

# ВЕСТНИК

Ленинградского государственного  
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State  
University Journal

№2  
2023

# 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. Кобрин	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)
В. В. Белов	доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
О. А. Денисова	доктор педагогических наук, профессор (Череповец, Россия)
Н. Г. Камиллова	доктор психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан)
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)
Т. С. Овчинникова	доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)
Г. В. Семья	доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
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)
V. V. Belov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
O. A. Denisova	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)
N. G. Kamilova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan)
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)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
G. V. Sem'ya	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)
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

- 10 А. П. Гулов  
Олимпиадное движение в современном контексте:  
мотивация участия и причины отказа от состязаний
- 23 О. Ю. Левченко  
Преподавание иностранных языков в период  
становления советской системы образования  
(1918–1925 гг.)
- 36 А. И. Позднякова, С. Г. Добротворская  
Развитие на интегративной основе экологической  
культуры студентов в процессе изучения  
естественнонаучных дисциплин

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 52 И. В. Литвиненко, С. М. Лосева  
Роль логопедической коррекции речевых  
нарушений при некоторых нейродегенеративных  
заболеваниях
- 68 М. Л. Скуратовская, Л. М. Кобрина, Е. А. Романова  
Особенности формирования коммуникации  
как предпосылки интериоризации у младших  
школьников с нарушениями развития
- 85 Ю. А. Фесенко  
Психология современной семьи и семья как  
источник психологической травмы ребенка  
с ограниченными возможностями здоровья  
(современная трактовка взглядов великих  
предшественников)
- 100 И. К. Шац  
Психолого-педагогические аспекты  
сопровождения семьи ребенка с ограниченными  
возможностями здоровья

- 114 В. З. Кантор, Н. В. Немирова, А. С. Филатов  
Дети с нарушениями в развитии как целевая  
группа психолого-педагогической реабилитации:  
ограничения жизнедеятельности в оценках  
родителей

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 142 И. В. Портнова  
Преподавание искусствоведческих дисциплин  
в условиях онлайн-образования

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 156 В. П. Третьяков, А. В. Бельских  
Объединение игр в группы  
по их мотивационным предикторам

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 169 Е. С. Ермакова  
Креативность, самоактуализация и субъективное  
благополучие студентов
- 187 О. В. Ванновская, Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова  
Развитие коммуникативной компетентности  
разработчиков учебно-методических материалов  
ДОТ посредством социально-психологического  
тренинга

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 208 В. В. Белов  
Историко-методологический анализ концепции  
развития личности В.М. Бехтерева – создателя  
отечественной психологической школы

- 232 И. А. Куницына, О. В. Егорова, Е. Н. Яхудина  
Самоактуализация студентов с разной  
выраженностью акцентуаций характера
- 250 А.Г. Маклаков, Е.А. Бойко  
Особенности креативности и локус-контроля  
у людей с разными типами функциональной  
асимметрии в период ранней взрослости
- 264 В. Н. Софьина, П. А. Расторгуева,  
Э. П. Мирошников, М. П. Габова  
Жизненные ценности периода ранней взрослости  
как психологический фактор эффективности  
деятельности команды проекта
- 289 С. Т. Посохова, С. В. Фоменко  
Компонентная структура равнодушия родителей  
к собственным детям дошкольного возраста:  
методический аспект исследования
- 308 А. В. Редина  
Типы переживания одиночества в подростковом  
и раннем юношеском возрасте
- 328 Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина  
Психологическая диагностика межличностного  
познания студентов с неблагополучием в общении  
в форме внутриличностного конфликта
- 344 С. В. Чермянин, В. Е. Капитанаки, В. М. Новосёлов  
Возрастные аспекты сохранения  
профессионального здоровья военнослужащих,  
проходящих службу по контракту

# CONTENTS

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 10 A. P. Gulov  
Olympiad Movement in the Modern Context:  
Motivation for Participation and Reasons for Refusal  
to Compete
- 23 O. Yu. Levchenko  
Foreign Languages Teaching During the Formation  
of the Soviet Education System (1918–1925)
- 36 A. I. Pozdnyakova, S. G. Dobrotvorskaya  
Development on an Integrative Basis of Ecological  
Culture of Students in the Process of Studying Natural  
Sciences

## SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- 52 I. V. Litvinenko, S. M. Loseva  
The Role of Speech Therapy in the Correction of Speech  
Disorders in Some Neurodegenerative Diseases
- 68 M. L. Skuratovskaya, L. M. Kobrina, E. A. Romanova  
Features of the Formation of Communication as  
a Precondition of Interiorization in Primary School  
Children With Persistent Learning Difficulties
- 85 Yu. A. Fesenko  
Psychology of the Modern Family and the Family as  
a Source of Psychological Trauma in the Disabled  
Child (modern interpretation of the views of the great  
predecessors)
- 100 I. K. Shats  
Psychological and Pedagogical Aspects of Family  
Support for a Child With Disabilities

- 114 V. Z. Kantor, N. V. Nemirova, A. S. Filatov  
Children with Developmental Disabilities as  
a Target Group of Psychological and Pedagogical  
Rehabilitation: Life Limitations in Parents' Assessment

## **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

- 142 I. V. Portnova  
Teaching Art History Disciplines in the Context  
of Online Education

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

- 156 V. P. Tretyakov, A. V. Beskikh  
Association of Games Into Group According  
to Motivational Predictors

## **PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

- 169 E. S. Ermakova  
Creativity, Self-actualization and Subjective Well-  
being of Students
- 187 O. V. Vannovskaya, R. E. Bulat, K. S. Baychorova  
Development of Communicative Competence  
of Developers of Educational and Methodological  
Materials for DOT Through Socio-psychological  
Training

## **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

- 208 V. V. Belov  
Historical and Methodological Analysis of the Concept  
of Personality Development by V. M. Bekhterev –  
the Creator of the National Psychological School

- 232 I. A. Kunitsyna, O. V. Egorova, E. N. Yahudina  
**Personality Self-actualization of Students With  
Different Character Accentuations**
- 250 A. G. Maklakov, E. A. Boyko  
**Particularities of Creativity and Locus of Control  
Humans With Different Types of Functional  
Asymmetry at the Period of Early Adulthood**
- 264 V. N. Sofina, P. A. Rastorgueva,  
E. P. Miroshnikov, M. P. Gabova  
**Life Values of the Period of Early Adulthood  
as a Psychological Factor of the Effectiveness  
of the Project Team**
- 289 S. T. Posokhova, S. B. Fomenko  
**Component Structure of Parents' Indifference to Their  
Own Children of Preschool Age: Methodological  
Aspect of the Study**
- 308 A. V. Redina  
**Types of Experiencing Loneliness  
in Adolescence**
- 328 N. I. Alyoshkin, L. F. Serbina  
**Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition  
of Students With Communicational Problems in  
the Form of Intrapersonal Conflict**
- 344 S. V. Chermyanin, V. E. Kapitanaki, V. M. Novoselov  
**Age-related Aspects of Maintaining the Occupational  
Health of Military Personnel**

## Олимпиадное движение в современном контексте: мотивация участия и причины отказа от состязаний

А. П. Гулов

Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет)  
Москва, Российская Федерация

**Введение.** Участие в школьных предметных олимпиадах является одной из черт современного отечественного образования: дипломанты состязаний получают солидные финансовые бонусы, льготы при зачислении в вузы, почет и славу. Однако возникает тенденция ухудшения психологического состояния олимпиадников, которая приводит к отказу от участия в интеллектуальных состязаниях. Целью нашего исследования является изучение комплекса причин и факторов, которые негативно воздействуют на мотивацию школьников к участию в олимпиадном движении. В целом данная тематика слабо изучена ввиду резкого увеличения массовости олимпиадного движения и относительной «молодости» ряда актуализировавшихся проблем, что и обуславливает научную новизну исследования. Полученные результаты могут использоваться как органами управления образования, так и отдельными коллективами школ для принятия предупредительных мер.

**Материалы и методы.** В рамках исследования мы опираемся на принципы системного, деятельностного, культурологического и аксиологического подходов, которые и составили методологию нашего исследования. Среди теоретических методов выделим изучение научной литературы по теме, обобщение, классификацию. Среди эмпирических методов нами были использованы опрос, беседа, анкетирование. Мы опросили 360 старшеклассников трех московских школ с целью выявить их отношение к предметным олимпиадам. Все опрошенные школьники имели опыт участия в олимпиадных конкурсах как минимум на муниципальном этапе.

**Результаты исследования.** Результаты анкетирования показали, что среди 9 классов 87 % планируют принимать участие в олимпиадном движении, среди 10 классов – 65 % и среди 11 классов – только 58 %. Таким образом, было выявлено, что существует тенденция отказа от участия в интеллектуальных соревнованиях, которая нарастает к выпускному классу. Среди причин школьниками указаны сложность и нестандартность заданий, высокие проходные баллы, психологическое давление, ухудшение социальной жизни.

**Обсуждение и выводы.** После анализа выявленных проблем нами предложен комплекс мер, реализация которых позволит улучшить ситуацию, сняв ряд противоречий. Теоретическая значимость нашего исследования преломляется в обогащении педагогического знания по теме развития олимпиадного движения – данные аспекты изучены слабо, так как подобные негативные тенденции появились сравнительно недавно, вместе с наращиванием массовости участия. Практическая значимость выражается в формулировании проблем и реальных мер, которые позволят улучшить психологическое состояние олимпиадников, тем самым придав свежий импульс отбору талантливой молодежи.

**Ключевые слова:** олимпиада, мотивация, интеллектуальные состязания, ВСОШ, предметные конкурсы.

**Для цитирования:** Гулов А. П. Олимпиадное движение в современном контексте: мотивация участия и причины отказа от состязаний // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 10–22. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_10

Original article  
UDC 378.147  
VAK 5.8.1  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_10

## Olympiad Movement in the Modern Context: Motivation for Participation and Reasons for Refusal to Compete

Artem P. Gulov

*Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (university)  
Moscow, Russian Federation*

**Introduction.** Participation in school subject olympiads is one of the features of modern domestic education: diploma winners of competitions receive solid financial bonuses, benefits when enrolling in universities, honour and glory. However, there is a tendency for the psychological state of Olympiads to deteriorate, which leads to refusal to participate in intellectual competitions. The purpose of our article is to study a complex of reasons and factors that negatively affect the motivation of schoolchildren to participate in the Olympiad movement. In general, this topic is poorly studied due to a sharp increase in the mass character of the Olympiad movement and the relative "youth" of a number of updated problems, which determines the scientific novelty of the study. The results obtained can be used both by educational authorities and individual school teams to take preventive measures.

**Materials and methods.** Within the framework of the study, we rely on the principles of systemic, activity, cultural and axiological approaches, which formed the methodology of our research. Among theoretical methods, we highlight the analysis of scientific literature on the topic, generalization, classification. Among the empirical methods, we used a survey, conversation, questionnaire. We interviewed 360 high school students from 3 Moscow schools in order to identify their attitude to subject Olympiads. All schoolchildren surveyed had experience in participating in Olympiad competitions at least at the municipal stage.

**Results.** The survey results showed that among 9 classes 87% plan to take part in the Olympiad movement, among 10 classes - 65%, and among 11 classes - only 58%. Thus, it has been revealed that there is a tendency to refuse to participate in intellectual competitions, which is growing towards the graduating class. Among the reasons, schoolchildren indicate the complexity and non-standard tasks, high passing scores, psychological pressure, deterioration of social life.

**Discussion and conclusion.** After analyzing the identified problems, we proposed a set of measures, the implementation of which will improve the situation by removing a number of contradictions. The theoretical significance of our study is refracted in enriching pedagogical knowledge on the development of the Olympiad movement - these aspects are poorly studied, since such negative trends appeared relatively recently, along with increasing mass participation. Practical significance is expressed in the formulation of problems and real measures that will improve the psychological state of Olympiads, thereby giving a fresh impetus to the selection of talented youth.

**Key words:** Olympiad, motivation, intellectual competitions, All-Russian olympiad, subject contests.

**For citation:** Gulov, A. P. (2023) Olimpiadnoe dvizhenie v sovremennom kontekste: motivaciya uchastiya i prichiny otkaza ot sostyazaniy [Olympiad Movement in the Modern Context: Motivation for Participation and Reasons for Refusal to Compete]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 10–22. (In Russian), DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_10

## Введение

В современной школе трудно представить ученика, который не принимает участие в предметных олимпиадах по ряду предметов как минимум на первоначальных этапах – школьном и муниципальном. Интеллектуальные состязания не только привлекают атмосферой элитарности и погружения в «большую науку», но и позволяют соревноваться амбициозным молодым людям, которые успешно учатся. Дух олимпиадного движения подобен спортивным принципам – быстрее, выше, умнее. Массовость участия объясняется и влиянием руководства школ, так как в современных рейтинговых системах формальная успешность общеобразовательных учреждений определяется в том числе и количеством призеров и победителей интеллектуальных состязаний. Административный состав школы, помимо учителей и родителей, также заинтересован в успехе своих воспитанников на олимпиадных фронтах, порой жертвует сбалансированным учебным планом ради достижения цели. Однако далеко не все учащиеся школ выбирают олимпиадный путь, часть школьников сознательно игнорирует участие в конкурсных академических испытаниях, предпочитая поступать в университеты по баллам ЕГЭ. Речь идет не только о неуспевающих учениках – в нашей практике работы со старшеклассниками мы столкнулись со случаями отказа продолжать олимпиадную карьеру уже после достижения определенных успехов, когда учащиеся предпочитали сконцентрировать свои усилия на успешном прохождении государственной итоговой аттестации.

Таким образом, цель нашего исследования – выявить причины отказов школьников от участия в олимпиадном движении после достижения определенных успехов. Актуальность нашей работы обуславливается повышением массовости участия за счет продвижения бренда всероссийской олимпиады школьников, которая функционирует в настоящее время как система альтернативного поступления в высшие учебные заведения. Однако появляются тревожные сообщения об отказе учащихся продолжать участвовать в интеллектуальных состязаниях, что требует осмысления и принятия мер как на федеральном, так и на локальном уровнях.

## Материалы и методы

Мы опирались на принципы системного, деятельностного, культурологического и аксиологического подходов. Среди примененных нами теоретических методов выделим изучение научной литературы по теме, обобщение, классификацию. Анализ трудов по теме функционирования олимпиадного движения в отечественной традиции и за рубежом показал широкую разработанность вопроса. Так, некоторые работы посвящены формированию и развитию метапредметных компетенций, использование которых позволяет успешно решать олимпиадные задачи [2; 14]. Студенческие и школьные олимпиады как средство профориентационной работы в образовательных организациях вызывают живой интерес исследователей [1; 5; 10; 12]. Вопросам объективности оценивания и прозрачности процедур проведения конкурсов посвящены некоторые труды отечественных ученых [13; 15; 18]. Ряд авторов исследуют особенности предметных олимпиад по различным направлениям, выявляя их потенциал в научно-исследовательской и воспитательной деятельности субъектов образования [3; 6; 11]. Взаимосвязь олимпиадных этапов и вопросы преемственности заданий также вызывают интерес у российских и зарубежных авторов [7; 9; 19]. Психологическая устойчивость олимпиадников и паттерны поведения при стрессе изучаются в некоторых работах [16; 17], цифровизация олимпиадных процедур, а также подготовка к состязаниям описаны в современной научной литературе [4; 8]. Однако, несмотря на широкий интерес ученых к тематике олимпиадного движения, вопросы сознательного отказа от участия в олимпиадах слабо изучены.

На эмпирическом уровне мы использовали такие методы, как анкетирование, опрос, беседа. Нами было проведено анкетирование в московских школах № 1253, 1306, 1317 с целью выяснения отношения учащихся к олимпиадным проектам. Отдельно были опрошены учащиеся 9, 10, и 11 классов, выборка составила по 40 представителей каждой параллели в отдельно взятой школе. Все школьники имели право принимать участие в муниципальном туре: или по итогам школьного тура в данном учебном году, или получив такое право по итогам результативного участия в олимпиадах в прошлом году. Таким образом, в целом число опрошенных в отдель-

ных классах составило по 120 человек, а общее количество школьников-респондентов – 360 человек. Мы сознательно разделили респондентов по возрастным группам, так как в 9 классе учащиеся впервые принимают участие в региональном этапе и имеют возможность выйти на заключительный этап всероссийской олимпиады школьников. Соответственно, так как негативный опыт может накапливаться в течение учебного года или нескольких лет, мы провели наше исследование в октябре 2022 года, получив, три группы респондентов с разным олимпиадным багажом как знаний, так и полученных эмоций: позитивных и негативных. На наш взгляд, участие разных классов из разных школ города позволило создать прозрачные условия для проведения исследования, поэтому наши выводы являются справедливыми. Отметим, что данные школы ежегодно воспитывают дипломантов олимпиады по разным предметам, в учебных заведениях царит здоровая атмосфера поддержки участников интеллектуальных состязаний с возможностью перейти на индивидуальный учебный план в случае академической необходимости в рамках подготовки к предстоящему конкурсному туру. Напомним, что в столичном регионе функционируют центры дополнительного образования, которые предлагают выездные школы с интенсивной программой на 10–15 дней, участие в которых связано с пропуском занятий в школе. В частности, ГАОУ «Центр педагогического мастерства», который является оператором муниципального и регионального этапов ВСОШ по поручению Департамента образования г. Москва, а также отвечает за подготовку московских сборных по всем 24 предметам, проводит подобные мероприятия круглогодично, собирая школьников на базе ближайших детских лагерей и пансионатов.

### **Результаты исследования**

Для получения результатов нами было проведено анкетирование, в рамках которого школьникам предлагалось выразить свое отношение к предметным школьным олимпиадам. Респондентам был предложен опросник со следующими вопросами:

1. Планируете ли вы принимать участие в предметных олимпиадах в текущем учебном году? (да, нет)

2. Что повлияло на ваше решение? Укажите причины согласия продолжать олимпиадный путь или отказа от борьбы (свободная форма)

Таблица 1  
Участники регионального этапа в стране по годам (все предметы)

Учебный год	9 классы	10 классы	11 классы	Общее количество
2019–2020	46 241	46 896	49 886	143 021
2020–2021	54 063	55 926	59 021	169 010
2021–2022	52 088	54 275	58 077	164 440

Обработанные анкеты показали, что среди 9 классов 87% планируют принимать участие в олимпиадном движении, среди 10 классов – 65% и среди 11 классов – только 58%. Таким образом, налицо тенденция снижения мотивации школьников к научно-исследовательской деятельности в рамках участия в школьных предметных олимпиадах среди опытных олимпиадников. Наше исследование валидно именно для муниципального этапа – по сути, первого серьезного испытания готовности школьников к интеллектуальным состязаниям. На региональный этап проходят самые сильные участники, которые соревнуются за право выйти на заключительную стадию конкурса. Отдельно отметим, что все участники 10 и 11 классов, которые принимали участие в опросе, участвовали в олимпиадном движении не первый год. Данное условие было важным для соблюдения валидности нашего исследования, так как существует статистика участников регионального этапа (данные приведены с официального сайта [vserosolimp.edsoo.ru](http://vserosolimp.edsoo.ru) Центра олимпиадного движения, который является федеральным оператором ВСОШ в настоящий момент), которая говорит об общем росте количества олимпиадников от класса к классу ежегодно по всем регионам страны. Однако данная статистика никак не противоречит полученным нами данным, так как 1) квоты на участие ежегодно увеличиваются, 2) в таблице наблюдается рост количества за счет «новичков» олимпиадного движения. Так, в 2019–2020 количество 9-классников было

46 241, а в 2021–2022 количество 11-классников стало 58 077. Таким образом, в этом поколении участников к 11 классу добавилось 11 836 школьников на региональном этапе. Однако данный рост возможен только за счет увеличения массовости проекта.

Дальнейшая работа с анкетами показала следующие результаты. Нами были обработаны ответы в свободной форме, которые мы распределили по 10 категориям. В таблице 2 представлены наиболее частотные причины попробовать свои силы в интеллектуальных соревнованиях или, напротив, отказаться от продолжения олимпиадного трека. Участники опроса могли указывать несколько вариантов, поэтому процентное соотношение посчитано исходя из общего количества респондентов при каждом ответе. Результаты опроса доступны в таблице 2.

Таблица 2

## Мотивация школьников

Причины согласия	Причины отказа
1. Углубленные знания по предмету – 57% 2. Самореализация – 29% 3. Социализация – 16% 4. Азарт конкурентной борьбы – 60% 5. Гранты и премии – 77% 6. Льготное поступление – 89% 7. Престижность участия – 43% 8. Просьба взрослых (семьи, школы) – 23% 9. Атмосфера движения, причастность к группе – 36% 10. Будущая профессия – 50%	1. Психологическое давление (семьи, школы) – 62% 2. Боязнь неуспеха, стресс – 58% 3. Сложность освоения программы – 82% 4. Стоимость подготовки (плата за книги и доступ к курсам) – 33% 5. Нестандартность и неопределенность заданий – 90% 6. Высокие проходные баллы – 50% 7. Ухудшение социальной жизни – 48% 8. Нечестность конкурентов (списывание или утечка заданий) – 23% 9. Споры с жюри – 13% 10. Участие в разных предметах – 10%

Полученные нами результаты достаточно интересны. Абсолютное большинство олимпиадников (89%) приходят в движение благодаря знакомству с успешными историями выпускников школ, которые смогли поступить в учреждения высшей школы с использованием академической льготы, гарантированной государством всем дипломантам. Однако, сталкиваясь с реалиями состязаний, 82% отказываются от участия по причине повышенной сложности заданий, причем 90% выделяют в качестве основной причины не уровень заданий (программа

1–2 курса университета), а их нестандартность, которая требует определенных метапредметных навыков, критического мышления и креативности. Таким образом, почти 40% 11-классников не могут работать в рамках олимпиадного подхода к содержанию заданий, предпочитая стандартизированные процедуры государственной итоговой аттестации. Но среди этих же участников мы наблюдаем и другие мнения: школьники не справляются с психологической нагрузкой (62%) и стрессом, которые они испытывают во время состязаний (58%). Почти половина опрошенных указывает на ухудшение их социальной жизни, невозможность соблюдать баланс гармоничной жизнедеятельности и успешного освоения олимпиадного курса. Также высокие проходные баллы являются частой причиной отказа от участия. Напомним, что в конкурентной среде олимпиадного движения невозможно предугадать заранее количество баллов, которое необходимо для прохода на следующий этап. Как правило, проходные баллы являются высокими, достигая порой около 90% от максимального количества баллов за все задания. Впрочем, часть школьников списывают свои неудачи на нечестные академические практики и на субъективность представителей экспертных комиссий, указывают их среди прочих причин, соответственно, 23% и 13%. Около 1/3 опрошенных говорят о проблемах финансового характера, высокой стоимости учебной и справочной литературы, платного доступа к учебным курсам и консультациям экспертов. Отметим, что в опроснике разрешалось указывать несколько причин и минимальное количество составляет четыре позиции, в то время как максимальное – семь. Таким образом, речь идет о комплексе проблем, которые приводят к отказу школьников от участия в академических состязаниях.

### **Обсуждения и выводы**

Олимпиадное движение в отечественной педагогике рассматривается как система поиска и отбора талантливых и одаренных подростков, которые в будущем смогут стать интеллектуальной элитой. Однако в погоне за массовостью участия операторы предметных олимпиад не учитывают возникающие проблемные поля. В результате нашего исследования выявлены причины отказа одаренных школьников от продолжения

их научно-исследовательской деятельности в статусе олимпиадника, что в конечном счете является негативной тенденцией для олимпиады как педагогического феномена.

Мы предлагаем комплекс решений, которые помогут преодолеть возникающие трудности у подростков и восстановить баланс между олимпиадными образовательными практиками и институтом детства и юности.

1. Снижение доли успеха олимпиадников в рейтинговании школ, прекращение давления со стороны учителей, которые настаивают на участии в олимпиаде по разным предметам.

2. Прозрачность оценивания, снижение проходных баллов, обеспечение честности академических состязаний.

3. Создание психологической программы для одаренных детей, работа со страхами школьников, формирование правильной самооценки.

4. Тестирование школьников на этапе присоединения к олимпиадному движению, выбор научного трека, выявление склонностей к определенному направлению.

5. Разъяснение уровня сложности регионального и заключительного этапов в начале курса, постепенное выстраивание системы знаний, создание дорожных карт для каждого этапа.

6. Обеспечение социальной жизни внутри олимпиадного движения.

7. Доступ к бесплатной олимпиадной подготовке не только самых одаренных и сильных участников, но и начинающих олимпиадников.

8. Обеспечение индивидуального учебного плана подросткам, которые достигли определенных высот в олимпиадном зачете (победитель муниципального этапа, призер регионального этапа).

9. Разработка программ раннего включения в олимпиадное движение, проведение региональных этапов для 5–8 классов по единой модели.

10. Создание учебных курсов, которые направлены на развитие функциональной грамотности и креативного мышления.

Мы осознаем, что предложенные нами меры носят комплексный характер, и часть из них могут быть реализованы только на федеральном уровне. Тем не менее определенные

направления требуют педагогической деятельности на местах, в школьных коллективах. Олимпиадное движение как феномен имеет потенциал и перспективы, однако важно замечать возникающие проблемы и своевременно реагировать на вызовы времени.

Таким образом, в проведенном исследовании выявлены как основные мотивы школьников для участия в олимпиадном движении, так и причины отказа от продолжения участия в состязаниях. Нами классифицированы основные проблемы, которые возникают у школьников, и предложен комплекс мер, реализация которых позволит снизить психологическую нагрузку, поднять престиж состязаний, обеспечить равный доступ к знаниям и образовательным программам и даст новый импульс к повсеместному развитию олимпиадного движения. Теоретическая значимость лежит в сфере обогащения педагогической науки, в то время как на практическом уровне полученные нами результаты могут использоваться для модернизации образовательных практик на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

#### Список литературы

1. Абрамова Л. А. Повышение роли профориентации участников олимпиад школьников в их дальнейшем образовании и профессиональном самоопределении // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 47–51. – DOI 10.25586/RNU.NET.19.10.P.47.
2. Алексашина И. Ю. Инновации в системе оценки качества образования: от метапредметных результатов образовательной деятельности к функциональности грамотности школьников // Педагогическая наука и практика. – 2021 – № 3 (33). – С. 64–70.
3. Астанин С. С., Звонарева Е. А., Корецкая И. И. Методика и специфика составления заданий очного этапа олимпиад по биологии и химии для школьников // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 428–433. – DOI 10.25683/VOLBI.2022.60.366. – EDN TAWGFX.
4. Винокурова С. А. Применение интерактивных образовательных технологий как неотъемлемая составляющая современного образовательного процесса в вузе и организации олимпиадной подготовки // Современное среднее профессиональное образование. – 2022. – № 1. – С. 13–15. – EDN XBQVNT.
5. Гдалина Т. Г., Гдалин Д. А. Интеллектуальные соревнования школьников как форма выявления и поддержки талантливой молодежи // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 138–148. – EDN SBLVCL.
6. Горобец А. В., Пустыльник Ю. Ю. Научно-методическое и организационное обеспечение всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 7. – С. 45–52. – EDN HXNGMZ.
7. Григорьев А. В., Добротина И. Н., Осипова И. В. Об итогах регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку в 2019 году // Русский язык в школе. – 2019. – № 1. – С. 30–35.
8. Гущина Э. В., Варганова И. В. Дистанционный формат защиты экологических проектов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников: опыт Санкт-Петербурга // Биология в школе. – 2022. – № 2. – С. 47–53. – EDN BJNGGE.

9. Дейкова Т. Н., Овчинникова А. В. Олимпиада по дисциплине безопасность жизнедеятельности как оценочное средство сформированности компетенции // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2022. – № 11 (125). – DOI: 10.23670/IRJ.2022.125.98
10. Зайцева С. А., Смирнов В. А. Олимпиадное движение как средство профессиональной самоактуализации студентов // *Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки*. – 2021. – № 47 (66). – С. 84–96.
11. Иванова Т. А. Из опыта проведения региональной олимпиады школьников по родным языкам и литературе коренных малочисленных народов севера в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре // *Нижневартровский филологический вестник*. – 2022. – № 1. – С. 30–42. DOI 10.36906/2500–1795/22–1/03. – EDN WQEASM.
12. Касарова В. Г. Студенческие олимпиады как инструмент совершенствования образовательного процесса на этапе довузовской подготовки // *Вопросы педагогики*. – 2022. – № 1–2. – С. 162–165. – EDN WBMSCS.
13. Кисова В. В., Семенов А. В., Семенова Е. А. Анализ связи результатов регионального и заключительного этапов олимпиады школьников по иностранному языку на основе матриц сопряженности // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 74–3. – С. 134–138. – EDN XXXSRL.
14. Нестеров В. П. Диагностика способностей обучающихся, одаренных в области физики, для построения индивидуальных образовательных траекторий // *Физика в школе*. – 2022. – No 7. – С. 14–18. – DOI 10.47639/0130–5522\_2022\_7\_14. – EDN LRSMVM.
15. Никитин Д. И., Николаева В. В., Соколова Е. И. Актуальные проблемы объективности оценивания олимпиадных работ участников Всероссийской олимпиады школьников и пути их преодоления // *Эффективные практики оценки качества образования*. – 2020. – № 1 (9). – С. 18–23.
16. Попов А. И., Пучков Н. П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2017. – № 6. – С. 65–71.
17. Hughes A. J. & Partida E. Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to improve teacher metacognitive awareness. *Journal of Technology Education*. – 2020. – Vol. 32 (1). – P. 5–20.
18. Jones L. C. R., McDermott, H. J., Tyrer, J. R., & Zanker, N. P. The effect of teachers' confidence on technology and engineering curriculum provision. *International Journal of Technology and Design Education*. – 2021. – Vol. 31(1). – P. 117–137.
19. Kang D. Y. Past, present, and future of gifted science education in Korea: a historical perspective. *Asia Pac. Sci. Educ*. 2019. – Vol. 5. – P. 12–15.

## References

1. Abramova, L. A. (2019) Povyshenie roli proforientacii uchastnikov olimpiad shkol'nikov v ih dal'neishem obrazovanii i professional'nom samoopredelenii [Increasing the role of career guidance of participants in Olympiad schoolchildren in their further education and professional self-determination]. *Vyshee obrazovanie segodnja – Higher education today*. No. 10. Pp. 47–51. (In Russian).
2. Aleksashina, I. Ju. (2021) Innovacii v sisteme ocenki kachestva obrazovaniya: ot metapredmetnyh rezul'tatov obrazovatel'noĭ dejatel'nosti k funkcionāl'nosti gramotnosti shkol'nikov [Innovations in the system for assessing the quality of education: from meta-subject results of educational activities to the functionality of literacy of schoolchildren]. *Pedagogicheskaja nauka i praktika – Pedagogical science and practice*. No. 3 (33). Pp. 64–70. (In Russian).
3. Astanin, S. S., Zvonareva, E. A., Koreckaja, I. I. (2022) Metodika i sŕefika sostavleniya zadaniĭ ochного jetapa olimpiad po biologii i himii dlja shkol'nikov [Methodology and specifics of compiling tasks of the full-time stage of Olympiads in biology and chemistry for schoolchildren]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo – Business. Education. Law*. No. 3 (60). Pp. 428–433. (In Russian).
4. Vinokurova, S. A. (2022) Primenenie interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologĭ kak neot#emlemaja sostavljajushhaja sovremennogo obrazovatel'nogo processa v vuze i organi-

zácii olimpiadnoĭ podgotovki [The use of interactive educational technologies as an integral part of the modern educational process at the university and the organization of Olympiad training]. *Sovremennoe srednee professional'noe obrazovanie – Modern secondary vocational education*. No. 1. Pp. 13–15. (In Russian).

5. Gdalina, T. G., Gdalin, D. A. (2013) Intel'ktual'nye sorevnovaniia shkol'nikov kak forma vyjavleniia i podderzhki talantivoĭ molodezhi [Intellectual competitions of schoolchildren as a form of identifying and supporting talented youth]. *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta – Universum: Bulletin of the University of Herzen*. No. 4. Pp. 138–148. (In Russian).

6. Gorobec, A. V., Pustyl'nik, Ju. Ju. (2022) Nauchno-metodicheskoe i organizacionnoe obespechenie vsrossiĭskoi olimpiady po iskusstvennomu intellektu [Scientific, methodological and organizational support of the All-Russian Olympiad on Artificial Intelligence]. *Pedagogika – Pedagoggy*. Vol. 86. No. 7. Pp. 45–52. (In Russian).

7. Grigor'ev, A. V., Dobrotina, I. N., Osipova, I. V. (2019) Ob itogah regional'nogo i zakljuchitel'nogo jetapov Vserossiĭskoi olimpiady shkol'nikov po russkomu jazyku v 2019 godu [On the results of the regional and final stages of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in the Russian language in 2019]. *Russkiiĭ jazyk v shkole – Russian language at school*. No. 1. Pp. 30–35. (In Russian).

8. Gushhina, Je. V., Varganova, I. V. (2022) Distancionnyĭ format zashhity jekologicheskikh proektov regional'nogo jetapa Vserossiĭskoi olimpiady shkol'nikov: opyt Sankt-Peterburga [Remote format for protecting environmental projects of the regional stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren: experience of St. Petersburg]. *Biologija v shkole – Biology at school*. No. 2. Pp. 47–53. (In Russian).

9. Deĭkova, T. N., Ovchinnikova, A. V. (2022) Olimpiada po discipline bezopasnost' zhiznedejatel'nosti kak ocennochnoe sredstvo sformirovannosti kompetencii [Olympiad in the discipline of life safety as an evaluation tool for the formation of competence]. *Mezhdunarodnyĭ nauchno-issledovatel'skii zhurnal – International Research Journal*. No. 11 (125). – DOI: 10.23670/IRJ.2022.125.98 (In Russian).

10. Zaĭceva, S. A., Smirnov, V. A. (2021) Olimpiadnoe dvizhenie kak sredstvo professional'noĭ samoaktualizacii studentov [The Olympiad movement as a means of professional self-actualization of students]. *Vestnik Vladimirsikogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.G. i N. G. Stoletovykh. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki – Bulletin of Vladimir State University named after A.G. and N. G. Stoletov*. No. 47 (66). Pp. 84–96. (In Russian).

11. Ivanova, T. A. (2022) Iz opyta provedeniia regional'noi olimpiady shkol'nikov po rodnym jazykam i literature korennykh malochislennykh narodov severa v Hanty-Mansiĭskom avtonomnom okruge – Jugre [From the experience of holding a regional Olympiad for schoolchildren in the native languages and literature of the indigenous peoples of the north in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra]. *Nizhnevartovskiiĭ filologicheskiiĭ vestnik – Nizhnevartovskiy Philological Bulletin*. No. 1. Pp. 30–42. (In Russian).

12. Kasarova, V. G. (2022) Studencheskie olimpiady kak instrument sovershenstvovaniia obrazovatel'nogo processa na jetape dozovovskoiĭ podgotovki [Student Olympiads as a tool for improving the educational process at the stage of pre-university training]. *Voprosy pedagogiki – Issues of pedagogy*. No. 1–2. Pp. 162–165. (In Russian).

13. Kisova, V. V., Semenov, A. V., Semenova, E. A. (2022) Analiz svyazi rezul'tatov regional'nogo i zakljuchitel'nogo jetapov olimpiady shkol'nikov po inostrannomu jazyku na osnove matric sopriazhennosti [Analysis of the relationship between the results of the regional and final stages of the Olympiad for schoolchildren in a foreign language based on conjugacy matrices]. *Problemy sovremennoĭ pedagogicheskogo obrazovaniia – Problems of modern pedagogical education*. No. 74–3. Pp. 134–138. (In Russian).

14. Nesterov, V. P. (2022) Diagnostika sposobnostei obuchajushhiesja, odarennykh v oblasti fiziki, dlja postroeniia individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii [Diagnostics of the abilities of students gifted in the field of physics to build individual educational trajectories]. *Fizika v shkole – Physics at school*. No. 7. Pp. 14–18. (In Russian).

15. Nikitin, D. I., Nikolaeva, V. V., Sokolova, E. I. (2020) Aktual'nye problemy obektivnosti ocenivaniia olimpiadnykh rabot uchastnikov Vserossiĭskoiĭ olimpiady shkol'nikov i puti ih preodoleniia [Actual problems of objectivity in evaluating Olympiad works of participants of the All-Russian Olympiad of schoolchildren and ways to overcome them]. *Jeĭektivnye praktiki ocenki kachestva obrazovaniia – Effective practices of assessing the quality of education*. No. 1 (9). Pp. 18–23. (In Russian).

16. Popov, A. I., Puchkov, N. P. (2017) Studencheskie olimpiady kak sredstvo formirovaniya psihologicheskoj gotovnosti k tvorcheskoj dejatel'nosti v uslovijah konkurentnoĭ bor'by [Student Olympiads as a means of forming psychological readiness for creative activity in a competitive struggle]. *Alma mater: Vestnik vyssheĭ shkoly – Alma mater: Bulletin of Higher Education*. No. 6. Pp. 65–71. (In Russian).
17. Hughes, A. J., Partida, E. (2020) Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to improve teacher metacognitive awareness. *Journal of Technology Education*. No. 32 (1) Pp. 5–20.
18. Jones, L. C. R., McDermott, H. J., Tyrer, J. R., Zanker, N. P. (2021) The effect of teachers' confidence on technology and engineering curriculum provision. *International Journal of Technology and Design Education*. No. 31 (1) Pp. 117–137.
19. Kang, D. Y. (2019) Past, present, and future of gifted science education in Korea: a historical perspective. *Asia Pac. Sci. Educ.* No. 5. Pp. 12–15.

### Информация об авторе

**Гулов Артем Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет), Москва, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7192-5316, e-mail: gulov@tea4er.org

### Information about the author

**Artem P. Gulov** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (university), Moscow, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7192-5316, e-mail: gulov@tea4er.org

Поступила в редакцию: 02.05.2023  
Принята к публикации: 15.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 02 May 2023  
Accepted: 15 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Преподавание иностранных языков в период становления советской системы образования (1918–1925 гг.)

О. Ю. Левченко

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

**Введение.** Актуальность историко-педагогических исследований не вызывает сомнений, так как без достаточной научной рефлексии не представляется возможным решение современных задач в сфере образования. Историко-педагогическое знание выступает основой для разработки современных концепций иноязычного образования, способствует пониманию причин существующих педагогических проблем и поиску путей их преодоления. Одним из интересных этапов развития отечественной системы общего образования является начало 20-х гг. XX в. Этот период характеризуется кардинальными преобразованиями, отразившимися на преподавании многих общеобразовательных предметов. Значительные изменения произошли в преподавании иностранных языков, что не получило исчерпывающего освещения в историко-педагогических работах. Научная новизна состоит в том, что полученные в ходе исследования историко-педагогические знания вносят вклад в создание целостной картины отечественной истории преподавания иностранных языков.

**Материалы и методы.** Вопросы становления и развития отечественного иноязычного образования вызвали значительный исследовательский интерес. Исследование проводилось на основе теоретического анализа законодательной и программно-нормативной документации, историко-педагогических источников, отражающих различные аспекты заявленной темы.

**Результаты исследования.** Политические преобразования 1917 г. привели к значительным изменениям в системе образования. Данный период в истории преподавания иностранных языков оценивается весьма неоднозначно. Положение предмета «иностранный язык» в 1918–1925 гг. было сложным, высказывались мнения о необязательности его изучения. Не имелось единства в определении целей и содержания иноязычного образования, что нашло свое отражение в созданных в этот период программах. Целевые установки программ не получали полной реализации на практике, так как имелись сложности организационного и методического характера. Обучение иностранным языкам осуществлялось с использованием различных методов, не все из которых позволяли обеспечить достижение ожидаемых образовательных результатов. Велась разработка теоретических проблем методики преподавания иностранного языка. Наряду с критикой предшествующего периода высказывались мнения о необходимости опоры на имеющийся положительный опыт.

**Обсуждение и выводы.** К концу исследуемого периода положение иностранного языка значительно укрепилось, начали происходить положительные изменения в практике преподавания.

**Ключевые слова:** иностранный язык, история преподавания, советская система образования.

**Для цитирования:** Левченко О. Ю. Преподавание иностранных языков в период становления советской системы образования (1918–1925 гг.) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 23–35. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_23

## Foreign Languages Teaching During the Formation of the Soviet Education System (1918–1925)

Olga Yu. Levchenko

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

**Introduction.** The relevance of historical and pedagogical research is no doubt. It is not possible to solve modern problems in the field of education without sufficient scientific reflection. Historical and pedagogical knowledge is the basis for the development of modern concepts of foreign language education. It contributes to understand the causes of existing pedagogical problems and find ways to overcome them. Historical and pedagogical knowledge is the basis for the development of modern concepts of foreign language education, contributes to understanding the causes of existing pedagogical problems and finding ways to overcome them. One of the interesting stages in the development of the domestic system of general education is early 20s 20th century. This period is characterized by cardinal changes that affected the teaching of many general subjects. Significant changes have taken place in the teaching of foreign languages, which has not received exhaustive coverage in historical and pedagogical works. The scientific novelty lies in the fact that the historical and pedagogical knowledge obtained in the course of the study contributes to the creation of a holistic picture of the domestic history of foreign language teaching.

**Materials and methods.** The issues of formation and development of domestic foreign language education aroused considerable research interest. The study was conducted on the basis of a theoretical analysis of legislative and program-normative documentation, historical and pedagogical sources, reflecting various aspects of the stated topic.

**Results.** The political transformations of 1917 led to significant changes in the education system. This period in the history of teaching foreign languages is assessed very ambiguously. The position of the subject "foreign language" in 1918-1925 was difficult, opinions were expressed about the optionality of its study. There was no unity in defining the goals and content of foreign language education, which was reflected in the programs created during this period. The target settings of the programs did not receive full implementation in practice, because there were organizational and methodological difficulties. Teaching foreign languages was carried out by using various methods, not all of which made it possible to achieve the expected educational results. The development of theoretical problems of methods of foreign language teaching was carried out. Along with criticism of the previous period, opinions about the need to rely on the existing positive experience were expressed.

**Discussion and conclusion.** By the end of the study period, the position of a foreign language has significantly strengthened, and positive changes in teaching practice have begun to occur.

**Key words:** foreign language, history of teaching, Soviet system of education.

**For citation:** Levchenko, O. Yu. (2023) Prepodavanie inostrannykh yazykov v period stanovleniya sovetsoj sistemy obrazovaniya (1918–1925 gg.) [Foreign Languages Teaching During the Formation of the Soviet Education System (1918-1925)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 23–35. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_23

## **Введение**

Историко-педагогическое знание имеет непреходящее значение, поскольку обращение к прошлому способствует выявлению и осмыслению педагогического опыта, пониманию современного состояния и перспектив дальнейшего развития системы образования, обогащению педагогической теории и совершенствованию методики преподавания. Несомненный научный интерес вызывает история отечественного иноязычного образования, каждый из этапов которой имеет свою специфику, заслуживающую детального изучения.

В отечественной истории преподавания иностранных языков показательным является изменение государственного и социального заказа, образовательных потребностей, идеологических установок, социокультурных тенденций. Актуальным в этой связи представляется обращение к переходным, рубежным этапам, характеризующимся значительными организационными и сущностными изменениями в преподавании иностранных языков.

Одним из таковых является период становления советской системы образования, характеризующийся масштабными изменениями, появлением принципиально иных приоритетов в образовании и воспитании молодого поколения. Несмотря на имеющиеся историко-педагогические работы, история преподавания иностранных языков в общеобразовательных учреждениях страны в 1918–1925 гг. не получила к настоящему моменту своего исчерпывающего описания, что делает цель исследования весьма актуальной. Научная новизна состоит в том, что полученные в ходе исследования историко-педагогические знания способствуют целостному и системному описанию отечественной истории преподавания иностранных языков.

## **Обзор литературы**

Период становления советской системы образования был достаточно сложным и противоречивым, сопровождался коренными изменениями теории и практики, что делает его своеобразным «кладезем» для историко-педагогических исследований. Объективная оценка происходивших событий и процессов не представляется возможной без обращения к работам педа-

гогов, публицистов, государственных деятелей исследуемого периода, определявших идеологические установки и концептуальные основы системы образования (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкий и др.). Различные аспекты истории преподавания иностранных языков в рассматриваемый период получили свое освещение в исследованиях Л. С. Андреевской-Левенстерн, Л. И. Васильевой, Т. А. Королевой, О. А. Логиновой, А. А. Миролубова, С. М. Никоновой, И. В. Рахманова, В. М. Седик, А. Н. Щукина. Историко-педагогической рефлексии, пониманию роли и места предмета в системе общего образования способствуют работы педагогов и методистов, опубликованные в 20-е гг. XX в. (Р. К. Вульф, К. А. Ганшина, Н. Э. Мамуна, Е. И. Спендиаров, Е. М. Рыт, Э. М. Цветкова), в которых нашли свое отражение актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков.

### **Материалы и методы**

Материалом исследования послужили историко-педагогические, публицистические, аналитические, статистические издания; документы, отражающие государственную образовательную политику; программно-нормативная документация, регламентирующая преподавание иностранных языков; учебная литература рассматриваемого периода. Основным методом исследования выступил теоретический анализ материалов, отражающих различные аспекты заявленной темы.

### **Результаты исследования**

Политические события 1917 г. явились отправной точкой создания системы образования, имевшей принципиально иные идеологические установки и приоритеты в обучении и воспитании молодого поколения. Произшедшие изменения не только коснулись организационной структуры, целевых и содержательных установок, но и внесли коррективы в перечень преподаваемых в общеобразовательных учреждениях предметов. Одним из таковых стало прекращение преподавания латинского языка, долгое время являвшегося стержнем классического гимназического образования.

Основополагающие идеи государственной образовательной политики получили свое воплощение в декрете ВЦИК, определившем основные положения единой трудовой школы (1918 г.), обучение на обеих ступенях которой, должно было носить общеобразовательный политехнический характер. В документе нашло свое отражение преподавание «живых иностранных языков», однако, по мнению А. А. Миролюбова, в первое советское пятилетие это оставалось «пустой декларацией» [4, с. 70]. Подобная оценка дана и Е. И. Тихеевой, непосредственной участницей происходивших событий, которая настаивала на необходимости «специального внимания» к преподаванию иностранных языков. Она утверждала, что «новая революционная школа включила иностранные языки без заминки в свои программы, но в дальнейшей работе по установке своих основ и пересмотру программ, вопрос о преподавании иностранных языков был несомненно отодвинут на задний план» [6, с. 25].

Проведенный анализ показал отсутствие единого мнения относительно положения предмета «иностраный язык» в системе общего образования в 1918–1925 гг. [1; 5]. Представляется, что подобная противоречивая оценка явилась следствием различных позиций по данному вопросу Наркомпроса РСФСР (Москва) и Наркомпроса Союза Коммун Северной области (Петроград), определявших образовательную политику на подконтрольных им территориях. Следует отметить, что зачастую исследователи делали выводы опираясь на материалы названных регионов, что не в полной мере отражает ситуацию в стране.

Позиция первой группы исследователей (М. М. Курляндский, И. В. Рахманов и др.) отчетливо выражена в работе К. А. Ганшиной, утверждавшей, что иностранные языки в средней школе были «официально, если не фактически упразднены, и только с 1924 г. преподавание их начинает возрождаться» [2, с. 59]. Другие исследователи считали тезис об исключении иностранных языков из программ обучения ошибочным. В этой связи можно сослаться на мнение С. М. Никоновой, которая, основываясь на архивных документах, писала, что в 1917–1923 гг. «необязательность знаний иностранных языков для поступления в школу ни в коем случае не означала отрицание или даже умаление их роли в школьном обучении» [5, с. 28]. Более того, по ее оценке, при появлении малейшей

возможности иностранный язык преподавался, впервые став «достоянием многонациональных народных масс» [5, с. 28].

В определении положения предмета в 1918–1925 гг. заслуживает внимания позиция известного отечественного специалиста в области истории методики преподавания иностранных языков А. А. Миролюбова, сделавшего вывод о необходимости их изучения. Проведенный им анализ показал, что сложность политической и социально-экономической ситуации в стране приводила к тому, что «знание иностранных языков не было востребованным обществом» [4, с. 72]. Он обращает внимание на то, что общественное мнение было настроено против изучения иностранных языков, а «пропаганда, разъясняющая их значение и ценность, совершенно отсутствовала» [4, с. 76].

Противники их преподавания опирались на известные статьи А. Герлаха и Н. Н. Стромиллова, переиздание которых «в условиях нехватки бумаги означало, что идее о бесполезности изучения иностранных языков уделяется большое внимание» [4, с. 74]. Например, А. Герлах утверждал, что преподавание иностранных языков в общеобразовательной школе следует прекратить, так как оно не имеет ценности для духовного развития. По его мнению, их стоило сохранить только в специальных школах, ориентированных на лиц, «нуждающихся в знании языков, например, для купца, которому нужно вести свою корреспонденцию по-английски, для коммивояжера, разъезжая по чужой стране, для ученого, которому знание языка нужно для его специальных понятий, наконец, для любителей и лиц особо одаренных лингвистическими способностями» [6, с. 36]. Не удивительно, что стали отчетливо звучать призывы о введении языка эсперанто – серьезность намерений подтверждает создание специальной комиссии при Наркомпросе.

Вместе с тем среди идеологов новой образовательной политики имелись и сторонники иноязычного образования. В этой связи показательна позиция Н. К. Крупской, отстаивавшей важность изучения живых языков, имеющих «массу оттенков, богатство выражений, оборотов» [3, с. 70]. Она считала, что умение писать на иностранном языке требуется редко, больше внимания следует обращать «на разговор, слушание чтения

и самостоятельное чтение – письмо же должно играть второстепенную роль и явиться на сцену, когда налицо имеется уже достаточное количество слуховых и зрительных представлений в области изучаемого языка» [3, с. 72]. Обосновывая важность изучения предмета, педагоги-практики подчеркивали, что исключение его из программ создаст «пробел в образовании», в то время как «научив человека хотя бы одному иностранному языку мы даем ему ценное орудие для проникновения в новый культурный мир» [6]. Как мы видим, осознавалась тесная взаимосвязь языка и культуры, закладывались основы культурологического подхода в обучении иностранным языкам.

Более того, важность изучения иностранных языков обосновывалась с идеологических позиций, так как «победившему рабочему классу и крестьянству иностранные языки нужны для установления и закрепления прочной, живой и постоянной связи с пролетариями всех стран» [6]. Проведенный анализ позволил А. А. Миролюбову заключить, что на положение иностранного языка оказали влияние политические, педагогические, организационные и псевдо-идеологические причины, «определявшие положение иностранного языка в дореволюционной России как привилегию господствующих классов» [4, с. 72].

В рейтинге организационных причин особого упоминания заслуживает кадровая обеспеченность, которая в имеющихся работах характеризуется как «крайне неудовлетворительная», так как многие из старых преподавателей «саботировали советскую власть, готовые сотрудничать с властью нуждались в переквалификации, а новых кадров не было» [4, с. 76]. Кроме этого, от учителя требовалась не только предметная и психолого-педагогическая подготовка, но и приверженность определенной идеологии, активное участие в общественно-политической жизни страны. Современники высказывали предположение, что кадровая проблема будет приобретать все большую остроту [6].

Профессиональную подготовку учителей иностранных языков осуществляли лишь несколько учебных заведений, среди которых Третий Петроградский педагогический институт, Губернские высшие курсы иностранных языков и литератур при Нижегородском ГубОН О. Вызывало беспокойство и отсутствие возможностей совершенствования предметной

подготовки, языковые навыки утрачивались, их было сложно поддержать на должном уровне. Одним из доступных средств в этом отношении названо изучение и использование передового педагогического опыта.

Проведенный анализ показал различие позиций исследователей относительно программ обучения и их целевых установок. В 1919 г. была издана «Примерная программа по иностранным языкам», разработанная Наркомпросом союза коммун Северной области, отводившая на изучение иностранного языка 16 часов. Она декларировала, что преподавание иностранных языков в единой трудовой школе должно обеспечить понимание «живой речи», умение вести несложную беседу, читать современную книгу средней трудности литературного и научно-популярного содержания и обеспечивать «общее ознакомление с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается»<sup>1</sup>. В работе О. А. Логиновой<sup>2</sup> содержатся сведения о программах для средней школы, вышедших в 1920–1925 гг., которые, по ее мнению, были невыполнимыми, перегруженными учебным материалом, не выделяли основной цели обучения иностранным языкам.

Программа 1923 г. оценивалась современниками достаточно неоднозначно и была названа «голословной, беспочвенной, оторванной от жизни и школьной действительности» [6]. Следует учитывать, что имелись и региональные программы<sup>3</sup>, одна из которых была разработана в 1923 г. школьными работниками Владивостока. Она устанавливала обязательное изучение одного иностранного языка на II ступени, а в качестве целевой установки выдвигала умение свободно читать иностранный текст со всеми особенностями произношения, свойственными данному языку.

По имеющимся данным, ситуация с программами нормализовалась только в 1924 г. после выхода соответствующего решения Государственного ученого совета. Следует согласиться с точкой зрения А. А. Миролюбова назвавшего программу

<sup>1</sup> Примерная программа по иностранным языкам. Издание подготовки учителей. Комиссариат народного просвещения союза коммун Северной области. Пгг. 1919. С. 3.

<sup>2</sup> Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 гг.: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1952. 18 с.

<sup>3</sup> Программы школ I и II ступени: I-я ступень – 4 г., II-я ступень – 5 лет (первый концентр – 3 г., второй концентр – 2 г.) / сост. шк. работниками г. Владивостока под ред. Прим. губерн. отд. нар. образования. – Владивосток: Госкнига, 1923. 280 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.gnpbu.ru>.

1925 г. «первой попыткой оформить изучение иностранного языка в советской школе в программно-методическом отношении» [4, с. 78].

Обучение иностранному языку велось как по учебникам, изданным в еще дореволюционный период (П. Глезер, Э. Петцольд, М. Андриевская, П. Шансель и др.), так и по материалам, самостоятельно составленным преподавателями. Проблема заключалась не только в нехватке учебных пособий, но и в том, что некоторые из них вызывали «полнейшее недоумение по существу своего содержания в смысле требований современности» [6]. Большое внимание новые учебники и «рабочие книги» (Е. Келлен-Фрид, С. Куфельд и др.) уделяли обучению чтению, при этом тексты отражали советские реалии.

Важную роль в объективной оценке состояния преподавания иностранных языков в первые советские годы, понимании насущных проблем и задач играют источники, датированные рассматриваемым периодом. Обращение к ним демонстрирует понимание авторами недопустимости полного отрицания существовавшей ранее образовательной практики, в работах подчеркивается важность имеющегося опыта. В этой связи показательно обращение к статье К. Д. Ушинского «Родное слово», которую называли «основой, точкой отправления при научной разработке вопроса о воспитательном значении родного языка и той роли, которую при этом играют языки иностранные» [6, с. 13].

Нельзя не упомянуть о том, что произошли определенные изменения в соотношении изучаемых языков, среди которых выбор был сделан в пользу немецкого. Одной из проблем рассматриваемого периода стала большая наполняемость классов, численность которых могла достигать 40–50 человек. Понятно, что это негативно сказывалось на образовательных результатах, не позволяя должным образом обеспечивать речевую практику. Занятия рекомендовалось проводить в группах, численность которых должна была обеспечить каждому ученику «возможность действительно участвовать в занятиях, а учителю – каждого из своих учеников знать, и уделять ему соответствующее внимание и время» [6, с. 29]. Учитывая подобные условия, вполне разумно звучали рекомендации методистов об использовании игровых приемов и организации разных форм групповой работы.

Для изучения темы несомненный интерес представляет работа Э. А. Фехнер «Цели и методы преподавания иностранных языков в нашей общеобразовательной школе», опубликованная в 1925 г., в которой указывается на воспитательное значение этого процесса. Автор выделил три «принципа», предопределявших изучение иностранных языков, которые по своей сущностной составляющей могут рассматриваться как целевые установки. Первый из них – так называемое формальное развитие ума, сторонники которого полагали, что процесс изучения языка представляет своего рода умственную гимнастику для логического развития. Вторым принципом является реализм, и его сторонники считают главной образовательной силой языка его литературу. И, наконец, третий – утилитаризм, описанный как «принцип пользы, какую может дать знание языка». Его сторонники выступали за практическую цель обучения, предполагавшую способность говорить, понимать и писать на иностранном языке. Вместе с тем в работе подчеркивается отсутствие жесткого разграничения между так называемыми принципами, «поскольку борьба между ними уже привела к значительным взаимным уступкам» [6, с. 33].

Проведенный анализ показал, что 1918–1925 гг. характеризуются многообразием методов обучения иностранному языку (текстуально-переводный, бригадно-лабораторный, прямой, натуральный, комплексный, метод Берлица), что в полной мере соответствовало противоречивому духу рассматриваемого периода. В качестве альтернативы традиционной классно-урочной системе предлагалось использовать Дальтон-план, позволяющий ученикам «распределять свое время и силы, объединяться в группы с товарищами для выполнения какой-нибудь работы, проявлять собственную инициативу в занятиях любимым предметом» [8, с. 86–87]. Однако, учитывая специфику предмета, он не оказался результативным. Много критики звучало и в адрес лабораторного метода, который по оценке многих специалистов был «малоподходящ» для общеобразовательной школы. При этом в имеющихся работах подчеркивалось, что, выбирая метод, не следует быть «фанатиком или слепым приверженцем» одного из них.

Одной из особенностей рассматриваемого периода были так называемые комплексные программы, предполагавшие

единые темы, которые отдельные дисциплины разрабатывали своими средствами. Очевидно, что практическая реализация данной задачи, учитывая специфику предмета, представлялась весьма проблематичной. Высказывалось мнение, что на первой ступени иностранные языки должны быть вне комплексов, а на второй ступени комплексность трудно реализовывать, поскольку «растет дифференциация знания». В пояснительной записке к программам второй ступени иностранные языки ставились в комплекс с физической, политической и экономической географией. В свете новых приоритетов учителю иностранного языка следовало сконцентрироваться на вопросах обществоведения, так как ранее «образование замыкалось в довольно тесных рамках гуманитарных наук, причем от преподавателей языков требовалось также некоторое знание иностранной художественной литературы и общее знакомство с материальной и духовной культурой той страны, язык которой он преподавал» [6, с. 35].

Показательно, что 1918–1925 гг. характеризуются не только попытками сохранения иностранных языков в программах общеобразовательных учреждений, но и разработкой теоретических проблем методики. В этой связи следует назвать Научно-педагогический институт методов школьной работы Наркомпроса РСФСР, созданный в 1923 г., в составе которого имелся кабинет иностранных языков. Этот период ассоциируется с активной научно-педагогической деятельностью Л. В. Щербы, внесшего значительный вклад в развитие отечественной лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

В перечень разрабатываемых теоретических проблем включено и определение оптимального возраста начала изучения иностранных языков. По имеющимся данным, сохранялся социальный заказ на обучение иностранным языкам дошкольников, и некоторые родители стремились начать этот процесс как можно раньше. Методисты выступали против, поскольку не было условий, позволяющих осуществлять это на практике. Другие специалисты выражали свое мнение более категорично: «Никаких языков в дошкольном возрасте! Это положение должно быть признано основным и ненарушимым» [6, с. 24].

## Обсуждение и выводы

Проведенное исследование показало, что в 1918–1925 гг. осуществлялись небывалые по масштабам трансформационные процессы, обеспечившие за рекордно короткий исторический период радикальные изменения в системе образования. В полной мере они затронули преподавание учебного предмета «иностранный язык», положение которого стало достаточно противоречивым и неоднозначным по сравнению с дореволюционным периодом. Велись активные дискуссии относительно его обязательности, не было единства в определении целевых и содержательных приоритетов, объема часов и периода изучения.

В преподавании иностранного языка имелись определенные сложности организационного характера, остро стояла кадровая проблема, ощущалась нехватка учебной литературы. Применявшиеся методы обучения отражали разнообразие концептуальных подходов, некоторые из которых на практике не обеспечивали требуемых образовательных результатов. Вместе с тем ситуация постепенно улучшалась, в конце исследуемого периода появились единые программы и новые учебники, велась активная разработка теоретических вопросов методики преподавания иностранных языков.

Основным достижением явилось сохранение иностранных языков в программах общеобразовательных учреждений, хотя в значительно сокращенном по сравнению с дореволюционным периодом объеме. Ограниченные рамки статьи не позволяют представить исчерпывающее описание происходивших процессов, что делает дальнейшее осмысление историко-педагогического опыта иноязычного образования в 20-е годы XX века весьма перспективным.

### Список литературы

1. Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М., 1958. – 222 с.
2. Ганьшина К. А. Методика преподавания иностранных языков: Задания 1–4. М., 1930.
3. Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе // Педагогические сочинения: в 10 т. – Т. 3. – М., 1959. – 798 с.
4. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М., 2002. – 448 с.
5. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1969. – 104 с.
6. Новые идеи в педагогике: непериодическое издание / под ред. [и с предисл.] Г. Г. Зоргенфрея: сборник. – Л., 1925. – 96 с.

7. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.  
8. Соркин В. Борьба за фабзавуч. Вып. 1. – М., 1924. – 117 с.

#### References

1. Andreevskaya-Levenstern, L. S., Mihajlova, O. E. (1958) *Metodika prepodavaniya francuzskogo yazyka v srednej shkole* [Methods of teaching French in secondary school]. Moscow. (In Russian).
2. Gan'shina, K. A. (1930) *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Zadaniya 1–4* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
3. Krupskaya, N. K. (1959) *Obuchenie i vospitanie v shkole* [Teaching and education at school]. *Pedagogicheskie sochineniya – Pedagogical essays*. Moscow. (In Russian).
4. Mirolyubov, A. A. (2002) *Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [The history of the domestic methodology of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
5. Nikonova, S. M. (1969) *U istokov sovetskoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [At the origins of the Soviet methodology of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
6. *Novye idei v pedagogike (1925)* [New ideas in pedagogy]. Leningrad. (In Russian).
7. Rahmanova, I. V. (ed.) (1972) *Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov v XIX–XX vv.* [The main directions in the methodology of teaching foreign languages in the XIX–XX centuries]. Moscow. (In Russian).
8. Sorokin, V. (1924) *Bor'ba za fabzavuch* [The fight for the fabzavuch]. Vyp. 1. Moscow. (In Russian).

#### Информация 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

#### Information 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: 04.05.2023  
Принята к публикации: 15.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 04 May 2023  
Accepted: 15 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Развитие на интегративной основе экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин

А. И. Позднякова,<sup>1</sup> С. Г. Добротворская<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный гидрометеорологический университет,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Казань, Российская Федерация

**Введение.** Усиливающееся влияние антропогенных факторов актуализирует проблему повышения экологической культуры общества, прежде всего – молодежи. Анализ состояния данной проблемы показывает, что необходимо совершенствование экологического образования студентов вуза как будущих специалистов. В статье предлагается один из вариантов решения проблемы – развитие экологической культуры на интегративной основе педагогических подходов в процессе изучения студентами естественнонаучных дисциплин, что составляет новизну исследования. Целью данной работы стало обоснование и экспериментальная проверка эффективности интеграции педагогических подходов, способствующих формированию экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

**Материалы и методы.** Экспериментальная проверка эффективности разработанной модели формирования экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин проводилась в период 2017–2022 гг. на базе Российского государственного гидрометеорологического университета (Санкт-Петербург). Участниками эксперимента стали 107 человек, оставшихся экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы. Для оценки результатов были использованы стандартизированные диагностические методики: «Экологическая культура» Е. В. Асафовой, «Мотивация и потребность в природоохранной деятельности» Е. П. Ильина и «Экологическая компетентность личности» А. В. Гагарина, а также опросник авторов исследования, включающий вопросы и решения экологических задач.

Эксперимент состоял из трех этапов. На подготовительном этапе изучалось реальное состояние уровня экологических знаний, мотиваций к экологической деятельности. На втором, формирующем этапе, была апробирована разработанная модель. На третьем этапе эксперимента были повторены исследования тех же показателей с применением тех же методик, что и на подготовительном этапе работы. Далее была выполнена статистическая обработка эмпирических данных и их интерпретация. Совокупность используемых методов и их взаимодополняемость обеспечивали достоверность результатов исследования.

**Результаты исследования.** В результате проведенного эксперимента была выявлена динамика совокупного уровня сформированности познавательной, ценностно-мотивационной и практической составляющей в ЭГ и КГ. При этом в экспериментальной группе была выявлена однозначно большая положительная динамика в уровне развития экологической культуры. Материалы статистической обработки данных свидетельствуют о том, что различия между уровнями развития экологической культуры студентов на всех этапах исследования достоверны.

**Обсуждение и выводы.** Полученные в ходе эксперимента данные подтверждают объективность понимания роли развития интеграции педагогических подходов в формировании экологической культуры. Таким образом, может быть обеспечено проявление у обучающихся активного решения экологических проблем и экологоориентированного поведения.

**Ключевые слова:** экологическая культура, студенты вуза, интеграция, педагогические подходы, естественнонаучные дисциплины.

**Для цитирования:** Позднякова А. И., Добротворская С. Г. Развитие на интегративной основе экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 36–51. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_36

## Development on an Integrative Basis of Ecological Culture of Students in the Process of Studying Natural Sciences

Albina I. Pozdnyakova<sup>1</sup>, Svetlana G. Dobrotvorskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Russian State Hydrometeorological University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russian Federation

**Introduction.** The growing influence of anthropogenic factors actualizes the problem of improving the ecological culture of society, especially young people. An analysis of the state of this problem shows that it is necessary to improve the environmental education of university students as future specialists. The article proposes one of the options for solving the problem – the development of ecological culture on an integrative basis of pedagogical approaches in the process of studying natural science disciplines by students, which is the novelty of the study. The purpose of this work is to substantiate and experimentally test the effectiveness of the integration of pedagogical approaches that contribute to the formation of students' ecological culture in the process of studying natural sciences.

**Materials and methods.** An experimental verification of the effectiveness of the developed model for the formation of students' ecological culture in the process of studying natural science disciplines was carried out in the period 2017–2022 on the basis of the Russian State Hydrometeorological University (St. Petersburg). The participants of the experiment were 107 people who made up the experimental (EG) and control (CG) groups. To evaluate the results, standardized diagnostic methods were used: "Ecological culture" by E. V. Asafova, "Motivation and the need for environmental protection" E. P. Ilyin and "Ecological competence of the individual" A.V. Gagarin, as well as a questionnaire of the authors of the study, including questions and solutions to environmental problems

The experiment consisted of 3 stages. At the preparatory stage, the real state of the level of environmental knowledge, motivations for environmental activities was studied. At the second, formative stage, the developed model was tested. At the third stage of the experiment, studies of the same indicators were repeated using the same methods as at the preparatory stage of the work. Further, statistical processing of empirical data and their interpretation was performed. The totality of the methods used and their complementarity ensured the reliability of the study results.

**Results.** As a result of the experiment and based on the data of the questionnaire of the authors, which includes questions and solutions to environmental problems, as well as the questionnaire "Ecological culture" E. V. Asafova, "Motivation and the need for environmental activities" by E. P. Ilyin and "Ecological competence of the individual" by A.V. Gagarin, the dynamics of the total level of formation of the cognitive, value-motivational and practical components in the EG and CG was revealed. At the same time, in the experimental group, an unambiguously large positive trend in the level of development of ecological culture was revealed. The materials of statistical data processing show that the differences between the levels of development of the ecological culture of students at all stages of the study are reliable.

**Discussion and conclusions.** The data obtained during the experiment confirm the objectivity of understanding the role of the development of the integration of pedagogical approaches in the formation of ecological culture. Thus, students can be provided with an active solution of environmental problems and environmentally oriented behavior.

**Key words:** ecological culture, university students, integration, pedagogical approaches, natural science disciplines.

**For citation:** Pozdnyakova, A. I., Dobrotvorskaya, S. G. (2023) Razvitiye na integrativnoy osnove ekologicheskoy kultury studentov v protsesse izucheniya yestestvennonauchnykh distsiplin [Development on an Integrative Basis of the Ecological Culture of Students in the Process of Studying Natural Sciences]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 36–51. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_36

## Введение

В современном мире проблема экологической культуры общества является одной из наиболее актуальных, что обусловлено возрастающим антропогенным воздействием на окружающую среду вследствие научно-технического и индустриального прогресса. Однако рассмотрение экологической культуры как результата экологического образования в процессе изучения естественнонаучных дисциплин сегодня оказывается недостаточным. В XXI веке человечество вступило в эпоху глобализации, и нарастание глобальных процессов, происходящих в биосфере, вызывающих экологические проблемы и их социально-экономические последствия, определяют необходимость обеспечения исчезающей гармонии человека и природы [5; 8]. И, говоря об экологической культуре, следует иметь в виду единство всех структурных элементов и функций, образующих ее целостность, т.е. интегрированную целостность. В этой связи развитие экологической культуры студентов вуза на интегративной основе в процессе изучения естественнонаучных дисциплин становится принципом совершенствования содержания естественнонаучного образования. Синтез всех видов учебной деятельности студентов формирует экологическое мышление. Его основная характеристика – системность, способность видеть экологическую проблему с разных позиций и подходить к решению творчески, самостоятельно, ориентируясь во всем комплексе причинно-следственных связей и отношений. Системное раскрытие экологических проблем существенно повышает мировоззренческий аспект экологической культуры. При этом требуется современное формирование экологического мышления студентов, предполагающее оперирование химическими, биологическими и экологическими понятиями; мысленное моделирование химических, биологических и экологических объектов, явлений и процессов; раскрытие причинно-следственных связей на внутри- и межпредметном уровнях. Таким образом, могут быть подготовлены специалисты, способные осуществлять решения экологических проблем и задач на основе интеграции знаний и умений с последующим закреплением и применением их в новых ситуациях. В этой связи требуется развитие на интегративной основе экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

В соответствии с вышесказанным становится понятной необходимость поиска новых подходов к экологическому образованию. Для этого должны быть выявлены, обоснованы и верифицированы педагогические условия и механизмы, обеспечивающие интеграцию экологически ориентированного содержания естественнонаучного образования, способствующие эффективности развития экологической культуры студентов. Верификация может быть обеспечена через специальную модель развития экологической культуры студентов на интегративной основе, внедренную в образовательный процесс.

Обзор состояния изученности исследуемой проблемы показывает, что несмотря на значимость проблемы формирования экологической культуры, в настоящее время отсутствует актуальное исследование проблемы формирования экологической культуры с применением интегрированных педагогических подходов. В результате анализа исследуемой проблемы были выявлены следующие противоречия:

— между потребностью общества в специалистах с новым глобально-экологическим мышлением, мировоззрением, отражающим уровень сформированности экологической культуры и существующим традиционным мышлением, отражающим частно-научные картины мира (химическую, биологическую, физическую);

— между необходимостью совершенствования процесса формирования экологической культуры у студентов – будущих педагогов и недостаточной разработанностью дидактических рекомендаций по обеспечению педагогических условий для формирования экологической культуры студентов;

— между необходимостью наличия специального научно-методического обеспечения и недостаточной обоснованностью научно-методологической и практической сущности процесса интеграции педагогических подходов в формировании экологической культуры у студентов.

Целью данной работы является обоснование и экспериментальная проверка эффективности интеграции педагогических подходов, способствующих формированию экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.

## Обзор литературы

Как отмечают многие исследователи [2; 4 и др.], экологическое образование – это категория, характеризующая постоянный процесс целенаправленного формирования экологической культуры. Именно целенаправленная система экологического образования может стать средством формирования экологической культуры. В некоторых работах [7; 10; 14] отмечается, что целью экологического образования является формирование личности с экоцентрическим типом сознания, которая может быть названа «экологической личностью», действительно обладающей экологической культурой. А в условиях обострения глобальных экологических проблем современности, которые в последнее время усиливаются и ставят под угрозу дальнейшее существование нашей цивилизации, как необходимость сформировалась глобалистическая образовательная парадигма. Немаловажную роль здесь сыграли и новые вызовы человечеству, связанные, например, с глобальными климатическими изменениями и соответствующими негативными экологическими трендами. В этой связи, целостное видение мира и чувство ответственности каждого человека за его судьбу становится важнейшим условием выживания людей на Земле. При этом ключевая роль в реализации этих условий отводится образованию, в первую очередь – естественнонаучному, непременными компонентами которого являются химическое, биологическое и экологическое образование в вузе. Таким образом, можно утверждать, что современное экологическое образование – это общий процесс, обеспечивающий усвоение экологических знаний, основная цель которого заключается в формировании специалиста нового типа с новым экологическим мышлением, способного осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в относительной гармонии с природой [6; 8].

Экологическое образование сегодня входит в новую стадию своего развития, при котором речь идет о создании образа фактически новой модели экологического образования, которое можно определить как образование для устойчивого развития [8]. Главной особенностью этой модели является ее направленность, которая нацелена на воспитание эколого-ориентированной личности с выраженной готовностью

и способностью к действиям, экологически безопасным к окружающей среде. Экологическая культура позволяет выстраивать гармоничные отношения человека и природы на основе системы ценностных ориентаций и установок. [9; 11]. Она способствует отказу от потребительского отношения к природе и формирует духовно-нравственные взаимоотношения в системе «человек – общество – природа». При этом общечеловеческие ценности становятся составной частью глобальной нравственности [6]. Инструментарий для внедрения таких отношений должен также учитывать сформированные в настоящее время реалии. Поскольку современные студенты гораздо больше заинтересованы в интерактивных и самоуправляемых формах обучения и по мере вступления в образовательную среду новых инструментов и технологий система образования должна находить способы более эффективного использования цифровых технологий и вычислительных платформ. В этой связи должны активно реализовываться инновационные методы в экологическом образовании с доминированием цифровых интерактивных технологий проектирования и прогнозирования, а также игрового моделирования [1; 12]. Выполненный анализ литературы позволил перейти к актуальной экспериментальной проверке эффективности интеграции педагогических подходов, способствующих формированию экологической культуры студентов в процессе изучения естественно-научных дисциплин.

Теоретический анализ проблемы позволил выстроить модель по развитию экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, состоящую из блоков, в которых раскрываются способы развития экологической культуры на интегративной основе. Реализация модели осуществлялась с учетом современных тенденций в образовании: превалирование интерактивных технологий над односторонним транслированием информации, использование цифровых ресурсов, развитие самостоятельности обучающихся, в т.ч. в творческом поиске решения профессиональных проблем, включающих и экологические задачи.

### **Материалы и методы**

Педагогический эксперимент по развитию экологической культуры студентов был организован и проводился в период

с 2017 по 2022 гг. на базе Российского Государственного гидрометеорологического университета (РГГМУ), Санкт-Петербург. Общее число студентов, принявших участие в данном эксперименте при генеральной совокупности 980 человек, составило 107 человек; по гендерному признаку: 32 – юноши, 75 – девушки. Возраст испытуемых колебался в диапазоне от 18 до 27 лет. Исследование проводилось на экологическом факультете РГГМУ. Среди опрошенных студентов самую большую группу (62 %) составляли первокурсники, 20 % учились на втором курсе, 13 % – на третьем, в то время как четвертый курс был представлен значительно меньше – только 5 %. При этом студенты были поделены на две группы – экспериментальную группу (ЭГ) в процессе обучения, которой были реализованы указанные условия интеграции педагогических подходов, способствующих формированию экологической культуры студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин. Состав этой группы насчитывал 58 человек. И контрольную группу (КГ), обучение в которой было проведено по стандартной схеме, она включала 49 человек.

Эксперимент состоял из трех этапов: подготовительного, формирующего и заключительного. Каждый этап отражал динамику количественных и качественных показателей экологической культуры студентов.

На первом (подготовительном) этапе изучалось реальное состояние уровня экологических знаний, экологических ценностей, мотивации к экологической деятельности. Был разработан диагностический инструментарий для определения исходных значений исследуемых показателей экологической культуры студентов. Также определены пути повышения уровня экологической культуры. В ходе подготовительного этапа эксперимента особую значимость имела разработка и верификация обоснованных в рамках результативного блока апробируемой модели критериев, позволяющих выявить эффективность развития экологической культуры студентов на интегративной основе. Ключевыми критериями оценки эффективности развития экологической культуры студентов были определены: познавательный, ценностно-мотивационный и практический. В рамках разработанного критериально-диагностического инструментария были уточнены показатели развития экологической культуры

студентов на интегративной основе. Для получения объективных данных об истинном уровне экологической культуры использовалась «Диагностическая программа изучения уровня экологической культуры студентов» (таблица 1).

Таблица 1

Диагностическая программа изучения уровня экологической культуры студентов вуза

Критерий	Показатели	Методики оценивания
Познавательный	Умение анализировать информацию экологического содержания в процессе обучения в сотрудничестве, новые знания студентов об экологической деятельности и применение их на практике; понимание возможных способов поиска, обработки и применения информации, анализ учебных, жизненных ситуации, утверждение ценностных позиций путем решения экологических задач.	1. Авторская анкета изучения уровня знаний об экологических проблемах и экологической деятельности 2. Тест-опросник «Экологическая культура» (Е. В. Асафова) [1].
Ценностно-мотивационный	Осознание ценности природы, сформированное ценностное отношение к окружающей среде. Мотивированность экологоориентированной деятельности, ориентация на достижение успеха.	Методика «Мотивация и потребность в природоохранной деятельности»
Практический	Владение системой экологических умений и навыков, необходимых для решения экологических проблем.	Опросник «Экологическая компетентность личности» (А. В. Гагарин) <sup>1</sup> .

Данная программа была основана на модели образовательного процесса развития экологической культуры и составлялась, исходя из структуры экологической культуры. Анализ данных позволил выявить:

- уровень сформированности компонентов экологической культуры каждого отдельного студента;
- общий уровень экологической культуры каждого отдельного студента;
- показатель индивидуальной динамики компонентов экологической культуры студентов.

Поскольку экологическая культура представляет собой сложное интегративное образование, в рамках подготовительного этапа эксперимента применялись следующие методы

<sup>1</sup> Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие. М.: МЭИ, 2010. 239 с.

выявления уровня данного качества у студентов: анкетирование, изучение результатов исследовательской и творческой деятельности студентов. Такие формы контроля, как написание эссе и сочинений, раскрывают ценностное отношение респондентов к вопросам экологии как аксиологическую основу формирования экологической культуры. Опрос (анкетирование, тестирование) позволяет выявить не только уровень экологических знаний, но и личностную значимость их для обучающегося, а также характер затруднений при решении экологических задач.

В результате использование указанных методов диагностики при апробации структурно-содержательной модели позволило получить многоаспектные данные об уровнях экологической культуры студентов ЭГ и КГ.

На втором (формирующем) этапе в результате исследования была апробирована интегративная модель формирования экологической культуры студентов. Структура модели представлена методологическим, ценностно-целевым, содержательным, технологическим, результативным блоками, каждом из которых содержит интегративные элементы. Интеграция предполагает согласование на уровне задач, методологических подходов, принципов, базовых понятий, смыслообразующих направлений содержания образования, педагогических технологий и ожидаемых результатов. В основу модели развития экологической культуры студентов на интегративной основе положен принцип целостности [15] педагогического процесса. В развитии указанных идей в структурно-содержательной модели для ее современной актуализации предусмотрено активное использование таких инновационных интерактивных и информационных технологий [3], как интерактивные лекции, семинары-диспуты, игровые и проектные технологии. Большое значение имеет работа в цифровой образовательной среде с использованием ресурсов электронных библиотек, справочных систем, баз данных, а также обучающих программ с функциями формирования и контроля. Таким образом, в ходе формирующего этапа эксперимента был апробирован современный комплекс педагогических условий интеграции содержания естественнонаучных дисциплин, использования интерактивных технологий для стимулирования активности

студентов, их самостоятельной работы с базами данных в интернете, способствующих повышению эффективности развития экологической культуры студентов. Диагностика развития экологической культуры студентов проводилась в начале и в конце учебного года, что позволяло выявлять первичный и итоговый уровень сформированности компонентов экологической культуры, а также анализировать динамику показателей в течение семестров, которая позволяла своевременно выявлять недостатки и вносить необходимые коррективы. Контрольными точками по учебному плану являлись контрольные работы, коллоквиумы, зачёты и экзамены.

На третьем (заключительном) этапе педагогического эксперимента были повторены исследования тех же критериев, компонентов и их показателей, что и на подготовительном этапе работы. В ходе контрольного этапа была дана оценка разработанной модели развития экологической культуры студентов на интегративной основе и произведен сравнительный анализ данных, полученных путем постоянных педагогических наблюдений и проведения диагностических исследований, с помощью разработанных инструментариев проведения педагогического эксперимента во время формирующего этапа. После проведения диагностики и обработки анкет и опросников результаты заносились в сводные таблицы. Далее была выполнена статистическая обработка эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента и отображение их в виде графиков и таблиц, качественный педагогический анализ на основе количественных статистических параметров и их графическая интерпретация.

Совокупность используемых методов и их взаимодополняемость обеспечивали достоверность результатов исследования.

### **Результаты исследования**

На основе данных опросника, включающего вопросы и решения экологических задач, а также опросника Е. В. Асафовой [1] был выявлен совокупный уровень развития познавательного критерия экологической культуры студентов ЭГ и КГ на подготовительном этапе исследования, представленный в таблице 2.

Таблица 2

Уровень развития познавательного критерия экологической культуры студентов ЭГ и КГ на подготовительном этапе исследования

Уровни	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	28	48.3	22	44.9
Средний	16	27.6	15	30.6
Низкий	14	24.1	12	24.5
Всего	58	100	49	100

Следующим шагом подготовительного этапа была диагностика ценностно-мотивационного критерия мотивационно-потребностного компонента экологической культуры студентов в ЭГ и КГ на подготовительном этапе исследования. Она выполнялась на основе данных опросников «Мотивация и потребность в природоохранной деятельности» [13]. В результате был выявлен совокупный уровень сформированности ценностно-мотивационного критерия экологической культуры студентов, результаты которого представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень развития ценностно-мотивационного критерия экологической культуры студентов ЭГ и КГ на подготовительном этапе исследования

Уровни	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	23	39.6	21	42.8
Средний	19	32.8	19	38.8
Низкий	16	27.6	9	18.4
Всего	58	100	49	100

Уровень развития практического критерия экологической культуры студентов вуза оценивался путем использования опросника «Экологическая компетентность личности» (А. В. Ггарин). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития практического критерия экологической культуры студентов ЭГ и КГ на подготовительном этапе исследования

Уровни	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	27	46.5	24	49.0
Средний	19	32.8	15	30.6
Низкий	12	20.7	10	20.4
Всего	58	100	49	100

Повторная диагностика, проведенная в конце экспериментального исследования на 3-м заключительном этапе и полученные данные показали, что в ходе его выполнения имело место существенное повышение уровня экологической культуры по всем составляющим ее компонентам и критериям: познавательной,

ценностно-мотивационной и практической составляющей в ЭГ относительно КГ. Результаты приведены в таблицах 5–7.

Таблица 5  
Уровень развития экологической культуры студентов ЭГ и КГ на основе познавательного критерия на заключительном этапе исследования

Уровень	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	42	72.4	20	40.8
Средний	9	15.5	19	38.8
Низкий	7	12.1	10	20.4
Всего	58	100	49	100

Таблица 6  
Уровень развития экологической культуры студентов ЭГ и КГ на основании ценностно-мотивационного критерия на заключительном этапе исследования

Уровни	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	40	69.0	25	51.0
Средний	11	19.0	16	32.7
Низкий	7	12.0	8	16.3
Всего	58	100	49	100

Таблица 7  
Уровень развития экологической культуры студентов ЭГ и КГ на основании практического критерия на заключительном этапе исследования

Уровни	ЭГ (чел.)	ЭГ (%)	КГ (чел.)	КГ (%)
Высокий	47	81.0	29	59.2
Средний	7	12.1	12	24.5
Низкий	4	6.9	8	16.3
Всего	58	100	49	100

Сравнительная динамика уровней развития экологической культуры студентов ЭГ и КГ на основании познавательного, ценностно-мотивационного и практического критериев на подготовительном и заключительном этапах исследования приведена в объединенной таблице 8.

Таблица 8  
Уровни развития экологической культуры студентов ЭГ и КГ на основании познавательного, ценностно-мотивационного и практического критериев на подготовительном и заключительном этапах исследования (в %)

Уровни	Критерии					
	Познавательный		Ценностно-мотивационный		Практический	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	подг/закл		подг/закл		подг/закл	
Высокий	48.3/72.4	44.9/40.8	39.6/69.0	42.8/51.0	46.5/81.0	49.0/59.2
Средний	27.6/15.5	30.6/38.8	32.8/19.0	38.8/32.7	32.8/12.1	30.6/24.5
Низкий	24.1/12.1	24.5/20.4	27.6/12.0	18.4/16.3	20.7/6.9	20.4/16.3
Всего	100/100	100/100	100/100	100/100	100/100	100/100

На основании результатов заключительного этапа эксперимента было установлено, что в обеих группах наблюдается повышение уровня развития экологической культуры, однако количественные данные экспериментальной и контрольной групп имеют существенные расхождения. В экспериментальной группе была выявлена более активная положительная динамика уровня развития экологической культуры. В этой группе более выражен рост по познавательному, ценностно-мотивационному и практическому критериям, значительное увеличение числа студентов с общим высоким уровнем развития экологической культуры по сравнению с контрольной группой, а также существенным снижением числа студентов с низким уровнем экологической культуры. Результаты математической обработки полученных данных эксперимента позволили сделать вывод о том, что по окончании формирующего этапа педагогического эксперимента произошли существенные изменения в уровне развития экологической культуры у студентов вуза. Материалы статистической обработки данных педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что различия между уровнями развития экологической культуры студентов на подготовительном этапе и на заключительном этапе исследования достоверны.

### **Обсуждение и выводы**

На основании результатов проведенного педагогического эксперимента было установлено, что педагогические условия, реализация которых способствует повышению образовательного потенциала естественнонаучных дисциплин и педагогического потенциала применяемых педагогических подходов (культурологического, аксиологического, деятельностного и компетентностного) приводит к повышению уровня развития экологической культуры студентов вузов.

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные подтверждают объективность нашего понимания роли развития интеграции педагогических подходов в формировании экологической культуры.

Выявленное содержание, формы и методы обучения, педагогические условия реализации модели учебно-воспитательного процесса формирования у студентов во время изучения есте-

ественнонаучных дисциплин способствовали соответствующему необходимому формированию экологической культуры.

Таким образом, можно констатировать, что успешная интеграция естественнонаучных дисциплин и педагогических подходов в современном образовательном процессе является важнейшим элементом в формировании экологической культуры. Именно такая интеграция может обеспечить проявление у обучающихся любви к природе и осознание ее ценности, экологоориентированное поведение, поспособствует активному решению экологических проблем.

Применение критериально-диагностического инструментария по проблеме исследования обеспечили возможность корректно осуществить мониторинг эффективности реализации модели развития экологической культуры на интегративной основе в процессе изучения естественнонаучных дисциплин и верифицировать педагогические условия, обеспечивающие решение проблемы исследования. Чрезвычайно важным значением интеграции является ее способность инициировать у студентов обширные экологические знания, дающие возможность осуществлять возникающие экологические проблемы. Осуществление образовательного процесса развития экологической культуры студентов вуза на интегративной основе обеспечивает логическую последовательность изучения учебного материала естественнонаучных дисциплин, классификацию понятийно-категориального аппарата.

#### Список литературы

1. Асафова Е. В. Методы диагностики эффективности воспитания и саморазвития экологической культуры студентов // Мониторинг воспитания и саморазвития студента как конкурентоспособной личности: монография / Казанский гос. ун-т; под науч. ред. В. И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 135–146.
2. Бобылёва Л. А., Калустьянц К. А. Модель формирования экологической культуры студентов в процессе проектно-исследовательской деятельности по проблемам экологической безопасности // Казанская наука. – 2013. – № 3. – С. 205–209.
3. Гильманшина С. И., Рахманова А. Р., Миннахметова В. А. Разработка и внедрение цифровых видеоматериалов методического сопровождения химического практикума // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 4. – С. 151–155.
4. Гирфанова Е. Ю. Стимулирование исследовательской деятельности студентов: моногр. – Казань: Школа, 2006. – 156 с.
5. Глазачев С. Н., Глазачева А. О. Экологическая культура – метафора эпохи перемен // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2008. – № 2. – С. 24–32.
6. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: моногр. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

7. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания: моногр. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.
8. Дзятковская Е. Н. Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 132–143.
9. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся: монография. – М.: РУДН, 2009. – 159 с.
10. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 11–15.
11. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Экологоориентированное мировоззрение личности: монография / под общ. ред. проф. А. В. Гагарина. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 422 с.
12. Игнатов В. А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика: моногр. – Тюмень: ТюмГУ, 1998. – 196 с.
13. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: моногр. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
14. Сикорская Г. П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования // Образование и наука. – 2009. – № 9 (66). – С. 11–22.
15. Штоф В. А. Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.

### References

1. Asafova, E. V. (2007) *Metody diagnostiki effektivnosti vospitaniya i samorazvitiya ekologicheskoy kul'tury studentov // Monitoring vospitaniya i samorazvitiya studenta kak konkurentosposobnoj lichnosti*: monograph [Methods for diagnosing the effectiveness of education and self-development of ecological culture of students // Monitoring of education and self-development of a student as a competitive personality]: monografiya. Kazan: Center for Innovative Technologies. Pp. 135–146. (In Russian).
2. Bobyleva, L. A. Kalustyants, K. A. (2013) *Model' formirovaniya ekologicheskoy kul'tury studentov v protsesse proyektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti po problemam ekologicheskoy bezopasnosti* [Model of formation of ecological culture of students in the process of design and research activities on the problems of environmental safety]. *Kazanskaya nauka – Kazan Science*. No. 3. Pp. 205–209. (In Russian).
3. Gilmanshina, S. I., Rakhmanova, A. R., Minnakhmetova, V. A. (2022) *Razrabotka i vnedrenie cifrovyyh videomaterialov metodicheskogo soprovozhdeniya himicheskogo praktikuma* [Development and implementation of digital video materials for methodological support of a chemical workshop]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high-tech technologies*. No. 4. Pp. 151–155. (In Russian).
4. Girfanova, E. Yu. (2006) *Stimulirovanie issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov* [Stimulation of students' research activity: monograph]: monografiya. Kazan: School. (In Russian).
5. Glazachev, S. N., Glazacheva, A. O. (2008) *Ekologicheskaya kul'tura – metafora epokhi peremen* [Ecological culture – a metaphor for the era of change]. *Vestnik Mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sektsiya) – Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section)*. No. 2. Pp. 24–32. (In Russian).
6. Deryabo, S. D. (1996) *Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya* [Ecological pedagogy and psychology]: monografiya. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russian).
7. Deryabo, S. D. (1999) *Ekologicheskaya psihologiya: diagnostika ekologicheskogo soznaniya* [Ecological psychology: diagnostics of ecological consciousness]: monografiya. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russian).
8. Dzyatkovskaya, E. N. (2010) *Ekologicheskoe razvivayushchee obrazovanie: uchebnoe posobie s hrestomatiej dlya samoobrazovaniya pedagogov* [Ecological developmental education: a textbook with a reader for self-education of teachers]: monografiya. Moscow: Education and Ecology. (In Russian).
9. Ermakov, D. S. (2009) *Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti uchashchihsya* [Formation of environmental competence of students]: monografiya. Moscow: RUDN University. (In Russian).
10. Zakhlebny, A. N., Dzyatkovskaya, E. N. (2008) *Ekologicheskaya kompetenciya kak novyy planiruemyj rezul'tat ekologicheskogo obrazovaniya* [Ecological competence as a new planned

result of ecological education]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*. No. 2. Pp. 11–15. (In Russian).

11. Ivashchenko, A. V., Panov, V. I., Gagarin, A. V. (2008) *Ekologoorientirovannoye mirovozzreniye lichnosti / Pod obshch. red. prof. A. V. Gagarina* [Ecologically oriented outlook of the individual: monografiya / Ed. prof. A. V. Gagarina]. Moscow: Publishing House of RUDN University. (In Russian).

12. Ignatova, V. A. (1998) *Formirovaniye ekologicheskoy kul'tury uchashchihsya: teoriya i praktika* [Formation of ecological culture of students: theory and practice]: monograph. Tyumen: Tyumen State University. (In Russian).

13. Ilyin, E. P. (2011) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]: monografiya. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

14. Sikorskaya, G. P. (2009) *Osnovnyye metodologicheskiye podkhody k sodержaniyu ekologicheskogo obrazovaniya* [Basic methodological approaches to the content of environmental education]. *Obrazovaniye i nauka – Obrazovanie i nauka*. No. 9 (66). Pp. 11–22. (In Russian).

15. Shtof, V. A. (1996) *Modelirovaniye i filosofiya* [Modeling and Philosophy]. Moscow; Leningrad: Nauka. (In Russian).

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

80/20 %

#### Информация об авторах

**Позднякова Альбина Искандаровна** – старший преподаватель, Российский государственный гидрометеорологический университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5367-0767, e-mail: dcons@inbox.ru

**Добровотворская Светлана Георгиевна** – доктор психологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-3566-8356, e-mail: sveta\_dobro@mail.ru

#### About authors

**Albina I. Pozdnyakova** – Senior Lecturer, Russian State Hydrometeorological University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5367-0767, e-mail: dcons@inbox.ru

**Svetlana G. Dobrovorskaya** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3566-8356, e-mail: sveta\_dobro@mail.ru

Поступила в редакцию: 02.06.2023

Принята к публикации: 16.06.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 02 June 2023

Accepted: 16 June 2023

Published: 30 June 2023

## Роль логопедической коррекции речевых нарушений при некоторых нейродегенеративных заболеваниях

И. В. Литвиненко<sup>1,2</sup>, С. М. Лосева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Современные представления по проблеме нейродегенеративного заболевания с доминированием в клинической картине нарушений речи и известного в мировой практике как первичная прогрессирующая афазия (ППА) связаны с публикациями зарубежных и отечественных неврологов, психиатров, нейрофизиологов, психологов, нейропсихологов, дефектологов, логопедов. В настоящее время продолжают исследования в области нарушений речи при ППА с целью решения как теоретических, так и практических проблем организации диагностики для установления характера речевого дефицита, выбора логопедической тактики и дальнейшей реабилитационной программы.

**Материалы и методы.** В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированные на изучение нарушений речи при нейродегенеративных заболеваниях.

**Результаты исследования.** Речевые нарушения различной модальности и степени выраженности характерны для всех нейродегенеративных заболеваний. При нейродегенеративной патологии нарушения речи чаще всего рассматриваются в аспекте первичных прогрессирующих афазий, которые характеризуются скрытым началом, постепенным снижением и преобладанием речевых нарушений (с относительным сохранением других когнитивных способностей на ранних стадиях заболевания, таких как память и праксис). Восстановление нарушений речи как при сосудистых, так и при нейродегенеративных заболеваниях требует мультидисциплинарного подхода, что позволит добиться наиболее значимой положительной динамики и улучшить качество жизни самого больного и его близких родственников.

**Обсуждение и выводы.** Несмотря на многочисленные работы, проблема афазий остается до настоящего времени широко обсуждаемой и нерешенной научным сообществом. Уточняется структура афазических синдромов. Обсуждается классификации афазий, методология и принципы восстановительной терапии. Ведущими специалистами мира ведется дискуссия о том, что представляет собой первично прогрессирующая афазия, отличающаяся от классической афазии своей этиологией, патогенезом и речевой симптоматикой. На сегодняшний день предлагаемая терапия не способна остановить или существенно замедлить прогрессирование ППА. Речь идет о возможной стабилизации состояния и поддержании качества жизни.

**Ключевые слова:** нейродегенеративные заболевания, первичная прогрессирующая афазия, классификации; диагностика, логопедическая работа.

**Для цитирования:** Литвиненко И. В., Лосева С. М. Роль логопедической коррекции речевых нарушений при некоторых нейродегенеративных заболеваниях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 52–67. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_52

Original article  
UDC 378.147  
VAK 5.8.1  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_52

## The Role of Speech Therapy in the Correction of Speech Disorders in Some Neurodegenerative Diseases

Igor V. Litvinenko<sup>1,2</sup>, Snezhana M. Loseva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> S. M. Kirov Military Medical Academy,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** Modern ideas about the problem of neurodegenerative disease dominated by speech disorders in the clinical picture and known in the world practice as primary progressive aphasia (PPA) are associated with the publications of famous foreign and domestic neurologists, psychiatrists, neurophysiologists, psychologists, neuropsychologists, speech pathologists, speech pathologists. Currently, research in the field of speech disorders in PPA continues in order to solve both theoretical and practical problems of diagnosis organization to establish the nature of the speech deficit, the choice of speech therapy tactics and further rehabilitation program.

**Materials and methods.** During the research, we used methods of theoretical analysis of scientific sources of medical, psychological and pedagogical nature, focused on the study of speech disorders in neurodegenerative diseases.

**Results.** Speech disorders of various modalities and severity are characteristic of all neurodegenerative diseases. In neurodegenerative pathology, speech disorders are most often considered in terms of primary progressive aphasias, which are characterized by a latent onset, gradual decline and predominance of speech disorders (with relative preservation of other cognitive abilities in the early stages of the disease, such as memory and praxis). Restoration of speech disorders in both vascular and neurodegenerative diseases requires a multidisciplinary approach, which will achieve the most significant positive dynamics and improve the quality of life of both the patient himself and his close relatives.

**Discussion and conclusion.** Despite numerous works, the problem of aphasias remains widely discussed and unresolved by the scientific community to date. The structure of aphasic syndromes is clarified. Classification of aphasias, methodology, and principles of rehabilitation therapy are discussed. Leading specialists of the world are discussing what constitutes primary progressive aphasia, which differs from classical aphasia in its etiology, pathogenesis, and speech symptomatology. To date, the proposed therapy is not able to stop or significantly slow the progression of PPA. We are talking about possible stabilization of the condition and maintenance of the quality of life.

**Key words:** neurodegenerative diseases, primary progressive aphasia, classifications; diagnosis, speech therapy.

**For citation:** Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2023) Rol' logopedicheskoy korrektsii rechevykh narusheniy pri nekotorykh neyrodegenerativnykh zabollevaniyakh [The Role of Speech Therapy in the Correction of Speech Disorders in Some Neurodegenerative Diseases]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 52–67. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_52

## Введение

Проблема изучения афазии имеет многолетнюю историю, исследование этого явления открывает путь к пониманию многих фундаментальных методологических и теоретических вопросов неврологии, психологии, нейропсихологии, дефектологии (в том числе логопедии), лингвистики и психолингвистики. Современное учение об афазии опирается на классические работы родоначальников афазиологии (П. Брока, К. Вернике, Дж. Джексона, Г. Хэда и др.), достижения в области нейропсихологии (А. Р. Лурии; Л. С. Цветковой; Т. В. Ахутиной; Ж. М. Глозман и др.), работы нейролингвистического направления изучения афазии (Н. Head; Е. Н. Винарской; Т. Г. Визель, Т. Б. Глезерман и др.), исследования зарубежных учёных (Н. Jakobson; M. Halle; H. Goodglass и др.). В настоящее время изучение афазий является многоаспектным и разносторонним, одной из важных проблем афазиологии является изучение вариантов разных форм афазии<sup>1</sup> [2; 11; 13].

Существуют различные классификации афазии: классическая, неврологическая классификация Вернике-Лихтгейма, лингвистическая классификация Х. Хэда, классификация В. К. Орфинской и другие. Общепринятой является нейропсихологическая классификация афазии А. Р. Лурия [2; 5]. Зарубежная, или Бостонская классификация афазий, авторами которой являются Harold Goodglass и Edith Kaplan, была опубликована в 1972 году. В 1982 году классическая Бостонская классификация афазий была дополнена такой формой, как первичная прогрессирующая афазия, или ППА (Primary Progressive Aphasia). В отличие от других форм афазии, возникающих в результате инсульта, травмы головного мозга и иных распространенных этиологических факторов, ППА вызывается нейродегенеративными заболеваниями, такими как болезнь Альцгеймера или лобно-височная деменция (болезнь лобно-височной дегенерации) [14; 16; 17]. Первое систематическое описание серии случаев ППА было сделано М. Mesulamom. Расстройство было охарактеризовано как «медленно прогрессирующая афазия без генерализованной деменции» [22]. В 2011 году международная группа исследователей [16] выдвинула критерии форм ППА, которые включали три основных варианта. Эти критерии

<sup>1</sup> Зайцев И. С. Афазия: учебно-методическое пособие. Минск: БГПУ им. Максима Танка, 2006. 35 с.

основаны на клинических признаках, а также на нейровизуализационных, невропатологических и генетических данных, чтобы обеспечить однородную классификацию пациентов для исследовательских целей. В нашей стране три случая ППА были впервые изучены в ГУ НИИ неврологии РАМН (возраст больных составлял 56, 61 и 83 года) и описаны в 2005 г. [8].

### **Результаты исследования**

В случае афазии с пациентом работает целый коллектив специалистов, так как нужно определить точную локализацию и объём поражения. Проводится оперативная и консервативная терапия. В процессе восстановления, как можно раньше, к работе подключается логопед, специализирующийся на восстановлении речи – афазиолог. Логопеду-афазиологу в своей практической деятельности приходится сталкиваться как с сосудистыми, так и с нейродегенеративными заболеваниями. Наиболее изучен афатический дефект в рамках острого очагового поражения, которое вовлекает в патологический процесс различные речевые центры. При острых нарушениях мозгового кровообращения или травматическом повреждении при поражении основных центров речи, афатический дефект развивается закономерно как отражение нарушения их функции и чаще всего тесно «соседствует» с другими неврологическими проявлениями повреждения центральной нервной системы (ЦНС) [5]. Более сложная ситуация возникает, когда нарушение речи ассоциировано не с локальным поражением, вовлекающим ключевые речевые зоны, а с нейродегенеративным процессом, который диффузно может затрагивать прилежащие к речевым центрам корковые отделы, с вариабельным вовлечением речевых центров и связывающих их проводящих путей [5]. При нейродегенеративных заболеваниях головного мозга афатические нарушения появляются исподволь без видимой причины и неуклонно прогрессируют [4]. Одним из осложнений нейродегенеративных заболеваний (НДЗ) является нарушение речи, развивающееся в рамках таких нейродегенеративных патологий, как первичная прогрессирующая афазия (ППА), болезнь Альцгеймера, фронтотемпоральная деменция [18].

Первичная прогрессирующая афазия (ППА) – это гетерогенный синдром, проявляющийся неуклонным прогрессированием

речевых расстройств при менее выраженных нарушениях других когнитивных функций, входящий в группу фокальных нейродегенераций. Речевые нарушения при ППА остаются доминирующим клиническим синдромом в течение двух и более лет [9].

В настоящее время выделяют четыре формы ППА, которые могут быть связаны с различными заболеваниями. Аграмматическая (аППА) и семантическая (сППА) формы ППА чаще всего связаны с лобно-височной деменцией (ЛВД), а логопеническая (лППА) форма обычно рассматривается как вариант болезни Альцгеймера (БА), комбинированная форма, имеет признаки семантической и аграмматической форм ППА [15; 23].

В 2001 г. М. Mesulam и соавторами [21] были разработаны критерии диагностики ППА, общие для всех ее форм.

*Основные критерии диагностики:* 1) речевые нарушения являются наиболее значимым клиническим проявлением; 2) речевые нарушения влияют на повседневную активность; 3) афазия – наиболее существенный клинический симптом на начальных стадиях болезни и постепенно прогрессирует (не менее 2 лет).

*Критерии, исключающие диагноз:* 1) характер речевых нарушений в большей степени согласуется с иными нейродегенеративными или соматическими заболеваниями; 2) снижение когнитивных функций в большей степени соответствуют психическому заболеванию; 3) на начальном этапе заболевания преобладают нарушения эпизодической зрительной памяти, зрительно-пространственные нарушения; 4) исходно выраженные поведенческие нарушения наблюдаются в дебюте заболевания.

### **Аграмматическая форма (аППА со снижением беглости речи)**

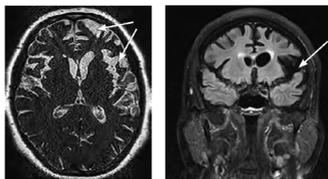


Рис. 1. МРТ головного мозга пациента с аППА. Стрелки – атрофия левой задней лобно-островковой области [9].

Критерии диагностики аграмматической формы ППА [9].

**Основные признаки:** аграмматизм речи; снижение беглости речи – появление «телеграфного стиля»: прерывистая, требующая усилий речь с заиканием, парафазиями (апраксия речи).

**Дополнительные признаки:** нарушение понимания синтаксически сложных предложений при сохранности понимания простых фраз и слов; нарушено чтение и/или письмо; сохранность представлений о предметах, образах.

**МРТ-признаки:** атрофия задних отделов лобной и височной долей, преимущественно доминантного полушария

**ПЭТ-признаки:** гипометаболизм в задних отделах левой лобной доли

### Семантическая форма (сППА без снижения беглости речи)

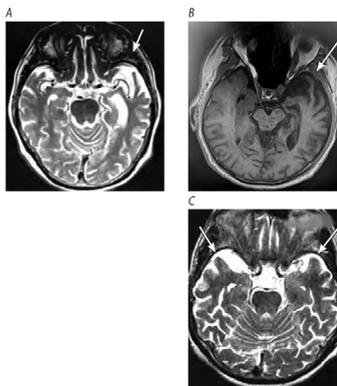


Рис. 2. МРТ головного мозга при сППА. Стрелки – атрофия (А, В – асимметричная, С – симметричная) передних отделов височной доли [9].

Критерии диагностики семантической формы ППА [9]

**Основные признаки:** нарушение называния предметов (страдает номинативная функция речи); замена одних существительных другими (вербальные парафазии); нарушение понимания смысла слов.

**Дополнительные признаки:** нарушение представлений об объекте, особенно для редко используемых или малоознако-

мых; наличие дислексии или дисграфии; сохранность повтора; сохранены грамматика и беглость речи.

**МРТ-признаки:** атрофия передних отделов височной доли.

**ПЭТ-признаки:** гипометаболизм в передних отделах височной доли.

### Логопеническая форма (лППА)

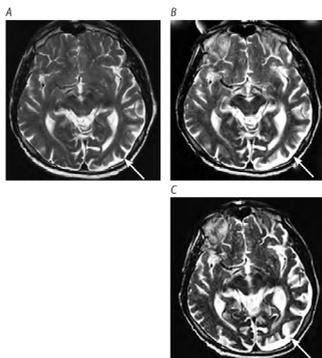


Рис. 3. МРТ головного мозга пациента с лППА в динамике: при первичном обращении (А), через 2 года наблюдения (В), через 3 года наблюдения (С). Выраженная асимметричная атрофия головного мозга с преимущественным вовлечением левой височной доли, затылочной доли [9].

### Критерии диагностики логопенической формы ППА [9]

**Основные признаки:** нарушение подбора слов как в спонтанной речи, так и назывании предметов; затруднения при повторе фраз и предложений.

**Дополнительные признаки:** речевые (фонетические) ошибки как в спонтанной речи, так и при назывании предметов; сохранность понимания простых слов и предназначения предметов; сохранность речевой продукции; отсутствие аграмматизмов.

**МРТ-признаки:** атрофия теменной доли доминантного полушария.

**ПЭТ-признаки:** гипометаболизм в левой теменной доле.

### Комбинированная форма (кППА)

При комбинированной форме ППА наблюдается сочетание грамматических нарушений речи и нарушения понимания

значения слов. Этот вид, по мнению M. Mesulam, может развиваться вследствие прогрессирующего патологического процесса у пациентов с любой формой ППА [21]. Так, при наблюдении за пациентами с разными формами ППА в течение двух лет было показано, что распространение атрофии на дорсолатеральную лобную кору приводит к нарушению грамматического строя речи при семантической форме, а вовлечение передних отделов височных долей – к нарушению понимания обращенной речи при аграмматической и логопенической формах ППА [26].

Диагностика пациентов с ППА проводится командой специалистов – неврологов, нейропсихологов, логопедов, психологов и др. Логопед, работающий в области медицинской реабилитации, должен обладать дополнительными профессиональными компетенциями, к числу которых относится умение ориентироваться в релевантных медицинских показателях, способность наладить взаимодействие с другими членами мультидисциплинарной команды для оперативного принятия диагностических решений, быстро и четко документировать результаты исследований и рекомендаций.

**Неврологическая диагностика:** МРТ головного мозга информативна в развернутой стадии, когда на томограммах определяются участки локальной атрофии различных областей мозга в зависимости от формы ППА (помогает исключить поражение церебральных сосудов, инфаркты мозга, опухоли и другие причины афазии); ПЭТ-КТ головного мозга (позитронно-эмиссионная томография с фтордезоксиглюкозой обнаруживает локальные зоны гипометаболизма глюкозы, что подтверждает дегенеративные изменения нервной ткани); методы ЭФИ (выполняется ЭЭГ и регистрация вызванных когнитивных потенциалов) [1; 5; 8; 9].

Для некоторых форм ППА разработаны методы генетической диагностики. Первичную прогрессирующую афазию дифференцируют с речевыми расстройствами и деменцией, вызванными цереброваскулярными заболеваниями, нейроинфекциями, энцефалопатиями (уремической, печеночной и др.), опухолевыми процессами, неврологическими нарушениями при дефиците витамина В12, болезнью Неймана-Пика типа С и др. [5; 9; 10].

**Нейропсихологическое обследование:** нейропсихологические тесты (исследование слухоречевой памяти и других модально-специфических форм памяти (зрительной, двигательной), праксиса (орального, мимического, кистевого, пальцевого, сомато-пространственного, динамического), зрительного гнозиса, конструктивно-пространственной деятельности, интеллектуальных процессов) [1; 5; 8].

**Комплексное психолого-логопедическое обследование речи:** применяются основные подходы для оценки речевых нарушений при афазии, которые сводятся к заданиям, позволяющим оценивать отдельные речевые функции (понимания, динамического компонента, чтения, письма, повторения и т.д., наиболее часто специалисты используют «методику оценки речи при афазии» (Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой 1981 года) [12]. В случае нейродегенеративных заболеваний есть своя специфика и особенность речевых нарушений: многоуровневость речевых расстройств и общий когнитивный дефицит, который характерен для нейродегенеративной патологии [20; 24], сочетание с экстрапирамидной симптоматикой может вносить свои коррективы в конечный исход выполнения задания, влиять на возможность выполнения речевых задач. Стандартный логопедический инструментарий необходимо расширить дополнительным набором тестов, позволяющим более детально оценить речевую функцию [4]: диагностические критерии первичной прогрессирующей афазии и ее вариантов [16]; нейропсихологическое обследование речи с использованием стимульного материала [6]; Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCa-тест); шкала оценки тяжести лобно-височной деменции FTD-FRS [25]; шкала тяжести симптомов ППА (Progressive Aphasia Severity Scale) [27]; шкала инструментальной и базисной повседневной активности [19].

Дополнительным диагностическим инструментарием при обследовании пациентов с нейродегенеративными заболеваниями логопедам медицинских учреждений может служить, разработанная D. Saposky и соавт. в 2014 г. шкала оценки тяжести ППА (Progressive Aphasia Severity Scale – PASS), она представляет собой структурированный опросник, позволяющий оценивать лингвистические аспекты речи (артикуляцию, беглость, синтаксис и грамматику, поиск и выражение слова,

повторение, слуховое понимание, понимание одного слова, чтение, письмо, функциональное общение, инициацию). Оценку проводят от нормального (0) до сомнительного/очень мягкого (0,5), умеренного (1,0), умеренного (2,0) либо тяжелого (3,0) нарушений. Использование шкалы PASS позволяет не только отслеживать скорость и динамику речевых нарушений, но и способствует определению варианта ППА [28].

Знание клинических основ и изучение неспецифических симптомов заболевания позволяют логопеду разрабатывать программу восстановления речевой функции у больных с ППА независимо от возраста и пола. Программа логопедической работы индивидуальна для каждого пациента и зависит от особенностей расстройств речи, личности самого больного, его интересов и потребностей [4]. При составлении программы нужно учитывать специфику атрофического процесса. Важное значение для восстановления нарушенных речевых функций принадлежит раннему началу логопедической работы, которая обеспечивает профилактику образования устойчивых патологических систем или уменьшению степени выраженности их за счет активации защитных механизмов и разрушения патологических систем с привлечением как медикаментозных, так и немедикаментозных методов воздействия» [7]. Целесообразно по мере прогрессирования ППА проводить комплексное обследование, оценивая динамику «было» – «стало», в дальнейшей – реабилитации. Речевая реабилитация нацелена на достижение пациентом уровня коммуникации, обеспечивающего максимально возможную социально-бытовую адаптацию к повседневной жизни в рамках реабилитационного потенциала [3].

Организация восстановительного обучения с больными, страдающими ППА, имеет свою структуру:

1. Общая организация восстановительного обучения требует:

— проведения динамического комплексного исследования, которое позволяет в процессе обучения уточнить механизм нарушения, его структуру и обеспечивает своевременную коррекцию методов восстановительного обучения;

— установление контакта с больным – одна из важнейших задач в реабилитации больных, проходит через весь процесс обучения;

— организация рабочего и свободного времени больного влияет на эффективность восстановления нарушенных функций (в процессе деятельности могут быть наилучшим образом восстановлены нарушенные функции, в том числе речь и разные формы коммуникации) [11].

2. Методическая организация восстановительного обучения включает в себя:

— применение некоторых общих методов при всех формах афазии с определённой степенью тяжести дефекта и предусматривает наличие актуальных знаний в областях неврологии, психолингвистики, психологии и других;

— невербальные методы: методы различных классификаций предметов, конструктивной деятельности, рисование, пантомимы, работа над жестом и др. (для компенсации языковых трудностей могут быть использованы средства альтернативной коммуникации: специальные мобильные приложения, карточки PECS);

— вербально-невербальные методы: интонационный, ритмико-мелодический и др.;

— метод введения в контекст применяется для решения задач повышения уровня внимания, он включает больного в деятельность, организуя её заданным контекстом, увеличивает точность, объём восприятия и понимания материала разной модальности;

— метод предметной деятельности обеспечивает восстановление речи внутри конкретной деятельности больного.

Успех восстановления речи при ППА зависит не только от конкретных методов, приёмов и процедур их применения, но и от правильного отбора материала вербального и невербального, учёта объёма материала доступного больному и обеспечивающего оптимальные условия работы с ним. Одним из условий эффективности является работа на малом объёме материала и строгий отбор его по параметрам частотности, сложности, эмоциональной насыщенности, значимости, близости больному и т.п. Все описанные методы и другие методы, способы обучения больных должны сформировать у пациентов мотив реабилитации, мотив восстановительного обучения [11; 13].

3. Междисциплинарная организация восстановительного обучения происходит на этапе:

- обследования пациента с ППА;
- составления программы восстановительного обучения;
- ведения документации (логопед совместно с врачом участвует в ведении медицинской документации с записями содержания консультации, результатов логопедического обследования, индивидуальной программы логопедической реабилитации, этапных эпикризов с указанием динамики состояния пациента);
- оценки эффективности реализуемой программы восстановительного обучения [4].

### **Обсуждение и выводы**

1. Анализ литературных данных позволяет сделать вывод, что нарушение речи при нейродегенеративных заболеваниях недостаточно изучено как в отечественной, так и зарубежной логопедической практике.

2. Трудности диагностики первичной афазии в рамках нейродегенеративной патологии состоят в том, что имеющийся на сегодняшний день диагностический инструментарий для пациентов с приобретенными афазиями в рамках ограниченного очагового поражения недостаточно информативен т.к. при ППА отмечается медленное, постепенное развитие дефицита, отсутствует острый эпизод, который бы «наводил» на диагноз, в связи с чем на начальном этапе, когда дефект достаточно легкий, эти формы сложны для выявления и требуют прицельного поиска характерных речевых изменений [4].

3. Распознавание нозологической формы ППА имеет большое значение для дифференцированного подхода к восстановительному обучению и более точного определения прогноза заболевания.

4. В целом прогноз характеризуется как неблагоприятный, поскольку во всех случаях первичной прогрессирующей афазии регистрируется нарастание афазических расстройств и деменции. Специфические профилактические меры не разработаны. Как и для предотвращения других видов деменции, рекомендуется устранение/коррекция возможных факторов риска.

5. Успешность восстановительного обучения при ППА во многом зависит от совместной работы команды специалистов в области медицины, психологии, педагогики, которые

используют разнообразные техники и методики и могут внести свой вклад в выполнение общей задачи.

#### Список литературы

1. Баранцевич Е. Р., Ковальчук Ю. П., Мельник Е. В., Эмануэль В. С., Эмануэль Ю. В. Сложности дифференциальной диагностики первичной прогрессирующей афазии. Клиническое наблюдение // *Анналы клинической и экспериментальной неврологии.* – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 78–83.
2. Бейн Э. С., Овчарова П. А. Клиника и лечение афазий. – София: Медицина и физкультура, 1970. – 210 с.
3. Белкин А. А., Белкина Ю. Б., Прудникова С. С., Скрипай Е. Ю., Ермакова Е. В., Якимова А. С., Барышникова Ю. С., Ладейщикова Ю. А., Никитенко Т. В., Пинчук Е. А., Сафонова Т. Ю. Медицинский логопед в мультидисциплинарной реабилитационной команде. Практический опыт Клиники Института Мозга // *Consilium Medicum.* – 2021. – № 23 (2). – С. 136–143.
4. Бердникович Е. С. Тактика логопедической работы с пациентами при первичной прогрессирующей афазии на примере клинического случая // *Гуманитарные науки.* – 2021. – № 1 (53). – С. 118–127.
5. Васенина Е. Е. Нарушение речи у пациентов с нейродегенеративными заболеваниями: методология выявления, синдромальная структура и прогностическая значимость. – М., 2021. – 297 с.
6. Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 303 с.
7. Гудкова В. В., Стаховская Л. В., Кирильченко Т. Д. Ранняя реабилитация после перенесенного инсульта // *Consilium medicum.* – 2005. – № 8. – С. 692–696.
8. Кадыков А. С., Калашникова Л. А., Шахпаронова Н. В. и др. Первичная прогрессирующая афазия // *Атмосфера. Нервные болезни.* – 2005. – № 4. – С. 33–36.
9. Литвиненко И. В., Колмакова К. А., Емелин А. Ю., Лобзин В. Ю. Первичные прогрессирующие афазии: клинико-генетическая гетерогенность и сложность диагностики // *Анналы клинической и экспериментальной неврологии.* – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 66–77.
10. Литвиненко И. В., Одинак М. М., Могильная В. И., Емелин А. Ю. Эффективность и безопасность применения галантамина (реминила) при деменции у пациентов с болезнью Паркинсона (открытое контролируемое исследование) // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова.* – 2007. – Т. 107. – № 12. – С. 25–34.
11. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: Просвещение, 1988. – 204 с.
12. Цветкова Л. С. Методика оценки речи при афазии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 67 с.
13. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: Ассоциация дефектологов, В Секачев. – 2000. – 96 с.
14. Duffy Joseph R., Petersen Ronald C. Primary progressive aphasia // *Aphasiology.* – 1992. – Vol. 6. – № 1. – P. 1–16.
15. Gefen T., Gasho K., Rademaker A. et al. Clinically concordant variations of Alzheimer pathology in aphasic versus amnesic dementia. *Brain* – 2012. № 135. – P. 1554–1565.
16. Gorno-Tempini M. L., Hillis A. E., Weintraub S. et al. Classification of primary progressive aphasia and its variants // *Neurology.* – 2011. – Vol. 76. – № 11. – P. 1006–1014.
17. Kertesz A., Hudson L., Mackenzie Ian R. A., Munoz David G. The pathology and nosology of primary progressive aphasia / A. Kertesz, L. Hudson, R. A. Mackenzie Ian, G. Munoz David // *Neurology.* – 1994. – Vol. 44. – No. 11. – P. 2065–2072.
18. Kirshner H. S. Primary progressive aphasia and Alzheimer's disease: brief history, recent evidence // *Curr Neurol Neurosci Rep.* – 2012. – Vol. 12. – № 6. – P. 709–714.
19. Lawton M. P., Brody E. M. Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living. – Text: unmediated // *Gerontologist.* – 1969. – № 9 (3). – P. 179–186.
20. Megna M. Pharmacological aspects and neurological speech therapy: target of dysphonia, dysarthria and dysphagia / M. Megna, R. Cortese, A. Dellomonaco [et al.] // *Int. J. Immunopathol. Pharmacol.* – 2012 Jan–Mar. – № 25 (1 suppl). – P. 29S–33S.

21. Mesulam M. M., Wieneke C., Thompson C. et al. Quantitative classification of primary progressive aphasia at early and mild impairment stages // *Brain*. – 2012. – Vol. 135. Pt. 5. – P. 1537–1553.
22. Mesulam M. M. Slowly progressive aphasia without generalized dementia. *Ann Neurol*. – 1982 – № 11. – P. 592–598.
23. Mesulam MM, Rogalski E, Wieneke C, et al. Neurology of anomia in the semantic subtype of primary progressive aphasia. *Brain*. – 2009. – № 132 (Pt 9). – P. 2553–2565.
24. Minkina I. Short-Term Memory and Aphasia: From Theory to Treatment / I. Minkina, S. Rosenberg, M. Kalinyak-Fliszar, N. Martin // *Semin. Speech Lang.* – 2017 Feb. – № 38 (1). – P. 17–28.
25. Mioshi E., Hsieh S., Savage S. et al. Clinical Staging and Disease Progression in Frontotemporal Dementia. – *Neurology*. – 2010. – № 74. – P. 1591–1597.
26. Rogalski E., Cobia D., Harrison T. M. et al. Progression of language decline and cortical atrophy in subtypes of primary progressive aphasia // *Neurology*. – 2011. – Vol. 76. – № 21. – P. 1804–1810.
27. Sapolsky D., Bakkour A., Negreira A. [и др.]. Cortical Neuroanatomic Correlates of Symptom Severity in Primary Progressive Aphasia // *Neurology*. – 2010. – Jul. 27. – № 75 (4). – P. 358–366.
28. Sapolsky D., Domoto-Reilly K., Dickerson B. C. Use of the Progressive Aphasia Severity Scale (PASS) in monitoring speech and language status in PPA. *Aphasiology*. – 2014. – №28 (8–9). – P. 993–1003.

#### References

1. Barantsevich, E. R., Kovalchuk, Yu. P., Melnik, E. V., Emanuel, V. S., Emanuel, Yu. V. (2019) Slozhnosti differencial'noj diagnostiki pervichnoj progressivnyyushhej afazii. Klinicheskoe nablyudenie [Difficulties of differential diagnosis of primary progressive aphasia. Clinical observation]. *Annaly' klinicheskoy i eksperimental'noj neurologii – Annals of clinical and experimental neurology*. Vol. 13. No. 1. Pp. 78–83. (In Russian).
2. Beyn, E. S., Ovcharova, P. A. (1970) *Klinika i lechenie afazij* [Clinic and treatment of aphasias]. Sofiya: Medicina i fizkul'tura. (In Russian).
3. Belkin, A. A., Belkina, Yu. B., Prudnikova, S. S., Skripai, E. Yu., Ermakova, E. V., Iakimova, A. S., Baryshnikova, Yu. S., Ladeishchikova, Yu. A., Nikitenko, T. V., Pinchuk, E. A., Safonova, T. Yu. (2021) [A medical speech therapist in a multidisciplinary rehabilitation team. Practical experience of the Clinic of the Brain Institute]. *Consilium Medicum – Consilium Medicum*. No. 23 (2). Pp. 136–143. DOI: 10.26442/20751753.2021.2.200644 (In Russian).
4. Berdnikovich, E. S. (2021) Taktika logopedicheskoy raboty s pacientami pri pervichnoj progressivnyyushhej afazii na primere klinicheskogo sluchaya [Tactics of speech therapy work with patients with primary progressive aphasia on the example of a clinical case]. *Gumanitarny'e nauki – Humanities*. No. 1 (53). Pp. 118–127. (In Russian).
5. Vasenina, E. E. (2021) *Narushenie rechi u pacientov s nevrodegenerativny'mi zabolevaniyami: metodologiya vy'yavleniya, sindromal'naya struktura i prognosticheskaya znachimost'* [Speech impairment in patients with neurodegenerative diseases: detection methodology, syndromic structure and prognostic significance]. Moscow. (In Russian).
6. Vasserman, L. I. Dorofeeva, S. A., Meerson, Ya. A. (1997) *Metody' neropsixologicheskoy diagnostiki* [Methods of neuropsychological diagnostics]. Saint Petersburg: Strojlespechat'. (In Russian).
7. Gudkova, V. V., Stakhovskaya, L. V., Kirilchenko, T. D. (2005) Rannyyaya reabilitatsiya posle perenesennogo insulta [Early rehabilitation after a stroke]. *Consilium Medicum – Consilium Medicum*. No. 8. Pp. 692–696. (In Russian).
8. Kadykov, A. S., Kalashnikova, L. A., Shakhparonova, N. V. etc. (2005) Pervichnaya progressivnyyushhaya afaziya [Primary progressive aphasia]. *Atmosfera. Nervny'e bolezni – Atmosphere. Nervous diseases*. No. 4. Pp. 33–36. (In Russian).
9. Litvinenko, I. V., Kolmakova, K. A., Emelin, A. Yu., Lobzin, V. Yu. (2021) Pervichny'e progressivnyyushhie afazii: kliniko-geneticheskaya geterogennost' i slozhnost' diagnostiki [Primary progressive aphasias: clinical and genetic heterogeneity and complexity of diagnosis]. *Annaly'*

*klinicheskoy i eksperimental'noj neurologii – Annals of clinical and experimental Neurology*. Vol. 15. No. 4. Pp. 66–77. (In Russian).

10. Litvinenko, I. V., Odinak, M. M., Mogil'naya, V. I., Emelin, A. Yu. (2007) E'ffektivnost' i bezopasnost' primeneniya galantamina (reminila) pri demencii u pacientov s boleznyu Parkinsona (otkry'toe kontroliruemoe issledovanie) [Efficacy and safety of galantamine (reminil) in dementia in patients with Parkinson's disease (open controlled trial)]. *Zhurnal neurologii i psixiatrii im. C. C. Korsakova. – Journal of Neurology and Psychiatry named after S. S. Korsakov*. Vol. 107. No. 12. Pp. 25–34. (In Russian).

11. Tsvetkova, L. S. (1988) *Afaziya i vosstanovitel'noe obuchenie* [Aphasia and restorative learning]. Moscow: Prosveshhenie. (In Russian).

12. Tsvetkova, L. S. (1981) (In Russian) *Metodika ocenki rechi pri afazii* [Methods of speech evaluation in aphasia]. Moscow: Izdatel'stvo MGU. (In Russian).

13. Shklovskiy, V. M., Vigel, T. G. (2000) *Vosstanovlenie rechevoj funkcii u bol'nykh s razny'mi formami afazii* [Restoration of speech function in patients with different forms of aphasia]. Moscow: Associaciya defektologov, V. Sekachev. (In Russian).

14. Duffy Joseph R., Petersen Ronald C. (1992) Primary progressive aphasia. *Aphasiology*. Vol. 6. No. 1. Pp. 1–16.

15. Gefen, T., Gasho, K., Rademaker, A. et al. (2012) Clinically concordant variations of Alzheimer pathology in aphasic versus amnesic dementia. *Brain*. No. 135. Pp. 1554–1565.

16. Gorno-Tempini, M. L., Hillis, A. E., Weintraub, S. et al. (2011) Classification of primary progressive aphasia and its variants. *Neurology*. Vol. 76. No. 11. Pp. 1006–1014.

17. Kertesz, A., Hudson, L., Mackenzie Ian R. A., Munoz David G. (1994) The pathology and nosology of primary progressive aphasia. *Neurology*. Vol. 44. No. 11. Pp. 2065–2072.

18. Kirshner, H. S. (2012) Primary progressive aphasia and Alzheimer's disease: brief history, recent evidence. *Curr Neurol Neurosci Rep*. Vol. 12. No. 6. Pp. 709–714.

19. Lawton, M. P., Brody, E. M. (1969) Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living. *Gerontologist*. No. 9 (3). Pp. 179–186.

20. Megna, M., Cortese, R., Dellomonaco, A. [et al.] (2012) Pharmacological aspects and neurological speech therapy: target of dysphonia, dysarthria and dysphagia. *Int. J. Immunopathol. Pharmacol. Jan–Mar*. No. 25 (1 suppl). Pp. 29S–33S.

21. Mesulam, M. M., Wieneke, C., Thompson, C. et al. (2012) Quantitative classification of primary progressive aphasia at early and mild impairment stages. *Brain*. Vol. 135. Pt. 5. Pp. 1537–1553.

22. Mesulam, M. M. (1982) Slowly progressive aphasia without generalized dementia. *Ann Neurol*. No. 11. Pp. 592–598.

23. Mesulam, M. M., Rogalski, E., Wieneke, C., et al. (2009) Neurology of anomia in the semantic subtype of primary progressive aphasia. *Brain*. No. 132 (Pt 9). Pp. 2553–2565.

24. Minkina, I., Rosenberg, S., Kalinyak-Fliszar, M., Martin, N. (2017) Short-Term Memory and Aphasia: From Theory to Treatment. *Semin. Speech Lang*. Feb. No. 38 (1). Pp. 17–28.

25. Mioshi, E., Hsieh, S., Savage, S. et al. (2010) Clinical Staging and Disease Progression in Frontotemporal Dementia. *Neurology*. No. 74. Pp. 1591–1597.

26. Rogalski, E., Cobia, D., Harrison, T. M. et al. (2011) Progression of language decline and cortical atrophy in subtypes of primary progressive aphasia. *Neurology*. Vol. 76. No. 21. Pp. 1804–1810.

27. Sapolsky, D., Bakkour, A., Negreira, A. et al. (2010) Cortical Neuroanatomic Correlates of Symptom Severity in Primary Progressive Aphasia. *Neurology*. Jul. 27. No. 75 (4). Pp. 358–366.

28. Sapolsky, D., Domoto-Reilly, K., Dickerson, B. C. (2014) Use of the Progressive Aphasia Severity Scale (PASS) in monitoring speech and language status in PPA. *Aphasiology*. No. 28 (8–9). Pp. 993–1003.

### Вклад соавторов

*Литвиненко И. В.:* определение замысла исследования, разработка его теоретико-методологических основ и стратегии, медицинский аспект реабилитации лиц с некоторыми нейродегенеративными заболеваниями;

*Лосева С. М.:* сбор и обработка материалов исследования, психолого-педагогический аспект реабилитации при некоторых нейродегенеративных заболеваниях.

### Co-authors' contribution

*Litvinenko I. V.:* definition of the research concept, development of its theoretical and methodological foundations and strategy, medical aspect of rehabilitation of persons with some neurodegenerative diseases;

*Loseva S. M.:* collection and processing of research materials, psychological and pedagogical aspect of rehabilitation in some neurodegenerative diseases.

### Информация 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

**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

### Information 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

**Snezhana M. Loseva** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik\_73@mail.ru

Поступила в редакцию: 06.04.2023  
Принята к публикации: 04.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 06 April 2023  
Accepted: 04 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Особенности формирования коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников с задержкой психического развития

М. Л. Скуратовская<sup>1</sup>, Л. М. Кобрина<sup>1</sup>, Е. А. Романова<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Донской государственный технический университет,  
Ростов-на-Дону, Российская Федерация

**Введение.** В статье рассматривается проблема формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями развития. Обосновывается актуальность развития компонента универсальных учебных коммуникативных действий – коммуникация как условие интериоризации. Обозначается цель и выдвигается рабочая гипотеза исследования. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «дети со стойкими трудностями в обучении». Раскрываются причины и признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школьному обучению. Дается авторская трактовка этого понятия. Анализируются исследования, раскрывающие особенности речевых и социально-психологических умений младших школьников с задержкой психического развития.

**Материалы и методы.** Приводятся объект и задачи экспериментального исследования, заключающиеся в определении критериев оценки, подборе и адаптации методик экспериментального исследования и выявлении особенностей развития коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями развития. Выделяются критерии оценки речевых и социально-психологических умений, составляющих основу коммуникации как условия интериоризации. Дается описание методики и организации экспериментального исследования.

**Результаты исследования.** В статье представлен количественный и качественный анализ полученных в ходе исследования результатов. Анализ проводился по каждому из выделенных критериев: речевых – умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника и умение получать необходимые сведения при помощи вопросов; социально-психологических – умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и эмоционально относиться к совместной деятельности. Выделяются уровни развития соответствующих умений и приводятся конкретные примеры проявления коммуникативных умений на каждом уровне. В ходе анализа сопоставляются особенности развития речевых и социально-психологических умений у учащихся со стойкими трудностями в обучении и у их сверстников, не имеющих таких трудностей. Количественные показатели представлены в таблицах и графиках.

**Обсуждение и выводы.** Статистически подтверждена однородность группы детей со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями в развитии. Обобщены особенности, характерные для овладения компонентом универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» для учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, коммуникативные умения, учащиеся со стойкими трудностями в обучении, коммуникация как предпосылка (условие) интериоризации.

**Для цитирования:** Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М., Романова Е. А. Особенности формирования коммуникации как условия интериоризации у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 68–84. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_68

## Features of the Formation of Communication as a Precondition of Interiorization in Primary School Children Mental Retardation

Marina L. Skuratovskaya<sup>1</sup>, Larisa M. Kobrina<sup>1</sup>, Elena A. Romanova<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Don State Technical University,  
Rostov-on-Don, Russian Federation

**Introduction.** The article deals with the problem of the formation of universal educational communicative actions in primary schoolchildren with persistent learning difficulties. The article substantiates the relevance of the development of the component of universal educational communicative actions – communication as a precondition of interiorization. The purpose is indicated and a working hypothesis of the research is put forward. Various approaches to the definition of "children with persistent learning difficulties" are considered. The reasons and signs of social and psychological-pedagogical readiness for school education are revealed. The author's interpretation of this concept is given. The research is analyzed, revealing the features of speech and socio-psychological skills of primary schoolchildren with learning difficulties.

**Materials and methods.** The article presents the object and objectives of the experimental study, which consist in determining the evaluation criteria, selecting and adapting experimental research methods and identifying the features of communication development as a precondition for interiorization in younger schoolchildren with persistent learning difficulties. The criteria for evaluating speech and socio-psychological skills that form the basis of communication as preconditions for interiorization are highlighted. A description of the methodology and organization of the experimental study is given.

**Results.** The article presents a quantitative and qualitative analysis of the results obtained during the study. The analysis was carried out according to each of the selected criteria: speech – the ability to convey information with the help of questions; socio-psychological – the ability to agree on the distribution of functions and roles in joint activities and emotionally relate to joint activities. The levels of development of the corresponding skills are highlighted and specific examples of the manifestation of communicative skills at each level are given. The analysis compares the features of the development of speech and socio-psychological skills of pupils with persistent learning difficulties and their peers who do not have such difficulties. Quantitative indicators are presented in tables and graphs.

**Discussion and conclusion.** The homogeneity of the group of children with persistent learning difficulties was statistically confirmed. The features characteristic of mastering the component of universal educational communicative actions "communication as a condition of interiorization" for primary school students with persistent learning difficulties are summarized.

**Key words:** universal learning actions, communicative skills, students with persistent learning difficulties, communication as a prerequisite (condition) of interiorization.

**For citation:** Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M., Romanova, E. A. (2023) Osobennosti formirovaniya kommunikacii kak usloviya interiorizacii u mladshix shkol'nikov s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya [Features of the Formation of Communication as a Precondition of Interiorization in Primary School Children Mental Retardation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 68–84. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_68

## **Введение**

В связи с переходом общества на новый информационный этап система образования, в том числе и специального, претерпела глобальные изменения, где ключевой компетенцией младшего школьника является умение учиться, применять знания и решать поставленные задачи не только в учебной, но и в повседневной деятельности. Одной из ведущих задач в этих условиях становится формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), важным компонентом которых являются коммуникативные УУД [5]. В структуре коммуникативных УУД исследователи выделяют три компонента: коммуникация как условие интериоризации, коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация. Проведённый нами анализ научно-методической литературы позволил выделить два вида умений, лежащих в основе каждого из трёх компонентов коммуникативных УУД: речевые, социальные и психологические умения [14].

Особую актуальность вопросы развития коммуникативных универсальных действий приобретают в отношении младших школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении. Как показало проведённое нами ранее исследование, имеющиеся у младших школьников со стойкими трудностями в обучении особенности в развитии речевых, познавательных функций, эмоционально-волевой сферы, затрудняют освоение таких компонентов универсальных учебных коммуникативных действий, как коммуникация как коммуникация как кооперация и коммуникация как взаимодействие [6; 13]. Целью данного исследования является выявление особенностей развития третьего компонента универсальных учебных коммуникативных действий – коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении. Исходя из результатов предыдущего этапа исследования, мы предполагаем, что развитие данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении также характеризуется своеобразием, что обусловлено недостаточностью развития ряда высших психических функций.

## **Обзор литературы**

В настоящее время контингент детей со стойкими трудностями в обучении очень широк. К ним относятся дети, испыты-

вающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

О. В. Карпичко под трудностями в обучении подразумевает несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, которые фиксируются после завершения какого-либо значительного отрезка процесса обучения – серии уроков, посвященных изучению одной темы, раздела курса, учебной четверти, года [4]. Аналогичного мнения придерживается Н. П. Локалова, которая считает, что трудности в обучении возникают у ребенка вследствие несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося<sup>1</sup>.

Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких под школьными трудностями подразумевают школьные проблемы, которые появляются у детей в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило требуют организованности и произвольности действий, что в свою очередь, приводит к стрессу, ухудшению здоровья, трудностям адаптации к школьному обучению, а также к снижению успеваемости<sup>2</sup>.

Проблемы в учебном процессе рассматривались и представителями нейропсихологического подхода – Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой. Причиной возникновения трудностей в обучении они считают неравномерность развития психических функций, которые не могут быть преодолены без специальной коррекционной работы [1].

В исследованиях Г. Ф. Кумариной, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнковой перечислены признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школьному обучению: отсутствие учебной мотивации, недостаточная ответственность при подготовке к занятиям, недостаточная познавательная активность, ограниченный уровень знаний об окружающей действительности, низкий уровень произвольности психических процессов, недостаточное развитие мелкой моторики рук, несформированность ориентировки в пространстве, коорди-

<sup>1</sup> Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

<sup>2</sup> Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 144 с.

нации в системе «рука – глаз», недоразвитие фонематического слуха и восприятия<sup>1</sup>.

Таким образом, младшие школьники со стойкими трудностями в обучении представляют собой особую группу детей, которые в силу различных биологических и социальных причин имеют признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школе, испытывают стойкие затруднения в усвоении образовательных программ и нуждаются в специальной коррекционно-педагогической помощи для преодоления этих трудностей.

Особую группу среди детей со стойкими трудностями в обучении составляют дети с задержкой психического развития. Органическая недостаточность центральной нервной системы является причиной задержки в формировании целого ряда высших психических функций, определяющих развитие познавательной деятельности. Важнейшее место среди них занимает речь, являющаяся основой мышления и коммуникации.

Нарушения речи у детей с задержкой психического развития охватывают разные уровни её организации. Так исследования, проведённые Е. С. Слепович, О. Н. Коваленко, показали бедность словарного запаса у детей с задержкой психического развития<sup>2</sup>. Особенности грамматического строя речи рассматривались в исследованиях Н. Ю. Боряковой [2], С. В. Зориной, Р. И. Лалаевой<sup>3</sup>, Е. С. Слепович<sup>4</sup>, Е. Ф. Собонович [9], И. А. Симоновой, Л. В. Яссман [12]. Авторы отмечали недоразвитие функций словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. Как следствие – их речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций. Что касается диалогической связной речи, Е. С. Слепович отмечает, что дети с задержкой психического развития отличаются малой речевой активностью по сравнению со сверстниками с нормативным развитием, поддерживать и начать диалог для них составляет значительную сложность<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Кумарина Г. Ф., Вайнер М. Э., Вьюнкова Ю. Н. и др. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г. Ф. Кумариной. М.: Академия, 2003. 199 с.

<sup>2</sup> Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с.

<sup>3</sup> Лалаева Р. И. Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.

<sup>4</sup> Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с.

<sup>5</sup> Там же.

Как показывают результаты ряда исследований, специфика развития детей с задержкой психического развития также прослеживается и в особенностях формирования психологических умений и навыков, которые составляют социально-психологическую основу коммуникативных УУД [10].

В работах Е. Е. Дмитриевой, О. В. Заширинской отмечено, что отличительной особенностью коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития к моменту поступления в школу является недостаток умений в сфере межличностных отношений, знаний разных индивидуальных особенностей людей, страдает «произвольная регуляция эмоциональной сферы»<sup>1</sup>. В отличие от нормально развивающихся сверстников, младшие школьники не проявляют активности в отстаивании своих интересов, не владеют оценочными суждениями [3]. Все эти особенности коммуникативной сферы младших школьников, как указывает О. В. Заширинская, связаны с отклонениями в формировании эмоционально-волевой сферы<sup>2</sup>. Детям свойственна малая активность, боязливость, неуверенность в себе, недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке, которые могут проявляться на фоне психомоторной расторможенности или заторможенности<sup>3</sup>.

В проведённом нами исследовании были впервые выявлены особенности развития следующих компонентов универсальных учебных коммуникативных действий, как коммуникация как кооперация и коммуникация как взаимодействие. Наибольшие трудности дети испытывали при формулировании своих затруднений и собственного мнения, способности договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и умении задавать вопросы, вести устный и письменный диалог [6; 7; 8; 13].

## Материалы и методы

Объектом исследования явился определенный компонент универсальных учебных коммуникативных действий –

<sup>1</sup> Дмитриева Е. Е. Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: учеб. пособие. Н. Новгород, 2004. 63 с.

<sup>2</sup> Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов факультетов психологии. СПб.: Речь, 2003. 432 с.

<sup>3</sup> Там же.

коммуникация как предпосылка (условие) интериоризации. Задачи исследования состояли в том, чтобы определить критерии оценки, подобрать и адаптировать методики экспериментального исследования и выявить особенности развития коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.

В экспериментальном исследовании приняли участие 100 младших школьников со стойкими трудностями в обучении, посещающих общеобразовательные школы г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Предварительный анализ особенностей развития детей со стойкими трудностями в обучении показал гомогенность их состава по уровню речевого развития и формирования учебных навыков. Поэтому учащихся со стойкими трудностями в обучении мы разделили на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную 1 (КГ1), в каждую из которых вошло по 50 учеников. Необходимость такого разделения была связана с последующим проведением коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками из группы ЭГ. Также, в экспериментальном исследовании приняли участие 50 учеников, успешно осваивающих образовательную программу, вошедших в контрольную группу (КГ). Изучение проводилось путём сопоставления особенностей коммуникативного развития детей со стойкими трудностями в обучении и детей, успешно осваивающих образовательную программу. Диагностика проводилась в привычных для младших школьников условиях учебной среды общеобразовательной школы в форме парной работы.

При разработке методики констатирующего эксперимента мы опирались на исследования особенностей формирования универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста, представленные в работах А. Г. Асмолова, Г. А. Цукерман, Г. В. Бурменской, а также на выделенные нами критерии оценки речевых и социально-психологических умений<sup>1</sup>. Критериями оценки речевых умений выступили: умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника, и умение получать необходимые сведения при помощи вопросов. А критериями оценки социально-

<sup>1</sup> Асмолов А. Г., Цукерман Г. А., Бурменской Г. В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

психологических умений выступили: умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Для оценки компонента коммуникации как предпосылки интериоризации использовалась методика Г. А. Цукерман «Узор под диктовку» [11]. Один из двух испытуемых должен был составить узор из разноцветных фишек не видя его, ориентируясь только на ответы второго испытуемого, у которого была карточка с узором. Затем они менялись ролями. Способ выполнения задания был нами адаптирован в соответствии с особенностями развития учащихся из экспериментальной группы – детализировано описание задания, использовано пошаговое объяснение и вспомогательные вопросы, прием показа способа действий с участием педагога и более сильного ученика, речевой материал сопровождался наглядностью.

### **Результаты исследования**

Анализ полученных в ходе исследования результатов позволил выявить следующие особенности развития речевых и социально-психологических умений в соответствии с выделенными нами критериями оценки.

#### Речевые умения

Количественные показатели уровня развития речевых умений представлены на рис. 1.

*1 критерий – умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.*

У подавляющего большинства учащихся ЭГ и КГ1–80% и 82% соответственно, был выявлен низкий уровень сформированности данного критерия коммуникации. Указания младших школьников не отображали ориентиров, необходимых собеседнику для выполнения задания. Дети этой группы не могли чётко сформулировать инструкцию по выполнению задания, заменяя её отдельными несогласованными словосочетаниями. Например, при выполнении задания «Узор под диктовку» ученик второго класса дал собеседнику следующую инструкцию: «Наискосок вправо, вверх. Дальше наискосок вправо вниз. Всѐ!». Среди детей КГ2 (не испытывающих трудности в обучении) низкий уровень не показал ни один испытуемый.

Средний уровень развития умения отображать в речи ориентиры, понятные для партнера, был отмечен у 20% младших школьников ЭГ и 18% школьников КГ1, а также у 10% школьников КГ2. Учащиеся пытались строить связные высказывания, но при этом испытывали трудности, в результате чего часть ориентиров действия была пропущена. Приведем пример инструкции ученицы 3 класса экспериментальной группы при выполнении задания «Узор под диктовку»: «Черная сверху, потом чёрная внизу справа, дальше белая посередине внизу, белая посередине вверху, белая слева вверху, черная слева вверху».

Среди детей ЭГ и КГ1 с высоким уровнем данного критерия выявлено не было. А вот у испытуемых КГ2 высокий уровень развития данного критерия показали 90% учеников. В отличие от учащихся ЭГ и КГ1, школьники с высоким уровнем развития данного критерия активно строили диалог, обмениваясь необходимой и достаточной информацией для правильного построения узора или рисунка на рукавичке. Например, инструкция ученика 2 класса с нормативным развитием: «В левый верхний угол ставим черный квадратик, справа от него – белый, следующий квадратик черный. В левом нижнем углу – белый, потом следующие два белых».

*2 критерий – умение получать необходимые сведения при помощи вопросов.*

У школьников со стойкими трудностями в обучении преимущественным уровнем по данному критерию был низкий – у 80% младших школьников ЭГ и у 84% младших школьников КГ1. Вопросы, задаваемые школьниками с целью получить информацию для выполнения задания, были неточные, непонятные для собеседника, либо формулировались не по существу. Так же, как и по первому критерию, у детей, не имеющих трудностей в обучении (КГ2), низкого уровня выявлено не было.

Средний уровень развития данного критерия показали 20% школьников ЭГ, 16% школьников КГ1 и 10% школьников КГ2. Дети активно задавали вопросы, обеспечивающие частичное взаимопонимание и позволяли получать неполную информацию, так как вопросы и ответы часто формулировались неточно. Примером может служить вопрос ученика 3 класса: «Где положить черный квадратик?» (вопрос не может обеспечить собеседнику полное понимание, так как в узоре черных

квадратиков было несколько, и собеседнику было не понятно, какой из них он имеет в виду).

Среди детей ЭГ и КГ1 не было выявлено высокого уровня по данному критерию. Высокий уровень развития умения задавать вопросы был выявлен только у учащихся КГ2 – его показали 90% испытуемых. Вопросы школьников данной группы позволяли получать точные ответы в ситуации недостаточности информации.

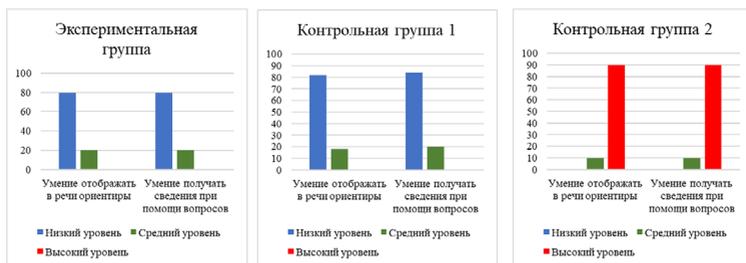


Рис. 1. Уровень развития речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

## Социально-психологические умения

Количественные показатели уровня развития социально-психологических умений представлены на рис. 2.

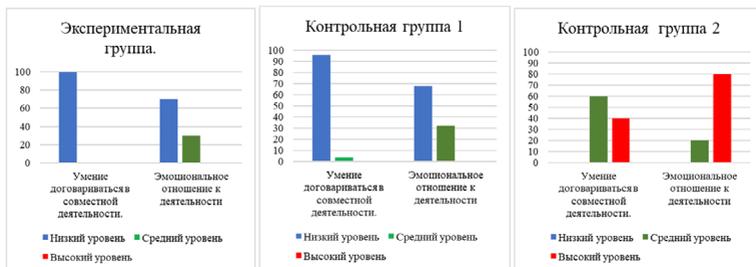


Рис. 2. Уровень развития социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

**1 критерий – умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.**

Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности вызвало наибольшие трудности

у испытуемых со стойкими трудностями в обучении. В ЭГ низкий уровень развития этого умения показали все учащиеся – 100%, и в КГ1 результат был почти такой же – 96% детей с низким уровнем. При выполнении задания школьники не могли распределить роли и нуждались в помощи педагога. Учащиеся выполняли задание самостоятельно, не договариваясь с собеседником. Среди детей КГ2 низкого уровня не было выявлено.

Преобладающим у детей КГ2 был средний уровень сформированности данного критерия – его показали 60% младших школьников, не испытывающих трудностей в обучении. В КГ1 средний уровень развития данного критерия показали 4% учащихся. При попытке договориться о распределении ролей и функций в процессе выполнения задания возникал спор, кто будет ведущим, кто придумает рисунок на рукавичке и т.д. Таким образом, дети испытывали трудности, чтобы договориться и распределить роли между собой.

Высокий уровень умения договариваться показали 40% школьников КГ2. После инструкции педагога, дети сразу же приступали к выполнению задания. Они начинали планировать совместную деятельность, договариваясь о распределении ролей. Если возникал спор, то школьники легко находили компромисс. Из детей ЭГ и КГ1 не было выявлено учащихся с высоким уровнем развития данного критерия.

*2 критерий – эмоциональное отношение к совместной деятельности.*

Низкий уровень развития данного критерия показали 70% младших школьников ЭГ и 68% школьников КГ1. Для детей с низким уровнем развития данного критерия было характерно, что в процессе выполнения задания некоторые дети игнорировали друг друга, а некоторые – воспринимали собеседника негативно, отказываясь совместно выполнять задание с определенным партнером по деятельности. Среди детей КГ2 таких проявлений отмечено не было. Никто из детей КГ2 не показал низкого уровня развития эмоционального отношения к совместной деятельности.

Средний уровень развития эмоционального отношения к совместной деятельности показали 30% учащихся ЭГ, 32% школьников КГ1 и 20% учащихся КГ2. В процессе выполнения задания дети взаимодействовали в силу необходимости, не всег-

да соблюдая правила. Приоритет отдавался собственным действиям, нежели совместным по реализации принятого замысла.

Высокий уровень развития данного критерия показали 80% школьников КГ2. Дети работали с удовольствием, доброджелательно следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил. Среди учащихся ЭГ и КГ1 высокий уровень не показал ни один испытуемый.

В процессе экспериментального исследования нами также учитывался такой критерий, как *продуктивность совместной деятельности*. Продуктивность совместной деятельности отражала обобщенный результат коммуникации как взаимодействия по критериям речевых и социально-психологических умений и оценивалась по степени сходства узоров. Количественные показатели по данному критерию представлены на рис. 3.

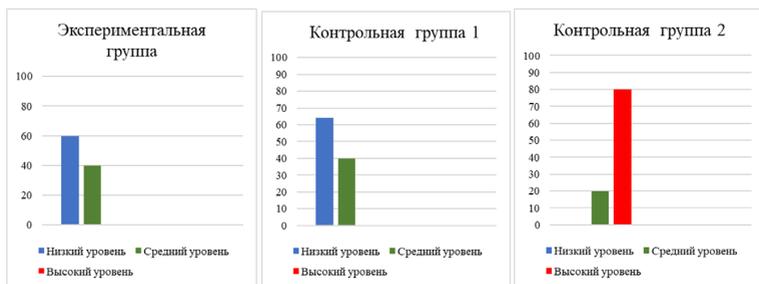


Рис. 3. Уровень развития продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

Низкий уровень развития продуктивности совместной деятельности показали 60% школьников ЭГ и 64% школьников КГ1. Это означает, что узоры из фишек либо не совпадали, либо не были построены вовсе. Школьники КГ не показали низкого уровня развития по данному критерию.

Средний уровень продуктивности показали 40% ЭГ, 36% детей КГ1 и 20% КГ2. Узоры из фишек иногда отличались последовательностью в одном или двух случаях.

Высокий уровень продуктивности совместной деятельности показали 80% детей КГ2 – узоры совпадали полностью. Среди детей ЭГ и КГ1 высокий уровень не был показан никем.

## Обсуждение и выводы

Для обеспечения статистической валидности полученных результатов и подтверждения однородности детей со стойкими трудностями в обучении (экспериментальная группа и контрольная группа 1) по уровню развития универсальных учебных коммуникативных действий по всем критериям на констатирующем этапе эксперимента в исследовании приведены параметры статистики  $\chi^2$ - критерия Пирсона, приведённые в табл. 1.

Таблица 1

Статистика  $\chi^2$ - критерия Пирсона при сравнении детей экспериментальной и контрольной групп по уровню выраженности параметров умений коммуникативных УУД на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Умения	Параметры умений	Параметры статистики	
			$\chi^2_{\text{эмп}}$	Значимость различий
Коммуникация как предпосылка интериоризации	Речевые	Умение отображать в речи существенных ориентиров действия	0,06	нет ( $p \leq 0,01$ )
		Умение получать сведения при помощи вопросов	0,64	нет ( $p \leq 0,01$ )
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	2,04	нет ( $p \leq 0,01$ )
		Эмоциональное отношение к совместной деятельности	0,19	нет ( $p \leq 0,01$ )
	Продуктивность совместной деятельности		0,17	нет ( $p \leq 0,01$ )

Таким образом, приведенные в табл. 1 параметры статистики  $\chi^2$ - критерия Пирсона, при сравнении детей из экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента показывают, что предположение об однородности детей из этих групп по уровню выраженности всех параметров умений универсальных учебных коммуникативных действий статистически достоверно и вероятность ошибки предположения о том, что они относятся к разным группам по уровню выраженности параметров умений коммуникативных УУД составляет меньше 1% ( $p \leq 0,01$ ).

Обобщая результаты проведённого исследования, мы смогли выявить следующие особенности, характерные для овладения компонентом универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» у учащихся младших классов со стойкими

трудностями в обучении. Основные трудности школьников ЭГ и КГ1 были связаны с трудностями в формулировании своих затруднений, а часто и в понимании инструкции, которую давал партнёр по заданию. Для учеников характерной была пассивная позиция при решении разного рода задач, неумение договариваться о распределении ролей и находить общее решение. Поэтому дети с трудностями в обучении часто выполняли задания без учёта инструкции собеседника. Эти умения требуют сформированности сложных интегративных умений: и речевых, и социально-психологических, которые основываются на одновременном умении передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника, умении получать необходимые сведения при помощи вопросов и умении договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, положительно эмоционально относясь к совместной деятельности.

Именно из-за специфических особенностей речевого развития – недоразвития словаря, грамматического строя, монологической и диалогической речи, а также особенностей эмоционально-волевой сферы, у детей с трудностями в обучении имеются явные сложности в овладении универсальными учебными коммуникативными действиями. Таким образом, в процессе экспериментального исследования мы получили подтверждение выдвинутого в начале исследования предположения, что развитие компонента универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» у учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении характеризуется особенностями речевых и социально-психологических умений. Эти особенности затрудняют процесс формирования универсальных учебных коммуникативных действий и требуют для своего преодоления определения содержания, методов и организации специальной педагогической работы.

#### Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: монография. – СПб.: Питер, 2008. – 350 с.
2. Борякова Н. Ю., Дубровина Т. И., Орлова О. С. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 5–11.

3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 37–41.
4. Карпичко О. В. Создание системы профилактики школьной неуспешности в начальной школе // Образование в современной школе. – 2008. – № 1. – С. 38–42.
5. Лазарева Л. И. Формирование универсальных учебных действий // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 34–38.
6. Романова Е. А. Особенности формирования коммуникации как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 10(3): 24PDMN322. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>.
7. Скуратовская М. Л., Романова Е. А. Выявление особенностей развития коммуникативной компетентности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 247–256. – DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247.
8. Скуратовская М. Л., Кобрин Л. М., Романова Е. А. Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения // THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION. – 2022. – № 7. – С. 37–47. – DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47
9. Соболев Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классик стиль, 2003. – 160 с. [105]
10. Степина О. С. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 189–195.
11. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. – М.: Генезис, 2010. – 134 с. (120)
12. Ясман Л. В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с ЗПР. – М., 1976. – 326 с. (127)
13. Skuratovskaya, Marina, Kobrina Larisa, Romanova, Elena. The Features of the Formation of Communication as Interaction in Primary School Children with Mental Delay // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022» – Vol. 2. – DOI: 10.1007/978-3-031-21432-5\_87.
14. Skuratovskaya, Marina, Romanova, Elena. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities [Electronic resource] // E3S Web of Conferences ITSE – 2020. – Vol. 210. – Art. No. 18096. – DOI: 10.1051/e3sconf/202021018096.

## References

1. Axutina, T. V., Py'laeva, N. M. (2008) *Preodolenie trudnostej ucheniya: neypsichologicheskij podxod* [Overcoming the difficulties of teaching: a neuropsychological approach]: monograph. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
2. Boryakova, N. Yu. Dubrovina, T. I., Orlova, O. S. (2013) *Razvitie mnesticheskix processov u detej s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya v strukture korrakcionnoj raboty* [Development of mnesic processes in children with delayed mental development in the structure of correctional work]. *Special'noe obrazovanie – Special education*. No. 2 (30). Pp. 5–11. (In Russian).
3. Zaitseva, K. P. (2011) *Formirovanie kommunikativny'x sposobnostej mladshix shkol'nikov v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti* [Formation of communication abilities of elementary schoolchildren in educational activities]. *Nachal'naya shkola – Elementary school*. No. 4. Pp. 37–41. (In Russian).
4. Karpichko, O. V. (2008) *Sozdanie sistemy` profilaktiki shkol'noj neuspeshnosti v nachal'noj shkole* [Creation of a system for preventing school failure in primary school]. *Obrazovanie v sovremennoj shkole – Education in modern school*. No. 1. Pp. 38–42. (In Russian).
5. Lazareva, L. I. (2014) *Formirovanie universal'ny'x uchebny'x dejstvij* [Formation of universal educational actions]. *Nachal'naya shkola – Primary school*. No. 6. Pp. 34–38. (In Russian).
6. Romanova, E. A. (2022) *Osobennosti formirovaniya kommunikacii kak kooperaciya u mladshix shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii* [Features of the formation

of communication as cooperation among younger schoolchildren with persistent learning difficulties]. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. No. 10(3): 24PDMN322. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>. (In Russian).

7. Skuratovskaya, M. L., Romanova, E. A. (2021) Vy'yavlenie osobennostey razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti u mladshix shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii [Identification of the characteristics of the development of communicative competence in younger students with persistent learning difficulties]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 247–256. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247. (In Russian).

8. Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M., Romanova, E. A. (2022) Razvitie kommunikativny'x kompetencij u mladshix shkol'nikov s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya v usloviyax distantsionnogo obucheniya [Development of communication competencies in younger students with delayed mental development in distance learning conditions]. *THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION – THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION*. No. 7. Pp. 37–47. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47. (In Russian).

9. Sobotovich, E. F. (2003) *Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii: (deti s narushenim intellekta i motor. alaliiej)* [Speech underdevelopment in children and ways to correct it: (children with impaired intelligence and motor. aliyah)]. Moscow: Classic style. (In Russian).

10. Stepina, O. S. (2012) Sravnitel'naya karakteristika sformirovannosti kommunikativny'x umenij mladshix shkol'nikov s ZPR i ix normal'no razvivayushixsya sverstnikov [Comparative description of the formation of communication skills of younger schoolchildren with ZPR and their normally developing peers]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 1. Pp. 189–195. (In Russian).

11. Czukerman, G. A. (2010) *Vvedenie v shkol'nuyu zhizn'* [Introduction to school life]. Moscow: Genезis. (In Russian).

12. Yassman, L. V. (1976) *Nekotory'e osobennosti vladeniya grammaticeskim stroem rechi det' mi s ZPR* [Some features of the command of the grammatical structure of speech by children with ZPR] Moscow. (In Russian).

13. Skuratovskaya, M., Kobrina L., Romanova, E. (2022) The Features of the Formation of Communication as Interaction in Primary School Children with Mental Delay // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022». Vol. 2. DOI: 10.1007/978-3-031-21432-5\_87.

14. Skuratovskaya, M., Romanova, E. (2020) The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities [Electronic resource] // E3S Web of Conferences ITSE. Vol. 210. Art. No. 18096. DOI: 10.1051/e3sconf/202021018096.

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

#### Информация 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](mailto: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: [l.kobrina@lengu.ru](mailto:l.kobrina@lengu.ru)

**Романова Елена Александровна** – старший преподаватель, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1112-7667, e-mail: [ele44849724@yandex.ru](mailto:ele44849724@yandex.ru)

**Information about the 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: l.kobrina@lengu.ru

**Elena A. Romanova** – Senior Teacher, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1112-7667, e-mail: ele44849724@yandex.ru

Поступила в редакцию: 22.05.2023

Принята к публикации: 31.05.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 22 May 2023

Accepted: 31 May 2023

Published: 30 June 2023

## Психология современной семьи и семья как источник психологической травмы ребенка с ограниченными возможностями здоровья (современная трактовка взглядов великих предшественников)

Ю. А. Фесенко

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

**Введение.** Преодоление психологических трудностей и психиатрических проблем в детском и подростковом возрасте часто связано с привлечением значимых взрослых в окружении ребенка.

**Материалы и методы.** Психокоррекционные мероприятия в компенсации и преодолении пограничных психических расстройств в детском и подростковом возрасте, проанализированы воззрения выдающихся отечественных и зарубежных психиатров на проблему пограничных психических расстройств у детей и влияние на развитие этих расстройств значимых для ребенка взрослых. Дети с ОВЗ в данной ситуации находятся еще в более уязвимом положении.

**Результаты исследования.** Психическая и психологическая травма, травматический невроз. Международная классификация психических расстройств DSM-IV и посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР).

**Обсуждение и выводы.** Роль семьи, типы и стили семейного воздействия на развивающуюся личность. Риск формирования невротичности. Адаптация и дезадаптация ребенка и подростка, в том числе с ОВЗ, к учебно-му стрессу, дидактогения как невроз. Пути выхода из проблемных ситуаций.

**Ключевые слова:** пограничные психические расстройства, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, психическая травма, дидактогения, дисгармоничная семья.

**Для цитирования:** Фесенко Ю. А. Психология современной семьи и семья как источник психологической травмы ребенка с ограниченными возможностями здоровья (современная трактовка взглядов великих предшественников) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 85–99. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_85

## Psychology of the Modern Family and the Family as a Source of Psychological Trauma in the Disabled Child (modern interpretation of the views of the great predecessors)

Yuri A. Fesenko

*Pushkin Leningrad State University,  
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** Overcoming psychological difficulties and psychiatric problems in childhood and adolescence is often associated with the involvement of significant adults in the child's environment.

**Materials and methods.** Psychocorrective measures in compensation and overcoming borderline mental disorders in childhood and adolescence, the views of outstanding domestic and foreign psychiatrists on the problem of borderline mental disorders in children and the impact on the development of these disorders of adults significant to the child are analyzed. Children with disabilities in this situation are even more vulnerable.

**Results.** Mental and psychological trauma, traumatic neurosis. International Classification of Mental Disorders DSM-IV and Post-traumatic Stress Disorders (PTSR).

**Discussion and conclusion.** The role of the family, types and styles of family influence on the developing personality. The risk of neuroticism formation. Adaptation and maladaptation of a child and a teenager, including those with disabilities, to educational stress, didactogeny as a neurosis. Ways out of problematic situations.

**Key words:** borderline mental disorders, child with disabilities, mental trauma, didactogenia, disharmonious family.

**For citation:** Fesenko, Yu. A. (2023) Psixologiya sovremennoj sem'i i sem'ya kak istochnik psixologicheskoy travmy' rebenka s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya (sovremennaya traktovka vzglyadov velikix predshestvennikov) [Psychology of the Modern Family and the Family as a Source of Psychological Trauma in the Disabled Child (modern interpretation of the views of the great predecessors)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 85–99. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_85

## Введение

Автор этой публикации, являясь представителем ленинградской-(петербургской) школы детской психиатрии, последователем практических и научных идей таких выдающихся детских психиатров и психотерапевтов, как В. Н. Мясищев, С. С. Мнухин, Д. Н. Исаев, А. Е. Личко, В. И. Гарбузов, Э. Г. Эйдемиллер, а также теоретических моделей выдающихся зарубежных ученых, прославивших свои имена в последние 100 лет, решил кратко объединить их воззрения по проблеме пограничных психических расстройств (неврозов, заикания, СДВГ, недержания мочи и др.) у детей и влияние на развитие этих расстройств значимых для ребенка взрослых, в первую очередь – родителей, семьи.

## Материалы и методы

Пограничное психическое расстройство, ярко проявляющее себя в виде невроза, в случае, если оно не было излечено или максимально компенсировано психокоррекционными мероприятиями в детстве, оставляет свои последствия у человека, когда он становится взрослым. Это один из самых нежелательных вариантов, поскольку его не только крайне тяжело лечить у такого пациента, но он еще и может негативным образом сказаться на его жизненном пути, на судьбе. И напротив, если ребенок, подросток избавился от этой патологии, от всех невротических черт характера, он будет личностно «вооружен» для того, чтобы счастливо, с достоинством пройти жизненный путь.

По З. Фрейду, невроз – регрессия (инфантилизация, «возвращение в детство») страдающего от чувства несостоятельности, внутреннего конфликта, возникших от страха перед реальностью, от «разочарования в жизни», это – бегство в болезнь от патогенных психических потрясений, когда психическая травма ведет к формированию клинических проявлений невроза. Фрейд отмечал, что у невротика всегда имеется личностный конфликт, когда одна часть личности отстаивает как наиважнейшее то, что для другой ее части – неприемлемо. Он называл это «психическим конфликтом», замечая при этом, что «должны существовать особенные условия для того, чтобы такой конфликт стал патогенным» [12].

В центре учения о неврозах Карла Густава Юнга, «кронпринца психоанализа», автора аналитической теории личности,

лежит представление об «индивидуации». Процесс индивидуации, по Юнгу, обусловлен всей совокупностью душевных состояний, которые координируются системой дополняющих друг друга отношений, способствующих созреванию личности. Юнг подчеркивал важность религиозной функции души, считая ее неотъемлемым компонентом процесса индивидуации: неприятие пансексуализма Фрейда и эротической интерпретации всех явлений культуры, модифицированная структура личности и понятие «коллективного бессознательного» наряду с «индивидуальным бессознательным». Им было введено понятие архетипов как изначальных элементов человеческой психики, в которых заключен опыт всего человечества, начиная от его древнейших предков. С современной точки зрения, архетипы могут представлять собой некоторые матрицы (или программы) долгосрочной памяти, заложенные генетически, накладывающиеся на индивидуальный опыт личности, и меняющие отношение личности к оценке текущих событий действительности [14].

Первопричиной возникновения невроза Адлер считал чувство несостоятельности, от которого человек стремится избавиться путем достижения чувства превосходства, т.е. путем стремления к власти. Это, по мнению А. Адлера, особенно естественно для ребенка, поскольку, будучи беспомощным и зависимым от родителей, он неосознанно борется за достижение превосходства над значимыми для него людьми (родителями, в первую очередь), стремясь тем самым к совершенству и компетентности, что и является ведущим мотивом человека на пути к самосовершенствованию. Если родители отвергают ребенка, чрезмерно его опекают, подавляя самостоятельность, у него формируется комплекс неполноценности. Это новообразование порождает стремление к гиперкомпенсации, ведущей к стремлению превосходить всех, и тем самым формирует комплекс превосходства, который проявляется эгоцентризмом, высокомерием, гордыней, желанием преувеличивать свои способности, возможности и достижения и преуменьшать их у окружающих. Адлер вообще считал, что стремление к превосходству – это сама жизнь, что оно врожденно, и неосознанно (с пятого года жизни ребенка) определяет долговременные цели человека и смысл его жизни. При этом Адлер полагал, что стремление к превосходству имеет два знака: позитивный,

когда это стремление конструктивное, и негативный, когда оно деструктивное. И в случае с деструктивным стремлением к превосходству, которое присуще лицам с низкой приспособляемостью, достижение превосходства осуществляется ими путем эгоцентризма и за счет других.

На основании всего этого Адлер дает свое определение невроза: «невроз – это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно неактивного, эгоцентрически стремящегося к превосходству, и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни [17]. Адлер считал, что невротик избирает неправильный (ложный) стиль жизни, ложные цели, страдает комплексом неполноценности и использует такие стратегии психологической защиты, которые помогают ему справиться с переживаниями неполноценности. Это открытие А. Адлера, по нашему мнению, и есть основа формирования невроза, в чем огромную роль играет именно психологическая защита!

Невротики, по Адлеру, борясь за свои жизненные цели, стремятся к возвеличиванию за счет искренней заботы окружающих, жаждут, чтобы их проблемы разрешались заботой о них других людей. А психическая травматизация – лишь экзогенный фактор, приводящий к возникновению невроза у личности, к этому предрасположенной. К неврозу, таким образом, предрасположены лица «берущего» и «избегающего» типов, согласно адлеровской градации<sup>1</sup> [5].

Карен Хорни, немецкий психиатр, психотерапевт и психолог, в качестве основы при формировании личности видела удовлетворение потребностей ребенка в безопасности, полностью зависимое от отношения к нему родителей. В ситуации, когда у родителей отсутствует истинная любовь к ребенку, снижен уровень внимания и уважения к нему, если ребенком пренебрегают, отдавая предпочтение своим личным интересам или другому ребенку, то у него возникает установка базальной (базисной) враждебности к своим родителям. При этом маленький человек испытывает мучительное чувство вины, а также чувство беспомощности, страха, одиночества,

<sup>1</sup> См. подробнее: Фесенко Ю. А., Гарбузов В. И. Детская и подростковая психотерапия: неврозы у детей: учебное пособие для бакалавриата и специалитета. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2019. 330 с. (Серия: Авторский учебник).

отсутствия безопасности, то есть у него возникает «базальная тревога». От такой тревоги защищаются путем удовлетворения одной из десяти невротических потребностей (в любви и одобрении, в руководящем партнере, в четких ограничениях, во власти, в эксплуатации других, в общественном признании, в восхищении собой, в честолюбии, в самостоятельности и независимости, в безупречности и неопровержимости), в которую невротик буквально вцепляется, превращая ее удовлетворение в стиль жизни, используя как ключ ко всем замкам. Эти десять потребностей в той или иной мере присущи всем, считала К. Хорни, однако здоровые люди варьируют ими в зависимости от ситуации, от обстоятельств, гибки в их выборе, в их использовании и в отношении к ним [13].

Очевидно, что концепция невроза, предложенная К. Хорни, основывается на защитной линии поведения, страдающего от базисной тревоги в любой жизненной ситуации, что определяется истоками невротического конфликта, возникшего в раннем детстве индивида. Это перекликается с концепциями и Фрейда, и Адлера, и Юнга, и Гарри Салливана. Г. С. Салливан, американский психиатр и психотерапевт, считал, что судьба человека зависит от того, кто был у колыбели ребенка (самоотверженная или, напротив, эгоцентричная, деспотичная мать, была ли она стабильной или невротичной), и от того, как складывались эмоциональные отношения в системе «мать-дети» в период от полугода до двух лет жизни. Хотя, считал Салливан, в интерперсональных (межличностных) отношениях взрослый человек приобретает новый жизненный опыт, совершенствует свое поведение, ядро фиксированных детских переживаний, стиля поведения (недоверчивость, агрессивность, беспокойство, страх, стремление избегать контактов и пр.), при неблагоприятном опыте отношений с матерью, сохраняется на всю жизнь, а в межличностных отношениях взрослый невротик находит лишь новые стимулы к совершенствованию своих защитных механизмов, руководствуясь принципом: «максимальное удовлетворение при максимальной безопасности», что обеспечивает ему снятие или уменьшение беспокойства и страха в рамках этих отношений [18].

В. Н. Мясищев, говоря о том, что в этиологии психогенных заболеваний особенно велика роль внутренних условий, глав-

ным образом – индивидуальных особенностей личности, подчеркивает важность не только конституциональных свойств темперамента и характера, но и индивидуальной истории развития личности ребенка, истории его сознательных отношений с окружением. Формирование черт невротического характера (эгоцентризм, инфантилизм в эмоционально-волевой сфере, повышенный уровень притязаний, склонность к преимущественно аффективному способу переработки психотравмирующих переживаний, склонность к застреванию на конфликтных переживаниях) происходит именно под влиянием нарушенных отношений с окружающими в сочетании с неправильным воспитанием. Введенное В. Н. Мясищевым понятие «невроз развития» и подразумевает собой невроз как «болезнь развития личности» [8]. Взгляды Мясищева имеют много общего (по своей глубинной сути) с работами великого Карла Юнга, считавшего, что невротик неверно понимает вопросы, которые ставит ему жизнь, а избавиться от болезни он может только, если реализует себя как личность, достигнув цели и поверив в это.

В. И. Гарбузов, ученик С. С. Мнухина и В. Н. Мясищева, в своих многочисленных книгах по психотерапии, воспитанию детей стал первым исследователем, который рассматривал индивидуальность человека, начиная с ее фундаментальных истоков – инстинктов свободы, агрессивности, доминирования, самосохранения, продолжения рода, сохранения достоинства, альтруизма, и до вершины психики – мировоззрения. Инстинкты самосохранения и продолжения рода – базовые, обеспечивающие физическое выживание особи и вида. Исследовательский инстинкт и инстинкт свободы обеспечивает первичную специализацию человека. Инстинкты доминирования и сохранения достоинства обеспечивают самоутверждение, самосохранение человека в психосоциальном плане. Все вместе эти инстинкты обеспечивают адаптацию человека в реальной жизни. Инстинкт альтруизма социализирует эгоцентрическую сущность всех остальных инстинктов [4].

### **Результаты исследования**

Психологическая травма или психическая травма (психотравма) – вред, нанесенный психическому здоровью человека в результате интенсивного воздействия неблагоприятных

факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий других людей на его психику. Важно понимать, что психическая и психологическая травма – не суть одно и то же. При психической травме происходят повреждения (кем-то или чем-то) психики, приводящие к заметному нарушению ее нормального функционирования. При травме же психологической выраженных нарушений функций психики не происходит, и у индивида остаются возможности быть адекватным и успешно адаптироваться к среде [15].

Автор монографии «Психическая травма» М. М. Решетников (2006), говорит о том, что во всех многочисленных руководствах по нервно-психическим нарушениям невозможно найти не то что раздел, но даже сколько-нибудь подробное описание такого важного в психологии, психиатрии и психотерапии понятия как «психическая травма». «Понятие "психической травмы" впервые появилось в научной литературе в конце XIX века, но ее признание в качестве самостоятельной нозологической единицы растянулось почти на 100 лет» [11]. Тем не менее, о психической травме и ее роли в возникновении болезненных состояний все эти годы настойчиво говорили приверженцы психоанализа и его ответвлений. Так, Отто Ранк, австрийский психолог, один из учеников З. Фрейда, в своем классическом труде «Травма рождения и ее значение для психоанализа» анализирует наиболее глубокий, но неизбежный травматический опыт в жизни каждого человека – травму рождения. В ней он видит важнейший элемент психического развития, причину всех страхов и неврозов, выдвигая концепцию о негативном влиянии родовой травмы на развитие личности и формирование позитивных отношений. О. Ранк подчеркивал важность аномального влияния на развитие психики в дальнейшей жизни (к примеру, на формирование навыков опрятности), когда формируются модели взаимоотношений в разнообразных жизненных событиях. Он считал, чем в более раннем возрасте ребенок получает психическую травму, тем более глубокие слои личности оказываются «деформированными» у него во взрослом состоянии [10].

В процессе развития психические травмы неизбежны. Некоторые из них могут быть настолько значимыми, что их влияние сказывается на общих свойствах чувствительности

индивида ко всем последующим травматическим воздействиям. При этом конституциональные факторы наряду с фиксацией и регрессией в развитии Я и Сверх-Я, основой которых являются проблемы в ранних отношениях со значимыми объектами, обуславливают уязвимость Я. Подобное неблагоприятное влияние оказывают и аккумулирующиеся «легкие» травмы детского возраста, способные существенно изменить структуру развития и адаптивных способностей индивида. Успех излечения психической травмы зависит от многих факторов, таких как внутренняя и внешняя ситуации, возраст, в котором была получена травма, реакция индивида на событие (а не столько само событие), архаические патологические попытки справиться с ним, самооценка и поддержка со стороны значимых объектов (родные, друзья, педагоги).

Последствия травмы могут нивелироваться или выражаться в виде затяжного травматического невроза. Травматический невроз возникает, как правило, после катастроф, аварий, стихийных бедствий, насилия, то есть в тех случаях, когда травматические воздействия выходят за рамки привычных переживаний и ставят человека перед лицом смерти и представляет собой вызванное стрессом расстройство тревожного типа, часто очень тяжелое. Симптоматика травматического невроза включает: переживания постоянного воспроизведения травматической ситуации (во снах, фантазиях, представлениях), замедление ответных реакций на различные стимулы, ограничение контактов с внешним миром, а также целый ряд дисфорических расстройств, поведенческих и когнитивных нарушений. В современной классификации психических расстройств DSM-IV травматические неврозы рассматриваются как посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР) [7].

Таким образом, основные разработки сущности психической травмы принадлежат ученым психоаналитического направления, что не удивительно, учитывая особую роль такой травмы в построениях практически всех концепций психоанализа. Тем не менее, развития концепции травмы в психоанализе не произошло. Основное внимание психоаналитиками было уделено разработке концепции «психологической защиты».

По мнению В. М. Кровякова, наибольшее развитие теории о психической травме прослеживается в работах Анны Фрейд,

младшего ребенка в семье З. Фрейда, основоположницы детского психоанализа, активно отстаивавшей специфические потребности ребенка, которая, применяя теории своего отца в аналитических исследованиях детей, находящихся в приюте, отметила наличие регрессии, как «обычного явления», возникающей, по ее мнению, в результате травмирующего опыта (смерть родителя или разлука с ним). Эти регрессии всегда сопровождалась потерей значительных достижений в развитии. Дети переставали контролировать свою опрятность, те, кто умел говорить, теряли этот навык, а виды игровой деятельности становились примитивными. Они также теряли недавно освоенные двигательные навыки [6].

Таким образом, понятие психическая травма – не что иное, как применяемый в поведенческих науках синоним общестрессологического «психогенный стресс». Еще в классических трудах Г. Селье подчеркивалось, что стрессор может отсутствовать как физический объект, достаточно информации о нем, воспринятой индивидом через контекст личного опыта [15].

### **Обсуждение и выводы**

Многие авторы исследований пограничных психических расстройств у детей отмечают особую роль аномалий воспитания в генезе этих заболеваний, считая их для детского возраста ведущей составляющей этиологии и патогенеза расстройства. Цифры в разных литературных источниках, показывающие количество случаев аномального воспитания и дисгармоничных семейных взаимоотношений в семьях детей с пограничными психическими расстройствами, поражают своей величиной. По данным В. И. Гарбузова, Э. Г. Эйдемиллера, Г. Н. Пивоваровой, А. И. Захарова, М. П. Князевой и О. А. Трифонова, К. Хорни и многих других, у 60–90% детей, страдающих этой патологией, выявляются нарушения семейного функционирования и признаки аномального воспитания.

Из ситуаций, приводящих к неправильному воспитанию и нарушениям семейного взаимодействия, многими авторами выделяются, как наиболее патогенные: алкоголизм и асоциальное поведение родителей; проживание разведенных родителей вместе; неблагоприятное воздействие прародительской семьи; перекладывание своих родительских обязанностей

на няnek, гувернанток; неблагоприятное воздействие матерей, когда они инфантильны или авторитарны, гиперсоциальны, формальны или тревожны (особенно в отношении здоровья ребенка), не учитывают индивидуальность собственного ребенка, психологически отвергают его, подавляют его активность и самостоятельность.

Семья, являясь главным институтом воспитания, имеет огромное значение в личностном формировании ребенка, который, приобретая в семье те или иные качества, сохраняет их в течение всей последующей жизни. Немаловажно и то, что именно в семье закладываются основы личности ребенка, которые к моменту поступления его в школу, т.е. к началу младшего школьного возраста, в большой мере уже сформированы.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях. От того, какой знак будет иметь фактор воспитания, зависит формирование отрицательных или положительных свойств личности маленького человека.

Термин «дисфункциональная семья» обычно применяется в широком контексте к семейной системе, которая является источником неадаптивного поведения одного или нескольких ее членов, не обеспечивает необходимых условий для их личностного роста. По данным современных семейно-психологических исследований, дисфункциональные семьи имеют следующие характеристики: существование любых проблем отрицается членами семьи, испытывается недостаток в степени интимности, чувство стыда используется для мотивации индивидуального поведения, семейные роли являются жесткими, индивидуальная идентичность приносится в жертву семейной идентичности, а индивидуальные потребности – потребностям семьи в целом.

Семья как система подчиняется двум основным законам: закон гомеостаза и закон развития, которые существуют и действуют одновременно. Суть закона гомеостаза в том, что любая система стремится сохранить существующее положение любым путем. Причем этот закон относится как к функциональным семьям, так и к семьям дисфункциональным. Любые перемены

пугают семью. Она считает, что перемены хуже, чем существующее положение. Закон гомеостаза дает ответ на вопрос, почему в семье многие годы могут сохраняться проблемы. Суть же закона развития заключается в следующем: любая открытая система стремится развиваться и пройти свой путь от нулевой точки до завершения. Источник творческих сил заложен внутри семьи [5].

Известный американский детский терапевт В. Оклендер удачно сочетая индивидуальную психотерапию с семейной, делал основной упор на индивидуальный подход к ребенку. Многочисленные патологические симптомы он считал способами выражения ребенком собственного «Я», которое ему не удастся выразить (он не умеет или не может) более приемлемыми путями. «Я говорю ребенку и его родителям, что недержание мочи или гиперактивность может быть проявлением его здорового стремления к самовыражению. Если ребенок не нашел адекватного способа выразить то, что ему было нужно, он начинает выражать это другим способом. Если бы он не нашел такого пути, неудовлетворенные потребности могли бы найти свое отражение в симптомах, например, бронхиальной астмы или развитии экземы» [9].

В то же время, один из патриархов семейной психотерапии в США К. Витакер выдвинул тезис, ставший основополагающим в его деятельности: «Я не верю в людей – только в семью». И заявлял еще более категорично: «Нет такого явления, как личность, личность – это не более чем фрагмент семьи» [2].

Проблему риска формирования невротичности целесообразно рассматривать также с точки зрения влияния внутренних (биологических) и внешних (социально-психологических) факторов на формирование привычек поведения невротического генеза, причем в аспекте возрастной периодизации. Необходимо выяснить, как возраст, или возрастные стадии развития обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и деятельности, насколько проблема учебной адаптации лежит в плоскости дидактогении как невроза, обусловленного ошибками воспитания и обучения в детском возрасте. Кроме того, важно понять, насколько сам возраст может выступать критическим фактором в изменении установок и стиля

поведения, при котором могут иметь место как позитивные, так и негативные привычки поведения, отражающие невротоподобный регистр аффективно-личностного развития в детском, подростковом и юношеском возрасте.

Феноменология формирования личности в возрастном аспекте получила в психологической, педагогической, медицинской, юридической литературе самое разное толкование. Так в отечественной психологии эта проблема рассматривается в соответствии с положениями, сформулированными П. П. Блонским и Л. С. Выготским, об историческом характере возрастных периодов, которые на том или ином этапе становления личности способствуют прижизненному формированию интеллектуальных и индивидуально-типологических свойств. При этом развитие человека рассматривается не как простое накопление знаний, навыков, способов поведения, а как культурно-исторический процесс, в котором особое место занимают постоянно изменяющиеся общие социальные условия [1; 3].

#### Список литературы

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника / под ред. А. И. Липкиной и Т. Д. Марцинковской. – М.: Воронеж, 1997.
2. Витакер К. (Whitaker C.) Полночные размышления семейного терапевта. – М.: Класс, 1998. 208 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. Л. М. Штутиной, Л. М. Маловой. – М., 1999.
4. Гарбузов В. И. Инстинкты и судьба человека. – СПб.: АСТ, Астрель-СПб, 2007. – 480 с.
5. Гарбузов В. И., Фесенко Ю. А. Неврозы у детей. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с.
6. Кровяков В. М. Психотравматология. – М.: Наука, 2005. – 290 с.
7. Мур Б. Э., Файн Б. Д. Психоаналитические термины и понятия. – М.: Класс, 2000. – 262 с.
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 427 с.
9. Оклендер В. (Oaklander V.) Окна в мир ребенка. – М.: Класс, 1997. – 336 с.
10. Ранк О. Травма рождения и ее значение для психоанализа. – М.: Когито-Центр, 2009. – 239 с.
11. Решетников М. М. Психическая травма. – СПб.: Изд-во: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 322 с.
12. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. – М., 1922. – Т. 1–2.

13. Хорни К. Невроз и личностный рост / под ред. проф. М. М. Решетникова. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и Б.С.К., 1997. – 320 с.
14. Юнг К. Г. (Jung C. G.). Эмоциональные психологические типы // Психология эмоций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 238–251.
15. Фесенко Ю. А., Чурилов Л. П., Худик В. А. Неврозы и стресс. – СПб.: Фолиант, 2018. – 352 с.
16. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings. New York: Basic Books, 1956.
17. Sullivan H. S. The interpersonal Theory of Psychiatry. New York, 1953.

## References

1. Blonskij, P. P. (1997) *Psihologiya mladshogo shkol'nika* [Psychology of a junior schoolboy] / Pod red. A. I. Lipkinoy i T. D. Marcinkovskoj. Moscow; Voronezh. (In Russian).
2. Vitaker, K. (Whitaker C.) (1998) *Polnochnye razmyshleniya semejnogo terapevta* [Family therapist's midnight reflections]. Moscow: Klass. (In Russian).
3. Vygotskij, L. S. (1999) *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology] / Pod red. L. M. SHtutinoj, L. M. Malovoj. Moscow. (In Russian).
4. Garbuzov, V. I. (2007) *Instinky i sud'ba cheloveka* [Instincts and destiny of man]. St. Petersburg: AST, Astrel'-SPb. (In Russian).
5. Garbuzov, V. I., Fesenko, YU. A. (2013) *Nevrozy u detej* [Neuroses in children]. St. Petersburg: KARO. (In Russian).
6. Krovyakov, V. M. (2005) *Psihotravmatologiya* [Psychotraumatology]. Moscow: Nauka. (In Russian).
7. Mur, B. E., Fajn, B. D. (2000) *Psihoanaliticheskie terminy i ponyatiya* [Psychoanalytic terms and concepts]. Moscow: Klass. (In Russian).
8. Myasishchev, V. N. (1960) *Lichnost' i nevrozy* [Personality and Neuroses]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta. (In Russian).
9. Oklender, V. (Oaklander V.) (1997) *Okna v mir rebenka* [Windows into the world of the child]. Moscow: Klass. (In Russian).
10. Rank O. (2009) *Travma rozhdeniya i ee znachenie dlya psihoanaliza* [Trauma of birth and its implications for psychoanalysis]. Moscow: Kogito-Centr. (In Russian).
11. Reshetnikov, M. M. (2006) *Psihicheskaya travma* [Mental trauma]. St. Petersburg: Izdatel'stvo: Vostochno-Evropejskij Institut Psihoanaliza. (In Russian).
12. Frejd, Z. (1922) *Lekcii po vvedeniyu v psihoanaliz* [Lectures on introduction to psychoanalysis]. Moscow. Vol. 1–2. (In Russian).
13. Horni, K. (1997) *Nevroz i lichnostnyj rost* [Neurosis and Personal Growth] / Pod red. prof. M. M. Reshetnikova. St. Petersburg: Vostochno-Evropejskij institut psihoanaliza i B.S.K. (In Russian).

14. Yung, K. G. (Jung C. G.) (1984) *Emocional'nye psihologicheskie tipy* [Emotional psychological types]. *Psihologiya emocij – Psychology of emotions*. Moscow: Izdatel'stvo MGU. Pp. 238–251. (In Russian).

15. Fesenko, YU. A., CHurilov, L. P., Hudik, V. A. (2018) *Nevrozy i stress* [Neuroses and stress]. St. Petersburg: Foliant. (In Russian).

16. Adler, A. (1956) *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings*. New York: Basic Books.

17. Sullivan, H. S. (1953) *The interpersonal Theory of Psychiatry*. New York.

### Информация 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

### Information about the author

**Yuri 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: 07.04.2023  
Принята к публикации: 04.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 07 April 2023  
Accepted: 04 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья

И. К. Шац

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

**Введение.** Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), по своим характеристикам отличается от семей со здоровыми детьми и нуждается в сопровождении разных специалистов. Основная цель психолого-педагогического сопровождения заключается в создании оптимальных условий для развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в 204 семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Диагностика проблем проводилась с помощью диагностического интервью, с использованием ряда психологических методик. Помощь и сопровождение осуществлялись в рамках психолого-педагогического консультирования и семейной психотерапии.

Результаты исследования. Обучение детей с ОВЗ – одна из важнейших задач и проблем, решаемых в процессе психолого-педагогического сопровождения таких семей. Для решения этой задачи оценивались интеллектуальные возможности ребенка, социальные знания и умения, выраженность и продолжительность астенических состояний, влияющих на обучение и поведение детей. Обсуждались оптимальные для детей типы образовательных учреждений, уровень программы, формы и условия обучения. Выявлены разнообразные проблемы взаимодействия родителей с детьми, негармоничные стили воспитания. С родителями решались практические задачи по оптимизации детско-родительских отношений, коррекции нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций. Диагностированы проблемы здоровых детей в этих семьях, обсуждалась степень вовлеченности и ответственности здорового ребенка в уходе за больным братом/сестрой.

**Обсуждение и выводы.** Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ должно включать решение многих задач. Это задачи по обучению ребенка с ОВЗ, выработка адекватного стиля воспитания с учетом возраста и психологических особенностей ребенка. Родители нуждаются в психолого-педагогических рекомендациях по адекватному распределению внимания, усилий и семейных ресурсов между больным и здоровыми детьми.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, семья с особыми потребностями.

**Для цитирования:** Шац И. К. Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 100–113. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_100

## Psychological and Pedagogical Aspects of Family Support for a Child With Disabilities

Igor K. Shats

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

**Introduction.** Families raising a child with disabilities differ in their characteristics from families with healthy children and need support from different specialists. The main goal of psychological and pedagogical support is to create optimal conditions for the development, training and education of children with disabilities.

**Materials and methods.** The research was conducted in 204 families raising children with disabilities. Diagnosis of problems was carried out with a diagnostic interview, using a number of psychological techniques. Assistance and support were rendered within the limits of psychological and pedagogical consulting and family psychotherapy.

**Results.** Teaching children with disabilities is one of the most important tasks and problems solved in the process of psychological and pedagogical support to such families. In order to solve this problem, the child's intellectual abilities, social knowledge and skills, as well as the severity and duration of asthenic conditions influencing the training and behavior of the children, were evaluated. The types of educational institutions optimal for children, the level of the program, forms and conditions of training were discussed. Various problems of interaction of parents with children and non-harmonious styles of upbringing were revealed. Practical tasks were solved with parents to optimize child-parent relations and to correct undesirable behavioral and emotional reactions. Problems of healthy children in these families were diagnosed, and the degree of involvement and responsibility of the healthy child in care for his or her sick brother/sister was discussed.

**Discussion and conclusion.** Psychological and pedagogical support of families bringing up children with disabilities should include the solution of many tasks. These are the tasks of teaching a child with a disability, development of an adequate style of education taking into account the age and psychological peculiarities of the child. Parents need psychological and pedagogical recommendations for the adequate distribution of attention, efforts and family resources between sick and healthy children.

**Key words:** children with disabilities, psychological and pedagogical support, family with special needs.

**For citation:** Shats, I. K. (2023) Psichologo-pedagogicheskie aspekty` soprovozhdeniya sem`i rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Psychological and Pedagogical Aspects of Family Support for a Child With Disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 100–113. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_100

## **Введение**

Помощь и сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из главных задач коррекционной педагогики. Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, имеет особые потребности, сложные отношения и взаимодействие внутри семьи и многие другие характеристики, отличающие ее от семей со здоровыми детьми.

Наличие серьезного отставания в развитии и/или хронического заболевания ребенка является для семьи травмирующим фактором, меняет жизнь семьи и вторично существенно влияет на дальнейшее личностное развитие как больного ребенка, так и других здоровых детей в семье. Жизнь семьи с больным ребенком сложна, и родителям необходимо решать большой круг задач с помощью различных специалистов. Соответственно, выделяют разные виды сопровождения: медико-психологическое, социальное, психолого-педагогическое, просветительское (информационное) и другие. Это разделение условно, так как на практике проблемы таких семей решают в комплексе.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется в рамках командной работы разных специалистов (клинических и специальных психологов, врачей-психиатров, дефектологов, социальных педагогов). Основная цель психолого-педагогического сопровождения – создание оптимальных условий для развития детей, их обучения и воспитания [19].

Целью статьи является обсуждение психолого-педагогических проблем семей детей с ОВЗ и опыта их решения в рамках сопровождения.

## **Обзор литературы**

Появление в семье ребенка с ОВЗ меняет всю жизнь и функционирование такой семьи, в ней появляются особенные потребности и проблемы [11; 14; 15]. Решение этих проблем осуществляется в рамках профессионального сопровождения таких семей. В литературе обсуждаются организация и структура психолого-педагогического сопровождения [6; 12], в других публикациях различные аспекты деятельности педагогов и психологов в процессе сопровождения [1]. Ряд работ посвя-

щен определенным методам и технологиям оказания помощи в процессе сопровождения<sup>1</sup> [2; 4; 7; 8]. Во многих работах анализируются в контексте взаимодействия специалистов с семьей детей с ОВЗ, состояние, активность, возможности родителей детей с особыми нуждами, в том числе их педагогическая компетентность [5; 13; 14; 17; 18].

Серьезной проблемой являются отношения здоровых и детей с ОВЗ в семьях. Эти отношения и взаимодействие братьев/сестер включены в единую семейную систему и непосредственно связаны как с детско-родительскими, так и с супружескими отношениями [3]. Во многих таких семьях часто в силу ряда причин здоровые дети переживают гнев, чувство вины, несправедливости, связанные с тем, что им уже в детском возрасте приходится превращаться в «маленьких и.о. родителей» [10], в то время как другие дети живут относительно беззаботно и счастливо. Эти переживания могут быть причиной личностных, поведенческих реакций и невротических расстройств у детей в семье. К сожалению, исследований на тему взаимодействия здоровых и больных детей в семье немного [3; 10].

Большинство авторов подчеркивает необходимость системного и комплексного подхода при сопровождении семьи ребенка с ОВЗ, который включает различные диагностические, организационные, информационно-просветительские, коррекционные, профилактические методики и технологии, позволяющие реализовать задачи сопровождения [9; 16; 19 и др.].

### **Материалы и методы**

Исходя из цели исследования, нами изучены проблемы обучения, воспитания, психологического состояния и положения больных и здоровых детей в 204 семьях, воспитывающих детей с различными заболеваниями и патологическими состояниями. Исследование проводилось в семьях детей с онкологическими заболеваниями, другими тяжелыми соматическими заболеваниями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержками психического развития и умственной отсталости.

<sup>1</sup> Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. СПб.: Питер, 2000. 512 с.; Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. СПб.: Речь, 2010. 256 с.

В исследовании использовались: клиническая беседа, метод психологического интервью, а также ряд психологических методик: методика диагностики отношения к болезни ребёнка (ДОБР)<sup>1</sup>, авторские анкеты для родителей [20], «незаконченные предложения»<sup>2</sup> и скрининг опросник родительского отношения (СОРО)<sup>3</sup>. Помощь и сопровождение осуществлялись в рамках психолого-педагогического консультирования и семейной психотерапии.

### **Результаты исследования**

Проблемы обучения. Обучение детей с ОВЗ может представлять проблему для семьи. В начале школьного периода родители очень переживают, что не все варианты образования могут быть доступны их ребенку. В процессе семейного консультирования с родителями обсуждались различные доступные и адекватные для их ребенка варианты обучения. При обсуждении возможностей обучения детей с ОВЗ учитывалось несколько основных параметров. В первую очередь оценивались интеллектуальные возможности ребенка. В изучение интеллектуальных возможностей детей входили клиническое исследование интеллекта и его предпосылок, психологическое обследование с помощью специальных психометрических методик, педагогическое исследование, проводимое дефектологами. У детей дошкольного возраста исследовалось психомоторное развитие, так как оно является базовым для дальнейшего когнитивного, социального и эмоционального развития. Затем подробно обсуждались с родителями выявленные проблемы и нарушения с рекомендациями оптимальной программы обучения.

Выявление серьезных проблем у детей, таких как умственная отсталость, деменция или выраженные задержки психического развития, не позволяющих ребенку посещать обычную школу, было серьезным испытанием для родителей, в некоторых семьях развивался семейный кризис. Далеко не все родители были готовы принять факт, что их ребенок в силу уровня

<sup>1</sup> Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии: учебное пособие/ под ред. Д. Н. Исаева и В. Е. Кагана. СПб.: ЛПМИ, 1991. 80 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Шац И. К. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика клинико-психологических, психолого-педагогических проблем и динамическое сопровождение: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2020. 180 с.

своего развития и имеющихся медицинских и психологических проблем не может посещать обычную общеобразовательную школу. Во многих случаях мы сталкивались с сопротивлением семьи и отказом следовать психолого-педагогическим рекомендациям. Такая позиция существенно затрудняла развитие и обучение ребенка, осложняла жизнь семьи в целом. Объяснения и убеждение родителей в целесообразности обучения ребенка в коррекционном образовательном учреждении порой занимало много времени и являлось трудной задачей.

В современных условиях предъявляются серьезные требования к быстрому освоению новых социальных знаний и умений, расширению социальной компетентности детей в условиях образовательных учреждений. Перед поступлением ребенка в детский коллектив также исследовался социальный интеллект и социальная компетентность ребенка, прежде всего навыки самообслуживания. Оценка социально-бытовых навыков ребенка позволяла прогнозировать возможности адаптации ребенка в детском коллективе, успешность усвоения правил образовательного учреждения. Родителям давались рекомендации по развитию социальных навыков и умений.

Очень часто у детей с ОВЗ без тяжелых нарушений интеллекта на фоне разных патологических состояний и заболеваний выявлялись неспецифические астенические нарушения различные по тяжести и продолжительности, влияющие на память, внимание, работоспособность и приводящие к быстрому утомлению и эмоциональной нестабильности. Такие дети, особенно с церебрастеническими нарушениями, нуждались в индивидуальном режиме обучения, дополнительном выходном и неполном рабочем дне, дополнительных каникулах. Родителям объяснялась суть таких состояний и давались соответствующие рекомендации по обучению, режиму труда и отдыха.

Специальные условия и формы обучения требовались и другим группам детей с особыми нуждами. Домашняя форма обучения рекомендовалась детям со сниженным иммунитетом, опасностью внезапного приступа болезни, вероятностью травмы и детям с выраженными трудностями в поведении.

Таким образом, родителям детей с ОВЗ оказывалась помощь при выборе образовательного учреждения, программы

и формы обучения, что является важной частью сопровождения семей с детьми с различными ограничениями и проблемами здоровья.

Педагогическая растерянность. Практически во всех семьях детей с ОВЗ были выявлены разнообразные проблемы взаимодействия родителей с детьми, родители использовали негармоничные стили воспитания, что в целом можно охарактеризовать как педагогическую растерянность. Педагогическая растерянность родителей в связи с серьезными заболеваниями или патологическими состояниями ребенка была обусловлена психической травмой самих родителей, причиной которой являлся сам факт болезни (нарушений) ребенка. Травма приводила к различным эмоциональным переживаниям родителей. Очень часто отмечался страх потери ребенка. Этот страх приводил к неуверенности, боязни ошибиться, возникали преувеличенные представления об уязвимости ребенка, его болезненности и слабости. Страх «подпытывался» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием, а также неудачами в школе или нарушениями поведения ребенка. Эти переживания определяли педагогические подходы родителей. В семьях детей с ОВЗ наблюдались все типы негармоничного воспитания. В рамках сопровождения семей детей с ОВЗ проводилась работа по снижению педагогической растерянности и повышению воспитательской компетентности родителей. С родителями решались практические задачи по оптимизации детско-родительских отношений, коррекции нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций родителей.

На начальном этапе работы с родителями обсуждались огромные потенциальные возможности семейного воспитания, которые могут приводить как к положительным эффектам, так и нанести ребенку серьезный, а порой неисправимый вред. В рамках этого просветительского этапа работы родители получали информацию о параметрах воспитания, о разных конкретных стилях воспитания, которые приводят к формированию нежелательных черт характера и личности в целом. Затем несколько встреч посвящалось различным последствиям негармоничного воспитания. Прежде всего обсуждались наиболее частые последствия негармоничного

воспитания – формирование личностных и поведенческих реакций, которые в дальнейшем приводят к патологическому формированию личности. У детей с серьезными нарушениями опорно-двигательного аппарата нередко наблюдалось патологическое формирование личности дефицитарного типа.

Работа с семьей также была направлена на создание комфортной психологической атмосферы в семье для преодоления переживания детьми неполноценности, страхов, недовольства собой. С родителями обсуждались педагогические приемы и технологии, направленные на повышение уверенности ребенка в своих силах и возможностях, поощрение и создание ситуаций, в которых ребенок имел бы возможность преодолевать робость и боязливость.

Работа с детьми была направлена на устранение нежелательных форм поведения и выработку социально приемлемых навыков поведения. Использовались приемы поведенческой терапии как самостоятельное направление работы, так и в комплексе с когнитивной психотерапией.

Проблемы здоровых детей. Отношение между отдельными членами семьи часто определяют в будущем отношение ребенка со своим окружением. Связь между братьями и сестрами представляет собой разновидность долгосрочных семейных отношений, которые существенно влияют на поведение, эмоциональные реакции и стиль общения двух сиблингов порой на всю последующую жизнь. В процессе психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ были выявлены психологические, педагогические и поведенческие проблемы. С родителями обсуждались проблемы и переживания их здоровых детей. Наш опыт работы показал, что многие родители не видели проблем у своих здоровых детей. У части родителей в этих семьях вызывала недоумение информация о переживаниях, нарушениях поведения и успеваемости их здоровых детей.

Нарушения поведения у здоровых детей в семье являлись проявлением личностных реакций. Причины реакций протеста прежде всего зависели от степени вовлеченности здорового ребенка в уход за больным братом/сестрой, формы и настойчивости родителей в этом вопросе, а также от степени родительского внимания, уделяемого здоровому ребенку. У здоро-

вых детей также были проблемы успеваемости и поведения в школе, на которые существенно влияли психологическая атмосфера в семье и отношения с родителями.

Больной ребенок является общей семейной проблемой, и его здоровые братья и сестры заслуживают откровенного обсуждения этой проблемы. Для многих родителей такие обсуждения были крайне тяжелы и болезненны, но они необходимы и проводились после соответствующей психологической подготовки. В семьях, в которых родители нашли в себе силы честно и откровенно обсудить внутрисемейные дела с детьми, такое взаимодействие принесло всем облегчение, сплотило членов семьи и улучшило психологическую атмосферу.

С родителями также обсуждалась и решалась степень вовлеченности здорового ребенка в процесс ухода за больным братом/сестрой и степень ответственности, которую родители возлагали при этом на него. Нередко приходилось убеждать родителей снизить груз помощи и ответственности здорового ребенка, и чтобы при этом он не испытывал вины.

Работа с самими здоровыми sibлингами проводилась в рамках индивидуальной психологической помощи и социально-психологических тренингов для однородной возрастной группы, которые являлись весьма эффективной формой работы с детьми и особенно с подростками. В процессе таких тренингов дети узнавали, что и другие дети и подростки из семей с больными детьми испытывают такие же чувства, имеют схожие проблемы. В рамках тренингов они учились преодолевать страхи, помогали стать более открытыми, закрепляли навыки коммуникации со сверстниками. Воздействие группы всегда оказывало выраженный терапевтический эффект.

В тоже время мы наблюдали большое количество семей с больными детьми, которые вели максимально возможный обычный образ жизни, открыто обсуждали проблемы и больных, и здоровых детей, адекватно распределяли нагрузку и ответственность по уходу за больным ребенком и в этих семьях здоровые sibлинги чувствовали себя эмоционально комфортно, у них проблем было не больше, чем у всех детей их возраста. Здоровые подростки в силу опыта общения с больным братом/сестрой быстрее становились психологически более зрелыми, их поведение и отношения с другими членами се-

мы были более конструктивны и взвешены, чем у многих их сверстников.

### **Обсуждение и выводы**

Таким образом, семья ребенка с ОВЗ имеет существенные отличия от семей со здоровыми детьми и особые потребности. В связи с особыми потребностями семьи нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и помощи, которая должна осуществляться командой разных специалистов. Семье необходимо помочь решить несколько важных проблем: это задачи по обучению их ребенка, когда он достигает школьного возраста, выработать оптимальный стиль семейного воспитания с учетом психологических особенностей ребенка. Важной также является помощь в адекватном распределении силы и внимания родителей между больными и здоровыми детьми в семье.

При обсуждении рекомендаций по обучению детей с ОВЗ необходимо исследовать интеллектуальные возможности ребенка, чтобы рекомендовать оптимальный тип школы и уровень программы обучения. Кроме того, важно исследовать социальный интеллект и социальную компетентность, что позволяет прогнозировать возможности адаптации ребенка в детском коллективе, успешность усвоения правил образовательного учреждения. У детей с ОВЗ очень часто имеются астенические нарушения, различные по тяжести и продолжительности, которые приводят к быстрому утомлению и эмоциональной нестабильности, что, в свою очередь, влияет на успеваемость и поведение. Наличие астенических состояний у детей с ОВЗ необходимо учитывать педагогам и родителям при организации режима обучения и отдыха.

Обсуждение вопросов семейного воспитания позволяет достигнуть очень важной цели – фиксации внимания родителей на проблеме воспитания, на будущем, возложение на них ответственности за дальнейшее направление развития личности ребенка. В противном случае сохранение негармоничного стиля воспитания приводит к плохо контролируемым нарушениям поведения, а затем к формированию у ребенка стойких личностных изменений. Может сложиться трагичная ситуация, когда к проблемам здоровья присоединяются серьезные лич-

ностные проблемы у ребенка, тогда жизнь всей семьи серьезно усложняется.

Во многих семьях, имеющих особого ребенка, выявляются психологические проблемы у здоровых детей. Наличие этих проблем и степень их выраженности зависит от многих факторов: количества детей в семье, их возраста и пола, но главное – от отношения родителей к детям в семье. Различные специалисты, работающие с такими семьями, должны учитывать психологические и социальные проблемы здоровых сиблингов и включать этих детей в обязательную комплексную программу сопровождения и помощи семье.

Очевидно, что психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ОВЗ, является важным аспектом работы разных специалистов, но прежде всего педагогов-дефектологов и специальных психологов. Такая работа с семьей должна быть комплексной, длительной и включать различные приемы и технологии, все специалисты должны проявлять такт, терпение и искреннее уважение ко всем членам таких семей.

#### Список литературы

1. Битянова М., Беглова Т. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – С. 23–27.
2. Исаев Д. Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
3. Козлова И. Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. – № 4 (12).
4. Копытин А. И. Клинические, социальные и педагогические аспекты арт-терапии в контексте профессионализации и саморегулирования // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности: материалы третьей всероссийской научно-практической конференции. – СПб. г. Грязи, 31 июля – 8 августа 2017. – СПб.; Грязи: Скифия-принт, 2018. – С. 10–22.
5. Коротова Е. А. Роль реабилитационной активности семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Международной научной конференции. – Краснодар, 2016. – С. 88–91.
6. Косарева А. А., Фоминых Е. С. Организационно-содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 79–84.
7. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
8. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями // Педиатр. – 2014. – Т. V. – № 1. – С. 107–118.
9. Самсонова Г. О., Декина Е. В., Осмоловская Н. Е. Современные модели комплексной психолого-психотерапевтической абилитации и психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с особыми потребностями в развитии // Научное обозрение. – 2016. – № 5. – С. 63–64.

10. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
11. Силяева Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
12. Слюсарева Е. С. Психологическое сопровождение родителей в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2. – С. 179–183.
13. Степанова Н. А., Лещенко С. Г., Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5.
14. Ткачёва В. В. Работа психолога с матерями, воспитывающими детей с тяжёлыми двигательными нарушениями // *Дефектология*. – № 1. – 2005. – С. 25–34.
15. Фоминых Е. С. Семья как фактор виктимизации детей с ограниченными возможностями здоровья // *Клиническая и специальная психология*. – 2014. – Т. 3. – № 3 (11). – С. 1–12.
16. Фоминых Е. С. Психологические ресурсы лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор инклюзии в общество // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 20. – С. 86–92.
17. Хайрудинова Р. И. Личностные особенности и адаптивные ресурсы родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 6.
18. Чемерилова И. А., Иванова Е. К. Исследование возможностей формирования социально-педагогических компетенций родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивной практики // *Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. Актуальные вопросы пенитенциарной и вузовской педагогики: сборник научных трудов*. – Чебоксары, 2018. – С. 161–167.
19. Чемерилова И. А., Иванова Е. К. Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ // *Мир науки, культуры, образования*. – № 4 (83). – 2020. – С. 203–206.
20. Шац И. К. Применение клинических и клинико-психологических шкал в детской психиатрии и педиатрии (методические рекомендации) // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. – 2002. – № 2. – С. 99–105.

## References

1. Bitianova, M. Beglova, T. (2010) *Modeli deiatelnosti psikhologa v obrazovatelnom uchrezhdenii [Models of activity of a psychologist in an educational institution]*. *SHkolnyi psikholog – School psychologist*. No. 2. Pp. 23–27. (In Russian).
2. Isaev, D. N. (2004) *Detskaya medicinskaya psixologiya. Psixologicheskaya pediatriya [Children's medical psychology. Psychological pediatrics]*. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
3. Kozlova, I. E. (2010) *Osobennosti siblingovykh otnosheniy v dvukhdetnykh sem'yakh [Features of sibling relations in two-child families]*. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological research*. No. 4 (12). (In Russian).
4. Kopytin, A. I. (2018) *Klinicheskiye, sotsial'nyye i pedagogicheskiye aspekty art-terapii v kontekste professionalizatsii i samoregulirovaniya [Clinical, social and pedagogical aspects of art therapy in the context of professionalization and self-regulation]*. *Art therapy and art pedagogy: new opportunities for the development and socialization of personality // Art therapy and art pedagogy: new opportunities for the development and socialization of personality*. St. Petersburg: Gryazi: Skifiya-print. Pp. 10–22. (In Russian).
5. Korytova, E. A. (2016) *Rol` reabilitacionnoj aktivnosti sem'i v vosпитanii rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov'ya [The role of the rehabilitation activity of the family in raising a child with disabilities]*. *Problemy` i perspektivy` razvitiya obrazovaniya // Problems and prospects for the development of education*. Krasnodar. Pp. 88–91. (In Russian).
6. Kosareva, A. A., Fominykh, E. S. (2017) *Organizacionno-soderzhatel`ny'e aspekty` psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sem'i rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnos-*

tyami zdorov`ya [Organizational and substantive aspects of psychological and pedagogical support for the family of a child with disabilities]. *Koncept – Concept*. Vol. 35. Pp. 79–84. (In Russian).

7. Mamaichuk, I. I. (2006) *Psixologicheskaya pomoshh` detyam s problemami v razviti* [Psychological assistance to children with developmental problems]. St. Petersburg: Rech`. (In Russian).

8. Mamaichuk, I. I. (2014) *Psixologicheskaya pomoshh` detyam i podrostkam s somaticheskimi zabolevaniyami* [Psychological assistance to children and adolescents with somatic diseases]. *Pediatr – Pediatrician*. Vol. 5. No. 1. Pp. 107–118. (In Russian).

9. Samsanova, G. O., Dekina, E. V., Osmolovskaya, N. E. (2016) *Sovremenny`e modeli kompleksnoj psixologo-psixoterapevticheskoy abilitacii i psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya zameshhayushhix semej, vospity`vayushhix detej s osoby`mi potrebnostyami v razviti: uchebnoe posobie* [Modern models of integrated psychological and psychotherapeutic habilitation and psychological and pedagogical soprovozhdeniya of replacement families raising children with special development needs]. *Nauchnoe obozrenie – Scientific review*. No. 5. Pp. 63–64. (In Russian).

10. Seligman, M., Darling, R. (2009) *Oby`chny`e sem`i, osoby`e deti* [Ordinary families, special children]. Moscow: Terevinf. (In Russian).

11. Silyaeva, E. G. (2005) *Psixologiya semejn`x otnoshenij s osnovami semejnogo konsul`tirovaniya*. Moscow: Akademiya. (In Russian).

12. Styusareva, E. S. (2015) *Psixologicheskoe soprovozhdenie roditeljev v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya* [Psychological support of parents in the conditions of inclusive education of children with disabilities]. *Fundamental`ny`e issledovaniya – Basic research*. No. 2. Pp. 179–183. (In Russian).

13. Stepanova, N. A., Leshchenko, S. G., Khaidov, S. K. (2017) *Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem`i rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: organizacziya, sodержanie, vospitanie, tehnologii* [Psychological and pedagogical support of the family of a child with disabilities: organization, content, education, technologies]. *Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 5. (In Russian).

14. Tkacheva, V. V. (2005) *Rabota psixologa s materyami, vospity`vayushhimi detej s tyazholy`mi dvigatel`ny`mi narusheniyami* [Work of a psychologist with mothers raising children with severe motor disorders]. *Defektologiya – Defectology*. Pp. 25–34. (In Russian).

15. Fominykh, E. S. (2014) *Sem`ya kak faktor viktimizaczi detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya* [Family as a factor in the victimization of children with disabilities]. *Klinicheskaya i special`naya psixologiya – Clinical and special psychology*. Vol. 3. No. 3 (11). Pp. 1–12. (In Russian).

16. Fominykh, E. S. (2016) *Psixologicheskie resursy` licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak faktor inklyuzii v obshhestvo* [Psychological resources of persons with disabilities as a factor of inclusion in society]. *Koncept – Concept*. Vol. 20. Pp. 86–92. (In Russian).

17. Khairudinova, R. I. (2015) *Lichnostny`e osobennosti i adaptivny`e resursy` roditeljev, vospity`vayushhix detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v usloviyax realizaczi inklyuzivnogo obrazovaniya* [Personal features and adaptive resources of parents raising children with disabilities in the context of inclusive education]. *Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 6. (In Russian).

18. Chemerilova, I. A., Ivanova, E. K. (2018) *Issledovanie vozmozhnostej formirovaniya social`no-pedagogicheskix kompetencij roditeljev, vospity`vayushhix detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya, v usloviyax inklyuzivnoj praktiki* [Study of opportunities for the formation of social and pedagogical competencies of parents raising children with disabilities in conditions of inclusive practice]. *Sovremennaya sistema obrazovaniya: opy`t proshlogo – vzglyad v budushhee. Aktual`ny`e voprosy` penitenciarnoj i vuzovskoj pedagogiki – Modern education system: experience of the past – a look into the future. Topical issues of penitentiary and university pedagogy*. Cheboksary. Pp. 161–167. (In Russian).

19. Chemerilova, I. A., Ivanova, E. K. (2020) *Sovremennaya praktika soprovozhdeniya semej, vospity`vayushhix detej s OVZ* [Modern practice of accompanying families raising children with disabilities]. *Mir nauki, kul`tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 4 (83). Pp. 203–206. (In Russian).

20. Schatz, I. K. (2002) *Primenenie klinicheskix i kliniko-psixologicheskix shkal v detskoj psixiatrii i pediatrii (metodicheskie rekomendacii)* [Application of clinical and clinical-psychological

scales in pediatric psychiatry and pediatrics (guidelines)]. *Voprosy` psixicheskogo zdorov`ya detej i podrostkov – Issues of mental health of children and adolescents*. No. 2. Pp. 99–105. (In Russian).

#### **Информация об авторе**

**Щац Игорь Константинович** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ikshatz@yandex.ru

#### **About the author**

**Igor K. Shats** – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 03.04.2023  
Принята к публикации: 17.04.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 03 April 2023  
Accepted: 17 April 2023  
Published: 30 June 2023

## Дети с нарушениями в развитии как целевая группа психолого-педагогической реабилитации: ограничения жизнедеятельности в оценках родителей

В. З. Кантор<sup>1</sup>, Н. В. Немирова<sup>1</sup>, А. С. Филатов<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Детский реабилитационно-восстановительный центр Федерального научного центра реабилитации инвалидов  
имени Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** В современной демографической ситуации, характеризующейся высокой распространенностью детской инвалидности, закономерно усиливается научно-практический интерес к проблемам комплексной реабилитации детей с инвалидирующими нарушениями психофизических функций, и в том числе – их психолого-педагогической реабилитации, которая выступает как важнейшее звено общей системы психолого-педагогической помощи обучающимся с инвалидностью.

Учитывая, что нуждаемость ребенка-инвалида в психолого-педагогической реабилитации определяется в контексте имеющихся у него ограничений жизнедеятельности, а проявления подобных ограничений изначально фиксируются в семье такого ребенка, то актуальное значение приобретает формирование эмпирически фундированного представления о статусе детей с инвалидирующими нарушениями в развитии как целевой группы психолого-педагогической реабилитации, которое, отражая характер и масштабы этих ограничений, базировалось на соответствующих оценочных суждениях родителей детей с инвалидирующими нарушениями в развитии.

**Материалы и методы.** Базой исследования послужил Детский реабилитационно-восстановительный центр Федерального научного центра реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта Минтруда России.

Основным исследовательским методом явился контент-анализ: в качестве единиц счета выступили жалобы, высказывавшиеся родителями и фиксировавшиеся с их согласия при обращении с ребенком, имеющим нарушение в развитии, за помощью в данный центр. Были проанализированы жалобы родителей 838 детей, проходивших в центре курс реабилитации в 2016–2021 гг. и относящихся к различным гендерным, возрастным и нозологическим группам. Анализировались такие категории жизнедеятельности, как способность к самообслуживанию, к самостоятельному передвижению, к ориентации, к общению, контролировать свое поведение и способность к обучению.

**Результаты исследования.** Наибольшее количество жалоб, высказанных родителями, относится к категории жизнедеятельности «способность к общению», а наименьшее – к категории жизнедеятельности «способность к ориентации», причем в связи со способностью к общению имеет место и максимально широкий диапазон проявлений ее ограничений, отмечаемых родителями как в целом, так и в расчете на одного ребенка.

При этом характер ограничений, номенклатура и степень выраженности и распространенности их проявлений применительно к различным категориям жизнедеятельности во многом специфичны в разных половозрастных и нозологических группах детей с нарушениями в развитии.

**Обсуждение и выводы.** Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о наличии иерархии ограничений жизнедеятельности, имеющихся у детей с нарушениями в развитии применительно к основным категориям жизнедеятельности и репрезентируемых соответствующими оценочными констатациями их родителей. Эта иерархия отражает субординационную структуру нуждаемости таких детей в психолого-педагогической реабилитации в конкретных ее содержательно-целевых аспектах. Приоритеты здесь связаны с оптимизацией коммуникативного и поведенческого статуса детей как субъектов жизнедеятельности, в качестве же наименее востребуемых предстают меры психолого-педагогической реабилитационной поддержки, направленные на преодоление тех ограничений жизнедеятельности, которые обнаруживаются в плоскости редуцированности способности к обучению и – особенно – способности к ориентации.

При этом практическая работа по психолого-педагогической реабилитации детей с нарушениями в развитии должна осуществляться с позиций дифференцированного подхода, учитывающего вариативность номенклатуры и характера проявлений ограничений жизнедеятельности в зависимости от принадлежности детей с нарушениями в развитии к тем или иным половозрастным и нозологическим группам.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями в развитии, психолого-педагогическая реабилитация, ограничения жизнедеятельности, способность к самообслуживанию, способность к самостоятельному передвижению, способность к ориентации, способность к общению, способность контролировать свое поведение, способность к обучению.

**Для цитирования:** Кантор В. З., Немирова Н. В., Филатов А. С. Дети с нарушениями в развитии как целевая группа психолого-педагогической реабилитации: ограничения жизнедеятельности в оценках родителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2023. – № 2. С. 114–141. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_114

## Children with Developmental Disabilities as a Target Group of Psychological and Pedagogical Rehabilitation: Life Limitations in Parents' Assessment

Vitaly Z. Kantor<sup>1</sup>, Natalia V. Nemirova<sup>1</sup>, Artem S. Filatov<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> *Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University),  
Saint-Petersburg, Russian Federation*

<sup>2</sup> *Children's Rehabilitation and Rehabilitation Center of the Federal Scientific Center for the Rehabilitation of the Disabled, G. A. Albrecht Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation,  
Saint-Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the current demographic situation, characterized by a high prevalence of childhood disability, scientific and practical interest in the problems of complex rehabilitation of children with disabling disorders of psychophysical functions is naturally increasing, which also includes their psychological and pedagogical rehabilitation, as the most important link in the overall system of psychological and pedagogical assistance to students with disabilities.

As soon as the need of a disabled child in psychological and pedagogical rehabilitation in a specific plan is determined in the context of the limitations of his/her life activity, and the manifestations of such limitations are initially recorded primarily in the family of such a child, the formation of an empirically substantiated idea of the status of children with disabling developmental disorders as a target group of psychological and pedagogical rehabilitation becomes relevant, which, reflecting the nature and extent of these restrictions in relation to all major categories of life, would be based on the appropriate value judgments of the parents of children with disabling developmental disorders.

**Materials and methods.** The basis of the study was the Children's Rehabilitation and Restoration Center of the Federal Scientific Center for the Rehabilitation of the Disabled, G.A. Albrecht of the Ministry of Labor of Russia.

The main research method was content analysis; the units of account were complaints expressed by parents and recorded with their consent when a child with a developmental disorder applied to this center for help. The complaints of the parents of 838 children who underwent a rehabilitation course in the center in 2016-2021 and belonged to different gender, age and nosological groups were analyzed. The analysis was carried out in the context of such categories of life activity as the ability to self-service, the ability to move independently, the ability to find the direction, the ability to communicate, the ability to control one's behavior, the ability to learn.

**Results.** The largest number of complaints expressed by parents refers to the category of life activity "ability to communicate", and the smallest - to the category of life activity "ability to find the direction", and in connection with the ability to communicate, there is also the widest possible range of manifestations of its limitations, noted by parents as in overall and per child.

At the same time, the nature of restrictions, the nomenclature and the degree of severity and prevalence of their manifestations in relation to certain categories of life activity are largely specific in different age and gender and nosological groups of children with developmental disorders.

**Discussion and conclusions.** The results of the empirical study indicate the presence of a hierarchy of life limitations that children with developmental disabilities have in relation to the main categories of life and are represented by the corresponding evaluative statements of their parents. This hierarchy reflects the subordinate structure of the need of such children in psychological and pedagogical rehabilitation in its specific content-target aspects. The priorities here are related to the optimization of the communicative and behavioral status of children as subjects of life, but the least in demand are measures of psychological and pedagogical rehabilitation support aimed at overcoming those limitations of life that are found in the plane of the reduction of the ability to learn "and - especially - the ability to find the direction.

At the same time, practical work on the psychological and pedagogical rehabilitation of children with developmental disorders should be carried out from the standpoint of a differentiated approach, taking into account the variability of the nomenclature and nature of the manifestations of life limitations, depending on the belonging of children with developmental disorders to one or another sex, age and nosological groups.

**Key words:** children with developmental disorders, psychological and pedagogical rehabilitation, disability, ability to self-service, ability to move independently, ability to find the direction, ability to communicate, ability to control one's behavior, ability to learn.

**For citation:** Kantor, V. Z., Nemirova, N. V., Filatov, A. S. (2023) *Deti s narusheniyami v razvitiy kak celevaya gruppa psihologo-pedagogicheskoy reabilitatsii: ogranicheniya zhiznedeyatel'nosti v otsenakh roditel'ey* [Children with Developmental Disabilities as a Target Group of Psychological and Pedagogical Rehabilitation: Life Limitations in Parents' Assessment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 114–141. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_114

## Введение

Характерной особенностью демографической ситуации, складывающейся в последние десятилетия, является высокая распространенность детской инвалидности, что отчетливо обнаруживается как в международном [25–29], так и во внутрисоюзном [2; 12; 13; 17] измерении.

В данном контексте закономерно усиливается профессионально-общественное внимание к проблемам комплексной реабилитации детей с инвалидизирующими нарушениями психофизических функций, в свете чего ключевое значение приобретает научно-практическая разработка вопросов их психолого-педагогической реабилитации [5]. Принципиальная важность психолого-педагогической реабилитации таких детей подчеркивается в утвержденной в 2021 г. Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года, где она рассматривается как неотъемлемая часть системы психолого-педагогической помощи обучающимся с инвалидностью в целом<sup>1</sup>.

Между тем, нуждаемость ребенка-инвалида в тех или иных мерах психолого-педагогической реабилитационной поддержки обнаруживается сквозь призму имеющихся у него ограничений жизнедеятельности, которые выступают как его интегральные биосоциальные характеристики отражающие редуцированность способности осуществлять повседневную деятельность обычным для человека образом и в обычном объеме, чем в конечном счете порождается социальная недостаточность, причем, – и это значимо в психолого-педагогическом плане, – «специфика детской инвалидности состоит в том, что ограничения жизнедеятельности возникают в период активного формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, в период становления личности» [22, с. 17].

Проявления же подобных ограничений изначально фиксируются прежде всего в семье ребенка с инвалидизирующими нарушениями в развитии, и фактически именно видение родителями специфических проблем жизнедеятельности ребенка не только предопределяет само обращение в реабилитационное учрежде-

<sup>1</sup> Концепция развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/25/kontsepsiia>

ние для детей, но и дает исходное представление о реабилитационном потенциале ребенка в психолого-педагогическом его аспекте, служа отправным ориентиром в работе реабилитологов. Однако, оценочные суждения родителей, касающиеся ограничений жизнедеятельности ребенка с нарушениями в развитии и, тем самым, первично характеризующие в содержательном плане нуждаемость такого ребенка в психолого-педагогической реабилитации, до настоящего времени не становились предметом специального изучения, хотя родительскому фактору придается ключевое значение при реализации реабилитационного процесса в отношении детей-инвалидов [4] и задача привлечения родителей к непосредственному участию в этом процессе выступает как одна из наиболее актуальных для реабилитационных учреждений [1; 19 и др.].

В итоге отсутствуют эмпирически фундированные сведения о некоем родительском запросе на те или иные меры психолого-педагогической реабилитационной поддержки ребенка-инвалида, что в конечном счете обедняет представления о статусе детей с нарушениями в развитии как целевой группы психолого-педагогической реабилитации.

На восполнение данного пробела и было направлено принятое исследование. Его цель заключалась в том, чтобы с позиции жалоб родителей в психолого-педагогическом плане изучить сравнительную распространенность и характер проявления ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии разных половозрастных и нозологических групп.

В основу исследования была положена гипотеза о существовании обнаруживающейся в психолого-педагогической плоскости иерархии ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии, опосредуемой половозрастными и нозологическими факторами и репрезентируемой оценочными суждениями родителей таких детей, касающимися проявлений этих ограничений.

Реализация цели исследования и проверка гипотезы потребовали решения нескольких взаимодополняющих эмпирических задач, связанных с тем, чтобы на основе анализа жалоб родителей в психолого-педагогическом аспекте изучить:

— сравнительные масштабы распространенности ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии;

- специфику проявлений ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии разного пола и возраста;
- специфику проявлений ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии в различных нозологических группах.

### **Обзор литературы**

Дети с нарушениями в развитии представляют собой специфическую категорию детей, своеобразие которой в психолого-педагогическом плане проявляется прежде всего в образовательной плоскости. Принципиальное значение в их отношении приобретает именно понятие особых образовательных потребностей [11; 14], причем соответствующая типология таких детей исходит из того, что «особые образовательные потребности должны определяться не для нозологических групп в целом, а для типологических вариантов развития детей каждой нозологической группы и каждого уровня образования» [16]. Создание условий для реализации этих потребностей и является основной задачей практики образования детей с различными нарушениями в развитии [3; 18; 24 и др.].

Вместе с тем, даже применительно к собственно образовательным учреждениям для детей с нарушениями в развитии важное значение приобретает формирование в них реабилитационно-образовательной среды [6; 23], в связи с тем, что такие дети со всей очевидностью выступают не только как специфический субъект образовательной деятельности, но и как целевая группа психолого-педагогической реабилитации.

В данном контексте осуществляется, в частности, мониторинг состояния практики психолого-педагогической реабилитации детей-инвалидов в домах-интернатах [9], проектируются и апробируются системные модели комплексной реабилитации детей с нарушениями в развитии, включающие в себя психолого-педагогический компонент [10], раскрываются социально-педагогические аспекты психолого-педагогической реабилитации различных категорий детей с нарушениями в развитии [20; 21] и др. Между тем, важнейшим условием эффективности практической работы по психолого-

педагогической реабилитации таких детей служит наличие четкого представления о значимых именно в психолого-педагогическом плане дефицитах, испытываемых ими в жизнедеятельности.

К формированию такого представления, однако, не могут продвинуть исследования, фокусирующиеся лишь на нозологической структуре детской инвалидности [см., напр.: 8].

Перспективным же с этой точки зрения является исследовательский подход, критериальная база которого была бы связана с пониманием инвалидности в контексте ограниченной жизнедеятельности человека [15], тем более что именно с таких позиций осуществляется экспертиза граждан в целях установления инвалидности, когда обнаруживаются ограничения жизнедеятельности, такие как способность к самообслуживанию; к самостоятельному передвижению; к ориентации; к общению; к контролю своего поведения; к обучению или способность к трудовой деятельности, вследствие которых человека, в том числе – ребенка признают инвалидом<sup>1</sup>.

Потенциальная продуктивность подобного подхода получила свое подтверждение в исследовательской практике – в рамках мониторингового изучения ограничений жизнедеятельности у детей-инвалидов по слуху, но, во-первых, данный мониторинг касался детей с нарушениями в развитии только одной нозологической группы, а во-вторых, его содержательно-целевые установки лежали исключительно в медико-социальной плоскости и потому не предполагали детализированного раскрытия психолого-педагогической сущности фиксируемых ограничений жизнедеятельности [7].

Коль скоро все основные категории жизнедеятельности имеют очевидный и выраженный психолого-педагогический аспект, то необходимы исследования, в которых бы выявляемые применительно к каждой из них ограничения рассматривались в психолого-педагогическом ракурсе, причем подобные исследования должны охватывать детей с инвалидизирующими нарушениями в развитии различных нозологических групп.

<sup>1</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27 августа 2019 г. № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72921006/>

## Материалы и методы

Базой исследования послужил Детский реабилитационно-восстановительный центр (далее – ДРВЦ) Федерального научного центра реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта Минтруда России (Санкт-Петербург).

Основным исследовательским методом явился контент-анализ; в качестве единиц счета выступили жалобы родителей детей с нарушениями в развитии, которые они добровольно и открыто высказывали при обращении с ребенком в ДРВЦ и которые с их ведома и согласия и в их присутствии фиксировались для дальнейшего учета и использования в работе. Суммарно были проанализированы жалобы родителей 838 детей с нарушениями в развитии, проходивших в ДРВЦ курс реабилитации в 2016–2021 гг. Возрастной состав исследуемых: детей раннего возраста (до 3 лет) – 160 чел., детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 4 лет) – 160 чел., детей среднего дошкольного возраста (от 4 до 5 лет) – 136 чел., детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) – 209 чел., детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) – 93 чел., детей среднего и старшего школьного возраста (от 12 до 18 лет) – 80 чел. Среди них мальчиков – 580 чел., девочек – 258 чел.

Распределение детей по нозологическим группам: с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) – 272 чел., с расстройствами аутистического спектра (РАС) – 235 чел., с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – 213 чел., с умственной отсталостью – 90 чел., с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – 18 чел., с тугоухостью – 10 чел.

Жалобы родителей анализировались сугубо в анонимизированном виде и рассматривались как некие оценочные констатации, отражающие значимые в психолого-педагогическом плане проявления у ребенка тех или иных ограничений жизнедеятельности, которые, в свою очередь, соотносились со всеми основными категориями жизнедеятельности за исключением категории «способность к трудовой деятельности» как не актуальной для детского возраста. Таким образом, ограничения жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии изучались с точки зрения таких категорий, как:

- способность к самообслуживанию;
- способность к самостоятельному передвижению;

- способность к ориентации;
- способность к общению;
- способность контролировать свое поведение;
- способность к обучению.

Математико-статистическая обработка материалов осуществлялась путем вычисления соответствующих процентных показателей и их модальных значений, использовавшихся в сравнительном анализе<sup>1</sup>.

### **Результаты**

Общее количество жалоб, высказанных родителями в разрезе категорий жизнедеятельности в целом, составляет 1840 в расчете на всю изученную совокупность детей с нарушениями в развитии.

При этом (см. табл. 1) наибольшее число жалоб – 708 (38,48 %) – относится к категории жизнедеятельности «способность к общению», а наименьшее – 1 (0,05 %) – к категории жизнедеятельности «способность к ориентации».

Вместе с тем, в целом ряде случаев родителями отмечалось не одно, а два и более проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка применительно к той или иной соответствующей категории. В итоге суммарное количество подобных родительских констатаций составило по выборке 3650.

Однако и при рассмотрении в данной плоскости в качестве наиболее проблемного предстает аспект, связанный именно со способностью ребенка к общению: в жалобах родителей содержатся в общей сложности 1702 указания на наличие тех или иных проявлений ограниченности данной способности (46,63 % от всей совокупности), причем здесь имеет место максимум таких проявлений у одного ребенка – 7.

Между тем, применительно к категории жизнедеятельности «способность контролировать свое поведение» в жалобах родителей обнаруживается 860 указаний на проявления ограниченности соответствующей способности детей с нарушениями в развитии (23,56 % от общего числа), а максимальное количество этих проявлений у одного ребенка не превышает 6.

<sup>1</sup> В связи с малым количеством детей с тугоухостью, входивших в изучавшийся контингент детей в целом, применительно к ним модальные значения показателей не вычислялись и в рамках анализа не рассматривались.

Проявления ограничений жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии  
(по жалобам родителей)

Категория жизнедеятельности	Число обращений родителей к категории жизнедеятельности в целом	Доля от общего числа обращений родителей к категории жизнедеятельности в целом	Число указанных родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка	Доля от общего числа указанных родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка	Максимальное количество проявлений ограничения у одного ребенка
Способность к самообслуживанию	322	17,50 %	369	10,11 %	3
Способность к самостоятельному передвижению	319	17,34 %	664	18,19 %	5
Способность к ориентации	1	0,05 %	1	0,03 %	1
Способность к общению	708	38,48 %	1702	46,63 %	7
Способность контролировать свое поведение	451	24,51 %	860	23,56 %	6
Способность к обучению	39	2,12 %	54	1,48 %	3

В разрезе категории «способность к самостоятельному передвижению» родителями дифференцируется до 5 проявлений ограничений жизнедеятельности у одного ребенка, суммарное же число представленных в родительских жалобах указаний, фиксирующих эти проявления, составляет здесь только 664 (18,19 % от всего массива).

В свою очередь, применительно к категории жизнедеятельности «способность к самообслуживанию» в жадобах родителей детей с нарушениями в развитии обнаруживается 369 указаний на те или иные проявления ограничения данной способности (10,11 % от общего числа) при том, что максимальное количество этих проявлений, отмечаемых в родительских жалобах, достигает 3.

Гораздо менее выражены и многообразны в своих проявлениях, по оценкам родителей детей с нарушениями в развитии, ограничения жизнедеятельности таких детей, касающиеся категорий «способность к обучению» и – особенно – «способ-

ность к ориентации»: в первом случае имеется только 54 родительских указания на наличие ограничений (1,48 % от общего количества) с выделением лишь до 3 соответствующих проявлений у одного ребенка, а во втором случае – и вовсе 1 указание (0,03 % от общего количества), фиксирующее единственное проявление.

При этом в содержательном плане ограничение жизнедеятельности у детей применительно к категории «способность к общению» характеризуется спектром из 24 отмечаемых родителями различных проявлений, обнаруживающихся в разных плоскостях (см. табл. 2).

Таблица 2  
Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность к общению»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=1702)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=708)
Нарушение фразовой речи	185	10,9 %	26,1 %
Нарушено общение с окружающими	179	10,5 %	25,3 %
Говорит простыми словами	153	9,0 %	21,6 %
Нарушено понимание речи	152	8,9 %	21,5 %
Нарушения развития речи	144	8,5 %	20,3 %
Отсутствие контактов	117	6,9 %	16,5 %
Отсутствие речи	110	6,5 %	15,5 %
Нарушение звукопроизношения	101	5,9 %	14,3 %
Эхолалия	100	5,9 %	14,1 %
Отсутствие фразовой речи	74	4,3 %	10,5 %
Общается звуками	68	4,0 %	9,6 %
Речь лепетная	59	3,5 %	8,3 %
Говорит слогами	42	2,5 %	5,9 %
Ограниченный словарный запас	41	2,4 %	5,8 %
Диалог ограничен	34	2,0 %	4,8 %
Бедная речь	30	1,8 %	4,2 %
Аграмматичная речь	26	1,5 %	3,7 %
Телесная коммуникация и жесты	23	1,4 %	3,2 %
Речь на бытовом уровне	18	1,1 %	2,5 %
Не отвечает на имя	17	1,0 %	2,4 %
Заученные фразы	8	0,5 %	1,1 %
Нарушен визуальный контакт	7	0,4 %	1,0 %
Говорит о себе в 3-м лице	7	0,4 %	1,0 %
Нарушение артикуляции	7	0,4 %	1,0 %

Наиболее часто родители указывают на нарушение фразовой речи у ребенка (185 случаев, т.е. 10,9 % от суммарного их количества и 26,1 % от общего числа обращений к данной категории), на нарушение общения с окружающими (179 случаев, т.е. 10,5 % и 25,3 % соответственно), а также на то, что ребенок говорит лишь простыми словами (153 жалобы – 9,0 % и 21,6 % соответственно), у него нарушено понимание речи (152 случая – 8,9 % и 21,5 % соответственно) или имеет место дизонтогенез речевого развития в целом (144 случая – 8,5 % и 20,3 % соответственно). Напротив, в качестве наименее распространенных проявлений ограничения способности детей к общению, на которые в своих жалобах указывают родители, выступают говорение заученными фразами (8 случаев, т.е. 0,5 % от суммарного их количества и 1,1 % от общего числа обращений родителей к данной категории), нарушение визуального контакта с партнером по общению, говорение о себе в 3-м лице и нарушение артикуляции (по 7 случаев – 0,4 % и 1,0 % соответственно).

При этом у девочек ведущим проявлением ограничения способности к общению оказалось нарушение фразовой речи (модальное значение – 31 % от числа обращений родителей девочек к соответствующей категории жизнедеятельности); у мальчиков же ограничения обнаруживаются преимущественно в плоскости нарушения собственно общения с окружающими (модальное значение – 28 % от числа обращений родителей мальчиков к соответствующей категории жизнедеятельности).

В свою очередь, нарушение общения с окружающими выступает в качестве наиболее распространенного проявления ограничения способности к общению у детей младшего школьного возраста (модальное значение – 44 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), тогда как у детей раннего возраста, младшего и среднего дошкольного возраста подобное проявление, что ожидаемо, еще не столь выражено (модальное значение во всех случаях – 29 % от числа обращений родителей детей этих возрастных групп к соответствующей категории жизнедеятельности). У детей же старшего дошкольного возраста основное проявление ограничения способности к общению связано с нарушением фразовой речи (модальное

значение – 37 % от общего числа обращений родителей детей этого возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), а у детей среднего и старшего школьного возраста – с речевым дизонтогенезом в целом (модальное значение – 30 % от общего числа обращений родителей детей этого возраста к соответствующей категории жизнедеятельности).

Что же касается нозологического аспекта, то, как вытекает из жалоб родителей, доминирующим проявлением ограничения способности к общению у детей с НОДА выступает нарушение развития речи в целом (модальное значение – 30 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности), у детей с РАС и у детей с умственной отсталостью – нарушение фразовой речи (модальные значения – 34 % и 38 % от общего числа обращений родителей детей данных нозологических групп к соответствующей категории жизнедеятельности). У детей с СДВГ в качестве ведущего проявления ограничения способности к общению предстает нарушение понимания речи (модальное значение – 39 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности), а у детей с ТНР – нарушение общения с окружающими (модальное значение – 42 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности). Наконец, у детей с тугоухостью обнаруживается диада равновесных и притом вполне закономерных проявлений ограничения способности к общению – они заключаются в том, что у ребенка нарушено общение с окружающими и он говорит простыми словами (модальные значения – по 37 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности).

Между тем, применительно к категории «способность контролировать свое поведение» ограничение жизнедеятельности детей с нарушениями в развитии в содержательном плане характеризуется в общей сложности 16 отмечаемыми родителями проявлениями разного порядка (см. табл. 3).

Чаще всего – в 187 случаях, т.е. в 21,7 % от суммарного их количества и 41,5 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности – родители указывают на гиперактив-

ность ребенка. Указания на нарушение поведения, на агрессию и самоагрессию у ребенка, на наличие у него стереотипий и его истерическое поведение содержатся в жалобах родителей соответственно в 135 (15,7 % от суммарного их количества и 29,9 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности), 103 (12,0 % от суммарного их количества и 22,8 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности), 96 (11,2 % от суммарного их количества и 21,3 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) и 84 (9,8 % от суммарного их количества и 18,6 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) случаях.

Наоборот, наиболее редкие проявления ограничения способности к контролю собственного поведения выражаются в том, что ребенок неадекватно взаимодействует с игрушками («облизывает и грызет игрушки») – указание на это в жалобах родителей имеет место только в 6 случаях (0,7 % от суммарного их количества и 1,3 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности), а также испытывает трудности в адаптивном поведении и социализации и отличается раздражительностью – указания и на то, и на другое фиксируются в родительских жалобах лишь в 4 случаях (0,5 % от суммарного их количества и 0,9 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности); наконец, указание на нарушение у ребенка осознания себя и вовсе является единичным (0,1 % от суммарного количества и 0,2 % от общего числа обращений родителей).

При этом и у мальчиков, и у девочек с нарушениями в развитии ведущим проявлением ограничения жизнедеятельности, обнаруживающимся применительно к категории «способность контролировать свое поведение», оказывается гиперактивность – соответствующие модальные значения составляют 43 % от числа обращений родителей мальчиков и 36 % от числа обращений родителей девочек к данной категории жизнедеятельности.

Более того, гиперактивность выступает в качестве доминирующего проявления ограничения способности к контролю собственного поведения и во всех, за исключением раннего возраста, возрастных группах детей с нарушениями в разви-

тии, и во всех их нозологических группах, хотя частотность родительских жалоб в данном случае различна.

Таблица 3

Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность контролировать свое поведение»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=860)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=451)
Гиперактивность	187	21,7 %	41,5 %
Нарушения поведения	135	15,7 %	29,9 %
Агрессия и самоагрессия	103	12,0 %	22,8 %
Стереотипии	96	11,2 %	21,3 %
Истерическое поведение	84	9,8 %	18,6 %
Неусидчивость	65	7,6 %	14,4 %
Эмоционально-волевые нарушения	54	6,3 %	12,0 %
Нарушение сна (инсомнии)	48	5,6 %	10,6 %
Закрывает уши, глаза, прячется	24	2,8 %	5,3 %
Страхи и фобии	22	2,6 %	4,9 %
Протестное поведение	14	1,6 %	3,1 %
Аутистимуляции	13	1,5 %	2,9 %
Неадекватное взаимодействие с игрушками	6	0,7 %	1,3 %
Трудности адаптации и социализации	4	0,5 %	0,9 %
Раздражительность	4	0,5 %	0,9 %
Нарушение осознания себя	1	0,1 %	0,2 %

Так, в процентном исчислении от количества обращений родителей детей той или иной возрастной группы к соответствующей категории жизнедеятельности она характеризуется модальным значением 41 % применительно к детям младшего дошкольного возраста, модальным значением 47 % – применительно к детям среднего дошкольного возраста, модальным значением 40 % – применительно к детям старшего дошкольного возраста, модальным значением 57 % – применительно к детям младшего школьного возраста и, наконец, модальным значением 48 % – применительно к детям среднего и старшего школьного возраста. У детей же раннего возраста проявления ограничения жизнедеятельности здесь лежат преимущественно в плоскости нарушений поведения (модальное значение – 22 % от числа обращений родителей детей данной возрастной группы к соответствующей категории жизнедеятельности).

В нозологическом разрезе гиперактивность как основное и наиболее часто фиксируемое родителями проявление ограничения способности ребенка к контролю своего поведения закономерно обнаруживает себя прежде всего у детей с СДВГ (модальное значение – 72 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности), тогда как у детей с ТНР модальное значение показателя здесь составляет 41 %, у детей с РАС – 38 %, у детей с умственной отсталостью – 44 %, у детей с НОДА – 35 %.

Что касается категории жизнедеятельности «способность к самообслуживанию», то применительно к ней у детей с нарушениями в развитии ограничение обнаруживается в 6 отмечаемых родителями различных проявлениях.

Наиболее распространенное среди них (см. табл. 4) связано именно с испытываемыми детьми трудностями в собственно самообслуживании – речь идет, в частности, о проблемах в самостоятельном выполнении гигиенических процедур (умывание, чистка зубов, посещение туалета), о невозможности удержания в течение требуемого времени столовых приборов при приеме пищи и т.п., и указания на это содержатся в жалобах родителей в 198 случаях, т.е. в 53,7 % от суммарного их количества и 61,5 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности. Кроме того, в еще 48 случаях (13,0 % от суммарного их количества и 14,9 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) в родительских жалобах указывается и вовсе на полное отсутствие самообслуживания у ребенка.

К тому же в 42 случаях (11,4 % от суммарного их количества и 13,0 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) родителями указывается и на то, что ребенок в должной мере не владеет навыками приема пищи, в частности, не умеет использовать столовые приборы, а в 30 случаях (8,1 % от суммарного их количества и 9,3 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) – что вообще не ест самостоятельно. В 29 случаях (7,9 % от суммарного их количества и 9,0 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) в родительских жалобах указывается на неспособность детей с нарушениями в развитии пользоваться

ся туалетом, а в 22 случаях (6,0 % от суммарного их количества и 6,8 % от общего числа обращений родителей к данной категории жизнедеятельности) – на затруднения ребенка в самостоятельном раздевании и одевании.

Таблица 4  
Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность к самообслуживанию»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=369)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=322)
Трудности самообслуживания	198	53,7 %	61,5 %
Отсутствие самообслуживания	48	13,0 %	14,9 %
Нарушение навыков приема пищи	42	11,4 %	13,0 %
Самостоятельно не ест	30	8,1 %	9,3 %
В туалет не ходит	29	7,9 %	9,0 %
Трудности одевания и раздевания	22	6,0 %	6,8 %

При этом трудности в собственно самообслуживании, хотя и выступают в качестве ведущего проявления ограничения жизнедеятельности применительно к категории «способность к самообслуживанию» и у девочек, и у мальчиков с нарушениями в развитии, среди первых распространены значительно шире (модальное значение – 78 % от числа обращений родителей девочек к соответствующей категории), нежели среди вторых (модальное значение – 52 % от числа обращений родителей мальчиков к соответствующей категории жизнедеятельности).

Трудности самообслуживания предстают как главенствующее проявление ограничения соответствующей способности и во всех возрастных группах детей с нарушениями в развитии, будь то дети раннего возраста – (модальное значение – 68 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), дети младшего дошкольного возраста (модальное значение – 63 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), дети среднего дошкольного возраста (модальное значение – 51 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), дети старшего дошкольного возраста (модальное значение – 52 % от числа обращений родителей

детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности), дети младшего школьного возраста (модальное значение – 56 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности) или, наконец, дети среднего и старшего школьного возраста (модальное значение – 90 % от числа обращений родителей детей данного возраста к соответствующей категории жизнедеятельности). При этом наибольшее суммарное количество проявлений ограничения жизнедеятельности применительно к категории «способность к самообслуживанию» – 83 – фиксируется родителями детей с нарушениями в развитии старшего дошкольного возраста.

Затруднения в самообслуживании предстают как основные – среди отмечаемых родителями проявлений ограничения соответствующей способности детей с нарушениями в развитии – и применительно к ряду нозологических групп таких детей: это касается детей с НОДА (модальное значение – 90 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности), детей с ТНР (модальное значение – 41 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности) и детей с умственной отсталостью (модальное значение – 61 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности).

В свою очередь, применительно к категории «способность к самостоятельному передвижению» ограничение жизнедеятельности детей с нарушениями в развитии обнаруживает себя в 12 различных проявлениях, фиксируемых родителями.

Наибольшую распространенность (см. табл. 5) имеет такое проявление, как невозможность самостоятельной ходьбы – указание на это содержится в жалобах родителей в 218 случаях, т.е. в 32,8 % от суммарного их количества и 68,3 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности. На нарушение сидения, стояния, ползания ребенка в родительских жалобах указывается в 76 случаях (11,4 % от суммарного их количества и 23,8 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности), на нарушение осанки и походки – в 68 случаях (10,2 % от суммарного их количества

и 21,3 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности), на нарушение координации движений – в 56 случаях (8,4 % от суммарного их количества и 17,6 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности), на деформацию позвоночника и стоп – в 52 случаях (7,8 % от суммарного их количества и 16,3 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности). Наиболее же редкие проявления, характеризующие ограничение жизнедеятельности у детей применительно к категории «способность к самостоятельному передвижению», связаны с болями в позвоночнике и конечностях, на что в жалобах родителей имеются указания в 16 случаях (2,4 % от суммарного их количества и 5,0 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности), а также с падениями и травмами ребенка, на которые родители в своих жалобах указывают соответственно в 15 (2,3 % от суммарного их количества и 4,7 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности) и 10 (1,5 % от суммарного их количества и 3,1 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности) случаях.

При этом редуцированность возможностей в плане ходьбы выступает в качестве доминирующего проявления ограничения жизнедеятельности в разрезе категории «способность к самостоятельному передвижению» как у мальчиков с нарушениями в развитии (модальное значение – 65 % от числа обращений родителей мальчиков к соответствующей категории), так и у девочек с нарушениями в развитии (модальное значение – 73 % от числа обращений родителей девочек к соответствующей категории).

Аналогичным образом и во всех без исключения возрастных группах детей с нарушениями в развитии невозможность ходьбы тоже оказывается ведущим проявлением ограничения их жизнедеятельности в аспекте способности к самостоятельному передвижению. В процентном исчислении от количества обращений родителей детей той или иной возрастной группы к соответствующей категории жизнедеятельности эта тенденция характеризуется модальным значением 80 % применительно к детям раннего возраста, модальным значением 66 % применительно к детям младшего дошкольного возраста, модальным значением 68 % применительно к детям среднего

дошкольного возраста, модальным значением 65 % применительно к детям старшего дошкольного возраста, модальным значением 68 % применительно к детям младшего школьного возраста и, наконец, модальным значением 62 % применительно к детям среднего и старшего школьного возраста.

Таблица 5  
Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность к самостоятельному передвижению»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=664)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=319)
Невозможность ходьбы	218	32,8 %	68,3 %
Нарушение сидения, стояния, ползания	76	11,4 %	23,8 %
Нарушение осанки и походки	68	10,2 %	21,3 %
Нарушение координации движений	56	8,4 %	17,6 %
Деформация позвоночника и стоп	52	7,8 %	16,3 %
Нарушение мелкой и крупной моторики	49	7,4 %	15,4 %
Затруднения ходьбы	47	7,1 %	14,7 %
Ограничение движений конечностей	30	4,5 %	9,4 %
Ходьба на цыпочках	26	3,9 %	8,2 %
Боли в позвоночнике и конечностях	16	2,4 %	5,0 %
Падения и травмы	15	2,3 %	4,7 %
Нарушение пространственной ориентировки	10	1,5 %	3,1 %

Вместе с тем, при рассмотрении в нозологическом разрезе ситуация здесь обнаруживает известную вариативность. Если у детей с НОДА ведущим проявлением ограничения жизнедеятельности в данном аспекте выступает именно невозможность самостоятельной ходьбы (модальное значение – 78 % от общего числа обращений родителей детей этой нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности), то у детей с РАС, с умственной отсталостью и с ТНР ограничение проявляется преимущественно в ходьбе на цыпочках (модальные значения – 52 %, 40 % и 43 % от общего числа обращений родителей детей этих нозологических групп к соответствующей категории жизнедеятельности); кроме того, у детей с умственной отсталостью столь же выражено и ограничение, связанное с на-

рушением осанки (модальное значение – 40 % от общего числа обращений родителей детей данной нозологической группы к соответствующей категории жизнедеятельности),

Что касается категории жизнедеятельности «способность к обучению», то обнаруживающееся применительно к ней ограничение в содержательном плане выражается у детей в 3 фиксируемых родителями проявлениях разного характера (см. табл. 6).

Таблица 6  
Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность к обучению»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=54)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=39)
Затруднения в обучении	25	46,3 %	64,1 %
Нарушения высших психических функций	22	40,7 %	56,4 %
Нарушение письма, чтения, счета	7	13,0 %	17,9 %

В 25 случаях (46,3 % от суммарного их количества и 64,1 % от общего числа обращений к данной категории жизнедеятельности) родители указывают на испытываемые детьми трудности в обучении в целом, в 22 случаях (40,7 % от суммарного их количества и 56,4 % от общего числа обращений к данной категории) – на нарушение у ребенка высших психических функций, детерминирующих его учебно-познавательную деятельность, в 7 случаях (13,0 % от суммарного их количества и 17,9 % от общего числа обращений к данной категории) – на имеющиеся у ребенка нарушения письма, чтения и счета.

При этом слишком малое общее число содержащихся в родительских жалобах указаний на те или иные проявления ограничения способности детей с нарушениями в развитии к обучению не позволяет корректно осуществить их анализ с позиций дифференциации контингента детей по половозрастным и нозологическим признакам.

Наконец, применительно к компоненту «способность к ориентации» (см. табл. 7) ограничение жизнедеятельности у детей содержательно воплощается в 1 проявлении, фиксируемом их родителями и связанном с нарушением у ребенка ориентировки в социальной ситуации (0,1 % от суммарного количества и 0,1 % от общего числа обращений родителей к данной категории)

Таблица 7

Указания родителей на проявления ограничения жизнедеятельности ребенка с нарушением в развитии применительно к категории «способность к ориентации»

Проявление ограничения жизнедеятельности	Количество указаний на проявление ограничения	Доля от общего числа указаний родителей на наличие проявлений ограничения жизнедеятельности у ребенка (N=12)	Доля от числа обращений родителей к категории жизнедеятельности «способность к общению» (N=12)
Не ориентируется в социальной ситуации	1	0,1	0,1

Однако в связи со слишком малым общим количеством содержащихся в родительских жалобах указаний на те или иные проявления ограничения способности детей с нарушениями в развитии к ориентировке корректное проведение дальнейшего анализа с учетом половозрастных и нозологических различий между детьми невозможно.

### Обсуждение и выводы

Результаты проведенного эмпирического исследования, которое предполагало изучение статуса детей с нарушениями в развитии как целевой группы психолого-педагогической реабилитации и в основе которого лежал контент-анализ жалоб, высказывавшихся родителями таких детей при обращении за помощью в реабилитационный центр, свидетельствует о том, что в психолого-педагогическом плане ограничения жизнедеятельности и их проявления у детей с нарушениями в развитии характеризуется весьма разной степенью выраженности и распространенности.

Тем самым, имеет место значимая в контексте психолого-педагогической реабилитации детей с нарушениями в развитии и репрезентируемая оценочными констатациями их родителей иерархия подобных ограничений, в свою очередь, отражающая субординационную структуру нуждаемости этих детей в тех

или иных, различных по направленности и содержанию, мерах психолого-педагогической реабилитационной поддержки.

Приоритетные аспекты нуждаемости здесь связаны с потребностью в оптимизации прежде всего коммуникативного и поведенческого статуса ребенка с нарушением в развитии как субъекта жизнедеятельности, так как в свете оценочных констатаций родителей наибольшая масштабность ограничений жизнедеятельности и вариативность их проявлений, обнаруживается, во-первых, именно в разрезе категории жизнедеятельности «способность к общению», а во-вторых – в категории жизнедеятельности «способность контролировать свое поведение».

В существенно меньшей степени – с учетом содержания жалоб родителей – у детей с нарушениями в развитии выражены ограничения жизнедеятельности, а значит и нуждаемость в психолого-педагогической реабилитационной поддержке применительно к категории жизнедеятельности «способность к самостоятельному передвижению».

Наконец, минимальной распространенностью и заметной узостью спектра проявлений, как вытекает из родительских жалоб, характеризуются ограничения жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии, касающиеся категорий жизнедеятельности «способность к самообслуживанию», «способность к обучению» и – особенно – «способность к ориентации», что отражает сравнительно низкую востребованность мер психолого-педагогической реабилитационной поддержки таких детей в соответствующих аспектах.

При этом номенклатура и интенсивность проявлений ограничений жизнедеятельности применительно к тем или иным ее категориям демонстрируют вариативность в контексте принадлежности детей с нарушениями в развитии к различным половозрастным и нозологическим группам.

Таким образом, получила свое подтверждение гипотеза, положенная в основу исследования, причем в аспекте его новизны важно то обстоятельство, что эмпирические представления об ограничениях жизнедеятельности у детей с нарушениями в развитии как целевой группы психолого-педагогической реабилитации впервые сформированы на базе изучения соответствующих оценочных суждений их роди-

телей. Сами же эти представления, фактически определяя социально-типологические детерминанты эффективности психолого-педагогической реабилитации таких детей, значимы для совершенствования практики реабилитационной работы с ними с позиций дифференцированного подхода.

Перспективы развития данного исследования могут быть связаны, в частности, с расширением охвата детей с нарушениями сенсорной сферы – увеличением количества изученных детей с инвалидизирующим нарушением слуха и вовлечением в орбиту исследования детей с глубоким нарушением зрительных функций, что позволит дополнить общую характеристику статуса детей с нарушениями в развитии как целевой группы психолого-педагогической реабилитации.

#### Список литературы

1. Алпатова О. Б. Методика взаимодействия социального педагога реабилитационного центра с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья // *Современные наукоемкие технологии*. – 2020. – № 5. – С. 139–143.
2. Анпилова А. В. Детская инвалидность в цифрах: анализ современного состояния // Развитие территории в условиях современных вызовов: Материалы Национальной научно-практической конференции. – М.: Издательство Ипполитова, 2020. – С. 217–222.
3. Борозинцев Н. М., Шеховцова Т. С. Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образовательной вертикали // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2021. – № 199. – С. 17–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-osobykh-obrazovatelnykh-potrebnoyey-obuchayuschihhsya-s-invalidnostyu-i-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-raznykh>.
4. Бушенева И. С., Горбунова В. В. Особенности социальной реабилитации детей с врожденными заболеваниями опорно-двигательного аппарата в условиях семьи // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27067>
5. Венгер А. Л., Лазуренко С. Б. Психолого-педагогические технологии в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // *Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 40*. – 2020. URL: <https://alldf.ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities>.
6. Войтас С. А., Жолудь А. Н., Кабанов И. С., Бражник Ю. В., Рибелка И. В. Модель реабилитационно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник практической психологии образования*. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 130–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170212>.
7. Горяйнов И. В., Владимиров О. Н., Шабанова О. А. Ограничения жизнедеятельности у детей-инвалидов вследствие нарушений слуха // *Медицина в Кузбассе*. – 2018. – № 4. – С. 15–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ogranicheniya-zhiznedeyatelnosti-u-detej-invalidov-vsledstvie-naruseniy-sluxa>.
8. Дмитриева М. В. Структура детской инвалидности и эффективность реабилитации в условиях центра для детей с ограниченными возможностями // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25075>.
9. Кантор В. З., Немирова Н. В. Психолого-педагогическая реабилитация детей-инвалидов в домах-интернатах системы социальной защиты населения: от целеполагания

к практике // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 44. – 2021. URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-44/psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-disabled-children-in-boardings-houses-of-the-social-security-system-from-purpose-to-practice>.

10. Карелина И. Б., Туркина М. В. Психолого-педагогическая абилитация и реабилитация детей-инвалидов // *Universum: медицина и фармакология*. – 2016. – № 11 (33). – С. 28–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-abilitatsiya-i-reabilitatsiya-detey-invalidov>.

11. Кожанова Н. С. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Гуманитарные науки*. – 2021. – № 2 (54). – С. 92–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

12. Кондакова Н. А., Нацун Л. Н. Инвалидность детского населения как медико-социальная проблема // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*. – 2019. – № 4 (15). Спецвыпуск по гранту РФФИ № 19–013–20149\19. – С. 285–296. URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>.

13. Куркубет Н. Ю., Березина А. С., Казанцева А. В., Анализ тенденций изменений детской инвалидности в Российской Федерации и Свердловской области // *Вестник Уральского государственного медицинского университета*. – 2020. – Вып. № 3. – С. 65–67.

14. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2013. – Т. 5. – № 5. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n5/Lubovskiy](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy).

15. Луговцова Ю. А. Современная концепция жизнедеятельности лиц с ограниченными физическими возможностями и методы её оценки // *Байкальский медицинский журнал*. – 2011. – № 3. – С. 5–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-kontseptsiya-zhiznedeyatelnosti-lits-s-ogranichennymi-fizicheskimi-vozmozhnostyami-i-metody-eyo-otsenki>.

16. Малофеев Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 36. – 2019. – URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.

17. Мариничева Г. Н., Панчишина К. А., Большакова К. А. Анализ показателей детской инвалидности в Российской Федерации за 2017–2022 годы // *Современные проблемы подростковой медицины и репродуктивного здоровья подростков и молодежи: сборник трудов VI научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 2022. – С. 362–374.

18. Мжельская Н. В. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением зрения в отдаленных районах Алтайского края // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2016. – № 53–7. – С. 96–102.

19. Ратнер Ф. Л., Сигал Н. Г., Юсупова А. Ю. Работа с родителями детей с ограниченными возможностями: отечественный и зарубежный опыт // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2015. – № 5 (49). – С. 624–633. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-roditelnyami-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt>.

20. Сабанов З. М. Особенности психолого-педагогической реабилитации детей-инвалидов // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. – № 4 (25). – С. 346–349. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskoy-reabilitatsii-detey-invalidov>.

21. Сайтханов А. Ф. Психолого-педагогические подходы в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2010. – № 17. – С. 103–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-v-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

22. Смычек В. Б., Голикова В. В., Исайкина А. А., Субель И. В. Современные подходы к медико-социальной оценке функционирования и ограничения жизнедеятельности у детей-инвалидов // *Медицинские новости*. – 2012. – № 11. – С. 17–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-podhody-k-mediko-sotsialnoy-otsenke-funktsionirovaniya-i-ogranicheniya-zhiznedeyatelnosti-u-detey-invalidov>.

23. Чепурышкин И. П. Моделирование реабилитационно-воспитательного пространства (среды) образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями

138] здоровья [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2010. – № 1–2 (13). – Т. 2. – С. 298–300. – URL: <https://moluch.ru/archive/13/1026/>.

24. Четверикова Т. Ю. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с нарушениями развития в условиях инклюзии: положительная и отрицательная педагогическая тактика // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. С. Мишина, Г. А. Романова, Т. В. Тимохина, О. С. Кузьмина, Т. Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево: Изд-во Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2019. – С. 230–235.

25. Blackburn C. M., Spencer N. J. & Read J. M. Prevalence of childhood disability and the characteristics and circumstances of disabled children in the UK: secondary analysis of the Family Resources Survey. – *BMC Pediatr* – № 10, 21. – 2010. – DOI: 10.1186/1471-2431-10-21.

26. Cameron DL, Nixon S, Parnes P, Pidsadny M. Children with disabilities in low-income countries // *Paediatr Child Health*. 2005 May; – № 10(5). – P. 269–272. DOI: 10.1093/pch/10.5.269. PMID: 19668630; PMCID: PMC2722543.

27. Cieza A., Kamenov K., Sanchez M. G., Chatterji S., Balasegaram M., Lincetto O. et al. Disability in children and adolescents must be integrated into the global health agenda // *BMJ* 2021; – Vol. 372. – № 9. – DOI:10.1136/bmj.n9.

28. Makwela, M. M. & Smit E. I., 2022. Psychosocial challenges of children with disabilities in Sekhukhune District, Limpopo province of South Africa: Towards a responsive integrated disability strategy // *African Journal of Disability*. – № 11(0), a799. – DOI: 10.4102/ajod.v11i0.799.

29. Olusanya BO, Kancherla V, Shaheen A, Ogbo F. A., Davis A. C. Global and regional prevalence of disabilities among children and adolescents: Analysis of findings from global health databases // *Front. Public Health* 10:977453. – DOI: 10.3389/fpubh.2022.977453

## References

1. Alpatova, O. B. (2020) Metodika vzaimodejstviya social'nogo pedagoga reabilitacionnogo centra s roditel'yami detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Methods of interaction of a social teacher of a rehabilitation center with parents of children with disabilities]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high technologies*. Vol. 5. Pp. 139–143; Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38045>. (In Russian).

2. Anpilova, A. V. (2020) *Detskaya invalidnost' v cifrah: analiz sovremennogo sostoyaniya* [Childhood disability in numbers: an analysis of the current state]. *Razvitie territorii v usloviyah sovremennyh vyzovov: Materialy Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii – Development of the territory in the face of modern challenges: Proceedings of the National Scientific and Practical Conference*. Moscow. Pp. 217–222. (In Russian).

3. Borozinets, N., Shekhovtsova, T. S. (2021) *Uchet osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej obuchayushchih'sya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na raznyh urovnyah obrazovatel'noj vertikali* [Accounting for special educational needs of students with disabilities at different levels of education system]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. Vol. 199. Pp. 17–26. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-osobyh-obrazovatel'nyh-potrebnostey-obuchayushchih'sya-s-invalidnostyu-i-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-raznyh>. (In Russian).

4. Busheneva, I. S., Gorbunova, V. V. (2017) *Osobennosti social'noj reabilitacii detej s vrozhdennymi zabolevaniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v usloviyah sem'i* [Features of social rehabilitation of children with congenital osteo-muscular disorders in the family conditions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – Modern high technologies*. Vol. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27067> (In Russian).

5. Venger, A. L., Lazurenko, S. B. (2020) *Psihologo-pedagogicheskie tekhnologii v kompleksnoj reabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical technologies in the comprehensive rehabilitation of children with disabilities]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki. Al'manah – Almanac Institute of special education*. Vol. 90.

Available at: [https://aldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities\\_](https://aldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities_) (In Russian).

6. Voitas, S. A., Zholud, A. N., Kabanov, I. S., Brazhnik, Y. V., Ribelka, I. V. (2020) Model' reabilitacionno-obrazovatel'nogo prostranstva dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Model of a Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities]. *Vestnik praktičeskoj psihologii obrazovaniya – Bulletin of Psychological Practice in Education*. Vol. 17. No. 2. Pp. 130–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170212>. (In Russian).

7. Goryainov, I. V., Vladimirova, O. N., Shabanova, O. A. (2018) Ogranicheniya zhiznedeyatel'nosti u detej-invalidov vsledstvie narushenij sluha [Limitations of vital activity in children with disabilities due to hearing disorders]. *Medicina v Kuzbasse – Medicine in Kuzbass*. Vol. 4. Pp. 15–19. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ogranicheniya-zhiznedeyatel'nosti-u-detey-invalidov-vsledstvie-narusheniy-sluha>. (In Russian).

8. Dmitrieva, M. V. (2016) Struktura detskoj invalidnosti i effektivnost' reabilitacii v usloviyah centra dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami [The structure of the child's disability and the effectiveness of Rehabilitation in the center for children with disabilities] *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. Vol. 4. Available at: [https://science-education.ru/ru/article/view?id=25075\\_](https://science-education.ru/ru/article/view?id=25075_) (In Russian).

9. Kantor, V. Z., Nemirova, N. V. (2021) Psihologo-pedagogičeskaya reabilitacija detej-invalidov v domah-internatah sistemy social'noj zashčity naseleniya: ot celeplaganija k praktike. [Psychological and pedagogical rehabilitation of disabled children in boarding houses of the social security system: from purpose to practice]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki – Almanac Institute of special education*. Vol. 44. Available at: <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-44/psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-disabled-children-in-boarding-houses-of-the-social-security-system-from-purpose-to-practice>. (In Russian).

10. Karelina, I., Turkina, M. (2016) Psihologo-pedagogičeskaya abilitacija i reabilitacija detej-invalidov [Psychological and pedagogical abilitation and rehabilitation of disabled children]. *Universum: medicina i farmakologija – Universum: medicine and pharmacology*. Vol. 11 (33). Pp. 28–34. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogičeskaya-abilitacija-i-reabilitacija-detey-invalidov>. (In Russian).

11. Kozhanova, N. S. (2021) Opređenje osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej obučayushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Determination of special educational needs of students with disabilities] *Gumanitarnye nauki – The Humanities*. Vol. 2 (54). Pp. 92–100. Available at: [https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-osobyh-obrazovatel'nyh-potrebnostej-obučayushchihhsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorov'ya\\_](https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-osobyh-obrazovatel'nyh-potrebnostej-obučayushchihhsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorov'ya_) (In Russian).

12. Kondakova, N. A., Natsun, L. N. (2019) Invalidnost' detskogo naseleniya kak mediko-social'naya problema [Disability of the child population as a medical and social problem]. *Zdorov'e čeloveka, teoriya i metodika fizičeskoj kul'tury i sporta – Health, Physical Culture and Sports*. Vol.4 (15). Pp. 285–296. Available at: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>. (In Russian).

13. Kurkubet, N. Y., Berezina, A. S., Kazantseva, A. V. (2020) Analiz tendencij izmenenij detskoj invalidnosti v Rossijskoj Federacii i Sverdlovskoj oblasti [Analysis of trends in changes of child disability in Russia and Sverdlovsk region]. *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta – Vestnik UGMU*. Vol.3. Pp. 65–67. (In Russian).

14. Lubovskij, V. I. (2013) Osobyje obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs]. *Psihologičeskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 5. Available at: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n5/Lubovskij](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskij). (In Russian).

15. Lugovtsova, J. A. (2011) Sovremennaya koncepcija zhiznedeyatel'nosti lic s ogranichennymi fizičeskimi vozmozhnostyami i metody eyo ocenki [The modern concept of ability to live of persons with the limited physical abilities and methods of its estimation]. *Bajkal'skij medicinskij zhurnal – Scientific and practical peer-reviewed journal*. Vol. 3. Pp. 5–7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-kontsepcija-zhiznedeyatel'nosti-lits-s-ogranichennymi-fizičeskimi-vozmozhnostyami-i-metody-eyo-otsenki>. (In Russian).

16. Malofeev, N. N. (2019) Koncepcija razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovnye položeniya. [Conception of development of educational system for children with special needs: main theses]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki – Almanac Institute of special education*. Vol. 36. Available at: <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>. (In Russian).

17. Marinicheva, G. N., Panchishina, K. A., Bolshakova, K. A. (2022) *Analiz pokazatelej detskoj invalidnosti v Rossijskoj Federacii za 2017–2022 gody* [Analysis of child disability rates in the Russian Federation for 2017–2022] *Sovremennye problemy podrostkovoј mediciny i reproduktivnogo zdorov'ya podrostkov i molodezhi: Sbornik trudov VI nauchno-prakticheskoј konferencii – Modern problems of adolescent medicine and reproductive health of adolescents and youth: Proceedings of the VI Scientific and Practical Conference*. Saint-Petersburg, Pp. 362–374. (In Russian).
18. Mzhelskaya, N. V. (2016) *Realizaciya osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej obuchayushchihhsya s narusheniem zreniya v otdalennyh rajonah Altajskogo kraja* [Implementation of studying special educational needs with visual impairment in the remote altai territory]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. Vol. 53–7. Pp. 96–102. (In Russian).
19. Ratner, F. I., Cigal, N.G., Yusupova, A. Yu. (2015) *Rabota s roditelyami detej s ogranichenymi vozmozhnostyami: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt* [Working with parents of children with special educational needs: Russian and foreign experience]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem – Modern Research of Social Problems*. Vol. 5 (49). Pp. 624–633. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-roditelyami-detey-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami-otechestvenny-i-zarubezhny-opyt>. (In Russian).
20. Sabanov, Z. M. (2018) *Osobennosti psihologo-pedagogicheskoy rehabilitacii detej-invalidov* [Peculiarities of psychological-pedagogical rehabilitation of children with disabled people]. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. Vol. 4 (25). Pp. 346–349. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskoy-rehabilitacii-detey-invalidov>. (In Russian).
21. Saitkhanov, A. F. (2010) *Psihologo-pedagogicheskie podhody v social'noj rehabilitacii detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical approaches are limited in the development of social children with a sense of health] *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya – Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*. Vol. 17. Pp. 103–112. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-v-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-s-ogranichenymi-vozmozhnostyami-zdorov'ya>. (In Russian).
22. Smychek, V. B., Golikova, V. V., Isaikina, A. A., Subel, I. V. (2012) *Sovremennye podhody k mediko-social'noj ocenke funkcionirovaniya i ogranicheniya zhiznedeyatel'nosti u detej-invalidov* [Modern approaches to health and social assessment of functioning and disabilities have disabled children]. *Medicinskie novosti – Medical News*. Vol. 11. Pp. 17–23. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-mediko-sotsialnoy-otsenke-funkcionirovaniya-i-ogranicheniya-zhiznedeyatel'nosti-u-detey-invalidov>. (In Russian).
23. Chepuryskin, I. P. (2010) *Modelirovanie reabilitacionno-vospitatel'nogo prostranstva (sredy) obrazovatel'nyh uchrezhdenij dlya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Modeling the rehabilitation and educational space (environment) of educational institutions for children with disabilities]. *Molodoy uchenyj – Young scientist*. Vol. 1–2 (13). No. 2. Pp. 298–300. Available at: <https://moluch.ru/archive/13/1026/>. (In Russian).
24. Chetverikova, T. U. (2019) *Udovletvorenije osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej detej s narusheniyami razvitiya v usloviyah inkluzii: polozhitel'naya i otricatel'naya pedagogicheskaya taktika* [Meeting the special educational needs of children with developmental disabilities in conditions of inclusion: positive and negative pedagogical tactics] *Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoј konferencii – Inclusive Education: Theory and Practice – Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference*. Orekhovo-zuyevo. Pp. 230–235. (In Russian).
25. Blackburn, C. M., Spencer, N. J. & Read, J. M. (2010) *Prevalence of childhood disability and the characteristics and circumstances of disabled children in the UK: secondary analysis of the Family Resources Survey*. *BMC Pediatr*. No. 10, 21. DOI: 10.1186/1471–2431–10–21.
26. Cameron D. L., Nixon S., Parnes P, Pidsadny M. (2005) *Children with disabilities in low-income countries*. *Paediatr Child Health*. May; No. 10(5). Pp. 269–722. DOI: 10.1093/pch/10.5.269. PMID: 19668630; PMCID: PMC2722543.
27. Cieza A., Kamenov K., Sanchez M. G., Chatterji S., Balasegaram M., Lincetto O. et al (2021). *Disability in children and adolescents must be integrated into the global health agenda* DOI:10.1136/bmj.n9.

28. Makwela, M. M. & Smit, E.I. (2022) Psychosocial challenges of children with disabilities in Sekhukhune District, Limpopo province of South Africa: Towards a responsive integrated disability strategy, *African Journal of Disability* Vol. 11(0). Pp. 799. DOI: 10.4102/ajod.v11i0.799.

29. Olusanya, B. O., Kancherla, V., Shaheen, A., Ogbo, F. A., Davis A. C. (2022) Global and regional prevalence of disabilities among children and adolescents: Analysis of findings from global health databases. *Front. Public Health*. 10:977453. DOI: 10.3389/fpubh.2022.977453.

#### Вклад соавторов

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

*Немирова Н. В.:* обоснование и отбор единиц анализа, реализация процедуры контент-анализа и первичное описание его результатов;

*Филатов А. С.:* сбор и первичная обработка эмпирических данных для контент-анализа.

#### Author contributions

*Kantor V. Z.:* formation of the idea, the program and the conceptual foundations of the study, scientific editing of the material;

*Nemirova N. V.:* substantiation and selection of the analysis units, implementation of the content analysis procedure and a primary description of its results;

*Filatov A. S.:* collection and primary processing of empirical data for content analysis.

#### Информация об авторах

**Кантор Виталий Зорачевич** – 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

**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

**Филатов Артем Сергеевич** – студент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, учитель-логопед, Детский реабилитационно-восстановительный центр Федерального научного центра реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: artem.filatov98@mail.ru

#### Information about the authors

**Vitaly Z. Kantor** – Dr. Sci. (Ped.), 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

**Natalia N. Nemirova** – Cand. Sci. (Sociolog.), 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

**Artem S. Filatov** – a student, of the Russian State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation; teacher-speech therapist, Children's Rehabilitation and Rehabilitation Center of the Federal Scientific Center for the Rehabilitation of the Disabled, G. A. Albrecht Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russian Federation, e-mail: artem.filatov98@mail.ru

Поступила в редакцию: 24.05.2023

Принята к публикации: 09.06.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 24 May 2023

Accepted: 09 June 2023

Published: 30 June 2023

## Преподавание искусствоведческих дисциплин в условиях онлайн-образования

И. В. Портнова

*Российский университет дружбы народов (РУДН),  
Москва, Российская Федерация*

**Введение.** В пандемический и постпандемический периоды, когда образование во многом перешло на онлайн-формат, в системе высшего образования возникла ситуация эксперимента с преподаванием базовых и вариативных дисциплин. Автор задается вопросом: что изменилось в преподавании художественных дисциплин в контексте введенных новшеств? Целью исследования является выявление особенностей и возможностей преподавания искусствоведческих дисциплин, читаемых в высшей школе и внедряемых в новый формат онлайн-образования, который становится все более актуальным. В статье раскрываются новые возможности и проблемы проведения учебных занятий по истории искусств в дистанционном формате, что составляет новизну исследования.

**Материалы и методы.** Был использован аналитический метод, позволяющий оценить предложенные современному образованию новые онлайн-формы, выявить возможные критерии переходов к искусствоведческим дисциплинам, демонстрируемым на экране компьютера, определить взаимосвязь содержательных и наглядных частей, рассказа и показа, степень восприятия студентами материала. Историко-художественный метод раскрывает специфику изучаемых искусствоведческих тем с помощью современных визуальных средств.

**Результаты исследования.** На основе теоретического анализа были выявлены современные реалии преподавания искусствоведческих дисциплин: тенденция концентрации человека на собственных ощущениях, трансформация системы ценностей, проникновение цифровых технологий в область искусствования, изменение целей и методов его преподавания. Определены особенности и проблемы преподавания искусствоведческих дисциплин в онлайн-формате, среди которых: сохранение эмоциональности восприятия, атмосферы одухотворенного творчества, заинтересованности, качества коммуникации. Возможность использования VR-технологий повышает эффективность восприятия произведений искусства, расширяет междисциплинарные связи с историей архитектуры, культурологией, музееведением, что требует особой подготовки преподавателей.

**Обсуждение и выводы.** Анализ показал, что на фоне широкого распространения информационных технологий, мобильных устройств, цифровых средств коммуникации в весьма прагматичном обществе преподавание истории искусств сохраняет свой эстетический и культурологический смысл. Содержание искусствоведческих дисциплин основано на актуальных общечеловеческих ценностях, восприятие которых усиливает пробуждаемые эмоции. Использование новых высокотехнологичных средств обучения выводит искусствоведческое образование на новый уровень, обеспечение качества которого видится в сочетании использования уникальных возможностей онлайн-среды и непосредственного общения преподавателя со студентами.

**Ключевые слова:** предмет, искусствование, профессионализм, мастерство, классические произведения, реальность, сфера, композиционные приемы.

**Для цитирования:** Портнова И. В. Преподавание искусствоведческих дисциплин в условиях онлайн-образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2 – С. 142-155. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_142

Original article  
UDC 37.016:7  
VAK 5.8.7  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_142

## Teaching Art History Disciplines in the Context of Online Education

Irina V. Portnova

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN),  
Moscow, Russian Federation*

**Introduction.** In the pandemic and post-pandemic periods, when education has largely switched to an online format, a situation has arisen in the higher education system of an experiment with the teaching of basic and variable disciplines. The author asks the question: what has changed in the teaching of art disciplines in the context of the innovations introduced? The aim of the study is to identify the features and possibilities of teaching art history disciplines, read in higher education and being introduced into a new format of online education, which is becoming more and more relevant. The article reveals new opportunities and problems of conducting classes in the history of art in a remote format, which is the novelty of the study.

**Materials and methods.** The analytical method allows evaluating the new online forms offered to modern education, identifying possible criteria for going to art history disciplines demonstrated on a computer screen, determining the relationship between meaningful and visual parts, storytelling and display, and the degree of perception by students of the material. In this regard, the historical and artistic method, which reveals the specifics of the studied art history topics with the help of modern visual means, will also be optimal.

**Results.** On the basis of a theoretical analysis, the modern realities of teaching art history disciplines were identified: the tendency for a person to concentrate on their own feelings, the transformation of the value system, the penetration of digital technologies into the field of art history, the change in the goals and methods of teaching it. The features and problems of teaching art history disciplines in an online format are identified, including: maintaining the emotionality of perception, the atmosphere of spiritual creativity, interest, and the quality of communication. The possibility of using VR technologies increases the efficiency of perception of works of art, expands interdisciplinary links with the history of architecture, cultural studies, museology, which requires special training for teachers.

**Discussion and conclusion.** The analysis showed that against the background of the widespread use of information technologies, mobile, digital means of communication in a very pragmatic society, the teaching of art history retains its aesthetic and cultural meaning. The content of art history disciplines is based on actual human values, the perception of which is enhanced by awakened emotions. The use of new high-tech teaching tools brings art history education to a new level, the quality assurance of which is seen in the combination of using the unique opportunities of the online environment and direct communication between the teacher and students.

**Key words:** subject, art history, professionalism, skill, classical works, reality, sphere, compositional techniques.

**For citation:** Portnova, I. V. (2023) Prepodavanie iskusstvovedcheskih disciplin v usloviyah onlajn-obrazovaniya [Teaching Art History Disciplines in the Context of Online Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 142–155. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_142

## Введение

Преподавание искусствоведческих дисциплин (истории архитектуры, живописи, графики, скульптуры и др.) в наше время претерпело известные изменения, что связано с динамичным образом жизни человека и новым взглядом на окружающее. Ускоренный темп жизни привел к изменению взглядов на само изобразительное искусство и его классическую основу.

Имена великих архитекторов, живописцев, графиков, скульпторов ассоциировались с большими историческими стилистическими эпохами и, казалось бы, нерушимым академическим искусством. Современный мир перформанса и всевозможных зрительных инсталляций все больше претендует на глобальную всеохватность, проникая во многие сферы жизни, в том числе и в образовательный процесс. Об этом рассуждала Christina Chau. Она утверждала, что инсталляция стала доминирующим видом искусства в современную эпоху [13]. Singerman Howard, когда рассматривал художественные школы западной Европы второй половины XIX века вплоть до нашего времени, отметил путь, по которому шло изучение старого традиционного искусства и нового [22]. Его исследование естественным образом наталкивает на вопрос: какой смысл мы вкладываем в такие понятия, как «искусство-ремесло», «искусство-перформанс». Автор книги «Эстетика и иконоборчество современного искусства: картины без мира» Žarko Pačić [18] продолжает разговор. Исследователь попытался раскрыть суть современного искусства не с традиционной метафизической точки зрения понимания прекрасного, а через тесную связь с техногенезом через призму виртуальных миров, когда картина как изобразительная форма начинает превращаться в другое качество или совсем исчезает в эпоху виртуальной реальности.

В результате цифровой революции конца XX – начала XXI века искусство и связанное с ним преподавание соответствующих дисциплин будет непременно изменяться. К такому выводу приходят Anna Bentkowska-Kafel, Trish Cashen, Hazel Gardiner в своей книге «Digital Art History: A Subject in Transition» [10]. В сфере цифровых изображений они видят новые возможности, новое поле поисков и реконструкций. Об этом также пишут Kelly Donahue-Wallace, Laetitia Amelia La Follette, Andrea Pappas. Чтобы преподавание истории ис-

искусств было на современном уровне, с точки зрения авторов, дисциплины необходимо рассмотреть в ракурсе нового программного обеспечения, интерактивных анимаций, интеграции технологий в традиционное преподавание, выходя за рамки привычного формата лекционных и семинарских занятий [14].

Стремительное внедрение дистанционного образования, изначально обусловленное пандемией, актуализирует проблему эффективности использования информационных технологий в преподавании истории искусств в вузах.

Цель исследования – выявление особенностей и возможностей преподавания в высшей школе искусствоведческих дисциплин в условиях формата онлайн-образования – потребовала решения ряда задач:

— исследовать содержание искусствоведческих дисциплин в контексте расширения виртуальных образовательных возможностей и онлайн-преподавания;

— осуществить анализ возможностей и проблем трансляции содержания дисциплины, организации деятельности студентов по его качественному освоению;

— оценить профессионализм преподавания художественных дисциплин в век новых компьютерных технологий и выявить значимость классического наследия в современном образовательном процессе.

### **Обзор литературы**

Преподавание истории искусств было и остается предметом активного научно-практического дискурса. Lee Emery считает, что переход от модернистского художественного образования к постмодернистскому является непростым путешествием. Модернизм стал богатым источником вдохновения для преподавания искусства. Бесчисленные программы обучения искусству с 1950-х по 1990-е годы были основаны на западном опыте, поддерживающем индивидуализм, творчество, самовыражение. Однако при этом постмодернистские теории могут отвлекать внимание и переформировать отношение к устоявшимся классическим ценностям [16]. Авторы говорят как о новых возможностях, так и о проблемах, возникших в ответ на использование цифровых ресурсов [16].

В образовательном процессе современного постмодернистского общества О. А. Игуманов, М. М. Мусарский, Е. Д. Платонова отмечают две реальности: первую – материальную и вторую – виртуальную, замещающую действительность. Авторы выражают опасения, что «осуществляемая в таком подходе модернизация образования и «новое мышление» как результат на самом деле приводит к фактическому погружению человека в мир собственных ощущений и отрешения от действительности. В результате такого «образования» общество может получить человека, не склонного к мышлению и свободного от каких-либо нравственных запретов [5, с. 16].

Tom Hardy, размышляя о постмодернистском взгляде на искусство в сфере образования, больше склонен констатировать различия, плюрализм мнений в этом вопросе [15]. Различные жизненные реалии на волне ассоциаций и виртуальной картины мира все более выстраиваются в новую систему ценностей, в которой прошлому уже нет места так же, как и выстрадавшему веками основательному классическому искусству.

Искусствоведческие дисциплины, рассматривают ли они западноевропейское, русское или восточное искусство, имеют неперемennую связь с историей. Donald Preziosi усомнился даже в том, можем ли мы назвать дисциплиной «историю искусств» [21]. За последние два десятилетия она претерпела сильные метаморфозы, изменились ее цели и методы. Базисными положениями, которые были заложены исследователями этого направления: итальянским художником, теоретиком XVI века Д. Вазари [2], немецким критиком, искусствоведом XVIII века И. Винкельманом [3], немецким философом XIX столетия И. Кантом [6] и другими – определялась сама искусствоведческая дисциплина. Сегодня, кажется, весь этот разговор утратил авторитет. Однако, если нельзя в произвольном порядке перестроить хронологию, определяемую временем, соответственно невозможно выбросить непреложные общечеловеческие историко-культурологические основы. Так, Matthew Rampley, Thierry Lenain, Hubert Locher [19], говоря о проникновении цифровых технологий в область искусствоведения, отмечают неизбежность многонационального художественного опыта, что составляет содержательный корень дисциплины «история искусства».

Можно, конечно, классическое искусство заменить новейшим современным творчеством. В таком случае, какова же роль и значимость данных дисциплин в образовательном процессе? Зададим простой вопрос: нужно ли в наше время будущему архитектору, дизайнеру, художнику разных направлений знать теорию искусства в том объеме, как это преподавалось в классической школе или это прерогатива прошлого? Чтобы быть осведомленным в той или иной области, можно ли ограничиться разнообразными образовательными компьютерными программами? Прав был Филлип Луан [7], когда отмечал, что в современных условиях социума складывается принципиально иная структура производства и потребления информации, в том числе художественной. Интернет стал связующим звеном между человеком и целым миром, стал культурой современности, полностью заменив, к сожалению, целые сферы нашей жизни. Визуальные средства коммуникации в современном мире широки и доступны каждому. В рамках исследования А. Демшина [4] в одном проблемном поле рассматривает такие разнохарактерные явления, как современная музейная деятельность, формы самоорганизации искусства, сферы активности маргинальных художественных практик. Что касается преподавания искусствоведческих дисциплин, то нужно рассматривать все варианты коммуникаций.

### **Материалы и методы**

С целью анализа преподавания искусствоведческих дисциплин в новом формате онлайн-образования, который может выглядеть привлекательным своими неизведанными возможностями, были использованы следующие методы. Аналитический метод позволил оценить эффективность новых онлайн-форм, предлагаемых в современном образовании, определить возможные критерии подхода к занятиям по истории искусств. Для раскрытия специфики изучаемых тем с помощью современных визуальных средств лучше всего подходит искусствоведческий метод. Он позволяет увидеть границы восприятия и оценить роль художественных нововведений в современном мире и в учебном процессе. Объектом исследования стало содержание искусствоведческих дисциплин и методика их преподавания в условиях онлайн-образования.

## Результаты исследования

Пандемический период создал такую ситуацию, когда учебный процесс полностью переместился в дистанционный формат. Преподаватели и студенты оказались в новой для них ситуации активного внедрения онлайн-форм, предполагающих проведение лекционных и семинарских занятий в новых условиях. В нашем случае особенность заключалась в том, что читаемые в Российском университете дружбы народов (РУДН) искусствоведческие дисциплины на платформе MS Teams приходилось апробировать без какой-либо подготовки.

Анализ опыта работы позволил выявить следующие особенности преподавания искусствоведческих дисциплин в онлайн-формате.

Вопросы мастерства, профессионализма в преподавании всегда представляют важную проблему. А. Берикбаев, Хайров Расим и другие спрашивают: каким должен быть будущий преподаватель изобразительного искусства и на что он должен ориентироваться, какой должна быть педагогическая компетентность и как она формируется и развивается [1, с. 6984–6988]. Мы понимаем, что преподавание в старой академической школе, которая дала миру большое число художников-академистов как западноевропейских, так и русских, сейчас уже предстает невозвратным прошлым и является памятью общечеловеческой культуры. Возможно ли дать определение мастерству в его современном варианте онлайн-образования в контексте разнообразных новшеств? Попытаемся разобраться.

Достоинства и недостатки онлайн-преподавания сегодня становятся уже очевидными. Среди достоинств отметим мобильность, возможность подключения из любой точки мира, доступность и наглядность материалов, а также актуальность образования. Недостатки тоже очевидны: низкий уровень контроля, трудности обратной связи со студентами и их низкая включенность в учебный процесс, отсюда потеря коммуникативных навыков, наконец, порой возникающие технические неполадки и вред здоровью.

Реальное положение дел показывает, что встреча преподавателя и студентов может быть устроена и на экране монитора. В таком режиме и при реальных средствах визуализации преподаватель может общаться со студентами, однако

неясно, насколько качественным и полезным будет данный формат коммуникации. Первое, с чем сталкивается преподаватель и студент – это недостаток живого общения. Лектор, освещающий ту или иную тему, не видит реакцию слушающих или, точнее, ощущает лишь ее малую долю. Слушатели, в свою очередь могут упустить ряд важных моментов, ведь это легко может произойти по ту сторону экрана. В ракурсе компьютерного изложения возникают сложности в донесении мысли, да и эмоциональность рассказчика не всегда улавливается. Тем более это касается искусствоведческих предметов, во многом ориентированных на зрительную и эмоциональную сферу. Чтобы сохранить эмоциональность восприятия лекционного искусствоведческого материала в режиме онлайн-обучения, необходимо создать одухотворенную атмосферу творчества с помощью «цифрового ландшафта» со множеством технических инструментов, подходов, функций [11]. Сегодняшние новшества цифрового воспроизведения позволяют демонстрировать изобразительный материал на экране компьютера во всех структурных и цветовых нюансах, например, сфокусироваться на произведениях искусства с разных, порой неожиданных точек зрения, использовать эффекты освещения и т.д. Можно продумать фоновое пространство. Привлекательной будет выглядеть перспектива музейного зала или панорама классических архитектурных строений и т.п. Можно сконструировать пространство виртуальной реальности с помощью VR-технологий так, чтобы создавалась полная иллюзия присутствия преподавателя и студента. Возможно, тогда будут ощутимы эмоциональные импульсы коммуникации, как в реальной жизни, или их выраженность будет еще ярче, ведь VR создает мощный эффект присутствия. В такой перспективе окажется полезным изучение истории искусств непосредственно в залах виртуального музея. Так, можно увидеть произведения вблизи и попасть в мастерские прошлых эпох. Если демонстрация изобразительного материала, само присутствие преподавателя – факт, вполне реализуемый в новых условиях, стоит отдельно задуматься о лекционных и семинарских занятиях, касающихся, в частности, искусствоведческих дисциплин. Чтобы сделать этот процесс более успешным и привлекательным для студентов, полезно включать в изучаемый курс комплекс

новых дисциплин – так полагают И. Лифшиц, И. Мимров, А. Глебовский [17, с. 6173–6182]. История архитектуры, культурология, музееведение только обогатят содержанием и расширят границы искусствоведения. Поскольку цифровые технологии позволяют качественно показать изобразительный материал, полезно вглядываться, всматриваться в сущность предмета, как это делали, например, голландские или немецкие художники XVIII–XIX веков – мастера натюрморта, бытового жанра. В таком аспекте раскроются многие любопытные, а порой и неожиданные качества освещаемой темы и самого изучаемого объекта. Вглядывание в суть рождает любование, дает эстетическую, общечеловеческую оценку рассматриваемым явлениям. Особенно значимую роль играет демонстрация и анализ классических произведений, в которых заключен непреходящий смысл. Уже в первой части дисциплины «Введение в историческое изучение искусства» полезно делать акценты на раскрытии природы и своеобразии художественно-пластического языка графики, живописи, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства через призму классических произведений. В их структуре наиболее полно определяется жанровая система, многообразии синтеза искусств, стилистика – те важные принципы, которые помогают развить художественное восприятие, композиционное мышление и профессиональное видение. Еще более важно углубленное понимание внутренней структуры и образного строя художественного произведения, особенно на примерах «старых мастеров». В их работах можно определить четкую жанровую, тематическую классификацию, определенные композиционные закономерности, образную структурную логику. Рисунки, гравюры, живописные панорамы позволяют не только ощутить эту значимую для того времени идею, но и спроецировать ее в плоскость современности во всех чертах ее визуализации. Вот почему произведения художников-классиков как вершина высокого мастерства служили образцами для копирования, развития навыков и понимания технических приемов изображения модели [20, с. 518–526]. Совершенно справедливо Н. Н. Ростовцев [8] назвал сложившиеся методы ценным материалом, основанием для строительства нового.

### Обсуждение и выводы

Произведенный анализ показал, что преподавание искусствоведческих дисциплин не может быть сведено к однозначному процессу. В наше динамичное время реализации новых технических возможностей преподавателю и обучающимся приходится встраиваться в быстротечный жизненный ритм, который не лучшим образом отражается на образовании. Тем не менее профессиональная компетентность преподавателя призвана оставаться на высоком уровне. В этой связи мы полагаем, что наряду с онлайн-обучением целесообразно вести разговор о традиционном академическом образовании, который имел высокую результативность, дал миру высококлассных мастеров (учителей, художников), способствовал образованию целых школ и направлений в искусстве. В сложившейся ситуации новой онлайн-системы преподавателю необходимо обратить особое внимание на содержание преподаваемых дисциплин. Поскольку речь идет об искусстве, историческая, эмоциональная значимость такой коммуникации еще более удваивается. В этой связи подчеркнем, что образовательный процесс, который как никогда ранее становится все более сложным, интегрированным с другими областями, должен быть продуман и с технической стороны, чтобы компьютерный экран переставал играть роль завесы, отделяющей преподавателя от студентов. Можем заключить, что использование новых технических приемов показа с параллельным акцентированием внимания на изучении искусства «старых мастеров» и классических памятников как бесценного образцового наследия, может вывести преподавание искусствоведческих дисциплин в новом онлайн-формате на адекватный уровень восприятия, приближенный к реальности, когда в безупречном техническом исполнении будут сохранены эстетические свойства предмета.

Когда мы отмечаем, что преподавание искусствоведческих дисциплин в новом онлайн-формате становится возможным и не утратит своей значимости при условии наличия соответствующей компетенции и профессионализма преподавателя, овладевшего новыми техническими особенностями, мы отдаем себе отчет в необходимости серьезной дополнительной подготовки преподавателя. Средствами перформанса и становящихся все более популярными зрительных инсталляций,

навряд ли можно полноценно подойти к изучению истории искусств. Вполне понятна озабоченность Howard Singermana [22], ставящего вопрос о смысле новейших искусств и изменении традиционных. Авторы Bentkowska-Kafel, T. Cashen, H. Gardiner [10] в данном вопросе выражают оптимизм, полагая, что техническая сторона и визуальные цифровые особенности коммуникации дадут новое поле для поисков. С нашей точки зрения, данный вопрос риторический и не может быть пока сведен к тем или иным результатам. В этой связи нельзя не согласиться с некоторыми исследователями [5, с. 12–18], которые видят в прогнозируемой виртуальной сфере некую замену настоящего времени, что в действительности может привести к обратным результатам, а именно потери чувства реального мышления и подмене ценностей. Вот почему важна опора на классическое искусство, которое воспринимается яснее, понятнее, цельнее в своей предметности и историчности. Нельзя не согласиться с мнением Е. Шапинской [9], правомерно ставящей вопрос о классическом наследии и средствах изучения информации о нем: традиционным ли путем или с помощью компьютерных программ. В данном контексте важен и разговор об исчерпанности классического искусства, о его освещенности еще в прошлом. Здесь может заключаться опасная черта, которая напрямую коснется преподавания искусствоведческих дисциплин. Переписанная или видоизмененная история искусств в устах преподавателя, в какой бы высоко технологической сфере он не вращался, не может привести к настоящему и действенному изучению. И как же тогда реагировать на бурно развивающиеся реформы времени, вторгающиеся в образовательный процесс, о которых спрашивают авторы А. Берикбаев, Р. Хайров, Н. Джумбоев, Б. Усманов, Н. Якубова [1]? Продолжая мысль исследователей относительно классического искусства, которое также культивировалось посредством множественных копий, следует подумать о достижении вершин технического мастерства. Можно ли о нем говорить по ту сторону экрана в виртуальной сфере, и не произойдет ли деградация образования, если не опираться на сложившиеся приемы и методы изучения учебного материала.

Проведенный анализ показал, что в современном образовательном процессе, насыщенном техническими и цифро-

выми средствами связи, преподавание искусствоведческих дисциплин приобретает особый смысл. Искусствоведение как бы выступает цепочкой взаимосвязи прошлого понимания красоты и настоящего, формируя незыблемые эстетические и этические качества личности. В каком виде донести эти сущности? Полагаем, что дистанционные образовательные технологии и стационарное обучение эффективны. Степень их эффективности покажет время. С помощью визуальных средств легко смоделировать любой объект и ситуацию, в том числе и в области искусства, так что традиционная форма преподавания, кажется, отмирает. Это становится проблемой и тенденцией времени. Проблема в том, что современный образ жизни требует быстрой реакции. Иногда возникает ситуация, когда нет времени подумать, сформулировать определенный план, образовательный процесс также ориентирован на быстрые результаты. Качественные же результаты быстрыми не бывают, к тому же недооценка прошлого опыта вряд ли скажется положительным образом на процессе обучения. Все же на сегодняшний день безусловной аксиомой является утверждение, что непосредственное общение с аудиторией – это проверенный временем вид деятельности, в реальности представляющий универсальный коммуникативный феномен. Этот специфический по содержанию, форме и функциям метод наглядного рассказа и показа остается уникальным.

#### Список литературы

1. Берикбаев А. А., Хайров Р. З., Джумбоев Н., Усманов Б., Якубова Н. Развитие компетентностных навыков студентов художественного образования // *Международный журнал психосоциальной реабилитации*. – 2020. – № 24(4). – С. 6984–6988.
2. Вазари Д. *Жизнеописание наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих / пер. с итальянского*. – М.: Альфа-книга, 2008. – 1278 с.
3. Винкельман И. И. *История искусства древности / пер. И. Е. Бабанов*. – СПб.: Пальмира, 2022. – 501 с.
4. Демшина А. *Визуальные искусства в ситуации глобализации культуры: институциональный аспект*. – СПб.: Астерион, 2010. – 190 с.
5. Игумнов О. А., Мусарский М. М., Платонова Е. Д. *Современные тенденции модернизации гуманитарного знания // Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин: материалы IV международной конференции, Московский педагогический государственный университет*. – М.: МПГУ, 2019. – С. 10–18.
6. Кант И. *Критика чистого разума*. – М.: AST, 2022. – 784 с.
7. Луан Ф. *Интернет-культура в современном социуме. Культурологическое исследование*. – М.: ЛитРес, 2022. – 80 с.
8. Ростовцев Н. Н. *Академический рисунок*. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
9. Шапинская Е. Н. *Избранные работы по философии культуры*. – М.: Согласие, 2014. – 456 с.

10. Bentkowska-Kafel A., Cashen T. & Gardiner H. Digital art history: A subject in transition. – Bristol, UK: Intellect Books, 2005. – 123 p.
11. Brown K. The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History Routledge Art History and Visual Studies Companions. Routledge, 2020. – 524 p.
12. Cashen T., Gardiner H. Digital Art History: A Subject in Transition. – Portland: Intellect Books, 2005. – 123 p.
13. Chau C. Movement, Time, Technology, and Art Springer Series on Cultural Computing Howard Singerman Springer, 2017. – 154 p.
14. Donahue-Wallace K., Laetitia Amelia La Follette, Pappas A. Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies. Cambridge Scholars, 2008. – 156 p.
15. Hardy T. Art Education in a Postmodern World: Collected Essays Online access: EBSCO Art & Architecture Complete Readings in art and design education series. – Portland, Intellect Books, 2006. – 166 p.
16. Lee E. Teaching Art in a Postmodern World: Theories, Teacher Reflections and Interpretive Frameworks. Common Ground, 2002. – 231 p.
17. Livshits I., Mimorov I., Gleborovskiy A., Protsuto M. and Svetlana L. Volkova Importance of Interdisciplinary Approach to On-line Education in Technical Universities // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – No 24 (4). – P. 6173–6182.
18. Pačić Ž. Aesthetics and the Iconoclasm of Contemporary Art: Pictures Without a World. – Zagreb, Springer Nature, 2021. – 160 p.
19. Rampley M., Lenain T., Locher H. Art History and Visual Studies in Europe: Transnational Discourses and National Frameworks. Brill's Studies in Intellectual History. Volume 4, BRILL, 2012. – 567 p.
20. Portnova I. V., Portnova T. V. The Importance of Academic Education In contemporary Architectural and Sculptural Practice // Journal of Mechanic of Continua and Mathematical Sciences (JMCMs), Special Issue-1, March, 2019. – Pp. 518–526.
21. Preziosi D. The Art of Art History: A Critical Anthology. – Oxford University Press, 1998. – 595 p.
22. Singerman H. Art Subjects: Making Artists in the American University. – University of California Press. 1999. – 296 p.

### References

1. Berikbaev, A. A., Hajrov, R. Z., Dzhumboev, N., Usmanov, B., YAkubova, N. (2020) Razvitiye kompetentnostnykh navykov studentov hudozhestvennogo obrazovaniya [Development of competence skills of art education students]. *Mezhdunarodnyy zhurnal psihosotsial'noy reabilitatsii – International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. No. 24(4). Pp. 6984–6988. (In Russian).
2. Vasari, D. (2008) *ZHizneopisaniya naibolee znamenitnykh zhivopiscev, vayatelei i zodchih* [Lives of the most famous painters, sculptors and architects]. Translated from Italian. Moscow: Alfa-kniga Publishing House. (In Russian).
3. Vinkelman, I. I. (2002) *Istoriya iskusstva drevnosti* [History of ancient art]. Translated by I. E. Babanov. St. Petersburg, Palmyra. (In Russian).
4. Demshina, A. (2010) *Vizual'nye iskusstva v situatsii globalizatsii kul'tury: institucional'nyy aspekt* [Visual arts in the situation of globalization of culture: an institutional aspect]. St. Petersburg: Asterion. (In Russian).
5. Igumnov, O. A., Musarsky, M. M., Platonova, E. D. (2019) *Sovremennyye tendentsii modernizatsii gumanitarnogo znaniya* [Modern trends in the modernization of humanitarian knowledge]. *Sovremennoe obrazovanie: vektory razvitiya. Innovatsionnyye podhody k prepodavaniiyu sotsial'no-gumanitarnykh disciplin: materialy IV mezhdunarodnoy konferentsii, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyy universitet. – Modern education: vectors of development. Innovative approaches to teaching social and humanitarian disciplines. Proceedings of the IV International Conference. Moscow State Pedagogical University*. Moscow. Pp. 10–18. (In Russian).
6. Kant, I. (2022) *Kritika chistogo razuma* [Criticism of Pure Reason]. Moscow: AST. (In Russian).
7. Luan, Ph. (2022) *Internet-kul'tura v sovremennom sociume. Kul'turologicheskoe issledovanie* [Internet culture in modern society. cultural research]. Moscow: LitRes. (In Russian).

8. Rostovtsev, N. N. (1984) *Akademicheskij risunok* [Academic drawing]. Moscow: Education. (In Russian).
9. Shapinskaya, E. N. (2014) *Izbrannye raboty po filosofii kul'tury* [Selected Works on the Philosophy of Culture]. Moscow: Consent. (In Russian).
10. Bentkowska-Kafel, A., Cashen T., Gardiner, H. (2005) *Digital art history: A subject in transition*. Bristol, UK: Intellect Books.
11. Brown, K. (2020) *The Routledge Companion to Digital Humanities and Art History* Routledge Art History and Visual Studies Companions. Routledge.
12. Cashen, T., Gardiner, H. (2005) *Digital Art History: A Subject in Transition*. Portland: Intellect Books.
13. Chau, C. (2017) *Movement, Time, Technology, and Art* Springer Series on Cultural Computing Howard Sin-german Springer.
14. Donahue-Wallace, K., Laetitia Amelia La Follette, Pappas A. (2008) *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Cambridge Scholars.
15. Hardy, T. (2006) *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* Online access: EBSCO Art Architec-ture Complete Readings in art and design education series. Portland, Intellect Books.
16. Lee, E. (2002) *Teaching Art in a Postmodern World: Theories, Teacher Reflections and Interpretive Frameworks*. Common Ground.
17. Livshits, I., Mimorov, I., Glebovskiy, A., Protsuto, M and Svetlana L. Volkova (2020) Importance of Interdisciplinary Approach to On-line Education in Technical Universities // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. No. 24 (4). Pp. 6173–6182.
18. Paić, Ž. (2021) *Aesthetics and the Iconoclasm of Contemporary Art: Pictures Without a World*. Zagreb, Springer Nature.
19. Rampley, M., Lenain, T., Locher, H. (2012) *Art History and Visual Studies in Europe: Transnational Discourses and National Frameworks*. Brill's Studies in Intellectual History. Volume 4, BRILL.
20. Portnova, I. V., Portnova, T. V. (2019) The Importance of Academic Education In contemporary Architectural and Sculptural Practice // Journal of Mechanic of Continua and Mathematical Sciences (JMCMs). Special Issue-1, March. Pp. 518–526.
21. Preziosi, D. (1998) *The Art of Art History: A Critical Anthology*. Oxford University Press.
22. Singerman, H. (1999) *Art Subjects: Making Artists at the American University*. University of California Press.

#### Информация об авторе

**Портнова Ирина Васильевна** – кандидат искусствоведения, доцент, Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID 0000–0002–9064–5288, e-mail: irinaportnova@mail.ru

#### Information about the author

**Irina V. Portnova** – Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (PFUR), Moscow, Russian Federation. ORCID 0000–0002–9064–5288, e-mail: irinaportnova@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.05.2023  
Принята к публикации: 15.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 05 May 2023  
Accepted: 15 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Объединение игр в группы по их мотивационным предикторам

В. П. Третьяков,<sup>1</sup> А. В. Бельских<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Подростково-молодежный центр Василеостровского района города Санкт-Петербурга  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Игра – это самый трендовый на данный момент инструмент вовлечения человека в обучающую деятельность. Основным свойством и ценностью игры является её мотивирующий потенциал. Это позволяет захватывать внимание человека, длительное время его удерживать и лучше запоминать пройденный материал. Такой инструмент мог бы быть полезен при создании материала для обучения как детей, так и взрослых.

Предметом исследования стала мотивация игровой деятельности.

**Материалы и методы.** Был проанализирован игровой опыт людей с помощью авторской анкеты. Испытуемые указывали свой возраст и оценивали по 10-балльной шкале, как тот или иной тип мотивации оказывал влияние на них в той или иной игре. Классификация из 11 типов игр была составлена на основе литературного обзора, из 9 типов мотивации – на модели корейского геймдизайнера Ю-Кай Чоу «Окталиэ» с рядом дополнений.

**Результаты исследования.** В ходе проведения кластерного анализа было обнаружено, что в некоторые игры люди играют по одним и тем же причинам. Были выявлены определенные закономерности, на основании которых игры были объединены в группы.

**Обсуждение и выводы.** Данный метод позволяет более продуманно формировать учебный материал, в рамках которого есть игровая деятельность. Преимуществом данного подхода является более сильное педагогическое воздействие на обучаемых.

**Ключевые слова:** игры, игровая деятельность, мотив, мотивация, мотивация игровой деятельности, мотивационный профиль, обучение.

**Для цитирования:** Третьяков В. П., Бельских А. В. Объединение игр в группы по мотивационным предикторам // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 156–168. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_156

Original article  
UDC 159.922.8  
VAK 5.3.1  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_156

## Association of Games Into Group According to Motivational Predictors

Vitaly P. Tretyakov<sup>1</sup>, Alexey V. Beslkih<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> *Vasileostrovsky District Youth Center of the City of St. Petersburg,  
St. Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The game is the most trending tool for involving a person in learning activities at the moment. The main property and value of the game is its motivating potential. This allows you to capture a person's attention, hold it for a long time and better memorize the material you have passed. Such a tool could be useful when creating learning materials for both children and adults.

The subject of our research was the motivation of gaming activity.

**Material and methods.** The gaming experience of people with the help of an author's questionnaire was analyzed.

**Results.** During the cluster analysis, it was found that some games are played by people for the same reasons. Certain patterns were found, on the basis of which the games were grouped.

**Discussion and conclusion.** This allows for a more thoughtful formation of educational material, within which there is a game activity. The advantage of this approach is a stronger pedagogical impact on the trainees.

**Key words:** games, gaming activity, motive, motivation, motivation of gaming activity, motivational profile, training.

**For citation:** Tretyakov, V. P., Belskikh, A. V. (2023) Ob'yedineniye igr v gruppu po motivatsionnym prediktoram [Association of Games Into Group According to Motivational Predictors]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 156–168. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_156

## **Введение**

Игры широко используется не только в индустрии развлечений и обучения детей. Игры или игровые элементы уже становятся неотъемлемой частью покупок, общения, тренировки сложных навыков.

Основополагающий вопрос данного исследования: что есть такого в игре, что она начала появляться во многих сферах жизни людей, начиная от индустрии развлечений и заканчивая бизнес-тренингами в крупных многомиллионных компаниях? Почему люди из крупных компаний занялись разработкой и проведением игр?

Люди играют, потому что это приносит удовольствие, т.е. игра обладает особым свойством самомотивации, по определению первого крупного исследователя игр Й. Хейзинга [6]. Значит, она овещает потребности, присущие человеку. Причем это слабо зависит от того, насколько дорогостоящая и трудозатратная в создании была игра. Дворовые игры с немалым успехом могут увлечь не только ребенка, но и взрослого.

Полагаем, что не существует какого-то универсального мотива для игровой деятельности. Потребности, овещаемые в мотиве играть, многообразны. Следовательно, игра – полимотивированный вид человеческой деятельности. Поэтому цель исследования – выделить классы игр, используя в качестве основания потребности, овещаемые игрой и становящимися мотивационными предикторами игровой деятельности.

## **Обзор литературы**

Выготский Л. С. видит игру, как этап ведущих видов деятельности: игра, учение, труд [1]. Еще он считал, что взрослые также, как и дети, могут обучаться с помощью игр, потому что игра является одним из инструментов развития.

Игровой метод обучения имеет длительную историю. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что игра не только занимает место в жизни детей, но и является важной частью жизни взрослых [2, с. 113]. В СССР в 1932 году началось первое в мире применение игр как инструмента обучения на текстильном производстве «Красный ткач» [3], что сделало Советский Союз пионером в индустрии деловых игр.

За 100-летнюю индустрию своего развития игры начали решать не только функцию развлечения и досуга. Одним из самых ярких примеров является видеоигра Foldit, разработанная геймдизайнерами совместно с медиками-биологами. Суть игры была в том, чтобы находить новые комбинации синтезированной белка. Благодаря этой игре обычные люди, не имеющие специального образования смогли всего за 10 дней найти последовательность аминокислот, которую ученые-медики искали 15 лет [4].

Разнообразие игр и их популярность побудили ученых заняться научным исследованием игр.

Элементы геймификации проникли во многие сферы жизни людей: в образовании, в интерактивных развлечениях, в продажах, в обучении продажам и даже в повседневной жизни. Известен пример, когда в Швеции установили табло, которое показывало водителям скорость их движения. Если они её не превышали, то табло горело зеленым светом и номер водителя записывался в лотереи, фонд которых формировался из штрафов. Те, кто нарушал скоростной режим, напротив, получали штраф, о чем говорило табло с красными буквами [5].

Это был пример геймификации, т.е. не игры, но включения игровых элементов в неигровой контекст [5].

Ученик Й. Хейзинга – Р. Кайуа создал свою классификацию игр, куда вошли соревновательные, азартные, ролевые и головокружительные игры [7]. Эту классификацию скорректировал немецкий ученый Ф. Г. Юнгер. Игры, по его мнению, бывают соревновательные, азартные и драматические [8]. Впоследствии это ляжет в основу современных классификаций игр, поскольку одна такая классификация уже дает некоторое понимание, почему люди увлечены теми или иными играми.

Е. П. Ильин определяет мотив как сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам [9]. Поскольку человек сознательно продолжает заниматься игровой деятельностью, следует говорить о мотивах игры.

Если найти мотивационный компонент игр, то его можно использовать, как инструмент для обучения. Обучить можно только тому, чему человек сам хочет научиться. Используя мотивационный компонент игр, можно получить материал, позволяющий мотивировать обучаемых.

В теоретическом исследовании данной статьи в основном использовались следующие теории: теория самодетерминации Р. Деси и Э. Райана [15], теория потока М. Чиксентмихайи [10] и теория поля К. Левина [11]. Также рассматривалась работа геймдизайнера Р. Костера «Разработка игр и теория развлечений» [12].

Р. Костер утверждает, что человек испытывает интеллектуальную потребность в новых паттернах (в терминологии Э. Деси и Р. Райана, потребность в компетентности), которые в большом количестве может предоставить игра. В данном контексте игра представляет собой интересную интеллектуальную задачу [12]. Если эта задача не слишком проста, что вызывает напряжение, и не слишком сложна, что вызывает оптимизм в успехе, возникает внутренняя мотивация к её решению. Это соответствует представлениям М. Чиксентмихайи о потоковой деятельности, к которой он относил и игру.



Рис. 1. «Модель Октализ» [16].

Когда человек видит результат своих усилий, он получает удовольствие, поскольку удовлетворяет потребность в компетентности. На данном основании строится любой процесс обучения. С. Мейер и Дж. Шелл, будучи теоретиками и практиками геймдизайна, подчеркивали интеллектуальный характер удовольствия игр. С. Мейер говорит, что игра является последовательностью интересных решений, потому что человек испытывает чувство любопытства, когда видит разный эффект своих действий [13], что опять же отсылает к потребности человека

получать новые паттерны, т.е. обучаться. Дж. Шелл определяет игру как обучение удивлением, подчеркивая важность получения удовольствия от чего-то неожиданного [14]. Потребность компетентности – не единственный мотивационный предиктор игры. Наиболее проработанный и интегративный на данный момент подход к мотивации игровой деятельности – это модель Ю-Кай Чоу «Октализ» представлена на рисунке 1.

В исследовании использовалась модель мотивации Ю-Кай Чоу «Октализ» (рис. 1), где использовали типы мотивации и их содержания для составления авторской анкеты и анализа влияния того или иного типа мотивации людей в том или ином типе игр.

Цель исследования: найти мотивационные особенности различных игр для объединения игр по мотивационным предикторам.

Объект исследования: Люди, обладающие игровым опытом в различных видах игр.

Предмет исследования: особенности мотивации различных типов игр.

### **Материалы и методы**

В исследовании участвовало 635 человек. Общий возрастной диапазон: от 13 до 99 лет. 71 % – женщины, 29 % – мужчины.

Основным методом было анкетирование. Основой для анкеты стали 9 классов игр и 11 мотивационных предикторов, из дополненной авторами модели «Октализ». Чтобы сформировать классификацию игр, было использовано структурированное интервью с 10 экспертами-геймдизайнерами, на основании их мнения и теоретического исследования в анкете была использована следующая классификация игр:

- компьютерные (играемые на компьютере);
- консольные (играемые на игровых приставках);
- мобильные (играемые на мобильных телефонах);
- настольные (играемые с помощью комплекса предметов, имеющих на столе (кроме карточных));
- карточные (играемые с помощью карт);
- игры с использованием тела (игры, играемые с помощью возможностей человеческого тела (кроме спортивных));
- спортивные (играемые с помощью возможностей человеческого тела, но считающиеся тем или иным видом спорта);

— ролевые (играемые с помощью отыгрывания определенной роли);

— деловые (играемые с помощью инструментов, разработанных для развития определенных навыков).

В настоящем исследовании была предпринята попытка разграничить их таким образом, чтобы они не пересекались по смыслу и содержанию. В анкете это было учтено, чтобы испытуемые не путались в видах игр.

Дополнив и переработав модель мотивации «Октализ», мы составили следующий список мотивов игровой деятельности:

1. Мотивация *цели игры* – желание достичь требуемой игрой цели или победы в игре;

2. Мотивация *развития* – желание развиваться через игру и внутри игры;

3. Мотивация *достижения* – желание достигать специфически-значимых для игрока целей (набрать какое-то количество очков, получить новую способность);

4. Мотивация *творчества* – желание выражать свое творчество и себя через игру;

5. Мотивация *обладания* – желание обладать какими-то предметами реальными или мнимыми внутри игры или вне нее;

6. Мотивация *влияния* – желание оказывать влияние на игру, на её ход и на других игроков;

7. Мотивация *отношений* – желание общения и построения отношений внутри игры или вне нее;

8. Мотивация *редкости* – желание иметь или испытать редкий необычный опыт;

9. Мотивация *непредсказуемости* – желание испытывать удивление от непредсказуемого развития игры;

10. Мотивация *избегания* – желание того или иного избежать неблагоприятного развития игры (например, проигрыша);

11. Мотивация *досуга* – желание развлечься и провести свой досуг.

Это дало возможность составить мотивационный профиль для каждого из девяти типов игр.

## Результаты исследования

Были проанализированы средние оценки по всем мотиваторам в выборке по каждому типу игр. Затем был проведен кластерный анализ для выявления схожих закономерностей в средних оценках. Это позволило объединить ранее описанные типы игр в группы. Результаты кластерного анализа представлены на рисунках ниже.

Группа 1: «Видеоигры».

На рисунке 2 представлена группа «Видеоигры». Название обусловлено тем, что помимо общего мотивационного профиля их объединяет мультимедийный характер объекта игры (компьютеры, игровые приставки и мобильные телефоны). Графики наглядно демонстрируют содержание таблицы 1. То, насколько та или иная грань данных многоугольников является выпуклой, характеризует степень выраженности того или иного типа мотивации в данном типе игры.

Видеоигры. Доминирующий мотивационный предиктор-досуг. Данную группу игр определяет досуговая направленность (средний показатель в этой группе игр – 7,6). Люди играют в них, чтобы провести свой досуг и достичь личных значимых достижений (средний показатель – 7,3). К таким личным достижениям может относиться желание получить больше всех очков или выйти в лидеры в турнирной таблице. Также можно отметить низкие показатели по мотивации отношений (средний показатель – 4,3) и показатели мотивации избегания негативных последствий игры (средний показатель 4,8).



Рис. 2. Мотивация «Видеоигр»

### Группа 2. «Компанейские».

На рисунке 3 продемонстрирован мотивационный профиль «Компанейских игр». Название обусловлено тем, что они зачастую играют в группах или в компаниях.

Доминирующий мотивационный предиктор-общение. Такие игры характеризуются высокими показателями мотивации *цель игры* (средний показатель – 7,72), мотивацией к достижению различных значимых результатов (средний показатель – 7,8) и мотивацией к отношениям в играх (средний показатель – 8,06). Особенностью мотивации данных игр является групповой характер игры. Такие игры, как и «Видеоигры», ориентированы на увлекательный досуг, но в компании других игроков. Эти игры так же характеризуются высокой творческой составляющей.

### Группа 3. «Развивающие».

На рисунке 4 показаны мотивационные особенности «Развивающих игр». Название обусловлено мотивационным профилем этих игр, а именно тем, что люди играют, чтобы развить в себе те или иные навыки.



Рис. 3. Мотивация «Компанейских игр»

Доминирующий мотивационный предиктор-самосовершенствование. В данных типах игр высокие показатели по мотивации *цель игры* (средний показатель – 8,13), мотивации к развитию в игре (средний показатель 8,4), и мотивации к достижению значимых для игрока результатов (средний показатель – 8,3). Также на рисунке показаны низкие значения к мотивации обладания чем-либо в игре (средний показатель – 5,7) и мотивации к проведению досуга (средний показатель – 5,7). Мотивационной особенностью данных игр четко обусловлено их направленностью на личное развитие

играющих. Люди преследуют цели достижения в контексте развития навыков.



Рис. 4. Мотивация «Развивающих игр»

Единственные игры, которые не соединились ни с одним другим типом игр и создали отдельные кластеры – это карточные игры. Самостоятельный кластер, который они образуют, назван «Азартные».

Группа 4. «Азартные».



Рис. 5. Мотивация «Азартных игр»

На рисунке 5 показаны мотивационные особенности «Карточных игр». Карточные игры не объединились ни с каким другим типом игр.

Доминирующий предиктор мотивации – это достижение успеха. Этот тип игр также определяется высокой степенью мотивации к досугу (показатель – 7,68) и игре в коллективе (показатель – 7,11). Но гораздо более ярко выражена мотивация к достижению (показатель – 7,72) и мотивация *цель игры*, т.е. выигрыша (показатель – 7,45). Это связано с тем, что карточные игры очень часто являются очень насыщенными конкуренцией

и в ней в меньшей степени люди заинтересованы в построении отношений.

Низкой оказалась мотивация к развитию (показатель – 5,24), к творчеству (показатель – 4,44) и к обладанию чем-либо внутри игры (показатель – 5,38).

### **Обсуждение и выводы**

Игра – это явление полимотивированное, то есть у игры нет универсального типа мотивации, который бы побуждал человека ей заниматься. Поэтому игры нужно изучать не как целостное явление, а как группы различных типов игр, которые увлекают людей с разным мотивационным запросом.

По своему мотивационному профилю игры можно группировать. Существуют игры, которые нужны для проведения интересного досуга. К ним относятся видеоигры, которые в основном ориентированы на развлечение. Также существуют игры, которые ориентированы на социальную функцию. К ним относятся командные игры, в которые нельзя или почти нельзя играть в одиночку. Их смысл заключается в том, чтобы формировать отношения внутри группы игроков. Есть игры, которые ориентированы не на досуг, а на развитие, то есть развивающие игры. В них человек оттачивает определенные навыки, стремится достигать определенных результатов, и его мотивация направлена на то, чтобы реализовать свой потенциал. Карточные игры имеют специфическую мотивацию к выигрышу, которая выделяется на фоне мотивации к проведению досуга и построению отношений в группе игроков и практически не затрагивает аспект развития.

Игры можно и нужно использовать в процессе обучения. И в зависимости от того, чему нужно научить людей, имеет смысл использовать разные типы игр или разные мотивационные компоненты. Например, если нужно сформировать у играющих определенные навыки, имеет смысл воспользоваться развивающими играми. Если нужно сконструировать определенные отношения внутри данной группы, то нужно использовать командные игры. Если нужно понизить уровень стресса, то имеет смысл дать развлекающие игры (в данном случае – видеоигры). А если необходимо вырастить в игроках чувство соперничества, то имеет смысл дать им азартные игры (в данном случае – карточные)

При создании игр в обучающем материале нужно учитывать не одну мотивацию, а несколько, чтобы игра могла увлечь. Если будем использовать какой-либо один тип мотивации, то увлекающий потенциал будет ниже и высока вероятность того, что человек не будет вовлечен в процесс игры. Поэтому важно ориентироваться на то, к какой группе игр относится та игра, которая предлагается игрокам в качестве инструмента обучения, учтены ли в ней основные типы мотивации, характерные для данного типа игр.

#### Список литературы

1. Выготский Л. С. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера: моногр. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2018. – 608 с.
2. Аняньев Б. Г. О проблемах современного человекознания: моногр. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Третьяков В. П. Порождающие игры. Практическое руководство по применению: моногр. – Харьков: Гуманитарный центр, 2016. – 240 с.
4. Макгоникал Дж. SupperBetter (Суперлучше) / Джейн Макгоникал; пер. с англ. Ю. Гиматовой; [науч. Ред. К. Пахорукова и др.]: моногр. – М.: Манн, Иванов и Фебер, 2018. – 384 с.
5. Неведеев И. В. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! / Иван Неведеев, Мирослава Бронникова: моногр. – М.: АСТ, 2019. – 448 с.
6. Хёйзинга Й. Человек играющий / Йохан Хёйзинга; [пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; коммент. Д. Э. Харитоновича]: моногр. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 400 с.
7. Кайуа Р. Игры и люди: Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина: моногр. – М.: ОГИ, 2007. – 304 с.
8. Юнгер Ф. Г. Игры. Ключ к их значению / пер с нем. А. В. Перцева: моногр. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – 335 с.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: моногр. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
10. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания: моногр. – М.: Альпина Диджитал, 2011. – 461 с.
11. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер. с англ.: моногр. – СПб.: Сенсор, 2000. – 365 с.
12. Костер Р. Разработка игр и теория развлечений / пер. с англ. О. В. Готлиб: моногр. – М.: ДМК Пресс, 2018. – 288 с.
13. Мейер С. Жизнь в мире компьютерных игр / Сид Мейер; пер. с англ. Ф. Кузьмичев; [науч. ред. Д. Семенова]: моногр. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 304 с.
14. Чоу, Ю-К. Геймифицируй это. Как стимулировать клиентов к покупке, а сотрудников – к работе / пер. с англ. Д. Шалаева: моногр. – М.: Бомбора, 2021. – 400 с.
15. Scott R. Glued to games: how video games draw us in and hold us spellbound / Scott Rigby and Richard M. Ryan. p. cm. – (New directions in media). 2011. – 186 p.

#### References

1. Vygotsky, L. S. (2018) *Zapisky knizhki* [Notebooks of L. S. Vygotsky]. Favourites / Under the general Ed. Ekaterina Konchalneva and Rene van der Veer. Moscow: Canon+ ROOI Rehabilitation. (in Russian).
2. Ananyev, B. G. (2001) *Problemy chelovecheskogo yazykoznanaya* [On the problems of modern human knowledge]. St. Petersburg: Peter. (in Russian).
3. Tretyakov, V. P. (2016) *Porozhdayuschie igry* [Generative games]. Practical guide to application. Khar'kov: Humanitarian Center. (in Russian).
4. Magonical, J. (2018) *SupperBetter (Super Better)* / Jane Magonical; translated from English by Yu. Gimatova; [scientific Ed. by K. Pakhorukova et al.]. Moscow: Mann, Ivanov and Feber. (in Russian).
5. Nefediev, I. V. (2019) *Gamifikatsiya v biznesse i v gizni. Prevraty rutinu v igru!* [Gamification in business and in life: turn routine into a game!] / Ivan Nefediev, Miroslava Bronnikova. Moscow: AST. (in Russian).
6. Huizinga, Y. (2019) *Cheloveck igrayuschiy* [The man playing] / Johan Huizinga; [translated from the Netherlands by D. V. Silvestrov; comment by D. E. Kharitonovich]. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus. (in Russian).
7. Kayua, R. (2007) *Igry i ludi* [Games and people]: Articles and essays on the sociology of culture / Roger Cayua; Comp., trans. from fr. And the introduction of S. N. Zenkin. Moscow: OGI. (in Russian).

8. Junger, F. G. (2012) *Igry. Klutch k ponimaniyu* [Games. The key to their meaning] / Translated from German by A. V. Pertseva. St. Petersburg: Vladimir Dal. (in Russian).
9. Ilyin, E. P. (2011) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg: Peter. (in Russian).
10. Chiksentmihayi, M. (2011) *Potok: [Flow] Psychology of optimal experience*. Moscow: Alpina Digital. (in Russian).
11. Levin, K. (2000) *Teoria polya v socialnykh issledovaniyakh* [Field theory in social sciences]: Trans. from English. St. Petersburg: Sensor. (in Russian).
12. Koster, P. (2018) *Razrabotka igr i teoria razvlecheny* [Game development and entertainment theory] / translated from English by O. V. Gottlieb. Moscow: DMK Press. (in Russian).
13. Meyer, S. (2021) *Zhizn v mire computernykh igr* [Life in the world of computer games] / translated from English by F. Kuzmichev; [scientific Ed. D. Semenova]. Moscow; Mann, Ivanov and Ferber. (in Russian).
14. Chow, Yu- K. (2021) *Gamificiruy eto. Kak stimulirovat klientov k pokupke, a sotrudnikov – k rebote* [Gamify it. How to encourage customers to buy, and employees to work] / translated from the English by D. Shalaev. Moscow: Bombora. (in Russian).
15. Scott, R. (2011) *Glued to games: how video games draw us in and hold us spellbound* / Scott Rigby and Richard M. Ryan. (New directions in media).

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

50/50 %

#### Информация об авторах

**Третьяков Виталий Петрович** – доктор психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID:0000-0002-1510-4385; e-mail: 4054489@mail.ru

**Бельских Алексей Викторович** – психолог, СПб ГБУ «ПМЦ Василеостровского района города Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0625-2527; e-mail: pbav94@rambler.ru

#### Information about the authors

**Vitaly P. Tretyakov** – Dr. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: e-mail: 4054489@mail.ru

**Alexey V. Belskikh** – psychologist, St. Petersburg State Medical University "Vasileostrovsky District of St. Petersburg", Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0625-2527; e-mail: pbav94@rambler.ru

Поступила в редакцию: 24.04.2023

Принята к публикации: 16.05.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 24 April 2023

Accepted: 16 May 2023

Published: 30 June 2023

Научная статья  
УДК 159.923.2  
ВАК 5.3.4  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_169



## Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов

Е. С. Ермакова

*Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Исследование посвящено изучению характеристик креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов как важнейших аспектов личностного и профессионального развития в образовательной среде высшей школы. Результаты исследования позволяют уточнить психологические знания о возможностях творческого личностного потенциала студентов, способствующего самоактуализации, а также выявить особенности формирования данных психологических феноменов в юношеском возрасте.

**Материалы и методы.** Использовались следующие методики: тест личностной креативности Е. Е. Туник; диагностика самоактуализации личности САМОАЛ – методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной; шкала субъективного благополучия А. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche в адаптации В. М. Соколовой. Выборка представлена студентами 1–2 курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 90 человек, по 30 студентов психологического, экономического и технического направлений профессиональной подготовки в возрасте от 18 до 20 лет.

**Результаты исследования.** Результаты позволили выделить сходство и различия в структуре связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки.

**Обсуждение и выводы.** Различия в факторной структуре связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборок студентов разных направлений профессиональной подготовки могут свидетельствовать о недостаточном использовании ресурсов креативности студентами технического и экономического направлений, что, вероятно, связано с незначительной креатизацией образовательной среды. Сходство факторной структуры показателей, отражающих связи креативности, самоактуализации и субъективного благополучия у всех студентов выборки позволяет предположить универсальность механизмов формирования данных психологических феноменов как предикторов творческого личностного потенциала в юности.

**Ключевые слова:** креативность, самоактуализация, субъективное благополучие, студенты.

**Для цитирования:** Ермакова Е. С. Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 169–186. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_169

Original article  
UDC 159.923.2  
VAK 5.3.4  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_169

## Creativity, Self-actualization and Subjective Well-being of Students

Elena S. Ermakova

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The research is devoted to the study of the characteristics of creativity, self-actualization and subjective well-being of students as the most important aspects of personal and professional development in the academic environment of higher education. Study results will allow to clarify psychological knowledge about the possibilities of creative personal potential of students, contributing to self-actualization, as well as to identify the features of the formation of these psychological phenomena in adolescence.

**Materials and methods.** The following methods were used: E. E. Tunik personal creativity test; diagnosis of self-actualization of the personality of SAMOAL – the technique of A. V. Lazukin in the adaptation of N. F. Kalina; subjective well-being scale A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche in adaptation by V. M. Sokolova. The sample is represented by students of 1-2 courses of St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I. The total number of subjects is 90 people, 30 students of psychological, economic and technical areas of professional training, aged 18 to 20 years.

**Results.** The results made it possible to highlight the similarities and differences in the structure of relationships between indicators of creativity, self-actualization and subjective well-being of students from different areas of training.

**Discussion and conclusion.** Differences in the factor structure of the links between indicators of creativity, self-actualization and subjective well-being of samples of students of different areas of vocational training may indicate insufficient use of creativity resources by students of technical and economic areas, which is probably due to a slight creatization of the educational environment. The similarity of the factor structure of indicators reflecting the links of creativity, self-actualization and subjective well-being in all students of the sample suggests the universality of the mechanisms of formation of these psychological phenomena as predictors of creative personal potential in youth.

**Key words:** creativity, self-actualization, subjective well-being, students.

**For citation:** Ermakova, E. S. (2023) Kreativnost', samoaktualizaciya i sub"ektivnoe blagopoluchie studentov [Creativity, Self-actualization and Subjective Well-being of Students] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 169–186. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_169

## Введение

Актуальность исследования креативности студентов как способности к творчеству обоснована необходимостью формирования в образовательном пространстве вуза конкурентоспособного специалиста, успешно адаптирующегося к меняющимся реалиям жизни, творчески подходящего к профессиональной деятельности, образованию, досугу и к своей продуктивной самореализации. Творческое мышление, чувствительность к проблемам, способность к воссозданию недостающих деталей, к прогнозированию считаются явными критериями креативности личности студента [16]. Креативное образование XXI века должно сформировать свободного и творческого человека, способного непрерывно самоопределяться, ориентируясь на общечеловеческие ценности, «устремленного быть», в полноте своей человеческой сущности самоосуществиться, самоактуализироваться [14].

Самоактуализация (также называемая самореализацией или самосовершенствованием) интенсивно происходит в студенческие годы в учебно-профессиональной деятельности, реализующей потенциал личности будущего специалиста. Достижение самоактуализации предполагает полную вовлеченность человека в жизнь и осознание того, чего он способен достичь [6]. Самоактуализация рассматривается как феномен, характеризующий активность личности по выявлению своих потенциальных возможностей, постижению собственного жизненного предназначения, результатом которого является личностное и профессиональное самоопределение студента [11].

Субъективное благополучие, как интегральный личностный феномен, необходим для эффективной учебно-профессиональной деятельности, поэтому психологическое неблагополучие, которое проявляется в негативной оценке своей жизни, в отсутствии уверенности в возможности её изменения, может явиться как причиной учебной дезадаптации, так и препятствием к формированию профессионально важных качеств личности студентов [12]. Субъективное благополучие в большей степени зависит от индивидуальных особенностей человека, чем от каких-либо объективных условий жизни. Основными факторами, определяющими благополучие, являются отношения с другими людьми, цели, мировоззрение человека и его ценности [21].

Вышеизложенное позволяет предположить, что исследование характеристик креативности, самоактуализации и субъективного благополучия позволит определить возможности творческого личностного потенциала студентов, ресурсов, способствующих его формированию, а также выявить особенности формирования данных психологических феноменов в юношеском возрасте.

Цель нашего эмпирического исследования – анализ особенностей и связей между показателями креативности, субъективного благополучия и самоактуализации студентов вуза разных направлений подготовки.

Гипотезами нашего исследования явились предположения о том, что 1) существуют различия между характеристиками креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов вуза разных направлений подготовки, 2) структура связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов вуза разных направлений подготовки имеет специфические особенности.

### **Обзор литературы**

В современной психологической науке под креативностью понимается способность к творчеству, которая характеризует личность в целом и проявляется в различных сферах активности. Креативность в широком смысле – это творческие умственные способности, зарождение интеллектуальных идей, умение осознать проблемы, нестандартно мыслить [1]. Известный исследователь творчества Д. Б. Богоявленская определяет креативность как свойство личности, выражающееся в уникальной постановке проблемы, в которой есть определенный личностный смысл. Креативность влияет на творческую продуктивность в любой сфере человека [2].

Исследования креативности студентов показывают её значимость как одного из важнейших аспектов личностного и профессионального развития в образовательной среде высшей школы [19]. Исследования креативности студентов разных направлений подготовки выявили, что студенты – будущие педиатры по сравнению со студентами-психологами более нестандартно мыслят, могут находить решения творческих задач в социальной сфере. Будущие психологи имеют более

выраженные способности к созданию оригинального, нового продукта в условиях минимальной вербализации, с большей эффективностью способны преобразовывать проблемную ситуацию и неблагоприятные обстоятельства в творческую задачу. Кроме того, у будущих психологов статистически значительно выше такие параметры личностной креативности, как воображение и сложность [20]. В исследовании О. С. Золотухиной, О. Е. Панич обнаружены связи показателей самоактуализации и креативности у студентов специальности «педагог-психолог», хотя отмечен слабовыраженный общий творческий потенциал всей выборки студентов [10]. В нашем исследовании выявлено использование в стрессовых ситуациях креативного потенциала студентами технического и экономического направлений подготовки, незначительное использование в стрессовых ситуациях креативного потенциала студентами психологического направления [7].

А. Маслоу, благодаря работам которого появилось понятие «самоактуализация», понимал под этим феноменом стремление к самореализации или склонность человека реализовываться в том, чем он потенциально является. Самоактуализированного человека А. Маслоу представлял не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято [13]. Исследуя самоактуализацию студентов вуза, авторы отмечают средние и высокие её показатели по всем шкалам [8], определенную позитивную динамику в её развитии от первого курса к пятому [3], изменения в расстановке ценностей студентами, где важными становятся здоровье, профессиональное самоопределение и самореализация, а не ценность денег [9]. Результаты исследования О. В. Рудыхиной свидетельствуют о специфике проявления самоактуализации у студентов вуза в зависимости от степени активности их жизненной позиции. Автор говорит о существовании двух типов самоактуализации: первый тип проявляется в ориентации на активное, деятельное самовыражение, второй тип связан с ориентацией на экзистенциальное познание, творчество, стремление к гармоничным отношениям с окружающими людьми, что является важным в контексте оценки психологического благополучия студентов [17]. А. В. Быкова рассматривает креативность как неотъемлемую характеристику самоактуализации студентов

и доказывает успешность развития самоактуализации личности посредством тренинга креативности [4].

Субъективное благополучие личности является неотъемлемым фактором самоактуализации. Благополучие понимается по-разному в зависимости от общественных или личностных ценностей, а также в зависимости от альтруистической или эгоистической направленности: неблагополучие эгоцентрического типа с низкой интеграцией личности, среднее благополучие группоцентрического типа с умеренной интеграцией личности, благополучие просоциального типа с высокой интеграцией личности [15]. В исследованиях было выявлено, что у студентов преобладают умеренный уровень показателей субъективного благополучия личности: студенты воспринимают мир достаточно позитивно и верят в свои силы, эмоциональные переживания касаются в основном их непосредственной жизни и деятельности, у них отсутствуют серьезные проблемы, но при этом не стоит говорить о полном эмоциональном комфорте [5; 8]. Исследование субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки показало, что студенты-первокурсники независимо от направления профессиональной подготовки имеют невысокий уровень субъективного благополучия, но достаточно высоко оценивают степень своей успешности в жизни, верят в свои силы, планируют свою жизнь и ставят цели на будущее [18].

### **Материалы и методы**

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: тест личностной креативности Е. Е. Туник; диагностика самоактуализации личности САМО-АЛ – методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной; шкала субъективного благополучия A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche в адаптации В. М. Соколовой.

Математико-статистические методы включали применение описательной статистики, t-критерия Стьюдента, факторного анализа.

Выборка представлена студентами 1–2 курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 90 человек, из них студенты разных направлений подготовки:

психологического (30 человек), экономического (30 человек), технического (30 человек) в возрасте 18–20 лет.

### Результаты исследования

Анализ результатов всей выборки показал, что большинство студентов по тесту личностной креативности Е. Е. Туник имеют показатели креативности выше среднего уровня, также высокие показатели креативности отмечаются по шкале «креативность» диагностики самоактуализации личности САМОАЛ. На высоком уровне находятся такие показатели самоактуализации, как «ценности», «аутосимпатия», «автономность» и «спонтанность», все остальные показатели ниже среднего или низкие. Тем самым студенты выборки направлены на поиск и создание нового, интересного и способны выбирать нетрадиционные пути решения задач, имеют тенденцию к предпочтению ценностей, присущих самоактуализирующейся личности, однако имеют менее выраженную личностную способность ценить свои достоинства, свои положительные черты, также страдает межличностное общение, что проявляется в недоверии к людям, предвзятости. Результаты шкалы субъективного благополучия позволяют охарактеризовать студентов выборки, как имеющих умеренный уровень субъективного благополучия, серьёзные проблемы у них отсутствуют, однако о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

С помощью *t*-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия в показателях самоактуализации и субъективного благополучия студентов психологического, экономического и технического направлений подготовки. У студентов технического и психологического направлений подготовки выявлены различия по шкалам методики САМОАЛ «Ориентация во времени» (уровень значимости – 0,01) и «Ценности» (уровень значимости – 0,01), шкалам субъективного благополучия «Изменения настроения» (уровень значимости – 0,01) и «Значимость социального окружения» (уровень значимости – 0,05). У студентов технического и экономического направлений подготовки выявлены различия по шкалам методики САМОАЛ «Автономность» и «Контактность», шкалам субъективного благополучия «Напряженность и чувствительность» (уровень значимости – 0,05). У студентов психологического и эконо-

мического направлений подготовки обнаружены различия по показателю из методики САМОАЛ «Ориентация во времени» (уровень значимости – 0,05). Таким образом, студенты психологического направления больше живут в настоящем, чем в прошлом, нежели студенты экономических и технических направлений подготовки, они более ценностно ориентированы, стремятся к гармонии и положительному общению с другими людьми без манипуляций, в отличие от студентов экономического направления подготовки. Студенты технических направлений более автономны, им важно социальное окружение, помогающее решать проблемы, они подвержены значительным изменениям в настроении, могут испытывать чувство одиночества. Студенты экономического направления подготовки чаще переживают эмоциональное напряжение и более чувствительны, они ищут спокойствия в общении с людьми или в уединении.

Применимость факторного анализа показателей студентов психологического направления подготовки проверялась с помощью меры адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,715 > 0,05, значимость по критерию сферичности Бартлетта  $0,000 < 0,05$ , факторный анализ применим. Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборки студентов психологического направления подготовки позволил выделить 4 фактора. Процент объясненной дисперсии составил 69,309 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 1).

Первый фактор (19,098 % объясненной дисперсии) – эмоциональный комфорт или дискомфорт. Перечень показателей данного фактора позволяет предполагать, что студенты-психологи ощущают эмоциональный комфорт или дискомфорт в связи с состоянием своего здоровья, колебаниями настроения, степенью удовлетворенности повседневной деятельностью, тревожностью и чувствительностью.

Второй фактор (19,034 % объясненной дисперсии) – личностная креативность объединяет показатели креативности,

что может говорить о наличии у студентов психологического направления способностей ориентации в сложных ситуациях с применением нестандартных форм решения задач, в защите своих идей, невзирая на мнение окружающих, проявления настойчивости в достижении своих целей.

Таблица 1  
Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборки студентов психологического направления подготовки

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Эмоциональный комфорт или дискомфорт	Уровень субъективного благополучия	,891
	Самооценка здоровья	,871
	Изменения настроения	,790
	Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	,732
	Признаки, сопровождающие основную психоземциональную симптоматику	,689
	Напряженность и чувствительность	,615
2. Личностная креативность	Суммарный балл креативности	,971
	Сложность	,940
	Любознательность	,904
	Склонность к риску	,841
	Воображение	,604
3. Самоактуализация и эмоциональный баланс	Спонтанность	,885
	Автономность	,880
	Общий уровень самоактуализации	,836
	Самопонимание	,770
	Аутосимпатия	,750
	Гибкость в общении	,602
4. Креативность и ценности самоактуализации	Креативность (стремление к творчеству)	,853
	Ценности	,802
	Потребность в познании	,693
	Ориентация во времени	,633

Третий фактор (18,980 % объясненной дисперсии) – самоактуализация и эмоциональный баланс. Студенты-психологи не испытывают высокого эмоционального напряжения и характеризуются уверенностью к себе и доверием к окружающему миру, автономностью, свободой самовыражения, уважением к своим достижениям и своей личности в целом, повышенной рефлексией и желанием налаживать с людьми прочные и дружелюбные отношения.

Четвертый фактор (12,197 % объясненной дисперсии) – креативность и ценности самоактуализации. Чем выше стремление к творчеству и ценности самоактуализации студентов, тем более выражены их потребность в познании и стремление жить настоящим, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов.

Применимость факторного анализа показателей студентов технического направления подготовки проверялась с помощью меры адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,626 > 0,05, значимость по критерию сферичности Бартлетта  $0,000 < 0,05$ , факторный анализ применим. Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов технического направления подготовки позволил выделить пять факторов. Процент объясненной дисперсии составил 69,281 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,3) факторные нагрузки (табл. 2).

Таблица 2  
Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборки студентов технического направления подготовки

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Личностная креативность и вера в людей	Суммарный балл креативности	,975
	Склонность к риску	,847
	Любознательность	,813
	Сложность	,780
	Воображение	,727
	Взгляд на природу человека	,635
2. Самоактуализация	Гибкость в общении	,851
	Общий уровень самоактуализации	,815
	Автономность	,778
	Ориентация во времени	,728
	Контактность	,681
	Аутосимпатия	,567
3. Значимость социального окружения и эмоциональный дисбаланс	Значимость социального окружения	,924
	Изменения настроения	,881
	Уровень субъективного благополучия	,853
	Самооценка здоровья	,829
4. Стремление к творчеству и чувствительность	Креативность (стремление к творчеству)	,883
	Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	,780
	Ценности	,690
5. Уверенность в себе и эмоциональная напряженность	Спонтанность	,870
	Напряженность и чувствительность	,779

Первый фактор (17,638 % объясненной дисперсии) – личностная креативность и вера в людей. Студентам технического направления свойственны все характеристики креативности, они любознательны, находятся в поиске новых идей, нетрадиционных решений задач, постановке целей они испытывают

положительный интерес к учебной деятельности. Чем выше личностная креативность, тем более выражена вера в человечность, естественная симпатия и доверие к людям.

Второй фактор (16,548 % объясненной дисперсии) – самоактуализация – включает показатели уверенности в себе и доверия к окружающему миру, автономности, свободы в самовыражении, уважения к своим достижениям и своей личности в целом, повышенной рефлексии и желании налаживать с людьми прочные и дружеские отношения.

Третий фактор (14,104 % объясненной дисперсии) – значимость социального окружения и эмоциональный дисбаланс. Субъективное благополучие студентов связано со значимым социальным окружением и состоянием здоровья. Чем выше значимость социального окружения для студентов, тем выше их эмоциональный дисбаланс.

Четвертый фактор (11,177 % объясненной дисперсии) – стремление к творчеству и чувствительность. Чем ярче выражено творческое отношение студентов к жизни и ценности самоактуализирующейся личности, тем чаще проявляются перепады настроения, чувствительность к незначительным препятствиям и неудачам.

Пятый фактор (9,874 % объясненной дисперсии) – уверенность в себе и эмоциональная напряженность. Чем выше уверенность в себе и доверие к окружающему миру, тем более выражено эмоциональное напряжение студентов.

Применимость факторного анализа показателей студентов экономического направления подготовки проверялась с помощью меры адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,508 > 0,05, значимость по критерию сферичности Бартлетта 0,000 < 0,05, факторный анализ применим. Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов экономического направления подготовки позволил выделить пять факторов. Процент объясненной дисперсии составил 70,209 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 3).

Факторный анализ показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборки студентов экономического направления подготовки

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Самоактуализация	Общий уровень самоактуализации	,972
	Автономность	,886
	Спонтанность	,874
	Аутосимпатия	,752
	Потребность в познании	,687
	Контактность	,667
	Креативность (стремление к творчеству)	,530
2. Личностная креативность	Суммарный балл креативности	,978
	Сложность	,841
	Склонность к риску	,777
	Любознательность	,762
	Воображение	,735
3. Эмоциональный дисбаланс и значимость социального окружения	Изменения настроения	,872
	Уровень субъективного благополучия	,846
	Значимость социального окружения	,796
4. Самовыражение в общении и креативность	Гибкость в общении	-,759
	Взгляд на природу человека	,680
	Креативность (стремление к творчеству)	,665
	Ценности	,627
5. Эмоциональный дисбаланс и самопонимание	Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	,857
	Напряженность и чувствительность	,655
	Самопонимание	-,568

Первый фактор (22,289 % объясненной дисперсии) – самоактуализация. Данный фактор объединяет показатели самоактуализации, ценности студентов и поведение независимы от оценки окружающих, студенты открыты новым впечатлениям, ценят себя и уважают за свои достоинства, им нравится творческое течение жизни, они общительны.

Второй фактор (16,311 % объясненной дисперсии) – личностная креативность объединяет показатели личностной креативности, что может говорить о наличии у студентов выборки способностей ориентации в сложных ситуациях с применением нестандартных форм решения задач, в защите своих идей, невзирая на мнение окружающих, проявлении настойчивости в достижении своих целей. Студенты любознательны, у них хорошо развито воображение.

Третий фактор (12,821 % объясненной дисперсии) – эмоциональный дисбаланс и значимость социального окружения. Субъективное благополучие студентов связано со значимым социальным окружением. Чем выше значимость социального окружения для студентов, тем выше их эмоциональный дисбаланс.

Четвертый фактор (9,927 % объясненной дисперсии) – самовыражение в общении и креативность. Студенты-экономисты не ориентированы на личностное общение, чаще прибегают к фальши и к манипуляциям в общении, они не уверены в том, что интересны или симпатичны собеседнику. Чем выше уровень такого самовыражения в общении, тем менее студенты стремятся к творческой жизни, насыщенности и наполненности, положительному настрою на людей, стремлению к искренним и гармоничным межличностным взаимоотношениям.

Пятый фактор (8,260 % объясненной дисперсии) – эмоциональный дисбаланс и самопонимание. Чем более выражены неуверенность, ориентация на мнение окружающих, неспособность в осознании и рефлексии своих чувств, тем чаще отмечаются перепады настроения, повышенная тревожность, чувствительность к различным воздействиям, высокий уровень эмоционального напряжения.

### **Обсуждение и выводы**

Обнаруженные значимые различия показателей самоактуализации и субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки позволяют полагать, что студенты психологического направления подготовки больше живут в настоящем, чем в прошлом, нежели студенты экономических и технических направлений подготовки, они более ценностно ориентированы, стремятся к гармонизации и положительно-му общению с другими людьми без манипуляций, в отличие от студентов экономического направления подготовки. Студенты технического направления более автономны, им важно окружение, оно помогает совместно решать актуальные проблемы, они больше подвержены изменениям в настроении, испытывают чувство одиночества. Студенты экономического направления подготовки чаще переживают эмоциональные напряжения и более чувствительны, тем самым ищут успокоение в общении с людьми или в уединении.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборок студентов психологического, технического и экономического направлений профессиональной подготовки. Эмоциональный комфорт или дискомфорт, как

отдельный фактор, выявлен в выборке студентов-психологов, что может говорить о выраженной тревожности в связи с состоянием своего здоровья, колебаниями настроения, степенью удовлетворенности повседневной деятельностью, чувствительностью, это может свидетельствовать о недостаточном использовании резервов совладающего поведения будущими психологами. Креативность как непреходящий атрибут самоактуализации у студентов психологического направления связана с потребностью в познании и стремлении жить настоящим у студентов технического направления подготовки – с частыми перепадами настроения, чувствительностью к незначительным препятствиям и неудачам; у студентов-экономистов – со слабой ориентированностью на личностное общение. Такие различия могут свидетельствовать о недостаточном использовании ресурсов креативности студентами технического и экономического направлений, что, вероятно, связано с незначительной креативизацией образовательной среды, не способствующей проявлению творческих способностей студентов. Характеристики самоактуализации у студентов-психологов связаны с уважением к своим достижениям и своей личности в целом, повышенной рефлексией и желанием налаживать с людьми прочные и дружеские отношения; у студентов технического направления – с проявлениями эмоционального напряжения; у студентов-экономистов – с повышенной тревожностью, чувствительностью к различным воздействиям, высоким уровнем эмоционального напряжения. Вероятно, что стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей у студентов технического и экономического направлений недостаточно актуализируется условиями образовательной среды и вызывает эмоциональный дисбаланс.

Выявлены аналогичные структуры связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия выборок студентов психологического, технического и экономического направлений профессиональной подготовки. Личностная креативность как отдельный фактор представлена во всех выборках студентов по направлениям профессиональной подготовки. Это может свидетельствовать о наличии у студентов выборки творческих способностей, применении нестандартных форм решения задач, любознательности, раз-

витого воображения. Самоактуализация как отдельный фактор представлена во всех выборках студентов по направлениям профессиональной подготовки. Можно предполагать, что у всех студентов имеется тенденция к полному раскрытию своего потенциала и включению в активную деятельность всех способностей. Показатели субъективного благополучия, характеризующие различные характеристики эмоционального комфорта, представлены во всех выборках студентов по направлениям профессиональной подготовки, что может говорить о субъективном ощущении удовлетворенности жизнью.

Гипотеза нашего исследования о том, что существуют различия показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки, подтверждена частично; гипотеза о специфических особенностях структуры связей показателей креативности, самоактуализации и субъективного благополучия студентов разных направлений подготовки подтверждена.

Таким образом, выявленное сходство факторной структуры показателей, отражающих связи креативности, самоактуализации и субъективного благополучия у всех студентов выборки позволяет предположить универсальность механизмов формирования данных психологических феноменов как предикторов творческого личностного потенциала в юности.

#### Список литературы

1. Ахмерова А. Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 3. – С. 7–11.
2. Богоявленская Д. Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
3. Большакова О. Н. Особенности развития самоактуализации студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 7(77). – С. 27–31.
4. Быкова А. В. Роль тренинга креативности в развитии параметров самоактуализации личности студентов // Вестник Башкирского университета. – 2008. – Т. 13. – № 4. – С. 1109–1112.
5. Виноградова Г. А. Субъективное благополучие личности студента в условиях социально-экономического кризиса // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 3(8). – С. 18–20.
6. Гуцунаева С. В. Особенности самоактуализации студенческой молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1560.
7. Ермакова Е. С., Андриюшенко Д. А. Креативность, тревожность и совладающее поведение студентов транспортного вуза // Психология способностей и одаренности: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 21–22 ноября 2019 года / под ред. В. А. Мазилова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019. – С. 413–416.

8. Ермакова Е. С., Кедич С. И. Субъективное благополучие и здоровая агрессивность как факторы самоактуализации студентов транспортного вуза и работников локомотивных бригад // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2019. – Т. 16. – № 4. – С. 101–106. – DOI 10.31079/1992–2868–2019–16–4–101–106.
9. Забелина А. В. Самоактуализация личности студентов как условие психологического здоровья // Концепт. – 2013. – № 9. – С. 1–8.
10. Золотухина О. С., Панич О. Е. Взаимосвязь самоактуализации и креативности у студентов специальности «педагог-психолог» // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: сборник материалов 3-й международной научно-практической конференции, Махачкала, 28 декабря 2013 года. – Махачкала: Апробация, 2013. – С. 187–188.
11. Ланских М. В., Гут Ю. Н., Сазонов Д. Н. Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 159–165. – DOI: 10.26170/по20–02–20.
12. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.
13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 351 с.
14. Мороз В. В. Развитие креативности студентов: монография. – Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2011. – 183 с.
15. Павлоцкая Я. И. Возможности и ограничения психологической помощи при различных типах благополучия личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – С. 1561.
16. Романцов М. Г., Михалевская Г. И. Креативный фактор и привлекательность избранной студентами специальности // Ананьевские чтения, 2001: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., – 2001. – С. 185–186.
17. Рудыхина О. В. Субъектность и самоактуализация студентов вуза в контексте проблемы психологического благополучия // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2019. – № 2. – С. 540–548. – DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019–2–67
18. Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Шипова Н. С. Субъективное благополучие студентов, поступивших в вуз на разные направления подготовки // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 2. – С. 32–38. – DOI: 10.34216/2073–1426–2021–27–2–24–31.
19. Сорокина О. В. Развитие креативности как профессионально значимого качества у студентов-психологов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 4. – С. 115–120.
20. Удалова Т. Ю., Мордык А. В., Иванова О. Г., Осовик М. А. Сравнительная характеристика креативности студентов-педагогов и студентов-психологов образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9. – № 2(33). – С. 183–191. – DOI: 10.23888/humJ20212183–191.
21. Яремчук С. В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 85–95.

## References

1. Ahmerova, A. F. (2015) Kreativnost' kak osnovnaya harakteristika tvorcheskoy lichnosti [Creativity as the main characteristic of a creative personality]. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya – Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. No. 3. Pp. 7–11. (In Russian).
2. Bogoyavlenskaya, D. B. (1999) «Sub'ekt deyatel'nosti» v problematike tvorchestva [The "subject of activity" in the problems of creativity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 2. Pp. 35–41. (In Russian).
3. Bol'shakova, O. N. (2011) Osobennosti razvitiya samoaktualizacii studentov [Features of the development of students' self-actualization]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*. No. 7(77). Pp. 27–31. (In Russian).
4. Bykova, A. V. (2008) Rol' treninga kreativnosti v razviii parametrov samoaktualizacii lichnosti studentov [The role of creativity training in the development of self-actualization parameters of students' personality]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Bulletin of Bashkir University*. Vol. 13. No. 4. Pp. 1109–1112. (In Russian).

5. Vinogradova, G. A. (2015) Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti studenta v usloviyah social'no-ekonomicheskogo krizisa [Subjective well-being of a student's personality in a socio-economic crisis]. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik – Volga Pedagogical Bulletin*. No. 3(8). Pp. 18–20. (In Russian).

6. Gucunaeva, S. V. (2015) Osobennosti samoaktualizacii studencheskoj molodezhi [Features of self-actualization of students] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 1.1. Pp. 1560. (In Russian).

7. Ermakova, E. S., Andryushenko, D. A. (2019) Kreativnost', trevozhnost' i sovladayushchee povedenie studentov transportnogo vuza [Creativity, anxiety and coping behavior of transport university students]. *Psihologiya sposobnostej i odarennosti* [Psychology of abilities and Giftedness]. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Yaroslavl, November 21–22, 2019. Edited by V. A. Mazilov. Yaroslavl: Ushinsky K. D. Yaroslavl State Pedagogical University Pp. 413–416. (In Russian).

8. Ermakova, E. S., Kedich, S. I. (2019) Sub"ektivnoe blagopoluchie i zdorovaya agressivnost' kak faktory samoaktualizacii studentov transportnogo vuza i rabotnikov lokomotivnyh brigad [Subjective well-being and healthy aggressiveness as factors of self-actualization of students of a transport university and employees of locomotive crews]. *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke – Social and humanitarian sciences in the Far East*. Vol. 16. No. 4. Pp. 101–106. DOI: 10.31079/1992–2868–2019–16–4–101–106. (In Russian).

9. Zabelina, A. V. (2013) Samoaktualizaciya lichnosti studentov kak uslovie psihologicheskogo zdorov'ya [Self-actualization of students' personality as a condition of psychological health]. *Concept – Concept*. No. 9. Pp. 1–8. (In Russian).

10. Zolotuhina, O. S., Panich, O. E. (2013) Vzaimosvyaz' samoaktualizacii i kreativnosti u studentov special'nosti «pedagog-psiholog» [The relationship of self-actualization and creativity among students of the specialty «teacher-psychologist»]. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki v 21 veke* [Actual problems of modern science in the 21st century]. Collection of materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference, Makhachkala, December 28, 2013. Mahachkala: Limited Liability Company «Approbation». Pp. 187–188. (In Russian).

11. Lanskih, M. V., Gut, Yu. N., Sazonov, D. N. (2020) Samoaktualizaciya lichnosti studentov, obuchayushchihysya na raznyh napravleniyah podgotovki v sisteme VPO [Self-actualization of the personality of students studying in different areas of training in the HPE system]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. No. 2. Pp. 159–165. DOI: 10.26170/po20–02–20. (In Russian).

12. Leont'eva, D. A. (ed.) (2011) *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. Moscow: Smysl. (In Russian).

13. Maslou, A. G. (2011) *Motivaciya i lichnost'* 3-e izd [Motivation and personality. 3rd ed]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

14. Moroz, V. V. (2011) *Razvitie kreativnosti studentov* [Development of students' creativity]. Orenburg: Orenburgskij gos. un-t. (In Russian).

15. Pavlockaya, Ya. I. (2015) Vozmozhnosti i ogranicheniya psihologicheskoy pomoshchi pri razlichnyh tipah blagopoluchiya lichnosti [Possibilities and limitations of psychological assistance for various types of personal well-being]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 1–1. Pp. 1561. (In Russian).

16. Romancov, M. G., Mihalevskaya, G. I. (2001) Kreativnyj faktor i privilekatel'nost' izbrannoj studentami special'nosti [Creative factor and attractiveness of the chosen specialty by students]. *Anan'evskie chteniya – Ananyev readings*. Abstracts of the scientific and practical conference. St. Petersburg. Pp. 185–186. (In Russian).

17. Rudyhina, O. V. (2019) Sub"ektnost' i samoaktualizaciya studentov vuza v kontekste problemy psihologicheskogo blagopoluchiya [Subjectivity and self-actualization of university students in the context of the problem of psychological well-being]. *Gerzenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii – Herzen Readings: Psychological research in Education*. No. 2. Pp. 540–548. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019–2–67. (In Russian).

18. Samohvalova, A. G., Tihomirova, E. V., Vishnevskaya, O. N., SHipova, N. S. (2021) Sub"ektivnoe blagopoluchie studentov, postupivshih v vuz na raznye napravleniya podgotovki [Subjective well-being of students who entered the university in different areas of training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Socio-*

[186] kinetika – *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol. 27. No. 2. Pp. 32–38. DOI: 10.34216/2073–1426–2021–27–2–24–31. (In Russian).

19. Sorokina, O. V. (2010) Razvitiye kreativnosti kak professional'no znachimogo kachestva u studentov-psihologov [Development of creativity as a professionally significant quality among psychology students]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki – Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*. No. 4. Pp. 115–120. (In Russian).

20. Udalova, T. Yu., Mordyk, A. V., Ivanova, O. G., Osovik, M. A. (2021) Sravnitel'naya harakteristika kreativnosti studentov-pediatrov i studentov-psihologov obrazovaniya [Comparative characteristics of creativity of pediatrician students and educational psychology students]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitiye – Personality in a changing world: health, adaptation, development*. Vol. 9. No. 2(33). Pp. 183–191. DOI: 10.23888/humj20212183–191. (In Russian).

21. Yaremchuk, S. V. (2013) Sub'ektivnoe blagopoluchie kak komponent cennostno-smyslovoj sfery lichnosti [Subjective well-being as a component of the value-semantic sphere of personality]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 34. No. 5. Pp. 85–95. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Ермакова Елена Сергеевна** – доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–6467–8804, e-mail: e\_s\_ermakova@mail.ru

#### Information about the author

**Elena S. Ermakova** – Dr. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–6467–8804, e-mail: e\_s\_ermakova@mail.ru

Поступила в редакцию: 19.05.2023  
Принята к публикации: 05.06.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 19 May 2023  
Accepted: 05 June 2023  
Published: 30 June 2023

## Развитие коммуникативной компетентности разработчиков учебно-методических материалов ДОТ посредством социально-психологического тренинга

О. В. Ванновская<sup>1</sup>, Р. Е. Булат<sup>1</sup>, Х. С. Байчорова<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Военная академия материально-технического обеспечения  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Авторами проанализированы психологические аспекты затруднений разработчиков учебно-методических материалов для их реализации при применении дистанционных образовательных технологий. Доказывается, что качество учебно-методических материалов (УММ) зависит не только от профессиональных компетенций разработчиков в определенной области знаний, но и от их командного взаимодействия. Повышение коммуникативной компетентности разработчиков УММ необходимо для согласованных действий и успешной коммуникации по разработке УММ для применения их в условиях ДОТ.

**Материалы и методы.** В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ, метод формирующего эксперимента, социально-психологический тренинг, методы психодиагностики. Математико-статистическая обработка проводилась с помощью t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа Пирсона. Эффективность авторской программы тренинга оценивалась на основе расчета Интегрального показателя коммуникативной компетентности, состоящего из фактора G по 16-PF Кеттелла, показателей интернальности в области достижений и интернальности в избегании неудач по тесту УСК, а также Композитной оценки по тесту Гилфорда.

**Результаты исследования.** В результате формирующего эксперимента подтверждено статистически достоверное увеличение интегрального показателя коммуникативной компетентности в экспериментальной группе после проведения социально-психологического тренинга (при  $p < 0,05$  согласно t-критерию Стьюдента).

**Обсуждение и выводы.** Специфика применения дистанционных образовательных технологий требует развития коммуникативной компетентности разработчиков учебно-методических материалов. В работе обоснованы основные критерии оценки коммуникативной компетентности разработчиков УММ для их применения в ДОТ, а также условия и пути эффективного развития коммуникативной компетентности разработчиков посредством тренинга. Апробация разработанной программы тренинга развития коммуникативной компетентности доказала ее эффективность. Это подтверждается статистически достоверным повышением интегрального показателя коммуникативной компетентности, а также позитивными изменениями, которые отметили участники тренинга в обратной связи через месяц после проведения тренинга: улучшение коммуникации между разработчиками; сокращение времени на согласование и разработку УММ; уменьшение числа конфликтных ситуаций, связанных с процессом разработки УММ.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, дистанционные образовательные технологии, учебно-методические материалы, командное взаимодействие, педагогические работники, учебно-методическая работа.

**Для цитирования:** Ванновская О. В., Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Развитие коммуникативной компетентности разработчиков учебно-методических материалов ДОТ посредством социально-психологического тренинга // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 187–207. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_187

## Development of Communicative Competence of Developers of Educational and Methodological Materials for DOT Through Socio-psychological Training

Olga V. Vannovskaya<sup>1</sup>, Roman E. Bulat<sup>1</sup>, Khafiza S. Baychorova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Military Academy for Material and Technical Supply  
St. Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The authors analyzed the psychological aspects of the difficulties of the developers of educational materials for their implementation when using distance learning technologies. It is proved that the quality of educational materials (EM) depends not only on the professional competencies of developers in a certain field of knowledge, but also on their teamwork. Increasing the communicative competence of EM developers is necessary for coordinated actions and successful communication on the development of EM for their use in the conditions of bunkers.

**Materials and methods.** The following methods were used in the study: theoretical analysis, formative experiment method, socio-psychological training, methods of psychodiagnostics. Mathematical and statistical processing was carried out using Student's t-test and Pearson's correlation analysis. The effectiveness of the author's training program was assessed based on the calculation of the Integral indicator of communicative competence, consisting of the G factor according to Cattell's 16-PF, indicators of internality in the field of achievements and internality in avoiding failures according to the USC test, as well as Composite assessment according to the Guilford test.

**Results.** As a result of the formative experiment, a statistically significant increase in the integral indicator of communicative competence in the experimental group was confirmed after socio-psychological training (at  $p < 0.05$  according to Student's t-test).

**Discussion and conclusions.** The specificity of the use of distance learning technologies requires the development of the communicative competence of the developers of educational and methodological materials. The paper substantiates the main criteria for assessing the communicative competence of EM developers for their use in DOT, as well as the conditions and ways for the effective development of the communicative competence of developers through training. Approbation of the developed training program for the development of communicative competence has proved its effectiveness. This is confirmed by a statistically significant increase in the integral indicator of communicative competence, as well as positive changes noted by the participants of the training in feedback a month after the training: improved communication between developers; reduction of time for coordination and development of EM; reducing the number of conflict situations associated with the EM development process.

**Key words:** communicative competence, socio-psychological training, distance learning technologies, educational and methodological materials, team interaction, teaching staff, educational and methodological work.

**For citation:** Vannovskaya, O. V., Bulat, R. E., Baychorova, K. S (2023). Razvitiye kommunikativnoi kompetentnosti razrabotchikov uchebno-metodicheskikh materialov DOT posredstvom socialni-psyhologicheskogo treninga. [Development of Communicative Competence of Developers of Educational and Methodological Materials for DOT Through Socio-psychological Training]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 187–207. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_187

## Введение

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ), обладая значительными преимуществами, имеют бесспорные перспективы в развитии системы образования. Вместе с тем ДОТ предполагают существенные дидактические отличия от традиционной педагогической практики. Данные отличия обусловлены психологическими особенностями взаимодействия обучающихся в условиях ДОТ как с педагогическими работниками, так и с учебно-методическими материалами. Предыдущие результаты исследований доказали необходимость психологизации цифровой дидактики, так как наибольшие затруднения обучающихся при применении ДОТ были выявлены именно в области психологии<sup>1</sup> [3; 5].

Вынужденное активное внедрение в образовательный процесс ДОТ и цифровых технологий в условиях пандемии COVID-19 привело к новой волне исследований об их эффективности. Массовый переход к ДОТ и онлайн-обучению в образовательных организациях высшего образования привел к определенной деформации образовательной среды, сокращению аудиторных занятий и совместных форм контактной работы педагогов и студентов. Также стало очевидно, что этот процесс не был в достаточной степени обеспечен дидактически и психологически. Это привело к снижению учебной мотивации у студентов, повышению рутинной работы и снижению творческой активности профессорско-преподавательского состава, создавало сильные психологические перегрузки у всех участников образовательного процесса.

На основании опыта этого экстренного массового перехода к ДОТ стало очевидно, что необходимо не только повышать техническую готовность профессорско-преподавательского состава, дидактическое и методическое мастерство преподавателей, развивать цифровую психодидактику, но и развивать коммуникативную компетентность и командное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе разработчиков учебно-методических материалов для цифровой образовательной среды. Это позволит обеспечить качество высшего образования согласно ФГОС не зависимо от формы обучения (очно или дистанционно).

<sup>1</sup> Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. ... канд. псих. наук. СПб., 2003. 22 с.

На основании вышеизложенного была поставлена следующая **цель** исследования: повысить коммуникативную компетентность разработчиков учебно-методических материалов для ДОТ посредством социально-психологического тренинга.

Основные задачи исследования:

1. На основании теоретико-методологического анализа отечественных и зарубежных источников литературы обосновать необходимость и возможности применения тренинговых технологий для повышения коммуникативной компетентности разработчиков учебно-методических материалов для ДОТ.

2. Разработать и апробировать программу социально-психологического тренинга для разработчиков учебно-методических материалов ДОТ.

3. С помощью формирующего эксперимента и на основании обратной связи от участников тренинга доказать эффективность предложенной программы.

Гипотеза исследования: с помощью социально-психологического тренинга можно повысить коммуникативную компетентность разработчиков учебно-методических материалов (УММ) для ДОТ, что приведет к уменьшению числа конфликтных ситуаций, связанных с процессом разработки УММ и к сокращению времени на согласование и разработку УММ.

### **Обзор литературы**

Результаты исследований авторов данной работы, хотя и обладают некоторыми отличиями<sup>1</sup> [2–5; 8; 10], в целом коррелируют с выводами отечественных и зарубежных исследователей<sup>2</sup> [20, 24; 25], которые подчёркивают, что при применении ДОТ значение коммуникативной компетентности участников образовательных отношений только возрастает. Так, А. W. (Tony) Bates утверждает, что преподавание – это очень личное дело и что онлайн-обучение полностью отличается от обучения в классе. Автор считает, что ДОТ требуют целого ряда компетенций, которыми большинство педагогов, особенно тех, кто является новичком в онлайн-обучении, обладают в недостаточной степени. А. W. (Tony) Bates подчёркивает, что то, как

<sup>1</sup> Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. ... канд. псих. наук. СПб., 2003. 22 с.

<sup>2</sup> Анисимов Н. Ю. и др. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее. М., 2020. URL: [http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress\\_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf](http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf)

педагог взаимодействует онлайн, должно быть организовано иначе, чем в классе, и особое внимание должно уделяться предоставлению обучающимся УММ, соответствующих характеру онлайн-занятий [12–15].

Исследователи [12; 23; 27] отмечают также, что качество преподавания во многом основано на личности педагога, на его коммуникативных способностях, подчёркивая значимость «хорошего обучения, которое не может быть сведено к технике...» [23]. Кроме того, во многих публикациях отмечается необходимость учитывающей психологические особенности применения ДОТ перестройки учебных планов, программ и учебно-методических материалов (УММ).

Подтверждение необходимости внедрения психологически обоснованных корректив в УММ можно найти в результатах исследований Р. Decherney и С. Levander [19]. Среди научно-практических результатов проведённых ими исследований подчёркивается возросшая роль разработчиков УММ. При этом авторы отмечают важность 1) командного взаимодействия и 2) коммуникативности разработчиков учебных курсов как способности к реализации возложенных на них функций.

Нельзя не согласиться с мнением исследователей в том, что профессорско-преподавательский состав – эксперты в своих областях знаний, но не все они являются экспертами в области психолого-педагогических особенностей онлайн-обучения. Профессорско-преподавательский состав может не успевать за достижениями цифровой дидактики, исследованиями результатов обучения, стратегиями проектирования онлайн-оценки или адаптивными технологиями обучения. Р. Decherney и С. Levander делают вывод в том, что *«дизайнеры учебных материалов стали шерпами в командах онлайн-обучения, экспертами в том, как преподавать и разрабатывать курс»* [19].

Однако в отечественном высшем образовании должность (профессия) *«дизайнер учебных материалов»* не распространена, а разработка учебных планов, программ и УММ традиционно лежит на плечах профессорско-преподавательского состава. Поэтому следует отметить результаты ранее проведённых нами исследований в том, что в настоящее время роль методистов и специалистов в области учебно-методической работы в высшем образовании является незаслуженно принижённой [9].

С целью нормативно-правового обоснования необходимости командообразования в деятельности по разработке УММ мы проанализировали утверждённые приказом Минздравсоцразвития России от 11.01.2011 № 1н Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования в части обязанностей должностных лиц в области разработки учебных планов, программ и УММ.

Анализ показал, что используемая терминология в разделе «должностные обязанности» исследуемых квалификационных характеристик педагогических работников не соответствует понятийному аппарату, приведённому в статье 2 ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», и является устаревшей. Так, вводят в заблуждение при восприятии конкретных функций при разработке документов и УММ термины:

— «*учебные программы*» (в отдельных случаях «*программы учебных курсов*») вместо «*образовательные программы*» (или «*рабочие программы дисциплин*»);

— «*учебный процесс*» (в отдельных случаях «*учебно-воспитательный процесс*») вместо «*образовательный процесс*»;

— «*учебный план кафедры*» вместо «*учебный план образовательной программы*»;

— «*программы читаемых курсов лекций*» (в отдельных случаях «*авторские курсы*») вместо «*рабочей программы дисциплины*»;

— «*рабочие программы курсов*» вместо «*рабочие программы дисциплин*»;

— «*программы обучения обучающихся*» (в отдельных случаях «*программы курсов на факультете (в институте)*») вместо «*профессиональных образовательных программ*» и другие несоответствия.

Кроме того, частая смена «*курируемых дисциплин*» и «*преподаваемых дисциплин*» также не способствует корректному распределению конкретных функций между педагогическими работниками. При этом обязанность лишь одного должностного лица «*обеспечивает выполнение государственного образовательного стандарта*», противоречит реальному выполнению целого комплекса аккредитационных показателей, которое воз-

можно только при качественной коммуникации в коллективе образовательной организации высшего образования (Bulat, 2007).

Возникновение противоречий и создание напряжённости в коллективах кафедры и факультета обуславливают и другие требования. Например, трактовка требования *«разрабатывает систему качества подготовки специалистов на кафедре»* может быть обращена как в сторону повышения квалификации педагогических работников кафедры, так и в сторону *«формирования у обучающихся (студентов, слушателей) основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников»*. При этом неясно, можно ли отнести требование *«изучает, обобщает и распространяет опыт работы преподавателей кафедры»* к изучению, обобщению и распространению опыта работы других педагогических работников кафедры: доцентов и профессоров.

Кроме того, к неоднозначному толкованию распределения функций между должностными лицами кафедр и факультетов ведёт использование избыточного числа глаголов:

— в области непосредственного исполнения: *«выполняет», «осуществляет», «разрабатывает», «обеспечивает», «комплектует», «ведет», «подготавливает», «формирует», «создает»;*

— в области управления: *«организует», «руководит», «возглавляет», «координирует», «определяет», «планирует»;*

— в области мониторинга: *«контролирует», «проверяет», «изучает», «обобщает»;*

— в области участия: *«участвует», «принимает участие», «принимает активное участие», «оказывает помощь», «вносит предложения», «формирует предложения», «проводит», «регулярно проводит», «представляет на утверждение», «создает условия», «распространяет», «устанавливает связи».*

Результаты выполненного анализа были сведены в Таблицу 1. Для удобства восприятия результатов в виде матрицы были использованы следующие обозначения: Ср – специалист по учебно-методической работе; А – ассистент; П – преподаватель; СП – старший преподаватель; Д – доцент; Пр – профессор; З – заведующий кафедрой; ДК – декан (табл. 1). При этом мы дифференцировали разрабатываемые документы по уровням [1; 9]:

— основные профессиональные образовательные программы высшего образования (ОПОП ВО);

- учебные планы (УП);
- рабочие программы дисциплин (РПД);
- учебно-методические материалы к контактной работе (УММ КР).

Таблица 1

Выписка из обязанностей педагогических работников в области разработки учебных планов и УММ из Квалификационных характеристик должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования (Приказ Минздравсоцразвития России от 11.01.2011 № 1н)

	Выполняет	Осуществляет	Разрабатывает	Обеспечивает	Комплекует	Подготавливает заключения	Создает	Организует	Руководит	Восглавляет	Координирует	Устанавливает связи, организует взаимодействие	Планирует	Контролирует	Проверяет	Изучает и обобщает	Участвует	Принимает участие	Вносит предложения	Формирует предложения	Проводит (регулярно проводит)	Представляет на утверждение	Создает условия
ОПОП ВО	Ср		З, ДК		З		Ср, ДК	ДК	ДК			З	Ср		З	Д, Пр, З	СП, Д, ДК	Пр	З	З	ДК	З, ДК	
УП			СП, Д		З		Ср, Д	Д	ДК				Ср						З	З	ДК	СП, Д, Пр	
РПД	Д, Пр	СП, Д, Пр	СП, Д	СП	З		СП, Д, Пр, ДК	Д, Пр, ДК	ДК				Д, Пр	Ср, Д, Пр	Ср	Пр	СП				СП	ДК	П, СП
УММ КР	А	П, СП, Д		СП		ДК	А, П, СП, З, ДК	ДК	ДК				А, П				Пр	А, СП, З			П, СП		П, СП

Переосмысление приведённых в таблице данных позволяет сделать вывод, что при используемой терминологии в должностные обязанности ни одного из должностных лиц не входит «разработка» и «создание» ОПОП ВО, а также их «контроль» и «проверка». В целом анализ приведённых в таблице данных показывает не только расплывчатость формулировок, отсутствие корреляции между ними у разных должностей, но и их низкую понятность в следствии устаревания применяемых терминов (их несоответствие 273-ФЗ от 29.12.2012). Поэтому нормативно-правовая несогласованность при распределении функций внутри команд-разработчиков УММ во избежание конфликтов предопределяет особую значимость коммуникативности самих разработчиков [6; 7].

Следует отметить и установленный авторами настоящего исследования факт в том, что лишь специалист по учебно-

методической работе *«выполняет методическую работу по планированию и организации»* образовательного процесса в целом. В то же время образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ.

Исходя из этого можно предположить, что нормативно роль основного исполнителя ОПОП ВО отведена именно специалисту по учебно-методической работе. На практике же недостаточная квалификация специалистов по учебно-методической работе, отсутствие опыта преподавания и их загруженность другими функциями зачастую приводит к тому, что их вклад в разработку учебных планов, программ и УММ сводится к технической проверке в АС «Учебные планы ВО».

Поэтому профессора и доценты воспринимают их как технических исполнителей, а не специалистов по учебно-методической работе. С другой стороны, эти же должностные лица сами данную работу зачастую считают малозначимой рутинной, отвлекающей от аудиторной нагрузки.

Таким образом, нормативно-правовая несогласованность, недостаточность взаимопонимания и, как следствие, низкий уровень взаимодействия должностных лиц при разработке УММ, приводит к потере положительных эффектов командной работы.

На наш взгляд, развитие внутрикомандной коммуникативной компетентности разработчиков УММ улучшит не только процесс разработки новых учебных планов, программ и учебных материалов, но и позволит обновить и изменить к лучшему методики преподавания отдельных дисциплин.

Следует отметить и то, что в совместном заявлении WICHE Cooperative for Educational Technologies (WCET,) Ассоциации профессионального и непрерывного образования университетов (UPCEA,) Quality Matters (QM,) и Консорциума онлайн-обучения (OLC,) отмечается, что онлайн-обучение требует заблаговременного учебного проектирования с учётом достижений психологии и педагогики [26].

Наряду с этим в административной практике существует альтернативный собственной разработке и авторскому созданию УММ путь, который заключается в закупке УММ или использовании сетевой формы реализации образовательных программ. При этом всегда существует возможность обратиться к компаниям, предлагающим разработку УММ. Однако эти компании часто

предлагают цену, несопоставимую со стоимостью образования в целом. Причём рассматриваемый путь ведёт к технологизации разработки УММ в ущерб их качеству [11; 17; 18; 21].

Вместе с тем создание команд-разработчиков УММ – это лучше, чем аутсорсинг. Разработка УММ в команде позволит сосредоточить внимание на повышении эффективности обучения, улучшить собственный образовательный опыт и будет учитывать внутриорганизационную уникальность. Именно в командной работе опытных педагогов, являющихся специалистами в своих областях знаний, и специалистов по учебно-методической работе заложен значительный потенциал развития качества образования с применением ДОТ. Независимый взгляд специалиста по учебно-методической работе на учебный материал, который преподаётся педагогами годами, может стать стимулом для пересмотра выбранных методов и средств их реализации.

Причём командное взаимодействие по разработке учебных планов, программ и УММ в настоящее время может стать основной силой [24; 25], которая разрешит противоречие между технологизацией ДОТ и потребности в их ориентированности на личность обучающегося, на психолого-педагогические основы обучения.

Следовательно, не подлежит сомнению актуальность, необходимость и значимость разработки психологических средств, которые будут способствовать повышению эффективности взаимодействия в команде разработчиков УММ в условиях ДОТ. Одним из таких средств, по нашему мнению, является социально-психологический тренинг, способствующий развитию коммуникативной компетентности и навыков командной работы у разных специалистов, задействованных в разработке УММ.

Повышение роли коммуникативности [5; 16; 19] является одним из сложных, многоуровневых постоянно видоизменяющихся образований, которое содержит знания и умения, способности и установки, необходимые для согласованных действий и успешной коммуникации по разработке УММ для применения в условиях ДОТ.

## **Материалы и методы**

Целью эмпирической части данного исследования является экспериментальное подтверждение важности развития

коммуникативной компетентности педагогических работников и специалистов по учебно-методической работе для работы в команде по разработке УММ в условиях ДОТ.

Основные структурные элементы коммуникативной компетентности личности (и педагогических работников, и специалистов по учебно-методической работе) были выделены ранее<sup>1</sup> [8], к ним относятся:

- показатели социального интеллекта;
- локус контроля;
- уровень моральной нормативности.

Для развития коммуникативной компетентности разработчиков УММ и повышения навыков командной работы необходимы специально подготовленные тренинговые занятия, ориентированные на изменение установок и поведения личности в ситуации межличностного взаимодействия. В ходе эмпирического исследования применялись следующие методы: включенное наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование (16-PF Р.Кеттелла, тест Дж. Гилфорда-М. Салливена «Диагностика социального интеллекта», опросник УСК, опросник Т. Лири) и методы математической статистики.

В формирующем эксперименте был применен социально-психологический тренинг по авторской программе, где основное внимание уделялось формированию установок на командную работу, повышению интернальности, развитию социального интеллекта, также таким личностным свойствам, как настойчивость, уравновешенность, терпеливость и практичность.

Особое внимание уделялось также формированию мотивационных основ межличностной коммуникации. Помимо заранее подготовленных методических средств тренинга (дискуссии, психогимнастика, ролевые игры и т. д.) в программу были включены кейсы, которые подготовили для разбора сами участники тренинга, что значительно повысило практическую направленность и эффективность занятий.

Исследование проводилось на базе одного из вузов МЧС России. Всего в исследовании приняли участие 48 человек, в том числе 18 в экспериментальной группе и 30 в контрольной группе. В тренинге принимали участие разработчики УММ

<sup>1</sup> Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. ... канд. псих. наук. СПб., 2003. 22 с.

разных специальностей: сотрудники учебно-методических отделов, представители кафедр, занимающиеся разработками ОПОП ВО, профессорско-преподавательский состав. Программа тренинга рассчитана на 16 часов и проводилась четыре дня по 4 часа. Предварительная диагностика была проведена перед тренингом в экспериментальной и контрольной группах. Постдиагностика также проводилась в обеих группах через 10 дней после проведения тренинга, так как многие изменения проявляются не сразу, а через некоторое время (1–2 недели) после его окончания. Математико-статистическая обработка проводилась с помощью *t*-критерия Стьюдента и корреляционного анализа Пирсона, так как было получено нормальное распределение данных.

### Результаты исследования

В результате математико-статистического анализа полученных психодиагностических данных до и после проведения социально-психологического тренинга по авторской программе был экспериментально проверен и подтвержден выведенный нами ранее интегральный показатель коммуникативной компетентности<sup>1</sup>, состоящий из фактора G по Кеттеллу, показателей интернальности в области достижений (Ид) и интернальности в избегании неудач (Ин) по УСК, а также Композитная оценка (КО) по тесту Гилфорда. На рис. 1 представлена корреляционная плеяда этих показателей.

Также на основании формулы расчета интегрального показателя коммуникативной компетентности проводилось сравнение интегрального показателя коммуникативной компетентности в контрольной и экспериментальной группе до и после проведения социально-психологического тренинга по авторской программе (рис. 2).

На рис. 2 видно, что интегральный показатель коммуникативной компетентности в экспериментальной группе статистически достоверно вырос после тренинга (при  $p \leq 0,05$  согласно *t*-критерию Стьюдента). В то же время повторное измерение интегрального показателя коммуникативной компетентности в контрольной группе не выявило статистически

<sup>1</sup> Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. ... канд. псих. наук. СПб., 2003. 22 с.

значимых различий, что свидетельствует об эффективности проведенного социально-психологического тренинга по авторской программе.

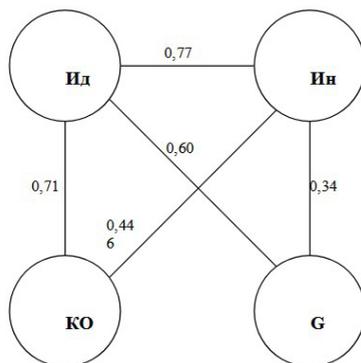


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между составляющими интегрального показателя коммуникативной компетентности

Также было выявлено, что формирующий эксперимент позволил привести к статистически значимым изменениям всех показателей социального интеллекта по тесту Дж. Гилфорда (при  $p \leq 0,05$ ). Результаты сравнения по показателям социального интеллекта до и после социально-психологического тренинга по авторской программе представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнение данных предварительной диагностики и постдиагностики по показателям социального интеллекта (тест Дж. Гилфорда)

Субтесты	Предварительная диагностика	Постдиагностика
1	3,23 ± 0,06	3,61 ± 0,06*
2	3,03 ± 0,08	3,39 ± 0,09*
3	2,92 ± 0,08	3,46 ± 0,10*
4	2,71 ± 0,06	2,96 ± 0,08*
КО (Композитная оценка)	2,64 ± 0,08	3,15 ± 0,08*

\* при  $p \leq 0,05$

Формирующий эксперимент привел также к статистически значимым изменениям показателей интернальности: общая интернальность – при  $p \leq 0,02$ , интернальность в области достижений – при  $p \leq 0,01$  и интернальность в области неудач – при  $p \leq 0,03$ . Результаты исследования УСК до и после

[200] проведения социально-психологического тренинга по авторской программе в экспериментальной группе представлены в табл. 3.

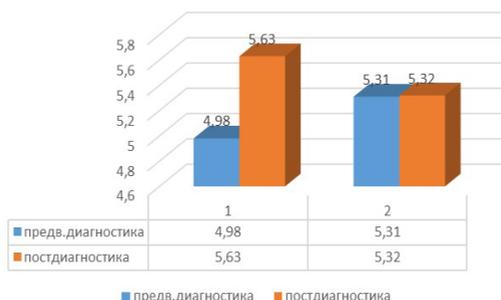


Рис. 2. Сравнение интегрального показателя коммуникативной компетентности, где 1 – экспериментальная группа; 2 – контрольная группа.

На основании данных, приведенных в табл. 3, следует отметить рост уровня субъективного контроля в значимых ситуациях взаимодействия у участников социально-психологического тренинга по авторской программе.

Таблица 3  
Сравнение показателей предварительной диагностики и постдиагностики по уровню субъективного контроля

Показатели интернальности	Предварительная диагностика	Постдиагностика
Общая интернальность	5,17 ± 0,26	5,57 ± 0,29*
Интернальность в области достижений	6,13 ± 0,28	6,90 ± 0,24*
Интернальность в области неудач	4,92 ± 0,30	5,55 ± 0,31*
Интернальность в семейных отношениях	5,90 ± 0,27	6,35 ± 0,27
Интернальность в производственных отношениях	4,49 ± 0,25	4,79 ± 0,27
Интернальность в области межличностных отношений	6,46 ± 0,24	6,77 ± 0,23

\* при  $p \leq 0,05$

Данные предварительной и постдиагностики по тесту Т. Лири. показали статистически значимые различия только по одному из октантов, а именно – по шестому октанту «Доверчивость – послушность – зависимость». Соответственно, полученные данные являются свидетельством того, что участники социально-психологического тренинга по авторской программе начали ориентироваться не только на самих себя, но в большей степени на других, стремясь учесть их интересы и чувства.

Через месяц после проведения тренинга было проведено дополнительное анкетирование, которое позволило получить обратную связь от участников тренинга. В этой обратной связи участники тренинга отметили следующие позитивные изменения, связанные с процессом разработки УММ:

- улучшение коммуникации между разработчиками;
- сокращение времени на согласование и разработку УММ;
- уменьшение числа конфликтных ситуаций, связанных с процессом разработки УММ.

### **Обсуждение и выводы**

Полученные результаты эмпирического исследования в целом свидетельствуют о необходимости учета коммуникативной компетентности в прогнозировании результатов общей профессиональной деятельности педагогических работников и разработчиков УММ. Для решения задач психологического обеспечения взаимодействия педагогических работников в команде со специалистами по учебно-методической работе необходимо разработать методологический подход, отвечающий специфическим условиям деятельности по разработке УММ, а также создать соответствующий психодиагностический инструментарий.

Таким образом, исследование психологических основ взаимодействия разработчиков УММ для их реализации с применением ДОТ показало, что:

1. ДОТ предполагают значительные дидактические отличия от традиционной педагогической практики, которые обусловлены психологическими особенностями взаимодействия обучающихся в условиях ДОТ как с педагогическими работниками, так и с УММ. Поэтому при применении ДОТ роль коммуникативной компетентности педагога только возрастает. Причём во многих публикациях отмечается необходимость переработки УММ для реализации с применением ДОТ.

2. Освоение обучающимися образовательных программ с применением ДОТ должно быть обеспечено с учётом достижений в области цифровой психодидактики. Поэтому среди научно-практических результатов проведённых исследований подчёркивается возросшая роль профессиональной и личностной подготовки разработчиков УММ.

3. ДОТ требует пересмотра устоявшихся педагогических практик. Независимый взгляд специалиста по учебно-методической работе на учебный материал, который преподаётся педагогами годами, может стать стимулом для пересмотра выбранных методов и средств их реализации. Однако анализ нормативно-правовой базы выявил ряд препятствий к результативной командной работе в области разработки УММ, которые приводят к противоречиям в коллективах кафедры и факультета. Переосмысление требований нормативных документов позволило сделать вывод, что расплывчатость формулировок, отсутствие корреляции между обязанностями должностных лиц, применение устаревших терминов и другие факторы предопределяют конфликтность в создаваемых командах разработчиков УММ.

4. В разработке учебных планов и УММ для их реализации с применением ДОТ особое значение приобретает командное взаимодействие и коммуникативная компетентность ее участников. Профессорско-педагогический состав является экспертами в своих областях, но не все они эксперты в психолого-педагогических исследованиях в области ДОТ. Поэтому команда разработчиков учебных планов и УММ должна включать специалистов и в профильных областях знаний, и в области педагогики и психологии. Именно в командной работе опытных педагогов, являющихся специалистами в своих областях знаний, и методистов, являющихся разработчиками УММ, заложен значительный потенциал повышения качества образования с применением ДОТ. Развитие коммуникативной компетентности разработчиков не только улучшит новые версии УММ, но и позволит обновить и изменить к лучшему методики преподавания отдельных дисциплин.

5. Команды разработчиков учебных планов и УММ обладают потенциалом, способным разрешить противоречие между технологизацией образования и её ориентированностью на личность обучающегося. Однако конфликтность, заложенная ещё на нормативно-правовом уровне, должна быть нивелирована на основе разработки и внедрения психологических средств, способствующих эффективной коммуникации и работе в команде. Специфика применения ДОТ выдвигает в качестве одного из главных факторов успешности разработчиков УММ

их коммуникативную компетентность, развитие которой целесообразно посредством социально-психологического тренинга.

6. Апробация разработанной программы тренинга развития коммуникативной компетентности разработчиков УММ доказала ее эффективность. Интегральная характеристика коммуникативной компетентности включает в себя показатели социального интеллекта, интернальности в области достижений и области избегания неудач и фактора G по тесту 16-PF Кеттелла. В результате формирующего эксперимента произошло статистически достоверное увеличение интегрального показателя коммуникативной компетентности ( $p < 0,05$ ).

7. Научная новизна и теоретическая значимость проведенного исследования состоят в:

- обосновании необходимости психологического сопровождения процесса профессионального и личностного развития разработчиков УММ;

- обосновании основных критериев оценки коммуникативной компетентности разработчиков УММ для их применения в ДОТ;

- определении основных условий и путей эффективного развития коммуникативной компетентности и навыков командной работы разработчиков УММ.

#### Список литературы

1. Булат Р. Е. Документационное обеспечение деятельности коллектива университета в системе управления качеством образования // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 136.

2. Булат Р. Е., Байчорова Х. С., Строцкая Е. Е. Психологические особенности очной формы обучения в период пандемии // Ананьевские чтения 2021: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–22 октября 2021 года / под общ. ред. А. В. Шаболтас; отв. ред. В. И. Прусаков. – СПб.: Скифия-принт, 2021. – С. 545–546. – EDN DOKNRC.

3. Булат Р. Е., Ванновская О. В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 258–278. – DOI 10.35231/18186653\_2022\_4\_258. – EDN TCMLJP.

4. Булат Р. Е., Лебедев А. Ю., Байчорова Х. С. Психолого-педагогические особенности очной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. – 2021. – № 4. – С. 171–181. – EDN QKCKKA.

5. Булат Р. Е., Лебедев А. Ю., Никитин Н. А., Байчорова Х. С. Психолого-педагогические ресурсы повышения готовности обучающихся к образовательному процессу в условиях электронной информационно-образовательной среды // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. – 2020. – № 3. – С. 172–178. – EDN GXYTDD.

6. Булат Р. Е. Правовые нормы и психологическое сопровождение управления персоналом. Научное изд. – СПб.: Бизнес-пресса, 2010. – 197 с. – EDN QRQDST.

7. Булат Р. Е. Теория и практика формирования готовности работников к профессиональной деятельности. – СПб., 2008. ISBN 5-87897-068-7. – EDN QTGZIZ.
8. Ванновская О. В. Психолого-педагогические проблемы цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 декабря 2022 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 111–113. – DOI 10.31483/r-105038. – EDN GBATIK.
9. Каракчиева М. А., Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Нормативно-правовые основы развития качества высшего образования на основе активизации деятельности специалистов в области методической работы // Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сборник научных трудов Международной НПК, Санкт-Петербург, 13 мая 2022 года / под общ. ред. Р. Е. Булата. Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России: ООО "НПО ПБ АС", 2022. – С. 140–146. – EDN ETUWHG.
10. Маклаков А. Г., Ванновская О. В. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т. С. Овчинниковой. – СПб.: ЛГУ имени А. С. Пушкина, 2022. – С. 129–140. – EDN RHZVMJ.
11. Barker K. (2001) *Creating quality guidelines for online education and training: consultation workbook* Vancouver BC: Canadian Association for Community Education.
12. Bates A. W. (2019) *Teaching in a Digital Age*. – Second Edition. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
13. Bates A. W. & Poole G. (2003) *Effective Teaching with Technology in Higher Education* San Francisco: Jossey Bass.
14. Bates A. W. & Sangrà A. (2011) *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning* San Francisco: Jossey-Bass.
15. Bates A. W. (2005) *Technology, e-Learning and Distance Education* New York: Routledge.
16. Bulat R., Baichorova H. *Psycho-Pedagogical Resources and the Quality of Professional Training of Students* // *Wisdom*. 2020. Vol. 14. No. 1. Pp. 78–87. DOI 10.24234/wisdom.v14i1.293. – EDN RISZYJ.
17. Butcher N. and Hoosen S. (2014) *A Guide to Quality in Post-traditional Online Higher Education* Dallas TX: Academic Partnerships.
18. Butcher N. and Wilson-Strydom M. (2013) *A Guide to Quality in Online Learning* Dallas TX: Academic Partnerships.
19. Decherney P., Levander C. "The Hottest Job in Higher Education: Instructional Designer," *Inside Higher Ed*, April 24, 2020.
20. Lahcen R. Ait M., Mohapatra R. (2020). *Promoting Proactive Behavior through Motivation: Required Math Lab Hours Case*. *International Journal of Research in Education and Science*. No. 6(1). – DOI: 10.46328/ijres.v6i1.640
21. Marshall S. (2006) *E-Learning Maturity Model Version Two: New Zealand Tertiary Institution E-Learning Capability: Informing and Guiding E-Learning Architectural Change and Development Project Report*. Wellington NZ: New Zealand Ministry of Education.
22. Palmer Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* // *Journal of Applied Learning & Teaching*. 2018. Vol. 1. No. 2. – DOI: 10.37074/jalt.2018.1.2.12.
23. Pierson R. F. «Every kid needs a champion». Posted May, 2013. Available at: [https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion) (accessed 19 May 2023)
24. Previte A. *We See You: Recognizing the Emotional Labor of Educators*. *Resilient Educator*. Available at: <https://resilienteducator.com/lifestyle/emotional-labor-of-educators/>
25. Prusko P. T. *The Emerging Story of Burnout in Educational Design*. EdSurge, January 27, 2020.
26. Response from OLC, QM, UPCEA, and WCET Regarding the Coronavirus (COVID-19), March 4, 2020. Available at: <https://onlinelearningconsortium.org/response-from-olc-qm-upcea-and-wcet-regarding-the-coronavirus-covid-19/> (accessed 19 May 2023)

## References

1. Bulat, R. E. Baychorova, Kh. S., Strockaja E. E. (2021). Dokumentacionnoe obespechenie dejatel'nosti kollektiva universiteta v sisteme upravlenija kachestvom obrazovanija. *Inzhenernoe obrazovanie – Engineering education*. No. 4. P. 136. (In Russian).

2. Bulat, R. E. (2008). *Psichologicheskiye osobennosti ochnoy formy obucheniya v period pandemii* [Psychological features of full-time education during a pandemic]. *Anan'yevskiy chteniya* [Ananiev Readings]. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, St. Petersburg, 19–22 oktjabrja 2021 goda / Pod obshej redakciej A. V. Shaboltas. Otv. red. V. I. Prusakov. St. Petersburg: Skifiya-print. Pp. 545–546. (In Russian).

3. Bulat, R. E., Vannovskaja O. V. (2022). Problemy i perspektivy cifrovoj psihodidaktiki v sisteme vysshego obrazovanija. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 258–278. DOI: 10.35231/18186653\_2022\_4\_258. EDN TCMLJP (In Russian).

4. Bulat, R. E., Lebedev, A. Ju., Baychorova, Kh. S. (2021). Psihologo-pedagogicheskie osobennosti ochnoy formy obucheniya s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij [Psychological and pedagogical features of full-time education with the use of distance learning technologies]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta GPS MCHS Rossii – 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).

5. Bulat, R. E., Lebedev, A. Ju., Nikitin, N. A., Baychorova, Kh. S. (2020). Psihologo-pedagogicheskie resursy povysheniya gotovnosti obuchajushhhsja k obrazovatel'nomu processu v uslovijah jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy [Psychological and pedagogical resources for increasing the readiness of students for the educational process in an electronic information and educational environment]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta GPS MCHS Rossi – Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia*. No. 3. Pp. 172–178. (In Russian).

6. Bulat, R. E. (2010). *Pravovye normy i psihologicheskoe soprovozhdenie upravlenija personalom* [Legal norms and psychological support of personnel management]. St. Petersburg: Biznes-pressa. (In Russian).

7. Bulat, R. E. (2008). *Teorija i praktika formirovaniya gotovnosti rabotnikov k professional'noj dejatel'nosti*. [Theory and practice of forming employees' readiness for professional activities]. St. Petersburg. EDN QTGZIZ.

8. Vannovskaya O. V. (2022). *Psixologo-pedagogicheskie problemy cifrovoj transformacii vy`shego obrazovanija v Rossijskoj Federacii* [Psychological and pedagogical problems of digital transformation of higher education in the Russian Federation] // Pedagogika, psixologiya, obshhestvo: ot teorii k praktike: materialy` V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodny`m uchastiem. Cheboksary: Sreda. Pp. 111–113. (In Russian).

9. Karakchieva, M. A., Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2022). *Normativno-pravovye osnovy razvitiya kachestva vysshego obrazovanija na osnove aktivizacii dejatel'nosti specialistov v oblasti metodicheskoy raboty* [Regulatory framework for the development of the quality of higher education based on the activation of the activities of specialists in the field of methodological work]. Psihologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki kadrov k professional'noj dejatel'nosti v jekstremal'nyh uslovijah: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj NPK, St. Peterburg, 13 maja 2022 goda / Pod obshej redakciej R. E. Bulata. St. Peterburgskij universitet GPS MChS Rossii". Pp. 140–146. (In Russian).

10. Maklavov, A. G., Vannovskaya O. V. (2022). *Psixologicheskie problemy` cifrovoj transformacii sistemy` obrazovanija i dal`nejshego razvitiya distancionnogo obucheniya* [Psychological problems of digital transformation of the education system and further development of distance learning] // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchajushhixsya raznogo vozrasta: Monografiya / Pod nauchnoj redakciej T. S. Ovchinnikovo. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvenny`j universitet imeni A. S. Pushkina. Pp. 129–140. (In Russian).

11. Barker, K. (2001) Creating quality guidelines for online education and training: consultation workbook Vancouver BC: Canadian Association for Community Education.
12. Bates, A. W. (2019) Teaching in a Digital Age. – Second Edition. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
13. Bates, A. W. & Poole, G. (2003) Effective Teaching with Technology in Higher Education San Francisco: Jossey Bass.
14. Bates, A. W. & Sangrà, A. (2011) Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning San Francisco: Jossey-Bass.
15. Bates, A. W. (2005) Technology, e-Learning and Distance Education New York: RoutledgeMarshall, S. (2006). E-Learning Maturity Model Version Two: New Zealand Tertiary Institution E-Learning Capability: Informing and Guiding E-Learning Architectural Change and Development Project Report. Wellington NZ: New Zealand Ministry of Education.
16. Bulat, R., Baichorova Kh. (2020a) Psycho-Pedagogical Resources and the Quality of Professional Training of Students / Wisdom, No. 14 (1). Pp. 78–87. DOI: 10.24234/wisdom.v14i1.293. EDN RISZY.
17. Butcher, N. and Hoosen, S. (2014) A Guide to Quality in Post-traditional Online Higher Education Dallas TX: Academic Partnerships.
18. Butcher, N. and Wilson-Strydom, M. (2013) A Guide to Quality in Online Learning Dallas TX: Academic Partnerships.
19. Decherney, P. & Levander, C. (2020) The Hottest Job in Higher Education: Instructional Designer. Inside Higher Ed.
20. Lahcen, R., Ait, M., Mohapatra, R. (2020) Promoting Proactive Behavior through Motivation: Required Math Lab Hours Case. International Journal of Research in Education and Science. No. 6(1). DOI: 10.46328/ijres.v6i1.640
21. Marshall, S. (2006) E-Learning Maturity Model Version Two: New Zealand Tertiary Institution E-Learning Capability: Informing and Guiding E-Learning Architectural Change and Development Project Report. Wellington NZ: New Zealand Ministry of Education.
22. Palmer, Parker J. (2018). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. Journal of Applied Learning & Teaching, No. 1 (2). DOI: 10.37074/jalt.2018.1.2.12.
23. Pierson, Rita F. (2013. May, 2013) «Every kid needs a champion». Posted May, 2013. Available at: [https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion). (accessed 19 May 2023)
24. Previte, A. (2020) "We See You: Recognizing the Emotional Labor of Educators," Resilient Educator. Available at: <https://resilienteducator.com/lifestyle/emotional-labor-of-educators/> (accessed 19 May 2023)
25. Prusko, P. (2020) The Emerging Story of Burnout in Educational Design. EdSurge. January 27, 2020.
26. Response from OLC, QM, UPCEA, and WCET Regarding the Coronavirus (COVID-19) (2020. March 4). Available at: <https://onlinelearningconsortium.org/response-from-olc-qm-upcea-and-wcet-regarding-the-coronavirus-covid-19/> (accessed 19 May 2023)
27. Vygotsky, L. (1978) Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes Cambridge MA: Harvard University Press.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

### Информация об авторах

**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](mailto:vannovskaya@mail.ru)

**Булат Роман Евгеньевич** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: [bulatrem@mail.ru](mailto:bulatrem@mail.ru)

**Байчорова Хафиза Срафилевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева Министерства обороны Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1079-0419, e-mail: baj-hafizka@mail.ru

#### Information about the authors

**Olga V. Vannovskaya** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

**Roman E. Bulat** – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2652-6380, e-mail: bulatrem@mail.ru

**Khafiza S. Baychorova** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Military Academy for Material and Technical Supply Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1079-0419, e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Поступила в редакцию: 19.05.2023

Принята к публикации: 05.06.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 19 May 2023

Accepted: 05 June 2023

Published: 30 June 2023

## Историко-методологический анализ концепции развития личности В. М. Бехтерева – создателя отечественной психологической школы

В. В. Белов

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

**Введение.** Одним из конструктивных направлений психологии развития личности является историко-методологический анализ концепций выдающихся ученых, разрабатывающих проблемы психологии развития, в частности, В. М. Бехтерева. Несмотря на то, что творческое наследие В. М. Бехтерева изучалось, в научных публикациях не нашел отражение историко-методологический анализ его научных достижений в области психологии развития и особенно саморазвития личности. В связи с этим, необходимо вывить философские, общенаучные и конкретно-научные методологические основания теоретических воззрения В.М. Бехтерева на личность и определить конструктивный методологический базис науки о развитии личности.

**Материалы и методы.** Материалами исследования стали труды В. М. Бехтерева, а также результаты историко-психологического изучения его работ, представленные в научных публикациях отечественных авторов. Используются теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в первоисточниках, а также исторический и методологический анализ.

**Результаты исследования.** Выделено три этапа творчества В. М. Бехтерева, имеющих отношение к исследованию личности и ее развитию. На первом подготовительном этапе был определен научный замысел исследования личности и ее развития с опорой на философские основы и объективные методы изучения. Второй этап – это основной этап концептуальной проработки феномена личности, который позволил ввести в научный оборот понятие «личность», раскрыть ее сущность, уточнить ее содержание с функциональных позиций, наметить структуру личности, выделить сознательную и бессознательную, пассивную и активную части. Третий этап – это комплексное изучение условий развития и воспитания личности с опорой на гармоничное сочетание глубоких теоретических изысканий и эмпирических исследований с применением объективных методов.

**Выводы.** В творческом пути В. М. Бехтерева применительно к исследованию личности и ее развитию можно выделить три этапа, которые с точки зрения методологии исследования характеризуется следующими особенностями. На первом этапе на конкретно-научном уровне был уточнен методический аппарат психологии личности, включающий субъективный и объективный методы исследования, но с доминирующей ролью последнего. На философском уровне отправной точкой познания является антропологизм. На первом этапе в качестве естественнонаучного методологического основания разрабатывался общенаучный монистический энергетический подход. Второй этап в творчестве В. М. Бехтерева применительно к изучению личности – это этап доминирования в основном общенаучных и конкретно-научных подходов к пониманию личности: биосоциального, функционального подходов в сочетании с принципом самодетерминации. Третий этап характеризуется совокупностью методологических оснований концепции развития и воспитания личности В. М. Бехтерева. Концепцию личности и ее развития В. М. Бехтерева нельзя оценивать только с точки зрения исторического значения. Она является незавершенной, но перспективной программой построения на основе естественнонаучной парадигмы целостного учения о личности, ее развития и воспитания.

**Ключевые слова:** творческий путь В. М. Бехтерева, исторический анализ, методологический анализ, личность, развитие личности, саморазвитие, воспитание, антропологизм, энергетизм, эволюционный монизм, биосоциальный подход, генетический подход, комплексный подход, личность и коллектив, социальность и самобытность личности.

**Для цитирования:** Белов В. В. Историко-методологический анализ концепции развития личности В. М. Бехтерева – создателя отечественной психологической школы. Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 208–231. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_208

Original article  
UDC 159.923(091)  
VAK 5.3.7  
DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_208

## Historical and Methodological Analysis of the Concept of Personality Development by V. M. Bekhterev – the Creator of the National Psychological School

Vasily V. Belov

*Pushkin Leningrad State University,  
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** One of the constructive directions of the psychology of personality development is the historical and methodological analysis of the concepts of the activities of prominent scientists who develop the problems of developmental psychology, in particular V. M. Bekhterev. Despite the fact that the creative heritage of V. M. Bekhterev was studied, scientific publications did not reflect the historical and methodological analysis of his scientific achievements in the field of developmental psychology and especially self-development of the individual. In this regard, it is necessary to identify the philosophical, general scientific and specific scientific methodological foundations of the theoretical views of V. M. Bekhterev on personality and determine the constructive methodological basis of the science of personality development.

**Materials and methods.** The materials of the study were the works of V. M. Bekhterev, as well as the results of the historical and psychological study of his works, presented in scientific publications of domestic authors. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and generalization of the materials presented in the primary sources, as well as historical and methodological analysis.

**Results.** Three stages of V. M. Bekhterev, which is related to the study of personality and its development. At the first preparatory stage, the scientific concept of the study of personality and its development was determined, based on philosophical foundations and objective methods of study. The second stage is the main stage of the conceptual study of the phenomenon of personality, which made it possible to introduce the concept of "personality" into scientific circulation, reveal its essence, clarify its content from functional positions, outline the structure of personality, highlighting the conscious and unconscious, passive and active parts. The third stage is a comprehensive study of the conditions for the development and upbringing of a personality based on a harmonious combination of deep theoretical research and empirical research using objective methods.

**Discussion and conclusion.** In the creative path of V. M. Bekhterev in relation to the study of personality and its development. In the creative path of V. M. Bekhterev in relation to the study of personality and its development, three stages can be distinguished, which, from the point of view of research methodology, are characterized by the following features. At the first stage, at the specific scientific level, the methodological apparatus of personality psychology was clarified, including subjective and objective research methods, but with the dominant role of the latter. At the philosophical level, the starting point of knowledge is anthropologism. At the first stage, a general scientific monistic energy approach was developed as a natural-science methodological basis. The second stage in the work of V. M. Bekhterev in relation to the study of personality is the stage of dominance of general scientific and concrete scientific approaches to understanding personality: biosocial, functional approaches in combination with the principle of self-determination. The third stage is characterized by a set of methodological foundations for the concept of development and education of the personality of V. M. Bekhterev. The concept of personality and its development by V. M. Bekhterev cannot be assessed only in terms of historical significance. It is an incomplete, promising program for building a holistic doctrine of personality, its development and upbringing on the basis of the natural science paradigm.

**Key words:** Creative way of V. M. Bekhterev, historical analysis, methodological analysis, personality, personality development, self-development, education anthropologism, energyism, evolutionary monism, biosocial approach, genetic approach, integrated approach, personality and collective, sociality and personality identity.

**For citation:** Belov, V. V. (2023) *Istoriko-metodologicheskii analiz kontseptsiy razvitiya lichnosti V. M. Bekhtereva – sozdatelya otechestvennoy psikhologicheskoy shkoly [Historical and Methodological Analysis of the Concept of Personality Development by V. M. Bekhterev – the Creator of the National Psychological School]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal.* No. 2. Pp. 208–231. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_208

## Введение

В последние несколько лет в отечественной науке произошли значительные перемены, а именно было внесено изменение в номенклатуру научных специальностей<sup>1</sup> и были разработаны новые паспорта научных специальностей. Эти перемены коснулись и психологии: был разработан паспорт новой научной специальности 5.3.7. «Возрастная психология».

В паспорте научной специальности 5.3.7. «Возрастная психология»<sup>2</sup> на первом месте среди общих научных направлений стоит «теоретико-методологический и исторический анализ основных понятий, концепций и исследований психического развития в разные возрастные периоды». Данный пункт конкретизирован в разделе «Специальные направления исследований». И опять же на первом месте стоит «историко-методологический анализ исследований в области психологии развития с учетом возрастных изменений». Далее в этом же пункте «историко-методологический анализ рассматривается как анализ деятельности выдающихся ученых, научных организаций, разрабатывающих проблемы возрастной психологии и психологии развития».

Из этого следует, что для психологии развития общепризнанным перспективным научным направлением является историко-методологический анализ концепций выдающихся ученых, разрабатывающих проблемы данной отрасли психологии.

В паспорте научной специальности 5.3.7. «Возрастная психология» в разделе «Общие направления исследования» особое место занимает «изучение закономерностей и механизмов, обеспечивающих возможность личностного роста и развития на протяжении жизненного пути». Необходимость исследования развития личности признается всеми отечественными специалистами в области возрастной психологии<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.12.2022 № 1278 "О внесении изменений в номенклатуру научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденную приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 г. № 118, и в соответствие направлений подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) научным специальностям, предусмотренным номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденной приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 г. № 118, установленное приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 августа 2021 г. № 786".

<sup>2</sup> Паспорт научной специальности 5.3.7. «Возрастная психология».

<sup>3</sup> Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 457 с.; Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям. 9-е изд., стер. М.: Академия, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). 452 с.; Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012. 525 с.; Психоло-

Отметим, что анализ наследия В. М. Бехтерева не является новым. Существует достаточно большое количество публикаций, в которых глубоко изучаются теоретические положения и эмпирические данные В. М. Бехтерева в различных областях науки: анатомии, нейрофизиологии, неврологии, психиатрии [24]. Во всех учебниках по истории психологии с различной степенью подробности дается характеристика творчества В. М. Бехтерева и его вклада в возникновение и развитие психологической науки как минимум отечественной, а в некоторых учебных изданиях и мировой психологии<sup>1</sup>. Существуют научные публикации, в которых с разной степенью глубины и детальности анализируются воззрения В. М. Бехтерева на личность [1; 3; 4; 8–10; 12; 13; 15–18; 23; 27]. Однако в данных публикациях не нашел отражение историко-методологический анализ его научных достижений в области психологии развития и особенно саморазвития личности.

Прежде чем формулировать цель исследования, уточним понятие «историко-методологический анализ». Т. А. Ромм, не определяя понятие «историко-методологический анализ», использует данный вид анализа для преодоления трудностей методологического характера в процессе общенаучного осмысления отдельного «историко-теоретического феномена», в частности социального воспитания [22]. Термин «историко-методологический анализ» употребляет в своем психологическом исследовании Ф. Е. Василюк, который осуществляет историко-методологический анализ того, что является «фундаментальной идеей», в его работе это анализ психотерапевтических упований или главного механизма, который непосредственно обеспечивает достижение терапевтических целей [6].

Для того чтобы конкретизировать значение термина «историко-методологический анализ» рассмотрим по отдельности два понятия «методологический анализ» и «исторический анализ».

---

логия развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.]; под общ. ред. Л. А. Головей. 2-е изд., испр. М.: Юрайт, 2023. 415 с.

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.; Ждан А. Н. История психологии от античности до наших дней: учеб. для студентов психол. спец. вузов; МГУ им. М. В. Ломоносова. [5-е изд., перераб. и доп.]. М.: Акад. проект, 2004. 572 с.; Якунин В. А. История психологии: учеб. пособие / Якунин В. А.; Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова, 2001. 378 с.; Марциновская Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). 538 с.

Методологический анализ широко используется в научной литературе. Необходимо отметить, что еще в конце XX века Б. Г. Юдин произвел глубокое исследование методологического анализа как направления изучения науки. При этом он понимает под методологическим анализом одну из форм самосознания науки, как специфический тип рефлексии над познавательной деятельностью. Понимая чрезмерно общее толкование методологического анализа, Б. Г. Юдин конкретизирует его путем выделения хорошо известных четырех уровней методологического анализа. Кроме того, им были выделены основные проблемные области методологического анализа, в частности методологический анализ концепций [26].

Термин «исторический анализ» имеет множество значений<sup>1</sup>. Поэтому уточним его понимания применительно к исследованию концепции развития личности В. М. Бехтерева. Во-первых, одним из результатов исторического метода является периодизация. Во-вторых, данный анализ предполагает учет социально-культурного контекста разработки концепции развития личности, которая приходится на поздний российский имперский период конца XIX – начала XX веков. В-третьих, исторический анализ используется как «ретроспективный» («регрессивный», «реконструкционный») метод, при котором прошлое интерпретируется или реконструируется на основе каких-либо теоретических положений о более позднем состоянии этого явления или процесса<sup>2</sup>, в данном случае развития личности.

Опираясь на развернутую трактовку понятия «историко-методологический анализ», можно сформулировать цель исследования: выявив философские, общенаучные и конкретно-научные методологические основания теоретических воззрений В. М. Бехтерева на личность, оценить их конструктивность для построения психологической теории развития личности.

## Материалы и методы

Материалами исследования стали труды В. М. Бехтерева, а также результаты историко-психологического изучения его работ, представленные в научных публикациях отечественных авторов.

<sup>1</sup> Теория и методология истории: учебник для вузов / [Алексеев В. В. и др.]; отв. ред. В. В. Алексеев [и др.]; Ин-т истории, археологии и этнографии ДВО РАН [и др.]. Волгоград: Учитель, 2014. 503 с.

<sup>2</sup> Там же.

Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в первоисточниках, а также исторический и методологический анализ.

### **Результаты исследования**

Роль В. М. Бехтерева в создании отечественной психологии была отражена еще в 50–60-е годы XX века в работах ярких представителей Петербургской психологической школы, В. Н. Мясищева [19; 20] и Б. Г. Ананьева [2]. Авторы этих публикаций подчеркивали, что В. М. Бехтерев жил в период социальных трансформаций и бурного развития психологии, что повлияло на его научные представления о личности, ее развитии и воспитании.

Е. В. Левченко, обобщая представления самого В. М. Бехтерева об «историчности» его взглядов, изложенные в известной автобиографии, а также периодизации, представленные в литературе, выделяет пять известных периодов творчества В. М. Бехтерева [11] Применительно к изучению личности данная периодизация должна быть уточнена. Кроме того, с точки зрения анализа эволюции взглядов В. М. Бехтерева на личность, а не с хронологических позиций целесообразно говорить не о периодах, а об этапах творчества В. М. Бехтерева.

Первый этап исследования личности датируется 1988 годом, хотя творческая деятельность В. М. Бехтерева началась почти на десять лет раньше. В этот год он публикует работу «Сознание и его границы». Начинает познание личности в психологии В. М. Бехтерев с понимания сознания не случайно. Он исходит из еще доминирующей в то время субъективной психологии, предметом которой и являлось сознание, исследуемое с помощью интроспекции. Не соглашаясь с существующими определениями сознания, он предлагает свой вариант. «Под сознанием мы понимаем ту субъективную окраску или то субъективное, т.е. внутреннее, непосредственно нами воспринимаемое состояние, которой или которым сопровождаются многие из наших психических процессов»<sup>1</sup>. Определяя границы сознания с учетом предложенного определения, В. М. Бехтерев уточняет, что «мы должны отличать в нашей психической

<sup>1</sup> Бехтерев В. М. Сознание и ее границы // В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. СПб.: Алетейя, 1999. С. 204.

жизни – сознательные и бессознательные процессы». Следовательно, он за несколько лет до З. Фрейда обращает внимание на необходимость изучения бессознательного.

С точки зрения методологии психологии личности важным является то, что в этот период, который можно обозначать как подготовительный, В. М. Бехтерев считает, что наряду с интроспекцией, для изучения личности важно использовать «стороннего наблюдателя», который способен познать «психику как связанного целого, состоящего из взаимодействующих сознания и бессознательного, с подвижной, «плавающей» границей между ними». Обратим внимание, что данный этап в творчестве В. М. Бехтерева признает Н. М. Айдаралиева. Она выделяет этап методологических обоснований психологической концепции В. М. Бехтерева [1]. На начальном этапе своего творческого пути В. М. Бехтерев уже использует термин не только «личный внутренний опыт», но и «личность» и предлагает генетический аспект опосредованного через сознание изучения личности. Если признавать, что личность – это человек как носитель сознания<sup>1</sup>, то, строго говоря, в его работе описаны фазы развития личности на основе самонаблюдения за субъективными переживаниями, а также с опорой на изучение изменения сознания при патологии. Он выделяет формы сознания от простейшей до самой сложной. Начиная с неясного чувствования собственного существования в виде внутренних перемен, происходящих без их отношения к окружающему миру, через представления о себе, а в последующем переходя от освоения окружающей обстановки к улавливанию последовательности событий, т.е. времени. «Затем человек уже вступает в обладание всеми теми представлениями, которые его характеризуют как известную личность, но и при этом еще не может быть речи о полном сознании». «Высшая степень сознания» – это тогда, «когда человек, с одной стороны, обладает способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представлений, с другой – может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

<sup>2</sup> Бехтерев В. М. Сознание и ее границы // В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. СПб.: Алетейя, 1999. С. 206.

Обратим внимание на то, что В. М. Бехтерев использует термины «личность» и «человек». Е. В. Левченко считает, что работа «Психика и жизнь» [11], изданная в 1904 году, – это этап становления антропоцентрической концепции, попытка создать целостное научное представление о человеке. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова [5] также подчеркивают, что первой отличительной чертой научной концепции В. М. Бехтерева является его антропологическая ориентация, согласно которой человек выступал как целостное онтологическое бытие.

В монографии «Психика и жизнь» В. М. Бехтерев опирается на основные начала Г. Спенсера, а также, как пишет Е. В. Левченко, исходя из идеи Г. Спенсера о синтетической философии [11], В. М. Бехтерев осуществляет поиск глубинных основ построения концепции человека и личности с позиции естествознания. Таким естественнонаучным основанием является энергетизм. Энергетизм как теоретико-методологическая основа познания человека опиралась на физическое понятие «энергия» от древнегреческого «действие, деятельность, мощь».

Энергетическая исследовательская позиция естествоиспытателя в период творчества В. М. Бехтерева являлась прогрессивной. Необходимо отметить, что представители естествознания, опирающиеся на энергетический подход, неоднозначно его трактовали применительно к психологическому толкованию личности. В. М. Бехтерев, по сравнению, например, с З. Фрейдом, предложил глубинное толкование личности. Это было не чисто физическое, не просто биологическое, гомеостатическое толкование личности. Ценность его энергетических воззрений заключается в том, что с учетом достижений физики того времени он глубоко проанализировал понятие «энергия» и его связь с веществом, материей и пришел к выводу, что психика может быть понята на основе ее связи с энергией в контексте жизни. Он пишет, что «нет вообще никакого логического основания признавать реальное существование психизма в инертной материи»<sup>1</sup>. И далее, что если «жизнь и психизм суть производные энергии, а не вещества, то мы и полагаем, что не материя, а энергия должна содержать в потенциальном состоянии то, что после соответствующих превращений лежит в основе жизни

<sup>1</sup> Бехтерев В. М. Психика и жизнь // В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. СПб.: Алетей, 1999. С. 195.

и психизма. Таким образом, жизнь и психизм, по нашему мнению, суть не что иное, как производные энергии, и все материальные проявления, как и все ее психические проявления, обязаны своим происхождением энергии и одной лишь энергии»<sup>1</sup>.

Развивая идею энергетизма, В. М. Бехтерев связывает физическое толкование, или, как пишут в научных изданиях, механицизм, с эволюционизмом как базовым биологическим учением. Необходимо отметить, что эволюционное толкование развития психики В. М. Бехтерева нашло отражение в теории развития психики в филогенезе А. Н. Леонтьева. В. М. Бехтерев отталкивается от понятия «раздражимость», которое связано с понятием «энергия», и подчеркивает, что раздражимость не тождественна «психическому», которое «служит внутренними определителями всех вообще так называемых жизненных потребностей и возбuditелями соответствующих внешних движений организма»<sup>2</sup>. Конечно, дискуссионным является утверждение В. М. Бехтерева о связи раздражимости как внутреннего напряжения энергии с «самоощущением» или чувствительностью, которая в общей недифференцированной форме присуща даже растениям и простейшим. В дальнейшем по мере дифференцировки «самоощущения», усложнения нервной системы и движения, В. М. Бехтерев приходит к логическому последовательному пониманию сознания на основе связи энергии жизни и психики в процессе эволюции с участием нервной системы. При этом нервная система не порождает, а трансформирует энергию. В. М. Бехтерев, придавая большее значение энергетическому подходу, утверждал, что ответ на вопрос, «откуда возникло сознательное в психике, столь необходимое для самостоятельной жизни организмов, то мы должны ответить, что окончательное разрешение этого вопроса тесно связано с выяснением вопроса о природе энергии вообще»<sup>3</sup>.

Оценивая значение энергетизма в творчестве В. М. Бехтерева, отметим, что В. М. Бехтерев исходит из всеобщей меры движения – энергии, которая присуща миру вообще; это – сила, неотделимая от материи, вещества. Поэтому, как пишет Е. В. Левченко, природа рассматривается им как деятельная среда, единство вещества и силы. В отличие от Г. Спенсера, В. М. Бехтерев

<sup>1</sup> Там же. С. 196.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 197.

не соглашается с пониманием субъективной стороны как пассивной, реагирующей на динамику средовых влияний. Он считает, что живые существа в отличие от косной материи отличаются активным отношением к среде, которое выражается в возможности отстраиваться от актуальных воздействий, влиять на среду, преобразовывать ее в соответствии с потребностями [11].

Следующий этап начинается с 1905 года. Именно в этом году он выступает с речью на II съезде русских психиатров «Личность и условия ее развития и здоровья», в которой и предлагает начальную версию концепции личности. Позже концепция личности была уточнена и дополнена в его фундаментальном труде «Объективная психология», который выходил частями с 1907 по 1912 годы. Необходимо отметить, что между двумя этапами творчества В. М. Бехтерева не существует однозначных демаркаций, а есть плавные взаимные переходы. В первом периоде В. М. Бехтерев уже проявляет интерес к личности. Однако второй этап в творчестве В. М. Бехтерева отличается целенаправленной разработкой концепции личности и ее развития. Начиная с этого этапа все более очевидным становится научный замысел В. М. Бехтерева.

Акцентируя внимание на концепции личности, во-первых, важно подчеркнуть ее системообразующую роль в творчестве В. М. Бехтерева. А. Н. Ждан подчеркивает, что центральная идея В. М. Бехтерева – объединение различных разделов неврологии: нейрохирургии, нейропатологии, физиологии и психологии в России в целях исследования человеческой личности в ее здоровых и болезненных проявлениях [8]. Необходимо согласиться с общим выводом вступительной статьи А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой. Они утверждают, что движущей мечтой В. М. Бехтерева является создание единого целостного учения о личности. При этом единство и целостность с позиции А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой означают охват всех сторон личности, всех граней ее взаимодействия с миром; а также построение учения на основе универсальных законов, объясняющих и объединяющих все многообразие исследуемых В. М. Бехтеревым разнокачественных и разновровневых явлений. И хотя мечте не удалось сбыться, это был важный шаг к пониманию великой, но не исчерпаемой тайны Человека [5].

Во-вторых, В. М. Бехтерев одним из первых начал рассматривать личность как научную категорию. М. Г. Ярошевский усиливает данное положение, считая, что он фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности<sup>1</sup>.

В-третьих, он предложил свою развернутую трактовку личности. В. М. Бехтерев предлагал с точки зрения содержания трактовать личность как целостное биосоциальное существо, проявляющееся в объективно изучаемых внешних поведенческих актах [5]. Н. М. Айдаралиева обращает внимание на то, что личность в концепции В. М. Бехтерева одновременно предстает в нескольких ипостасях. Это и «представитель биологического вида», и «носитель нервно-психической организации», и «продукт социальной среды» [1]. Н. М. Айдаралиева также обращает внимание на то, что на этом этапе творчества В. М. Бехтерева существовали принципиальные различия в идейных основаниях естественнонаучной и идеалистической психологической мысли России, которые обнаруживаются в трактовке личности.

Определяя личность не с содержательной, а с функциональной стороны, отметим, что В. М. Бехтерев не отрицал господствовавшую в его время идею У. Джеймса, П. Жане, Т. Рибо о том, что личность объединяет и координирует психическую деятельность. Интегративность личности проявляется, следовательно, в том, что она есть «объединяющее начало», интегрирующее все психические явления. Но, как подчеркивает сам В. М. Бехтерев, он противопоставляет свои взгляды данной идее и добавляет функциональную характеристику личности с «направляющим началом», а также понимание личности как «самодетельной особи». Первое означает, что личность – это не только «Я», она не только объединяет и координирует психическую деятельность, но еще и направляет ее. Это «направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека»<sup>2</sup>. В. М. Бехтерев пишет, что «ни оригинальность ума, ни творческие способности, ни то, что известно

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

<sup>2</sup> Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды / В. М. Бехтерев; под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. Воронеж: МОДЭК, 1997. С. 99.

под названием воли, в отдельности не составляет личности, но общая совокупность всех психических явлений со всеми их особенностями, выделяющее данное лицо от других и обусловливает ее самодеятельность»<sup>1</sup>. Если говорить современным языком, то личность – это система, которая неотделима от того, что обозначается в психологии термином «индивидуальность».

Тем не менее самодеятельность личности к этому не сводится. В. М. Бехтерев обращает внимание на то, что человек является личностью, если он проявляет в той или иной мере индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодеятельным существом. Д. А. Леонтьев в своей статье обращает внимание на интегрирующее толкование самодеятельности личности. Он приводит высказывание В. М. Бехтерева: «Личность, с объективной точки зрения, есть не что иное, как самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру»<sup>2</sup>. Оценивая вклад В. М. Бехтерева в психологию личности, Д. А. Леонтьев подчеркивает, что «положение о самодеятельности как об определяющей характеристике личности было весьма отчетливо и недвусмысленно сформулировано В. М. Бехтеревым в 1905 г., более чем за 15 лет до известной работы С. Л. Рубинштейна о творческой самодеятельности и более чем за четверть века до появления понятия самодетерминации у А. Адлера, идеи ориентации личности на внутренний закон у К. Юнга и принципа проактивности личности у Г. Олпорта. Самодеятельность В. М. Бехтерев называет «ценным даром человеческой личности» [14].

Не отступая от рефлексорного толкования психического, предложенного И. М. Сеченовым, В. М. Бехтерев вносит существенное уточнение для понимания генезиса личности. В работе Е. В. Левченко данное уточнение сформулировано следующим образом: для системы объективной психологии является определяющим положение о том, что зависимость между внешним раздражением и внешним же проявлением опосредована прошлым опытом. В. М. Бехтерева интересует не соответствие между, образно скажем, «входом» и «выходом», между раздражителем и поведением, а наоборот законы несоответствия между ними,

<sup>1</sup> Там же. С. 100.

<sup>2</sup> Там же. С. 101.

тот факт, что внешнее воздействие не может навязать наделенному психикой организму определенную реакцию, не может принудить его к ней. Психика опосредует соотношение между воздействием и внешним проявлением, превращает его «из прямого следствия в отдаленное последствие» [11].

В-четвертых, в работах В. М. Бехтерева представлены наброски структуры личности. Так, как отмечает В. Б. Помелов, он выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части [21].

Третий этап, так называемый рефлексологический период – это этап комплексного познания закономерностей развития человека в целом, а также, применительно к персонологии с акцентом на воспитание личности выявление многообразных по своей природе факторов, влияющих на целенаправленное развитие личности, которое тем самым отличается практико-ориентированной направленностью. Необходимо также обратить внимание на взаимопроникновение всех трех этапов творчества В. М. Бехтерева.

Важно сказать о неоднозначной оценке рефлексологического периода для психологии даже при жизни В. М. Бехтерева и особенно сразу после его смерти, например, критические высказывания Л. С. Выготского, который в то же время очень высоко ценил творчество В. М. Бехтерева [7]. На современном этапе А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова считают, что переход от объективной психологии к рефлексологии приводит к отказу В. М. Бехтерева от психологии, которая превращается в науку о рефлексах. В то же время эти авторы признают, что развитие и воспитание личности это особое направление рефлексологии – генетической рефлексологии [5]. С позицией А. В. Брушлинского и В. А. Кольцовой не согласна Е. В. Левченко. Завершающий рефлексологический период творчества В. М. Бехтерева, по ее мнению, является логическим продолжением прошлых научных взглядов. Она считает, что сравнение предметов изучения в разные периоды свидетельствует о единстве логики исследователя; об отсутствии приписываемых ему «антипсихологизма» и «значительной динамичности взглядов исследователя». Е. В. Левченко обосновывает это положение целевой установкой и обширным кругом научно-исследовательских задач, решаемых под руководством В. М. Бехтерева [11].

В то же время можно утверждать, что существует определенное разногласие между названной им наукой рефлексологией и обширным кругом задач, которая она призвана решать.

Началом третьего этапа можно считать создание в 1918 году Института по изучению мозга и психической деятельности, целью которого, как пишет Е. В. Левченко, было «всестороннее изучение человеческой личности и условий правильного ее развития» [11]. Итак, для В. М. Бехтерева, исходя из его понимания личности как «индивидуального ядра нервопсихики», «личного комплекса сочетательных рефлексов»<sup>1</sup>, того, что возникает в результате приобретения индивидуального опыта, бесспорным является развитие личности и ее воспитание. А. Н. Ждан прямо указывает, что в третьем советском периоде В. М. Бехтерев, создавая общие основы рефлексологии, предлагал понятие в противовес условному рефлексу «сочетательный рефлекс», который формируется прижизненно [8].

Обозначая данное явление как «сочетательный рефлекс», по-видимому В. М. Бехтерев, оставаясь приверженцем рефлексологического постулата, вступал в научный спор с И. П. Павловым и его «условным рефлексом», больше соглашаясь с идеей доминанты А. А. Ухтомского.

Важным для понимания третьего этапа применительно к развитию личности и ее воспитанию является, по мнению Е. В. Левченко, то, что в поздних трудах В. М. Бехтерева происходит превращение рефлекса из явления, привязанного к нервной системе, в принцип анализа взаимодействия человека с миром на всех доступных изучению уровнях взаимодействия [11].

По сути, В. М. Бехтерев, говоря современным языком, изначально опирается на один из постулатов системного подхода.

А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова подчеркивает, что рефлексологические воззрения В. М. Бехтерева сыграли важную роль для понимания личности и ее развития. Исходя из понимания личности как целостного биосоциального существа, проявляющегося в объективно изучаемых внешних поведенческих актах, авторы статьи выделяют в трудах В. М. Бехтерева условия развития личности. К ним относятся «природа организма», его генетические предпосылки и соматические особенности,

<sup>1</sup> Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности / В. М. Бехтерев; под ред. и со вступ. ст. А. В. Гервера. 4-е посмертное изд. М.: Гос. изд-во: Ленинград: [б.и.], 1928. С. 515–516.

а также внешние природные гигиенические и социальные, экономические, политические условия [5].

Уточняя роль социальных условий, многие современные отечественные авторы подчеркивают, что личность рассматривается В. М. Бехтеревым во взаимодействии с другими людьми и, как следствие этого, рождается значимое для социальной, политической, этнической психологии понятие «коллективной или собирательной личности»<sup>1</sup>.

В. М. Бехтерев в своей работе «Коллективная рефлексология» взаимоотношение между личностью и обществом рассматривает в отдельном разделе. При этом, говоря современным языком, с методологической точки зрения он опирается на психосоциальный подход и на его базовые положения.

Во-первых, В. М. Бехтерев не соглашается с социологами Э. Дюркгеймом и Д. Драгическу в том, что «не общество есть продукт личности, а наоборот, личность есть продукт общества». В. М. Бехтерев все же считает, что генезис личности нельзя свести только к социуму и признает биосоциальную сущность личности. В. М. Бехтерев обращается к трудам Е. В. Де-Роберти, которому, как он считал, «мы обязаны созданием биосоциальной теории». «Согласно этой теории, человеческий ум или разум является результатом сочетания органических свойств материи, составляющих предмет изучения биологии, со сверхорганическими свойствами, изучаемым социологией»<sup>2</sup>.

Во-вторых, В. М. Бехтерев исходит из того, что развитие личности начинается с самого раннего возраста. Он пишет, что «подготовка личности к социальной деятельности и приспособление ее к социальной среде начинается уже в самом раннем возрасте вместе с развитием и регуляцией ее действий. Этими регуляторами являются, с одной стороны, противодействия, запрещения, осуждения, ограничивающие свободу движений и действующие в виде тормозящих условий, с другой стороны, похвала, поощрения и награды, побуждающие к деятельности и оживляющие последнюю»<sup>3</sup>. Поэтому в рамках генетической рефлексологии экспериментальные исследования проводились с детьми.

<sup>1</sup> Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев, заслуженный проф., акад., президент Психоневрологического ин-та. Петроград: Колос, 1921. С. 94–114.

<sup>2</sup> Там же. С. 98.

<sup>3</sup> Там же. С. 96.

В-третьих, он описывает процесс развития личности в онтогенезе. При этом В. М. Бехтерев пишет, что изначально социальные регуляторы начинают действовать через близких людей, которые воздействуют на ребенка уже с первых дней его жизни соответственным обращением с ним родной матери или няни. Затем со временем ребенок знакомится путем опыта с общими социальными установлениями в окружающей среде и усваивает тем же путем, а равно и путем подражания, что позволено и что не позволено, что допустимо и что недопустимо. Наконец, знакомство с законами, определяющими известные репрессии за нарушение минимума требований относительно поведения индивида в определенной среде, окончательно завершают регуляцию его действий... Мало-помалу этим путем поведение отдельных лиц направляется в сторону соответствия интересам коллектива и из человека постепенно вырабатывается социальная личность. В этом случае ребенок как бы повторяет историю создания общественности, ибо и развитие общественности шло не иначе, как путем постепенного подчинения интересов отдельного лица общим интересам коллектива. Помимо воздействия закона и репрессий В. М. Бехтерев считает, что на этапе социальной личности социум действует через общественное мнение. Однако это возможно, когда степень развития личности такова, что «социальные навыки представляются уже готовыми и только нуждаются в тех или других отдельных случаях в направляющем влиянии одобрения или осуждения со стороны близких или со стороны общественного мнения». Наивысшей уровень развития социальной личности предполагает, что регулятором выступает созданный «личностью принцип». «Для развитой социальной личности даже не требуется похвалы или осуждения со стороны близких или общества. Она действует по сложившимся навыкам, ибо приобретенные с воспитанием и жизнью сочетательные рефлексy становятся привычками, уже сами по себе определяют поведение человека в различных случаях»<sup>1</sup>. Следовательно, по В. М. Бехтереву, саморазвитие, самодетерминация – это вершина развития личности.

Говоря о развитии личности, В. М. Бехтерев выдвинул смелую для ученого идею, которую в заключительной части всту-

<sup>1</sup> Там же. С. 99.

пительной статьи Г. М. Яковлев и В. И. Шостак [28], скорее в публицистической форме, обозначали как бессмертие человеческой личности, и которая, например, в работе М. А. Щукиной трактуется с позиции возрастной психологии [25].

Можно утверждать, что В. М. Бехтерев предпринял попытку обосновать бессмертие личности не просто с опорой на энергию, материю и дух, а говоря современным языком, с позиций естественно-научной парадигмы как отправного методологического основания.

В. М. Бехтерев, опираясь на принцип развития, точнее на эволюционный подход, раскрывая сущность соотносительной деятельности, определяет данное методологическое основание как эволюционный монизм. Он писал, что «учение, как объединяющее все мировые явления, мы обозначаем именем эволюционного монизма, ибо в данном случае к монизму мы приходим путем выяснения и анализа эволюционного процесса, приводящего все вообще внешние проявления видимого мира к единой мировой энергии как началу всего сущего»<sup>1</sup>.

Если определить философскую методологическую основу данного положения В. М. Бехтерева, то это диалектический материализм с его известной формулировкой о том, что «в мире нет ничего, кроме движущей материи». «Эта мировая энергия обуславливает движение всего во Вселенной, ибо во всем познаваемом пространстве нет ничего без движения, и мы не знаем вообще ни одного явления в природе, ни одного процесса, который не сопровождался бы движением»<sup>2</sup>.

Признавая масштабность и глубину мысли В. М. Бехтерева, соглашаясь с бесспорной связью энергии и сознания, что подтверждается так называемыми «количественными расстройками сознания», остается нерешенным вопрос о связи энергии с качественными проявлениями сознания. Именно с этих позиций энергетический подход В. М. Бехтерева подвергался критике, в том числе и его соратниками, последователями, соответственниками, обвинявшими его в энергетизме, механицизме.

В. М. Бехтерев настойчиво доказывал продуктивность энергетизма, в том числе и применительно к бессмертию человеческой личности. Исходя из закона сохранения энергии,

---

<sup>1</sup> Там же. С. 5.

<sup>2</sup> Там же.

он считал, что человек, обладая известным запасом энергии, заимствованной от предков в силу рождения, приобретает новый запас энергии от других путем воспитания и собственного активного взаимодействия с другими людьми.

Отметим также, что энергетизм В. М. Бехтерев рассматривал с деятельностных позиций по отношению к развитию личности. Он писал, что труд, связанный с затратой энергии, есть физиологическая необходимость для человека. Но труд сам по себе как всякая деятельность, встречающая на пути своем те или другие препятствия, приводит человека к совершенствованию, которое продолжается от самого младенчества до прекращения человеческой жизни»<sup>1</sup>.

В-четвертых, В. М. Бехтерев считал, что влияние социума неодинаково на разные личности. Он писал, что «различные личности находятся в различных условиях в смысле общения их с окружающими лицами, а равно и в неодинаковых условиях воспитания, что также не лишено громадного значения в отношении будущего развития каждой данной личности»<sup>2</sup>. Индивидуальные различия личности В. М. Бехтерев объяснял вовлеченностью человека в профессиональную деятельность, а также материальным благополучием. Конечно, исходя из биосоциальной сущности личности, В. М. Бехтерев, акцентирует внимание на климатических, природных условиях, физическом здоровье, болезнях, влияющих на ее развитие.

В-пятых, В. М. Бехтерев в контексте взаимоотношения личности и социума и ее развития сопоставляет социальную личность и индивидуальность, самобытность человека. С одной стороны, все разнообразные условия развития личности, прежде всего имеющие отношение к социуму, придают конкретной личности ее индивидуальный облик. Именно «благодаря совокупности всех условий, неодинаковых или различных личностей и происходит характерологическое отличие одной личности как социальной особи от других»<sup>3</sup>. В то же время В. М. Бехтерев подчеркивал, что в процессе развития каждая личность в значительной мере является не индивидуальной, а социальной. В. М. Бехтерев в большой степени считает, что социум нивелирует индивидуальность, т. к. «человек, находящийся в обществен-

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Там же. С. 99.

<sup>3</sup> Там же. С. 100

ном месте, является как бы автоматом, подчиняющимся общим правилам и выполняющим общепринятые обычаи»<sup>1</sup>. В то же время В. М. Бехтерев подчеркивал, что в интересах общества не подавлять личность, а, наоборот ее развивать, содействовать всестороннему развитию личности. Для аргументации В. М. Бехтерев обращается к теории «героев, великих людей».

В-шестых, В. М. Бехтерев особое внимание уже в то время обращал на саморазвитие личности. Это проявляется и во взаимоотношении личности и коллектива. В. Б. Помелов отмечает, что воззрения на взаимоотношение личности и коллектива были противоположны господствовавшим в то время педагогическим идеям А. С. Макаренко о приоритете коллектива над личностью. Доказывая, что развитие личности невозможно без коллектива, В. М. Бехтерев вместе с тем подчеркивал: влияние коллектива не всегда благотворно, ибо любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем своей среды [21]. В. М. Бехтерев стоял у истоков психологии саморазвития личности, т.к. исходил из того, что обычаи и общественные стереотипы ограничивают личную свободу личности и ее деятельность, лишая ее возможности свободно проявлять свои потребности<sup>2</sup>.

В-седьмых, для развития личности важна ее социальная позиция. В. М. Бехтерев писал, что «дети в коллективе представляются гораздо более жестокими, нежели взрослые люди, и это потому что они еще не отражают в себе социальности в такой мере, чтобы сдерживать свои индивидуальные стремления и соотносить свои поступки с общими интересами»<sup>3</sup>.

И, наконец, интересным для современной науки о личности является положение В. М. Бехтерева о важности активной общественной жизни личности: «Где нет общественной деятельности, там нет и полного развития личности, которая утрачивает свою самостоятельность. Еще одним обязательным условием цельного развития личности является обучение и воспитание, духовное, экономическое и политическое освобождение человека»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 103.

<sup>2</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

<sup>3</sup> Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология / В. М. Бехтерев, заслуженный проф., акад., президент Психоневрологического ин-та. Петроград: Колос, 1921. С. 103.

<sup>4</sup> Там же.

В. М. Бехтерев на третьем этапе своего творчества уделял внимание не только развитию личности, но и воспитанию. М. Г. Ярошевский подчеркивает, что В. М. Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов, в частности рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что именно социальная среда является источником развития человека. Наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом<sup>1</sup>.

### **Обсуждение и выводы**

Изначально методологической основой концепции личности является конкретно-научная методология, уточняющая методический аппарат психологии личности, включающая субъективный и объективный методы исследования в их единстве, но с доминирующей ролью последнего. На философском уровне отправной точкой познания является антропологизм, согласно которому человек – это базисная категория, лежащая в основе понимания психики и личности. На первом этапе оформляется парадигмальная основа концепции личности и ее развития. В качестве такой основы, если пользоваться современными понятиями, выступает естественнонаучная парадигма, которая была конкретизирована в виде общенаучного монистического энергетического эволюционного подхода, рассматривающего в единстве энергию, материю и дух как проявление одного начала – энергии в процессе эволюции.

Второй этап в творчестве В. М. Бехтерева применительно к изучению личности – это этап доминирования в основном общенаучных и конкретно-научных подходов к пониманию личности. Прежде всего это биосоциальный подход, который позволял рассматривать как основу создание единого целостного учения о личности, которое является существенным шагом на пути создания единой науки о человеке. Кроме того, В. М. Бехтерев опирался на функциональный подход к пониманию личности как единства двух начал – координирующего и направляющего. На этом же этапе, введя понятие «самодетельная особь», В. М. Бехтерев заложил основы исследования личности на основе принципа самодетерминации. И, нако-

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

нец, можно утверждать о попытке использовать системно-структурный подход для выявления компонентов личности.

Третий этап характеризуется совокупностью методологических оснований концепции личности В. М. Бехтерева. Н. А. Логинова пишет о таких методологических основах концепции личности В. М. Бехтерева как антропологизм, объективность научного познания, комплексность, принцип развития, единство психобиологического и психосоциального подходов, связь с практикой. Именно неразрывная связь глубокой теории с практикой человеческого бытия и определяют отличительную особенность третьего периода творчества В. М. Бехтерева, направленного на решение многообразных проблем развития и воспитания личности.

Методологический анализ концепции личности и ее развития В. М. Бехтерева с учетом исторического контекста позволяет выявить исходное методологическое основание для решения проблемы личности. На основе современных достижений естествознания необходима дальнейшая разработка монистического антропологического эволюционного подхода В. М. Бехтерева.

#### Список литературы

1. Айдаралиева Н. М. Основные проблемы психологической концепции личности В. М. Бехтерева и этапы ее создания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 2А. – С. 123–129.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая школа Ленинградского университета // Вестник Ленинградского университета. – 1969. – № 5. – С. 79–86.
3. Аншакова В. В. Проблема личности в экспериментальном, эмпирическом и духовно-нравственном направлениях отечественной психологической мысли в конце XIX – начале XX столетий: дис. ... докт. психол. наук. – Астрахань, 2005. – 365 с.
4. Баталов А. А. Философские взгляды В. М. Бехтерева и места в них проблемы личности: дис. ... кандид. филос. наук. – Свердловск, 1969. – 232 с.
5. Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Творческий и жизненный путь Владимира Михайловича Бехтерева // Вступительная статья в кн. В. М. Бехтерев Проблемы развития и воспитания человека. Москва: Изд-во Институт практической психологии. – Воронеж НПО «МОДЭК», – 1997. – С. 5–34.
6. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
7. Выготский Л. С. Памяти В. М. Бехтерева // Народное просвещение. – 1928. – № 2. – С. 68–70.
8. Ждан А. Н. Становление традиций отечественной психологии: петербургские (ленинградские) и московские научные школы // Вестник СПбГУ. – Сер. 16. – 2015. – Вып. 1. – С. 74–80.
9. Кольцова В. А. Психология в России в начале XX века. (Предреволюционный период) // Психологическая наука в России XX столетия. – М., 1997. – С. 10–48.
10. Левченко Е. В. История психологии отношений: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.01. – СПб., 1995. – 454 с.

11. Левченко Е. В. Научное наследие В. М. Бехтерева и его школа // в кн. В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 5–35.
12. Левченко Е. В. История и теория психологии отношений / отв. ред. А. А. Крылов. – СПб.: Алетейя, 2003. – 309 с.
13. Левченко Е. В. Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 21–45.
14. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 7–20.
15. Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 285 с.
16. Логинова Н. А. О петербургской-ленинградской психологической школе. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3. – № 4. – С. 47–56.
17. Логинова Н. А. Б. Г. Ананьев – основатель Ленинградской психологической школы // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 46–58.
18. Логинова Н. А. Новые страницы истории Петербургской психологической школы // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – № 4. – С. 101–112.
19. Мясищев В. Н. В. М. Бехтерев – замечательный ученый, врач, педагог, общественный деятель. – Киров, Кн. изд, 1956. – 40 с.
20. Мясищев В. Н. Выдающийся русский ученый В. М. Бехтерев. – М.: Знание, 1953. – 32 с.
21. Помелов В. Б. В. М. Бехтерев – гордость отечественной науки (к 160-летию со дня рождения ученого) // Вопросы педагогики. – 2017. – № 11. – С. 67–75.
22. Ромм Т. А. Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Новосибирск, 2007. – 370 с.
23. Степанова Е. И. В. М. Бехтерев и человекознание // в кн. В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. Т. 2. СПб.: Алетейя, 1999. – С. 261–273.
24. Школа В. М. Бехтерева: от истоков до современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 160-летию со дня рождения Владимира Михайловича Бехтерева и 110-летию Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. – СПб.: Альта Астра, 2017.
25. Щукина М. А. Пять рождений личности: ступени персоногенеза в автобиографическом трактате М. М. Зощенко «Перед восходом солнца» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 368–383.
26. Юдин Б. Г. Методологический анализ как направление изучения науки / отв. ред. В. С. Швырев; АН СССР, Ин-т истории естествознания и техники. – М.: Наука, 1986. – 260 с.
27. Яковлев А. А. Психологическая концепция личности в трудах А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2003. – 235 с.
28. Яковлев Г. М., Шостак В. И. Военно-медицинская академия как один из этапов творческой биографии В. М. Бехтерева // в кн. В. М. Бехтерев Избранные труды по психологии личности. Т. 2: СПб.: Алетейя, 1999. – С. 274–281.

## References

1. Aydaraliyeva, N. M. (2019) Osnovnyye problemy psikhologicheskoy nablyudeniya lichnosti V. M. Bekhtereva i etapy yeye sozdaniya [The main problems of the psychological concept of personality by V.M. Bekhterev and the stages of its creation]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya – Psychology. Historical-critical reviews and contemporary research*. Vol. 8. No. 2A. Pp. 123–129. (In Russian).
2. Anan'yev, B. G. (1969) Psikhologicheskaya shkola Leningradskogo universiteta [Psychological school of Leningrad university]. *Vestnik Leningradskogo universiteta – Bulletin of Leningrad University*. No. 5. Pp. 79–86. (In Russian).

3. Anshakova, V. V. (2005) *Problema lichnosti v eksperimental'nom, empiricheskoy i dukhovno-fizicheskoy issledovaniyakh otechestvennoy psikhologicheskoy mysli v kontse XIX – nachale XX stoletiy* [The problem of personality in the experimental, empirical and spiritual-moral directions of Russian psychological thought in the late XIX – early XX centuries]: dis. ... dokt. psikhol. nauk. Astrakhan'. (In Russian).
4. Batalov, A. A. (1969) *Filosofskie vzglyady V. M. Bekhtereva i mesta v nikh problemy lichnosti* [Philosophical views of V. M. Bekhterev and places in them are personal problems]: dis. ...kandid. filos. nauk. Sverdlovsk. (In Russian).
5. Brushlinskiy, A. V., Kol'tsova, V. A. (1997) *Tvorcheskiy i zhiznennyy put' Vladimira Mikhailovicha Bekhtereva* [The creative and life path of Vladimir Mikhailovich Bekhterev // Introductory article in the book V. M. Bekhterev Problems of human development and upbringing] // *Vstupitel'naya stat'ya v kn. V. M. Bekhterev Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka*. Moskva: Izd-vo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: MODEK. Pp. 5–34. (In Russian).
6. Vasilyuk, F. Ye. (2003) *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl. (In Russian).
7. Vygotskiy, L. S. (1928) Pamyati V. M. Bekhtereva [In memory of V. M. Bekhterev]. *Narodnoye prosveshcheniye – Public enlightenment*. No. 2. Pp. 68–70. (In Russian).
8. Zhdan, A. N. (2015) Stanovleniye traditsii otechestvennoy psikhologii: peterburgskiy (Leningradskiy) i moskovskiy nauchnyye shkoly [Formation of the traditions of Russian psychology: St. Petersburg (Leningrad) and Moscow scientific schools]. *Vestnik SPbGU – Vestnik SPbGU*. Ser. 16. Vyp. 1. Pp. 74–80. (In Russian).
9. Kol'tsova, V. A. (1997) Psikhologiya v Rossii v nachale XX veka. (Predrevolyutsionnyy period) // *Psikhologicheskaya nauka v Rossii XX veka – Psychological science in Russia of the XX century*. Moscow: Pp. 10–48. (In Russian).
10. Levchenko, Ye. V. (1995) *Istoriya psikhologii otnosheniy* [History of relationship psychology]: dis. ... doktor psikhologicheskikh nauk: 19.00.01. St. Peterburg. (In Russian).
11. Levchenko, Ye. V. (1995) *Nauchnoye naslediyе V. M. Bekhtereva i yego shkola* [Scientific heritage of V. M. Bekhterev and his school] // v kn. V. M. Bekhterev Izbrannyye trudy po psikhologii lichnosti. Vol. 1. St. Peterburg: Aleteyya. Pp. 5–35. (In Russian).
12. Levchenko, Ye. V. (2003) *Istoriya i teoriya psikhologii otnosheniy* [History and theory of relationship psychology]: otv. red. A. A. Krylov. St. Peterburg: Aleteyya. (In Russian).
13. Levchenko, Ye. V. (2008) Mikhail Yakovlevich Basov: zhiznennyy put' i psikhologicheskaya kontseptsiya [Mikhail Yakovlevich Basov: life path and psychological concept]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. Vol. 3. Vyp. 4. Pp. 21–45. (In Russian).
14. Leont'yev, D. A. (2008) Teoriya lichnosti A. F. Lazurskogo: ot naklonnostey k otnosheniyam otnosheniyam [A. F. Lazursky's personality theory: from inclinations to relationships]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. Vol. 3. Vyp. 4. Pp. 7–20. (In Russian).
15. Loginova, N. A. (2005) *Opyt chelovekoznaviya: Istoriya kompleksnogo nablyudeniya v psikhologicheskikh shkolakh V. M. Bekhtereva i B. G. Anan'yeva* [Experience of human science: The history of an integrated approach in psychological schools of V. M. Bekhterev and B. G. Anan'yev]. St. Peterburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. (In Russian).
16. Loginova, N. A. (2006) O peterburgskoy-leningskoy psikhologicheskoy shkole [About the St. Petersburg-Leningrad psychological school]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 3. No. 4. Pp. 47–56. (In Russian).
17. Loginova, N. A. (2008) B. G. Anan'yev – osnova Leningradskoy psikhologicheskoy shkoly [B. G. Anan'yev – founder of the Leningrad psychological school]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. Vol. 3. Vyp. 4. Pp. 46–58. (In Russian).
18. Loginova, N. A. (2020) Novyye stranitsy istorii Peterburgskoy psikhologicheskoy shkoly [New pages of the history of the St. Petersburg psychological school]. *Vestnik Rossiyskogo fundamental'nykh fundamental'nykh issledovaniy. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. Humanities and Social Sciences*. No. 4. Pp. 101–112. (In Russian).
19. Myasishchev, V. N. (1956) *V. M. Bekhterev – zamechatel'nyy uchenyy, vrach, pedagog, obshchestvennyy deyatel'* [V. M. Bekhterev – a wonderful scientist, doctor, teacher, public figure]. Kirov: Kn. izd. (In Russian).

20. Myasishchev, V. N. (1953) *Vydayushchiysya russkiy uchenyy V. M. Bekhterev* [Prominent Russian scientist V. M. Bekhterev]. Moscow: Znaniye. (In Russian).

21. Pomelov, V. B. (2017) *V. M. Bekhterev – gordost' otechestvennoy nauki (160-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo)* [V. M. Bekhterev – the pride of Russian science (on the 160th anniversary of the scientist's birth)]. *Voprosy pedagogi – Issues of pedagogy*. No. 11. Pp. 67–75. (In Russian).

22. Romm, T. A. (2007) *Istoriko-metodologicheskii analiz stanovleniya i razvitiya teoreticheskikh predstavleniy o sotsial'nom vospitanii* [Historical and methodological analysis of the formation and development of theoretical ideas about social education]: dis. ... doktor pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 Novosibirsk, 2007. (In Russian).

23. Stepanova, Ye. I. (1999) *V. M. Bekhterev i chelovekoznanie* [V. M. Bekhterev and human knowledge] // v kn. *V. M. Bekhterev Izbirannyye trudu po psikhologii lichnosti*. Vol. 2. St. Peterburg: Aleteyya. Pp. 261–273. (In Russian).

24. Shkola, V. M. (2017) *Bekhtereva: ot istokov do sovremennosti* [V. M. Bekhterev's school: from the origins to the present]. Proceedings of the All-Russian Conference dedicated to the 160th anniversary of V. M. Bekhterev and to the 110th anniversary of Bekhterev Psychoneurological Institute. St. Peterburg: Al'ta Astra. (In Russian).

25. Shchukina, M. A. (2018) *Pyat' rozhdeniy lichnosti: stupeni personogeneza v avtobiograficheskom traktate M. M. Zoshchenko «Pered voskhdodom solntsa»* [Five births of personality: stages of personogenesis in M. M. Zoshchenko's autobiographical treatise "Before sunrise"]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 15. No. 2. Pp. 368–383. (In Russian).

26. Yudin, B.G. (1986) *Metodologicheskii analiz kak napravleniye izucheniya nauki* [Methodological analysis as a direction of the study of science] / Otv. red. V. S. Shvyrev; AN SSSR, In-t istorii yestestvoznaniya i tekhniki. Moscow: Nauka. (In Russian).

27. Yakovlev, A. A. (2003) *Psikhologicheskaya kontseptsiya lichnosti v trude A. F. Lazurskogo i V. N. Myasishcheva* [Psychological concept of personality in the works of A. F. Lazursky and V. N. Myasishchev]: dis. ... kandidata psikhologicheskikh nauk: 19.00.01. Moscow. (In Russian).

28. Yakovlev, G. M., Shostak, V. I. (1999) *Voyenno-meditsinskaya akademiya kak odna iz pervykh tvorcheskikh biografii V. M. Bekhtereva* [Military Medical Academy as one of the stages of V. M. Bekhterev's creative biography] // v kn. *V. M. Bekhterev Izbirannyye trudu po psikhologii lichnosti*. Vol. 2. St. Peterburg: Aleteyya. Pp. 274–281. (In Russian).

### Информация об авторе

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

### Information about the author

**Vasilii V. Belov** – Dr. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru

Поступила в редакцию: 30.05.2023  
Принята к публикации: 06.06.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 30 May 2023  
Accepted: 06 June 2023  
Published: 30 June 2023

## Самоактуализация студентов с разной выраженностью акцентуаций характера

И. А. Куницына, О. В. Егорова, Е. Н. Яхудина

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

**Введение.** В статье рассмотрены некоторые психологические подходы к исследованию самоактуализации личности. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей самоактуализации студентов с разным уровнем выраженности акцентуаций характера.

**Материалы и методы.** Для изучения самоактуализации личности и акцентуаций характера у студентов были использованы следующие психодиагностические методики: методика исследования самоактуализации личности САМОАЛ (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина); шкала экзистенции А. Лэнгле (адаптация И. Н. Майнина); методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич); тест акцентуаций характера (К. Леонгард – Н. Шмишек); тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности (А. И. Шипилов). Общее количество обследованных – 50 студентов, из них 37 девушек и 13 юношей.

**Результаты исследования.** В ходе эмпирического исследования выявлено, что уровень самоактуализации личности и ее отдельных характеристик существенно различается у студентов, обладающих выраженными признаками акцентуаций характера, и тех, у кого отсутствуют признаки данной акцентуации характера.

**Обсуждение и выводы.** Самоактуализация личности может проявляться на уровне субъектных и поведенческих характеристик. У студентов с выраженными акцентуациями демонстративного, эмотивного, застревающего, педантичного и тревожного типов по сравнению со сверстниками без признаков данных акцентуаций выявлен существенно более высокий уровень субъектных характеристик самоактуализации личности. Студенты с демонстративной и гипертимной акцентуациями обладают существенно более высоким уровнем поведенческих характеристик самоактуализации личности, чем их однокурсники без признаков данных акцентуаций. Акцентуации характера можно рассматривать в качестве факторов, способствующих или, наоборот, затрудняющих самоактуализацию личности.

**Ключевые слова:** самореализация, акцентуации характера, студенты, юношеский возраст.

**Для цитирования:** Куницына И. А., Егорова О. В., Яхудина Е. Н. Особенности самоактуализации личности студентов с разными акцентуациями характера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 232–249. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_232

## Personality Self-actualization of Students With Different Character Accentuations

Irina A. Kunitsyna, Olga V. Egorova, Elena N. Yahudina

*Pushkin Leningrad State University,  
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article discusses the issues of student's self-actualization with different levels of accentuation. The empirical results of student's self-actualization with different levels of character accentuation are described.

**Materials and methods.** To solve the tasks, the following methods were used: the methodology of the study of self-actualization of the personality of the SELF (A.V. Lazukin in the adaptation of N. F. Kalin); the scale of existence of A. Langle (adaptation of I. N. Mainin); the methodology of the study of value orientations (M. Rokich); character accentuation test (K. Leonhard - N. Shmishek); a test to identify the level of intrapersonal conflict (A. I. Shipilov). The total number of examined persons is 50, of which 37 are girls and 13 are boys.

**Results.** The results of the study revealed the level of personality self-actualization and its individual characteristics significantly differs between students with pronounced signs of character accentuations and those who lack signs of this character accentuation.

**Discussion and conclusion.** Personality self-actualization can manifest itself at the level of subjective and behavioral characteristics. Students with pronounced accentuations of demonstrative, emotive, stuck, pedantic and anxious types compared with peers without signs of these accentuations revealed a significantly higher level of subjective characteristics of self-actualization of personality. Students with demonstrative and hyperthymic accentuations have a significantly higher level of behavioral characteristics of self-actualization of personality than their classmates without signs of these accentuations. Character accentuations can be considered as factors contributing to or, conversely, complicating the self-actualization of the individual.

**Key words:** self-realization, adolescence, students, character accentuation.

**For citation:** Kunitsyna, I. A., Egorova, O. V., Yahudina, E. N. (2023) Samoaktualizaciya lichnosti studentov s raznoj vyrazhennost'yu akcentuacij haraktera [Personality Self-actualization of Students With Different Character Accentuations] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 232–249. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_232

## Введение

Самоактуализация является основополагающим жизненным процессом, от которого зависит благополучное эмоциональное состояние человека. А. Маслоу и К. Роджерс писали о самоактуализации как об единственной возможности реализовать себя и обрести смысл своего существования [5].

Не следует полагать, что актуальность проблемы самоактуализации личности в современности выше ее значимости в другие периоды развития общества, например, в античности или в средневековье, но, несомненно, она имеет свою специфику, обусловленную нынешними реалиями. На сегодняшний день в обществе каждому доступна свобода выбора траекторий саморазвития и способов самореализации. Огромное разнообразие образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования, множество видов профессиональной деятельности и условий труда, а также большое количество учреждений, созданных для удовлетворения культурно-досуговых интересов молодежи в процессе совместной общественно значимой деятельности в свободное время, представляют собой идеальную среду для раскрытия своего потенциала. Но в то же время наблюдается и глобальная растерянность людей, связанная с поиском области самореализации. Современные отечественные исследования, в частности, проведенные аналитиками сервиса «Работа.ру» в 2021 г., показывают, что большинство россиян недовольны своей работой (77 %) и не видят возможности реализации в профессии. Тогда областью реализации потенциала становится хобби, творчество, а также активность во всемирном информационно-коммуникационном пространстве.

В последнее десятилетие опубликованы результаты ряда психологических исследований, направленных на изучение личностных характеристик, являющихся предикторами самоактуализации личности. Большинство из этих исследований проведено на студенческой выборке. А. Е. Ильиных, Н. В. Асанова, А. А. Яшанина к таким характеристикам относят локус контроля «Жизнь», интуитивный канал эмпатии, идентификацию и самооценку. Т. А. Втюрина, Д. В. Грязева и М. К. Омарова выявили связь самоактуализации с когнитивным и оценочным компонентами Я-концепции. С. В. Гуцунаева установила, что

существуют различия показателей самоактуализации у студенческой молодежи с различной гендерной идентичностью.

Роль акцентуаций характера в самоактуализации личности остается неизученной. Однако существует исследование В. О. Колесниченко, в котором изучалась взаимосвязь показателей самореализации и индивидуально-психологических особенностей личности. Автор отмечает, что акцентуации характера могут выполнять роль барьера на пути самореализации личности. Отрицательно связаны с самореализацией такие типы акцентуаций, как тревожно-боязливый, дистимный, аффективно-экзальтированный и педантичный. Гипертимный тип акцентуации положительно связан с самореализацией. Данное исследование проведено с помощью метода корреляционного анализа. Требуется уточнение особенностей самоактуализации студентов с разной выраженностью акцентуаций характера.

Цель исследования: выявить особенности самоактуализации студентов с разной выраженностью акцентуаций характера.

Объект исследования: студенты с разной выраженностью акцентуаций характера.

Предмет исследования: самоактуализация студентов с разной выраженностью акцентуаций характера.

Гипотеза исследования: существуют различия значений показателей самоактуализации у студентов с разной выраженностью акцентуаций характера.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые был проведен сравнительный анализ значений показателей самоактуализации личности у студентов с разной выраженностью акцентуаций характера.

### **Обзор литературы**

Студенческий возраст является важным этапом становления личности. Согласно возрастным периодизациям он определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Границами студенческого возраста являются 18–25 лет. В этот период ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная деятельность.

Формирование, а затем и усиление разных черт характера происходит в раннем детском и юношеском возрасте.

Важно обратить внимание на воспитание ребенка с ранних этапов и в дальнейшем способствовать развитию подростка в социальной сфере, так как под воздействием приобретенных травм и особенностей воспитания акцентуации характера могут достигать предельных значений и превращаться в патологии, ведущие к заболеваниям психики.

В исследованиях А. Е. Личко проводится разделение на патологию и нормальный характер. При условии неизменности характера в течение всей жизни и большой роли в социальной дезадаптации характер можно назвать патологическим. Акцентуации разделяют на явную и скрытую степени выраженности [11].

Проводимые исследования позволяют утверждать, что гораздо более часто диагностируют смешанные типы акцентуаций характера или типы с неявно выраженной акцентуацией. Доказано, что акцентуации характера оказывают влияние на самооценку и самосознание, учебную и профессиональную деятельность.

В юности личность начинает ставить перед собой определенные цели, однако не всегда возможности их достижения понимаются и осознаются на уровне индивидуального сознания и представлены в социальной жизни в виде готовых образцов. Такие явления обеспечивает возникновение необходимости в доверии и уверенности в себе, а также субъектной готовности и адаптации юноши к условиям взрослой жизни [19].

В психологической литературе самоактуализация личности определяется как стремление человека к наиболее полному развитию своих потенциальных возможностей.

«Самоактуализация есть тенденция актуализировать то, что содержится в качестве потенциалов», – писал А. Маслоу, который впервые ввел этот термин в психологию. Вообще, идея самоактуализации и саморазвития личности является основной и чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке. Она занимает ведущее место гуманистической психологии (А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс и т.д.), которая является одним из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики [5].

В отечественной психологии вопросом самоактуализации личности также занимались многие выдающиеся ученые и исследователи, такие как: М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн,

Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург и многие другие [8].

Студенческий возраст отличает и то, что именно в этот период происходит достижение личностью многих оптимумов развития интеллектуальных и физических сил, однако в этом возрасте есть вероятность появления противоречия между возможностями и вероятностью их реализации жизни [19].

При определении показателей самоактуализованной личности необходимо учитывать психологические особенности возраста. К таким особенностям разные авторы относят: интерес к творчеству; успешную адаптацию в социуме; адекватное восприятие окружающего мира; профессиональное самоопределение; формирование Я-концепции и др. [8].

Первым показателем самоактуализованной личности является интерес к творчеству. Различным аспектам креативности самоактуализованного человека посвящены работы таких ученых, как И. С. Морозова, А. Е. Ильиных, Ю. Н. Ляпина, Н. В. Уварина и др. В юношеском возрасте усиливается направленность на творческую деятельность, в рамках которой проявляется и развивается креативность. Высокий уровень креативности позволяет активно участвовать в творческой деятельности, что в итоге дает возможность для самовыражения; повышается социометрический статус и адекватность высокой самооценки, социально-психологическая адаптированность [4; 6; 8; 16; 18].

Вторым показателем самоактуализованной личности является социально-психологическая адаптированность. Взаимосвязь социально-психологической адаптированности и самоактуализации в своих работах отмечают Ю. А. Рокицкая, Н. И. Петрова и др. [12; 13; 20].

Третьим показателем является адекватное восприятие окружающего мира. Самореализующаяся личность характеризуется объективностью, свободой от стереотипов. Принимая недостатки и слабости как данность, личность ориентируется на самосовершенствование. Некоторые проблемы взаимосвязи самоактуализации и восприятия окружающих людей и мира разрабатывались в трудах И. С. Морозовой и др. [8].

Четвертым показателем самоактуализованной личности является профессиональное самоопределение. Проблеме профессиональной самоактуализации посвящены работы таких

исследователей, как Е. В. Самаль, В. П. Бикбулатова, Ю. А. Рокицкая, О. В. Москаленко и др. Самоактуализирующиеся люди в профессии стремятся достигнуть совершенства, реализуют свои интересы и способности [2; 9; 13; 14; 15].

Пятым показателем самоактуализованной личности можно выделить сформированное представление о себе, в виде самооотношения, самовосприятия, самооценки, оценки собственного поведения. Взаимосвязь разных аспектов «Я-концепции» и самоактуализации в своих работах отмечают И. С. Морозова, Т. А. Втюрина, Т. Н. Михайлова, М. К. Омарова и др. [3; 7; 8; 10].

Подводя итог, можно сказать, что в юношеском возрасте значимую роль в психическом развитии играет интенсивное становление мировоззрения, повышение уровня самосознания, включение в учебно-профессиональную деятельность и осознанное формирование личной индивидуальности.

### **Материалы и методы**

Материалами исследования стали результаты эмпирического исследования особенностей самоактуализации студентов с разной выраженностью акцентуаций характера. В исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся по разным направлениям бакалавриата. Возраст испытуемых 18–25 лет.

Теоретическую основу исследования составили: концепция акцентуированных личностей К. Леонгарда, гуманистическая теория личности А. Маслоу, феноменологическая теория К. Роджерса.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), организационные (сравнительный метод), эмпирические (тестирование), методы обработки данных (методы сравнительного анализа) и интерпретационные методы (анализ результатов эмпирического исследования).

Методики исследования:

1. Методика исследования самоактуализации личности САМОАЛ А. В. Лазукина (адаптация Н. Ф. Калина).

2. Шкала экзистенции А. Лэнгле (адаптация И. Н. Майнина). Данная методика позволяет выявить уровень экзистенциальной исполненности, который отражает степень осмысленности жизни, внутренней согласованности, соответствия между сущностью человека и его поступками, возможности вносить хорошее в свою жизнь.

3. Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича. Анализировались только значения показателей терминальных и инструментальных ценностей, относящиеся к ценностям самоактуализирующейся личности. В методике М. Рокича эти ценности названы как ценности самоутверждения: активная деятельная жизнь, интересная работа, развитие, общественное признание, продуктивная жизнь, самоконтроль, терпимость, чуткость, широта взглядов, честность.

4. Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности А. И. Шипилова. Внутренние конфликты, или «когнитивный диссонанс», проявляются в наличии у человека несовместимых мыслей, убеждений и взглядов. Внутренняя конфликтность рассматривалась как фактор, препятствующий самоактуализации личности.

5. Тест акцентуаций личности К. Леонгарда – Г. Шмишека. В данном исследовании учитывалась степень выраженности каждого типа акцентуации: акцентуация не выражена, средняя степень выраженности и выраженные признаки акцентуации.

В исследовании были использованы методы сравнительного анализа *t*-критерий Стьюдента и *U*-критерий Манна-Уитни. Их выбор зависел от объема сравниваемых выборок и соответствия эмпирических распределений нормальному распределению.

### **Результаты исследования**

Анализ данных проводился следующим образом: сравнивались значения показателей самоактуализации личности у студентов с выраженными признаками каждого типа акцентуации и у студентов без признаков данной акцентуации. Такой подход к анализу данных был обусловлен тем, что большинство испытуемых обладают сразу несколькими акцентуациями характера.

При сравнении значений показателей самоактуализации личности по методике САМОАЛ у студентов с гипертимной акцентуацией и без признаков данной акцентуации был выявлен ряд значимых различий (табл. 1). Студенты с гипертимной акцентуацией обладают существенно более высоким уровнем креативности, автономности, спонтанности и самопонимания. Они характеризуются большей творческой направленностью, самостоятельностью, способностью спонтанно выражать свои

чувства, быть собой и не подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с гипертимной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкалы	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки гипертимной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с гипертимным типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Методика САМОАЛ А. В. Лазукина (адаптация Н. Ф. Калина)</b>				
Креативность	7 ± 2,714	<b>8,722 ± 2,296</b>	2,15	p<0,05
Автономность	5,348 ± 3,069	<b>7,278 ± 2,761</b>	2,09	p<0,05
Спонтанность	5,217 ± 3,104	<b>7,5 ± 2,455</b>	2,55	p<0,05
Самопонимание	5,478 ± 2,41	<b>7,333 ± 2,657</b>	2,33	p<0,05

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с демонстративной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкалы	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки демонстративной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с демонстративным типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Методика САМОАЛ А. В. Лазукина (адаптация Н. Ф. Калина)</b>				
Ценности	6,684 ± 2,518	<b>8,765 ± 2,078</b>	2,86	p<0,01
Креативность	7,053 ± 2,415	<b>8,824 ± 2,351</b>	2,48	p<0,05
Спонтанность	5,263 ± 2,845	<b>7,824 ± 2,555</b>	3	p<0,01
Аутосимпатия	5,737 ± 2,513	<b>8,471 ± 2,294</b>	3,6	p<0,01
Контактность	4,579 ± 1,346	<b>5,882 ± 1,054</b>	3,43	p<0,01
Гибкость в общении	5,105 ± 1,487	<b>6,235 ± 1,522</b>	2,37	p<0,05
<b>Шкала экзистенции А. Лэнгле (адаптация И. Н. Майнина)</b>				
Самотранстенденция (st)	60,421 ± 14,033	<b>70,529 ± 9,573</b>	2,68	p<0,05
Персональность (p)	94,526 ± 14,373	<b>105,235 ± 9,1</b>	2,84	p<0,01

При сравнении значений изучаемых показателей у студентов с демонстративной акцентуацией и без признаков данной акцентуации были выявлены значимые различия значений показателей по методике САМОАЛ (табл. 2). Студенты с демонстративной акцентуацией обладают значимо более высокими значениями таких показателей самоактуализации, как: способность разделять ценности самоактуализирующейся личности, креативность, спонтанность, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении. Следовательно, они характеризуются более

творческим отношением к жизни, естественностью и легкостью поведения, наличием позитивной «Я-концепции», способностью устанавливать прочные и доброжелательные отношения с окружающими, склонностью к самораскрытию в общении.

У студентов с демонстративной акцентуацией также существенно выше значения показателей персональности и само-транстенденции по шкале экзистенции А. Лэнгле. Это характеризует данных студентов как способных открыто воспринимать окружающий мир, обладающих более эмоциональным внутренним миром и живущих ради определенных ценностей и смыслов.

Сравнительный анализ позволил выявить значимые различия значений показателей свободы, ответственности, экзистенции и экзистенциальной исполненности по шкале экзистенции А. Лэнгле (адаптация И. Н. Майнина) у студентов с застревающей акцентуацией и без признаков данной акцентуации (табл. 3). Значения данных показателей существенно выше у студентов с выраженной застревающей акцентуацией. Они с большим пониманием относятся к обязательности каких-либо собственных действий и поступков для себя и других.

Таблица 3  
Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с застревающей акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки застревающей акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с застревающим типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Шкала экзистенции Лэнгле (адаптация И. Н. Майнина)</b>				
Свобода (f)	<b>42,931±6,881</b>	49,462±6,936	2,37	p<0,01
Ответственность (v)	<b>47,69±9,201</b>	56,308±7,409	2,43	p<0,05
Экзистенция (e)	<b>90,759±14,65</b>	105,769±13,09	2,62	p<0,05
Экзистенциальная исполненность (g)	<b>187,345±24,087</b>	207,077±18,768	2,14	p<0,05

Были выявлены значимые различия значений показателей по методике САМОАЛ у студентов с эмотивной акцентуацией и без признаков данной акцентуации (табл. 4). Студенты с эмотивной акцентуацией обладают более высоким уровнем креативности, а также в большей степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с эмотивной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки эмотивной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с эмотивным типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Методика САМОАЛ (в адаптации Н. Ф. Калина, А. В. Лазукина)</b>				
Ценности	5,833±1,329	<b>8,3±2,277</b>	3,66	p<0,001
Креатив	5,833±1,835	<b>8,633±2,539</b>	3,2	p<0,01

В ходе проведения сравнительного анализа значений показателей по методике исследования ценностных ориентаций (М. Рокич) у студентов с педантичной акцентуацией и без признаков данной акцентуации были выявлены значимые различия значений по такой жизненной ценности, как «Развитие» (табл. 5). У лиц с педантичной акцентуацией значения данного показателя существенно выше. В шкале М. Рокича используется обратная шкала. Следовательно, студентам с педантичным типом акцентуации характера свойственно фиксироваться на мелочах, доводя их до совершенства, а не стремиться к глобальным целям в виде собственного развития.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа значений показателей ценностных ориентаций у студентов с педантичной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение		Сумма рангов		Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки педантичной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с педантичной акцентуацией (более 19 баллов)	Студенты, у которых отсутствуют признаки педантичной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с педантичной акцентуацией (более 19 баллов)		
<b>Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича*</b>						
Развитие	1,692	<b>2,333</b>	521	109	64	p<0,05

Примечание: \* – в методике М. Рокича используется обратная шкала

У студентов с тревожной акцентуацией и без признаков данной акцентуации были выявлены значимые различия значений показателя жизненной ценности «Продуктивная жизнь» по методике исследования ценностных ориентаций М. Рокича и показателя «Конфликт неадекватной самооценки» по тесту внутриличностной конфликтности А. И. Шпилова (табл. 6). Студенты с выраженной тревожной акцентуацией нацеле-

ны максимально полно использовать свои возможности, распределять силы и развивать способности. Но также студенты с тревожной акцентуации имеют и внутренние противоречия между своими притязаниями и оценкой своих возможностей.

Таблица 6  
Результаты сравнительного анализа значений показателей ценностных ориентаций у студентов с тревожной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение		Сумма рангов		Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки тревожной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с тревожной акцентуацией (более 19 баллов)	Студенты, у которых отсутствуют признаки тревожной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с тревожной акцентуацией (более 19 баллов)		
<b>Методика ценностных ориентаций (М. Рокич)*</b>						
Продуктивная жизнь	2,229	1,5	786	75	54	p<0,05
<b>Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности (А. И. Шипилов)</b>						
Конфликт неадекватной самооценки	6,457	10,2	682	179	52	p<0,05

Примечание: \* – в методике М. Рокича используется обратная шкала

В ходе проведения сравнительного анализа были выявлены значимые различия значений показателя внутриличностной конфликтности тест А. И. Шипилова у студентов с экзальтированной акцентуацией и без признаков данной акцентуации (табл. 7). Значения данного показателя существенно выше у студентов без признаков данного типа акцентуации личности. Следовательно, студенты без признаков экзальтированной акцентуацией обладают более высоким уровнем мотивационной внутриличностной конфликтности. Молодежь с экзальтированной акцентуацией мало склонна к борьбе мотивов, противоречащих друг другу.

Таблица 7  
Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с экзальтированной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки экзальтированной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с экзальтированным типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности (А. И. Шипилов)</b>				
Мотивационный конфликт	4,48±2,946	2,583±1,909	2,66	p<0,05

Студенты с дистимным типом акцентуации личности по сравнению со сверстниками, у которых признаки данной акцентуации отсутствуют, существенно в меньшей степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности (табл. 8). Для них меньшее значение имеют такие понятия, как истина, добро, красота, целостность, уникальность, справедливость, порядок, простота, легкость и другие.

Таблица 8

Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с дистимной акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение и стандартное отклонение		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки дистимной акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с дистимным типом акцентуации (более 19 баллов)		
<b>Методика САМОАЛ (в адаптации Н. Ф. Калина, А. В. Лазукина)</b>				
Ценности	8,081±2,554	5,7±0,447	2,06	p<0,05

В ходе проведения исследования удалось выявить значимые различия значений показателя «Ориентация во времени» методики САМОАЛ у студентов с возбудимой акцентуацией и без признаков возбудимой акцентуации (табл. 9). Значения данного показателя существенно выше у студентов без признаков данной акцентуации. Они, как правило, не ждут конкретного момента для действий, умеют строить планы на будущее, ощущают перспективы, чувствуют ценность времени и умеют правильно распределять его, для них не свойственно замещение времени своей жизни удовлетворением базовых потребностей. Студенты с возбудимой акцентуацией испытывают проблемы, связанные с планированием собственного времени.

В исследовании не выявлены существенные различия значений показателей самоактуализации личности у студентов с выраженной циклотимной акцентуацией и их сверстников, у которых отсутствуют признаки данной акцентуации.

### Обсуждение и выводы

Таким образом, по результатам сравнительного анализа можно констатировать, что студенты с разными выраженными акцентуациями характера обладают отличительными особенностями самоактуализации личности. Больше всего значимых различий по показателям самоактуализации личности выявляе-

но у студентов с демонстративным типом акцентуации по сравнению со сверстниками без признаков данной акцентуации. Эти различия проявляются в большей ориентации на ценности развития, большей осмысленности жизни и большей выраженности поведенческих проявлений самоактуализации личности в виде креативности, спонтанности, гибкости в общении и других. Однако наличие у лиц демонстративного типа стремления к приукрашиванию себя позволяет предположить, что эти люди более склонны к созданию имиджа самоактуализирующейся личности, могут лишь казаться самоактуализирующейся личностью, а не быть ею на самом деле.

У студентов с гипертимной акцентуацией по сравнению со сверстниками без признаков данной акцентуации выявлены различия показателей самоактуализации прежде всего на поведенческом уровне. При этом они не отличаются от сверстников ни по степени значимости для них ценностей самоактуализирующейся личности, ни по смысложизненным ориентациям.

По уровню самоактуализации особую группу составляют студенты с эмотивной, педантичной, тревожной и застревающей акцентуациями. Они достаточно высоко оценивают значимость развития как жизненной ценности, обладают большей осмысленностью жизни, но реализации их потенциала мешают такие личностные характеристики, как: ответственность, неуверенность в себе, чувствительность. Есть вероятность, что они будут реализовывать свой потенциал постепенно, более медленно, путем больших эмоциональных затрат.

Меньше всего склонны к самоактуализации личности студенты с дистимным, возбудимым и экзальтированными типами акцентуации.

Таблица 9

Результаты сравнительного анализа значений показателей самоактуализации личности у студентов с возбудимой акцентуацией и без признаков данной акцентуации

Шкала	Среднее значение		Сумма рангов		Эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни	p
	Студенты, у которых отсутствуют признаки возбудимой акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с возбудимой акцентуацией (более 19 баллов)	Студенты, у которых отсутствуют признаки возбудимой акцентуации (0–12 баллов)	Студенты с возбудимой акцентуацией (более 19 баллов)		
<b>Методика САМОАЛ А. В. Лазукина (адаптация Н. Ф. Калина)</b>						
Ориентация во времени	<b>6,676</b>	5,111	813,5	132,5	87,5	p<0,05

Самоактуализация личности может проявляться на уровне субъектных и поведенческих характеристик. К субъектным характеристикам самоактуализации личности относятся склонность разделять ценности самоактуализирующейся личности, а также осмысленность жизни и внутренняя согласованность личности. Поведенческие характеристики самоактуализации личности заключаются в спонтанности поведения, креативности, контактности и других.

У студентов с выраженными акцентуациями демонстративного, эмотивного, застревающего, педантичного и тревожного типов по сравнению со сверстниками без признаков данных акцентуаций выявлен существенно более высокий уровень субъектных характеристик самоактуализации личности. Студенты с демонстративной и гипертимной акцентуациями обладают существенно более высоким уровнем поведенческих характеристик самоактуализации личности, чем их однокурсники без признаков данных акцентуаций.

Акцентуации личности можно рассматривать в качестве факторов, способствующих или наоборот, затрудняющих самоактуализацию личности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в процессе психологического сопровождения студентов в условиях высшего учебного заведения.

#### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: моногр. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бикбулатова В. П., Рабаданова Р. С., Иманбеков М. М. Самоактуализация как необходимый компонент профессионального самоопределения студента // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 11 – № 2. – С. 37–42.
3. Втюрина Т. А., Грязева Д. В. Стремление к самоактуализации и особенности Я-концепции в раннем юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 11. – С. 105–111. DOI: 10.24411/2304-120X-2020-12045.
4. Ильиных А. Е., Асанова Н. В., Яшанина А. А. Креативность и самоактуализация в контексте смысловых ориентаций, эмпатии и самооценки // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 1 (11). – С. 31–37.
5. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
6. Ляпина Ю. Н. Самореализация личности как психологический феномен в различных его проявлениях // Алтайский вестник государственной и муниципальной службы. – 2011. – № 7. – С. 53–57.
7. Михайлова Т. Н. «Я-концепция» как фактор самоактуализации и профессионального становления курсантов образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2020. – Т. 25. – № 3 (82). – С. 307–314. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-13010

8. Морозова И. С., Киенко Е. В. Структурные компоненты самореализации личности // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2011. – № 3 (6). – С. 207–210.
9. Москаленко О. В., Миронова Г. В. Взаимосвязь профессиональной самореализации молодежи с процессами ее самоактуализации, самоопределения и самооффективности // Мир психологии. – 2011. – № 1 (65). – С. 193–200.
10. Омарова М. К. О влиянии некоторых характеристик Я-концепции на самоактуализацию личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2016. – Т. 10. – № 3. – С. 5–10.
11. Панкратова Е. П., Левашова Т. С. Особенности акцентуаций характера в подростковом возрасте // Студенческий научный форум: материалы междунар. студ. науч. конф., Москва, 15 марта 2022. – М.: Евроазиатская научно-промышленная палата, 2022. – С. 44–46.
12. Петрова Н. И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 116–120.
13. Рокицкая Ю. А. Эмоциональная обусловленность процессов адаптации и самоактуализации субъекта профессионального самоопределения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 187–193.
14. Самаль Е. В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 165–170.
15. Самаль Е. В., Поваренков Ю. П. Особенности самоактуализации личности в процессе ее профессионального становления и развития // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2013. – Т. 1. – № 3–1. – С. 274–279.
16. Уварина Н. В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности // Вестник Южно-уральского государственного университета. – 2006. – № 16. – С. 160–169.
17. Челомбицкая М. П., Лавинский Н. Г. Противоречивая сущность самоактуализации // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 248–252.
18. Чистякова О. А., Хаймовская Н. А. Взаимосвязь способности рефлексии и уровня самоактуализации личности в творческой деятельности // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участ., Москва, 12–13 мая 2020. – М.: МГППУ, 2020. – С. 548–551.
19. Яценко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 80–90.
20. Яценко Е. Ф., Щелокова Е. Г., Лазорак О. В. Личностные особенности иностранных студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации в процессе социально-психологической адаптации // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т. 13. – № 2. – С. 62–75.

## References

1. Ananyev, B. G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Modernization axiology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
2. Bikbulatova, V. P., Rabadanova, R. S., Imanbekov M. M. (2017) *Samoaktualizatsiya kak neobhodimyy komponent professional'nogo samoopredeleniya studenta* [Self-actualization as a necessary component of a student's professional self-determination]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Journal Dagestan State Pedagogical University*. Vol. 11. No. 2. Pp. 37–42. (In Russian).
3. Vtyurina, T. A., Gryazeva, D. V. (2020) *Stremlenie k samoaktualizatsii i osobennosti YA-konceptii v ranнем yunosheskom vozraste* [Striving for self-actualization and features of the Self-concept in early adolescence]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyy zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal "Koncept"*. No. 11. Pp. 105–111. (In Russian).
4. Ilyinykh, A. E., Asanova, N. V., Yashanina, A. A. (2016) *Kreativnost' i samoaktualizatsiya v kontekste smyslozhiznennykh orientatsij, empatii i samoocenki* [Creativity and self-actualization in the context of life orientations, empathy and self-esteem]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. No. 1 (11). Pp. 31–37. (In Russian).

5. Leontiev, D. A. (1987) *Razvitie idei samoaktualizacii v rabotah A. Maslou* [Creativity and self-actualization in the context of life orientations, empathy and self-esteem] *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. No. 3. Pp.150–158. (In Russian).
6. Lyapina, Yu. N. (2011) *Samorealizaciya lichnosti kak psihologicheskij fenomen v razlichnyh ego proyavleniyah* [Self-realization of personality as a psychological phenomenon in its various manifestations]. *Altajskij vestnik gosudarstvennoj i municipal'noj sluzhby – Altai Bulletin of state and municipal service*. No. 7. Pp. 53–57. (In Russian).
7. Mikhailova, T. N. (2020) «Ya-koncepciya» kak faktor samoaktualizacii i professional'no-go stanovleniya kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii [«Self-concept» as a factor of cadets' self-actualization and professional formation at the educational organizations of the Russian ministry of internal affairs]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah – Psychopedagogy in law enforcement agencies*. Vol. 25. No. 3 (82). Pp. 307–314. (In Russian).
8. Morozova, I. S., Kienko, E. V. (2011) *Strukturnye komponenty samorealizacii lichnosti* [Structural components of self-realization of personality]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika, psihologiya – Vector of science of Togliatti State University. Series: pedagogy, psychology*. No. 3 (6). Pp. 207–210. (In Russian).
9. Moskalenko, O. V., Mironova, G. V. (2011) *Vzaimosvyaz' professional'noj samorealizacii molodezhi s processami ee samoaktualizacii, samoopredeleniya i samoeffektivnosti* [Youth's professional self realization interrelation with processes of its self actualization, self determination and self efficiency]. *Mir psihologii – The world of psychology*. No. 1 (65). Pp. 193–200. (In Russian).
10. Omarova M. K. (2016) *O vliyanii nekotoryh harakteristik YA-koncepcii na samoaktualizaciyu lichnosti* [On the influence of some characteristics of the Self-concept on the self-actualization of personality]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Journal Dagestan State Pedagogical University*. Vol. 10. No. 3. Pp. 5–10. (In Russian).
11. Pankratova, E. P., Levashova, T. S. (2022) *Osobennosti akcentuacii haraktera v podrozkovom vozraste* [Features of character accentuations in adolescence]. *Studencheskij nauchnyj forum* [Student Scientific Forum]. Proceedings of the International Stud. Conference. Moscow, 15 March. 2022. Moscow: Eurasian Scientific and Industrial Chamber. Pp. 44–46. (In Russian).
12. Petrova, N. I. (2003) *Uroven' samoaktualizacii studentov i ih social'no-psihologicheskaya adaptaciya* [The level of self-actualization of students and their socio-psychological adaptation]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 24. No. 3. Pp. 116–120. (In Russian).
13. Rokitskaya, Yu. A. (2010) *Emocional'naya obuslovlennost' processov adaptacii i samoaktualizacii sub'ekta professional'nogo samoopredeleniya* [Emotional conditionality of the processes of adaptation and self-actualization of the subject of professional self-determination]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. No. 1. Pp. 187–193. (In Russian).
14. Samal, E. V. (2013) *Psihologicheskaya struktura professional'noj samoaktualizacii lichnosti* [A psychological structure of the personality's professional self-actualization]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 2. No. 2. Pp. 165–170. (In Russian).
15. Samal, E. V., Povarenkov, Yu. P. (2013) *Osobennosti samoaktualizacii lichnosti v processe ee professional'nogo stanovleniya i razvitiya* [Features of self-actualization of personality in the process of its professional formation and development]. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa – Psychological support of the educational process*. Vol. 1. No. 3–1. Pp. 274–279. (In Russian).
16. Uvarina, N. V. (2006) *K voprosu o proyavlenii fenomena tvorchestva v processe samoaktualizacii lichnosti* [On the question of the manifestation of the phenomenon of creativity in the process of self-actualization of personality]. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*. No. 16. Pp. 160–169. (In Russian).
17. Chelombitskaya, M. P., Lavinsky, N. G. (2012) *Protivopochivaya sushchnost' samoaktualizacii* [The contradictory essence of self-actualization]. *Molodoy uchenyj – Young scientist*. No. 11. Pp. 248–252. (In Russian).
18. Chistyakova O. A., Khaimovskaya N. A. (2020) *Vzaimosvyaz' sposobnosti reflekcii i urovnya samoaktualizacii lichnosti v tvorcheskoy deyatel'nosti* [The relationship between the ability of reflection and the level of self-actualization of the individual in creative activity]. *Social'naya psihologiya: voprosy teorii i praktiki* [Social psychology: questions of theory and practice]. Proceedings of the International Conference. Moscow, 12–13 May 2020. Moscow: MGPPU. Pp. 548–551. (In Russian).

19. Yashchenko, E. F. (2007) *Issledovanie cennostno-smyslovogo aspekta samoaktualizacii studentov* [The study of the value-semantic aspect of students' self-actualization]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*. No. 1. Pp. 80–90. (In Russian).

20. Yashchenko, E. F., Shchelokova, E. G., Lazarak, O. V. (2020) *Lichnostnye osobennosti inostrannykh studentov s vysokim i nizkim urovnem samoaktualizacii v processe social'no-psichologicheskoy adaptacii* [Personal characteristics of foreign students with high and low levels of self-actualization in the process of socio-psychological adaptation]. *Psichologiya. Psihofiziologiya – Psychology. Psychophysiology*. Vol. 13. No. 2. Pp. 62–75. (In Russian).

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

#### Информация об авторах

**Кунцына Ирина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

**Егорова Ольга Вячеславовна** – магистрант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

**Яхудина Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@gmail.com

#### Information about the authors

**Irina A. Kunitsyna** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

**Olga V. Egorova** – master's student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

**Elena N. Yahudina** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@gmail.com

Поступила в редакцию: 15.05.2023  
Принята к публикации: 26.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 15 May 2023  
Accepted: 26 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Особенности креативности и локус контроля у людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

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

**Введение.** Одной из отличительных особенностей человека является способность к решению сложных творческих задач. Креативность отражает одну из сторон этой способности, а именно способность генерировать новые оригинальные идеи.

В качестве личностной характеристики, способствующей проявлению творческого мышления, можно назвать интернальный локус контроля, отражающий готовность человека предлагать необычные идеи, отличающиеся от общепринятых.

Являясь индивидуальной характеристикой, тип функциональной асимметрии может опосредовать уровень развития креативности и выраженности интернального локуса контроля.

**Материалы и методы.** В эмпирическом исследовании приняли участие 114 человек в возрасте 18–23 лет. По результатам выполнения теппинг-теста и функциональных проб они были разделены на правшей, левшей и амбидекстров. Для оценки уровня развития креативности применялся тест Е. Торренса, для диагностики локуса контроля – методика Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля». Полученные данные были проанализированы с применением методов статистического анализа.

**Результаты исследования.** Было установлено, что общий показатель креативности достоверно выше в группе правшей в сравнении с группами амбидекстров и левшей, при этом наиболее низкий уровень развития креативности отмечается в группе левшей.

Группы людей с разными типами функциональной асимметрии не различаются по уровню сформированности локуса контроля. Но при этом было установлено, что в группах правшей и амбидекстров сформированы прямые корреляционные связи между общим показателем креативности и интернальным локусом контролем в различных сферах жизни человека.

**Обсуждения и выводы.** Полученные данные позволяют предположить, что основой креативности являются такие виды умственных операций, как сравнение и анализ, т.е. те операции, выполнение которых осуществляется за счет функционирования левого полушария головного мозга.

А обнаруженные взаимосвязи между общим показателем креативности и показателями локуса контроля позволяют утверждать, что интернальный локус контроля может рассматриваться в качестве личностной характеристики, способствующей проявлению творческих способностей.

**Ключевые слова:** креативность, локус контроля, тип функциональной асимметрии, период ранней взрослости.

**Для цитирования:** Маклаков А. Г., Бойко Е. А. Особенности креативности и локус контроля у людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 250–263. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_250

## Particularities of Creativity and Locus of Control Humans With Different Types of Functional Asymmetry at the Period of Early Adulthood

Anatoliy G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko

*Pushkin Leningrad State University,  
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** One of the human's particularities is ability to solve difficult creative tasks. Creativity is one of the sides of this human's ability, creativity is the ability to generate new original ideas.

Locus-control is the characteristic of personality, that allows demonstrate creative thinking. Locus of control shows human readiness for suggestion unusual ideas.

Also, a type of functional asymmetry is an individual characteristic, it can mediate developmental level of creativity and severity of internal locus of control.

**Materials and methods.** 114 people at the age from 12 to 23 were examined during the issue. According of results of tapping-test and functional tests all surveyed people were divided into three groups: right-handed, left-handed and ambidexterity people.

Creativity's level was estimated with E. Torrens's test, locus of control's particulates – with J. Rotter's test. Research data was analyzed with statistic methods.

**Results.** It was shown, that overall indicator of creativity is significantly higher in the right-handed people group in the comparison with groups of left-haded people and ambidexterity people. The lowest level of creativity was detected in the group of left-handed people.

The groups of people with different types of functional asymmetry were equal by level of formation of locus of control. But it was shown that there are exist direct correlations between overall indicator of creativity and internal locus-control in different spheres of human life.

**Discussion and conclusion.** Received data allow to suppose, that the basis of creativity are such mental operations as comparisons and analysis. This mental operations are carried out by activity of left hemisphere.

Received direct correlations between overall indicator of creativity and internal locus control allow to assert, that internal locus of control is the same characteristic of human personality, that allows demonstrate creative thinking.

**Key words:** creativity, locus of control, type of functional asymmetry, period of early adulthood.

**For citation:** Maklakov, A. G., Boyko, E. A. (2023) Osobennosti kreativnosti i lokus kontrolya u lyudey s raznymi tipami funktsionalnoy asimmetrii v period ranney vzroslosti [Particularities of Creativity and Locus of Control Humans With Different Types of Functional Asymmetry at the Period of Early Adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 250–263. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_250

## Введение

Цифровая трансформация меняет системы образования, социального и экономического управления, характер производства. Изменяются также представления о роли человека в обществе: большую значимость приобретает способность обобщать, анализировать и создавать новую информацию. Можно сказать, что возрастает ценность творческого потенциала (способностей) человека, который, в свою очередь, реализуется в процессе решения сложных творческих задач.

В настоящее время нет устоявшихся представлений о том, как происходит решение подобных задач. Часть исследователей вслед за Дж. Гилфордом [12; 18; 19] предполагает, что успешность решения творческих задач определяется такой характеристикой человека как креативность. При этом под креативностью чаще всего понимают способность человека генерировать новые нестандартные идеи.

Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон [13] указывают, что творческие способности могут не проявить себя, если человек отличается высоким уровнем конформности, боится показаться смешным или глупым, т.е. фактически боится ответственности за собственные оригинальные идеи. С этой позиции интернальный локус контроля можно рассматривать как личностное качество способствующее развитию творческих способностей и креативности.

Исследуя способности человека, необходимо также помнить о том, что их развитие возможно только лишь на основе задатков, которые, по своей сути, являются проявлением индивидуальных характеристик [1]. К таким характеристикам, имеющим значение для формирования задатков и способностей человека, можно отнести тип функциональной асимметрии. Он определяет особенности восприятия и переработки информации [2; 11].

Все вышесказанное и определяет актуальность исследования особенностей креативности и локус контроля у людей с разными типами функциональной асимметрии.

Целью данного исследования стало изучение особенностей креативности и локус контроля людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости.

Были поставлены следующие задачи:

1. Сравнить уровень развития креативности у людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости.

2. Сравнить показатели локус контроля в группах людей с разными типами функциональной асимметрии, в период ранней взрослости.

3. Выявить взаимосвязь показателей креативности и локус контроля в группах людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости.

Предметом исследования стали: креативность и локус контроль людей с разными типами функциональной асимметрии в период ранней взрослости.

В качестве объекта исследования выступили люди с разными типами функциональной асимметрии в возрасте 18–20 лет.

Гипотеза исследования: тип функциональной асимметрии опосредует уровень развития креативности и выраженности интернального локус контроля у людей в период ранней взрослости.

### **Обзор литературы**

Чаще всего в научной литературе креативность описывается как общая способность человека к творчеству [10; 15], способность находить нестандартные, оригинальные способы решения различных задач [6]. При этом какой-то общепринятой теории «креативности» нет. Так М. А. Холодная указывает на существование двух планов в рассмотрении креативности. В более широком, креативность – это творческая интеллектуальная способность человека, заключающаяся в умении привнести что-то новое (по Ф. Баррону), в генерировании оригинальных идей для решения проблемных ситуаций (по М. Валлах), в способности выявить возможные противоречия и сформулировать гипотезу в ситуации неопределенности (Е. Торренс), в умении отказаться от привычных, стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд). В узком смысле, креативность – дивергентное мышление, заключающееся в готовности человека к генерированию множества в равной степени «правильных» идей относительно какого-либо одного объекта [10, с. 158].

При этом существует ряд исследователей, полагающих, что креативность это не особенности мышления, а определенные

личностные качества. В частности, В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова под креативностью подразумевают личностные характеристики, определяющие способность к созданию человеком новых как идеальных, так и материальных продуктов [10].

Необходимо также отметить, что современные исследователи, изучая креативность, ориентируются на концепцию Дж. Гилфорда, который вместе с коллегами сформулировал перечень основных параметров (характеристик) креативности [15]. Именно эти параметры чаще всего и оцениваются: 1) способность к обнаружению и формулировке проблемы; 2) «беглость мышления» (понимаемая как количество идей, возникающих за единицу времени); 3) оригинальность (понимаемая как способность к генерации «редких» идей, непохожих на общепринятые); 4) гибкость (способность к генерированию различных по своей сути идей); 5) способность модифицировать объект, добавляя к нему различные детали; 6) способность решать проблемную ситуацию.

Однако, как отмечается разными авторами [10; 14], высокий уровень развития креативности не гарантирует высокой эффективности творческой деятельности. Поэтому целесообразным становится поиск тех личностных характеристик, которые также будут способствовать реализации этого вида деятельности. В качестве одной из таких характеристик можно рассмотреть интернальность – экстернальность личности (т.е. локус контроля).

Локус контроля отражает уровень зрелости человека, а именно его готовность брать на себя ответственность за свои решения, действия и за свою деятельность в целом. Высокая ответственность совпадает с интернальной направленностью человека [3]. И наоборот, стремление переложить ответственность на внешние обстоятельства присуща людям с экстернальной направленностью, что может говорить о недостаточной зрелости личности.

Но обзор теоретических проблем исследования творческих способностей и креативности был бы не полным без анализа индивидуальных характеристик человека, создающих базис для задатков и способностей. В качестве одной из таких характеристик можно назвать тип функциональной асимметрии.

Функциональная асимметрия головного мозга человека представляет собой неравномерность распределения психи-

ческих функций между правым и левым полушарием, которые приводят к тому, что при осуществлении некоторых психических функций ведущим оказывается правое полушарие, а при осуществлении других – левое полушарие [4, с. 7].

Принято считать, что правое полушарие головного мозга человека отвечает за произвольный уровень организации психических (в том числе и речевых) процессов, а левое полушарие ответственно за произвольный [11].

И. П. Ильин, обобщая разнообразные исследования, говорит о том, что правое полушарие отвечает преимущественно за восприятие пространства; запоминание образов и конкретных событий. А левое полушарие обеспечивает возможность понимания карт и схем, запоминание имен и вербальной информации, также оно обеспечивает речевую активность [7]. Поэтому предположение о том, что тип функциональной асимметрии может проявляться в отдельных характеристиках креативности человека кажется вполне оправданным.

В завершении обзора литературы необходимо уточнить еще одно понятие, используемое авторами, а именно понятие «периода ранней взрослости». В научной литературе существуют разные подходы к определению возрастных границ этого периода.

По мнению Д. М. Бромлей, период ранней взрослости охватывает возраст от 21 года до 25 лет; в возрастной периодизации Б. Г. Ананьева – от 18 до 25 лет; у Д. Биррена – период ранней взрослости длится от 17 до 25 лет [8]. В данном исследовании был использован подход Б. Г. Ананьева.

В самом общем виде период ранней взрослости можно описать как этап вступления во взрослость, характеризующийся достижением пика биологического созревания организма, планированием молодыми людьми своего личного и профессионального будущего, изменением социальных ролей [8, с. 14].

Представленные выше теоретические и методологические подходы и определили логику проведения исследования.

### **Материалы и методы**

Эмпирическое исследование было проведено на базе ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина». В качестве обследуемых выступили обучающиеся 1 и 2 курсов в возрасте от 18

до 23 лет. Всего было обследованно 114 человек: 16 мужчин и 98 женщин.

Для определения типа функциональной асимметрии у обследуемых применялись функциональные пробы А. Р. Лурии [16] и теппинг-тест Е. П. Ильина [9].

По результатам выполнения все обследованные были разделены на три группы: 1) «левши» (16 человек) для которых характерна ведущая левая рука и доминирование правого полушария; 2) «правши» (52 человека), для которых характерна ведущая правая рука и преобладающее левое полушарие, «амбидекстры» (46 человек), для которых характерно отсутствие доминирующего полушария и ведущей руки.

Необходимо отметить, что полученное в исследовании распределение типов функциональной асимметрии существенным образом отличается от распределения представленного в научной литературе [5]. Это отличие можно объяснить тем, что данные, представленные в литературе были получены в 70–80-х гг. XX в. и образ жизни людей того периода существенно отличался от образа жизни современного человека. В частности, это касается активного распространения в настоящее время различных гаджетов с сенсорным управлением, предполагающим активное использование и правой, и левой руки (особенно больших пальцев рук), активные действия обеими руками приводят к формированию амбидекстрии.

Локус контроля обследованных людей определялся по результатам выполнения методики «Уровень субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера, в модификации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинда. Методика позволяет оценить выраженность интернальности – экстернальности в различных сферах, в том числе в области достижений, неудач, семейных отношений, производственных отношений, межличностных отношений и здоровья. Данная методика позволяет также определить общий показатель интернальности – экстернальности.

Уровень развития креативности определялся с помощью теста креативности Е. Торренса (невербальной, фигурной формы). Методика основана на оценке невербальной креативности с помощью иллюстративных тестов [14; 17]. Результаты диагностики позволяют охарактеризовать такие параметры креативности как «беглость», «оригинальность», «абстрактность»

названия (оригинальность названия)», «сопротивление замыканию» и «разработанность».

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты статистическому анализу. Для проведения сравнительного анализа применялся t-критерий Стьюдента; для корреляционного анализа – коэффициент линейной корреляции r-Пирсона.

### Результаты исследования

Результаты сравнения групп правой, левой и амбидекстров позволили выявить ряд закономерностей.

Между группами левой и правой были обнаружены статистически значимые по общему показателю креативности ( $t = 5,89$ ;  $p < 0,001$ ) и по таким параметрам креативности, как беглость ( $t = 3,89$ ;  $p < 0,001$ ), оригинальность ( $t = 4,59$ ;  $p < 0,001$ ), сопротивление замыканию ( $t = 2,19$ ;  $p < 0,05$ ) и разработанность ( $t = 9,89$ ;  $p < 0,001$ ) (табл. 1).

Таблица 1  
Сравнительный анализ показателей развития креативности в группах левой и правой<sup>1</sup>

Показатель	Левши	Правши
Общий показатель	17,63 ± 3,31	22,55 ± 6,82***
Беглость	11,90 ± 1,14	14,35 ± 4,04***
Оригинальность	6,91 ± 1,30	9,88 ± 4,84***
Сопротивление замыканию	12,17 ± 2,27	13,59 ± 4,01*
Разработанность	49,82 ± 11,63	65,83 ± 25,97***

Как показали результаты сравнения, люди в возрасте от 18 до 25 лет, отнесенные к группе правой, отличаются более высокими показателями развития креативности. Они смогли предложить большее количество оригинальных, нестандартных идей, также они дали большее количество необычных ответов. Правши продемонстрировали большую склонность к детальному разрабатыванию своих идей. При этом проведенная методика ориентирована на оценку невербальной креативности. Можно предположить, что эта методика все-таки содержит и вербальные компоненты (обследуемые

<sup>1</sup> 1) значения в таблице приведены в виде  $Mx \pm m$ , где  $Mx$  – это среднее значение, а  $m$  – стандартное отклонение;

2) условные обозначения уровней достоверности различий:

$p < 0,05$  – \*

$p < 0,01$  – \*\*

$p < 0,001$  – \*\*\*

должны были придумать название к своим рисункам), что дает определенное преимущество людям с доминирующим левым полушарием.

Группа амбидекстров в сравнении с группой левшей продемонстрировала более высокие значения по таким показателям, как «общий показатель креативности» ( $t = 3,93$ ;  $p < 0,001$ ), «беглость» ( $t = 3,11$ ;  $p < 0,01$ ), «сопротивление замыканию» ( $t = 2,11$ ;  $p < 0,05$ ), «оригинальность» ( $t = 3,38$ ;  $p < 0,01$ ) и «разработанность» ( $t = 8,37$ ;  $p < 0,001$ ) (табл. 2).

Таблица 2  
Сравнительный анализ показателей развития креативности в группах левшей и амбидекстров<sup>1</sup>

Показатель	Левши	Амбидекстры
Общий показатель	17,63 ± 3,31	21,11 ± 7,61***
Беглость	11,90 ± 1,14	13,90 ± 4,28**
Сопротивление замыканию	12,17 ± 2,27	13,27 ± 2,34*
Оригинальность	6,91 ± 1,30	9,00 ± 3,91**
Разработанность	49,82 ± 11,63	63,85 ± 27,60***

Итак, как следует из таблицы 2, амбидекстры, как и правши, демонстрируют более высокий уровень развития креативности.

А при сравнении амбидекстров и правшей были обнаружены статистически значимые различия по общему показателю креативности ( $t = 2,51$ ;  $p < 0,05$ ) и по такой ее характеристике, как оригинальность ( $t = 2,03$ ;  $p < 0,05$ ) (табл. 3).

Таким образом, полученные данные показывают, что чем больше у человека выражено доминирование левого полушария, тем выше показатели развития креативности. Поэтому можно предположить, что основой генерирования новых идей является достаточный уровень развития аналитических функций мышления и достаточный уровень развития вербальных способностей. В то же время полученные результаты могут указывать на несовершенство используемых методов диагностики, которые, по всей видимости, не оценивают способность человека «работать» с целостными образами.

<sup>1</sup> 1) значения в таблице приведены в виде  $Mx \pm m$ , где  $Mx$  – это среднее значение, а  $m$  – стандартное отклонение;

2) условные обозначения уровней достоверности различий:

$p < 0,05$  – \*

$p < 0,01$  – \*\*

$p < 0,001$  – \*\*\*

Сравнительный анализ показателей развития креативности в группах правшей и амбидекстров<sup>1</sup>

Показатель	Правши	Амбидекстры
Общий показатель	22,55 ± 6,82	21,11 ± 7,61
Оригинальность	9,88 ± 4,84	9,00 ± 3,91

Как отмечалось в обзоре литературы, способность создать что-то новое связана не только с процессами мышления и креативностью, но и с личностными характеристиками. Вместе с тем сравнительный анализ людей с разными типами функциональной асимметрии не выявил статистически значимых различий в показателях локус контроля. Следовательно, можно говорить о том, что субъективный контроль – это социальная характеристика, формируемая в процессе воспитания и не зависящая от свойств нервной системы.

Следующим этапом анализа стало выявление взаимосвязей между показателями креативности и локус контроля в группах людей с разными типами функциональной асимметрии.

В группе левшей не было выявлено статистически значимых связей между показателями локус контроля и креативности.

В группе правшей были обнаружены статистические достоверные прямые взаимосвязи связи между «общим показателем креативности» и «шкалой интернальности в области неудач» ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ) и «шкалой интернальности в области межличностных отношений» ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,01$ ). Следовательно, более высокий уровень развития креативности сопровождается признанием своей ответственности за возможные ошибки, неудачи или неприятные ситуации. Также он сопровождается признанием правшами своей ответственности за построение межличностных отношений с окружающими. Вероятно, будучи уверенными в том, что они смогут построить «правильные» отношения с окружающими, правши не боятся высказывать необычные творческие идеи, отличающиеся от общепринятых.

В группе амбидекстров была обнаружена статистически значимая прямая связь между общим показателем креативно-

<sup>1</sup> 1) значения в таблице приведены в виде  $Mx \pm m$ , где  $Mx$  – это среднее значение, а  $m$  – стандартное отклонение;

2) условные обозначения уровней достоверности различий:

$p < 0,05$  – \*

$p < 0,01$  – \*\*

$p < 0,001$  – \*\*\*

сти и шкалой интернальности в области достижений ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ). Чем выше уровень интернальности в области достижений, тем выше показатель развития креативности. Амбидекстры уверены, что они сами добились всего хорошего, что было и есть в их жизни и что они способны с успехом достичь своих целей в будущем. Вероятно, такая уверенность позволяет им не бояться высказывать альтернативные решения различных задач.

Обобщая результаты корреляционного анализа, можно сказать, что тип функциональной асимметрии опосредует связи между показателем креативности и таким личностным качеством, как локус контроля. И чем больше степень выраженности доминирования левого полушария, тем более плотные связи формируются между этими показателями.

### **Обсуждение и выводы**

Результаты проведенного исследования показывают наличие связи между типом функциональной асимметрии и уровнем развития креативности. Из трех сравниваемых групп (левши, амбидекстры и правши) в группе правой руки наблюдаются статистически более высокие показатели креативности как общей, так и отдельных компонентов. Это позволяет сделать предположение: чем больше степень выраженности доминирования левого полушария, тем в большей степени выражены показатели развития креативности (в том числе и невербальной). Следовательно, креативность опирается на такие виды умственных операций, как сравнение и анализ.

Также можно отметить, что существующие методы оценки уровня развития креативности не позволяют в полной мере оценить компоненты творческой деятельности, основанные на оперировании целостными невербальными образами.

Выявленные взаимосвязи между общим показателем креативности и показателями локуса контроля позволяют утверждать, что интернальный локус контроля может рассматриваться в качестве личностной характеристики, способствующей проявлению творческих способностей. Несмотря на то что локус контроля является социально детерминированной характеристикой, тем не менее тип функциональной асимметрии играет определенную роль при формировании связей между показателями креативности и субъективным контролем.

Таким образом, высказанная ранее гипотеза может считаться доказанной.

#### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 546 с.
2. Белгородский Л. С., Еникеев Д. А., Сандомирский М. Е. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные направления психотерапии и их клиническое применение: материалы конф. – М.: Институт психотерапии, 1996. – С. 126–127.
3. Бойко Е. А. Особенности личности амбидекстров в возрасте 25–45 лет // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 10–17.
4. Бойко Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 104 с.
5. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 237 с.
6. Еремина Л. И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – № 1. – С. 42–47.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
8. Ильин Е. П. Психология взрослости. – СПб.: Питер, 2012. – 416 с.
9. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
10. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности и одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
11. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
12. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. – М.: Когито-центр, 2009. – 216 с.
13. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2015. – 583 с.
14. Маклаков А. Г., Бойко Е. А. Особенности личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 27–34.
15. Мороз В. В. Развитие креативности студентов [Электронный ресурс]: монография. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2011. – 183 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/177029>
16. Москвин В. А., Москвина Н. В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. – М.: Смысл, 2011. – 480 с.
17. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
18. Харченко Л. Н. Технология формирования креативности студентов: монография. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 271 с.
19. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. – СПб.: Карьера Пресс, 2019. – 528 с.

#### References

1. Anan'ev, B. G. (2007) *Izbrannie trudi po psichologii* [Psychological selected works]. Saint Petersburg: St. Peterburg University. (In Russian).
2. Belgorodskiy, L. S. Enikeev, D. A., Sandomirskiy, M. E. (1996) *Periodizacia psicheskogo razvitiya s točki zreniya ontogeneza funkczionalnoj asimmetrii polusharij* [Periodization of mental development in compliance with ontogenesis of brain's functional asymmetry]. *Sovremennye napravleniya psichoterapii i ih klinicheskoe primenenie: materialy konf.* Moscow: Institut psichoterapii. Pp. 126–127. (In Russian).

3. Boyko, E. A. (2018) Osobennosti lichnosti ambidekstroy v vozraste 25–45 let [Personality's peculiarities of ambidexterity persons in the age of 25–45 years]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 10–17. (In Russian).
4. Boyko, E. A. (2007) *Funkcionalnye asimmetrii i uspešnost shkolnogo obucheniya* [Functional asymmetry and success of school education]. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University. (In Russian).
5. Bragina, N. N., Dobrochotova, T. A. (1988) *Funkcionalnie asimmetii cheloveka* [Human functional asymmetry]. Moscow: Medicine. (In Russian).
6. Eremina, L. I. (2014) Razvitie kreativnosti lichnosti: psihologicheskij aspekt [Development of personality's creativity: psychological aspect]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. No. 1. Pp. 42–47. (In Russian).
7. Ilin, E. P. (2001) *Differencialnaya psihofiziologiya* [Differential psychophysiology]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
8. Ilin, E. P. (2012) *Psihologiya vzroslosti* [Psychology of aduly]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
9. Ilin, E. P. (2011) *Psihologiya individualnyh razlichij* [Psychology of individual differences]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
10. Ilin, E. P. (2009) *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti i odarennosti* [Psychology of creation, crativity and talent]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
11. Leutin, V. P., Nikolaeva, E. I. (2005) *Funkcionalnaya asimmetriya mozga: mifi i deistvitel'nost* [Functional asymmetry of brain: myths and reality]. Saint Petersburg: Rech. (in Russian).
12. Lyubart, T. (2009) *Psihologiya kreativnosti* [Psychology of creativity]. Moscow: Kogitocentr. (In Russian).
13. Maklakov, A. G. (2015) *Obshchaya psihologiya* [Common psychology]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
14. Maklakov, A. G., Boyko, E. A. (2018) Osobennosti lichnosti muzhchin i zhenshchin s raznymi tipami funkcionalnoy asimmetrii [Personality's peculiarities of men and women with different types of functional asymmetry]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 27–34. (In Russian).
15. Moroz, V. V. (2011) *Razvitie kreativnosti studentov: monografiya* [Development of student's creativity]. Orenburg: GOU OGU. Available at: <https://rucont.ru/efd/177029> (In Russian).
16. Moskvina, V. A., Moskvina, N. A. (2011) *Mezhpolutsharnye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka* [Hemisphere asymmetry and individual differences]. Moscow: Smysl. (In Russian).
17. Tunik, E. E. (2013) *Luchshie testy na kreativnost. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya* [The best test for creativity. Diagnostic of creative thinking]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
18. Harchenko, L. N. (2014) *Tekhnologiya formirovaniya kreativnosti studentov: monografiya* [Technology of development of students' creativity]. Moscow: Direkt-Media. (In Russian).
19. Chiksentmihaj, M. (2019) *Kreativnost. Potok i psihologiya otkrytij i izobretenij* [Creativity. Stream and Psychology of discoveries and inventions]. Saint Petersburg: Karera Press. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
 Personal Co-author contributions.  
 50/50 %

### Информация об авторах

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

**Бойко Евгения Анатольевна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

### About authors

**Anatoliy G. Maklakov** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

**Evgeniya A. Boyko** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

Поступила в редакцию: 15.05.2023

Принята к публикации: 31.05.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 15 May 2023

Accepted: 31 May 2023

Published: 30 June 2023

## Жизненные ценности периода ранней взрослости как психологический фактор эффективности деятельности команды проекта

В. Н. Софьина, П. А. Расторгуева, Э. П. Мирошников, 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 приводятся исследования развития жизненных ценностей студентов периода ранней взрослости (20–25 лет), входящих в состав команд творческих практико-ориентированных проектов. Исследовано влияние интерактивных обучающих технологий на развитие жизненных ценностей студентов, а также на эффективность команд проектов.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 112 студентов II–IV курса (средний возраст – 21,8 лет); 54 студента были включены в экспериментальную группу, 58 студентов – в контрольную. Экспериментальная группа подвергалась воздействию различных интерактивных обучающих технологий, таких как творческие практико-ориентированные проекты, тренинг-программа, а также Автоматизированная система кадрового менеджмента (АСКМ). Анализ эффективности деятельности команд творческих практико-ориентированных проектов проведен на основе характеристик эффективной команды Питера Калепцо. При помощи методики «Морфологический тест жизненных ценностей» произведен сравнительный анализ уровня развития жизненных ценностей студентов периода ранней взрослости. В качестве математико-статистического метода для анализа результатов применения методик использован Т-критерий Стьюдента.

**Результаты исследования.** Выявлены значимые отличия в уровне эффективности студенческих команд творческих практико-ориентированных проектов до и после воздействия интерактивных обучающих технологий. Определены статистические различия в уровне развития определенных показателей жизненных ценностей студентов периода ранней взрослости II–IV курсов контрольной и экспериментальной группы. Проанализировано воздействие интерактивных обучающих технологий как объективного фактора эффективности деятельности команды проекта на субъективные факторы, в том числе жизненные ценности.

**Обсуждение и выводы.** По результатам исследования выявлено, что при воздействии интерактивных обучающих технологий на студентов периода ранней взрослости (20–25 лет) в составе команд творческих практико-ориентированных проектов достоверно растут все показатели, соответствующие характеристикам эффективной команды. Установлено, что одним из субъективных психологических факторов, обеспечивающих эффективность деятельности команды проекта, являются жизненные ценности периода ранней взрослости. Обозначены возможности практического применения результатов исследования.

**Ключевые слова:** проект, команда проекта, проектная деятельность, жизненные ценности, терминальные ценности, эффективность команды проекта, студенты, период ранней взрослости.

**Для цитирования:** Софьина В. Н., Расторгуева П. А., Мирошников Э. П., Габова М. П. Жизненные ценности периода ранней взрослости как психологический фактор эффективности деятельности команды проекта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 264–288. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_264

## Life Values of the Period of Early Adulthood as a Psychological Factor of the Effectiveness of the Project Team

Vera N. Sofina, Polina A. Rastorgueva, Edward P. Miroshnikov, 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 article presents studies of the development of life values of students of the period of early adulthood (20–25 years old) who are part of teams of creative practice-oriented projects. The influence of interactive learning technologies on the development of students' life values, as well as on the effectiveness of project teams is investigated.

**Materials and methods.** The study involved 112 students of the II–IV grades (average age – 21.8 years); 54 students were included in the experimental group, 58 students – in the control group. The experimental group was exposed to various interactive learning technologies, such as: creative practice-oriented projects, a training program, as well as an Automated Personnel Management System (ASCM). The analysis of the effectiveness of the teams of creative practice-oriented projects was carried out on the basis of the characteristics of the effective team of Peter Capecio. With the help of the "Morphological test of life values" methodology, a comparative analysis of the level of development of life values of students during early adulthood was carried out. The Student's T-criterion was used as a mathematical and statistical method for analyzing the results of the application of the methods.

**Results.** Significant differences in the level of effectiveness of student teams of creative practice-oriented projects before and after exposure to interactive learning technologies were revealed. Statistical differences in the level of development of certain indicators of life values of students of the early adulthood period of the II–IV grades of the control and experimental groups were determined. The impact of interactive learning technologies as an objective factor of the effectiveness of the project team on subjective factors, including life values, is analyzed.

**Discussion and conclusions.** According to the results of the study, it was revealed that under the influence of interactive learning technologies on students of the period of early adulthood (20–25 years) as part of teams of creative practice-oriented projects, all indicators corresponding to the characteristics of an effective team reliably grow. It is established that one of the subjective psychological factors that ensure the effectiveness of the project team is the life values of the period of early adulthood. The possibilities of practical application of the research results are indicated.

**Key words:** project, project team, project activity, life values, terminal values, project team effectiveness, students, early adulthood.

**For citation:** Sofina, V. N., Rastorgueva, P. A., Miroshnikov, E. P., Gabova, M. P. (2023) Zhiznenny`e cennosti perioda rannej vzroslosti kak psixologicheskij faktor e`ffektivnosti deyatel`nosti komandy` proekta [Life Values of the Period of Early Adulthood as a Psychological Factor of the Effectiveness of the Project Team]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 264–288. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_264

## Введение

Проектная форма деятельности на современном этапе развития общества не только активно применяется практически во всех видах деятельности, но и является базовой методологией управления денежными, административными, временными, кадровыми и иными ресурсами. В качестве примера проекта может выступать и инжиниринговый проект по модернизации производственной линии, и государственный проект по развитию инноваций, и социальный проект по поддержке лиц с ограниченными возможностями. В зависимости от сферы применения проектного менеджмента и масштабов конкретного проекта требования к ресурсам проекта могут варьироваться – от крупных денежных сумм, а также наличия и качественных кадровых ресурсов (в случае, например, масштабного государственного проекта) до инвестиций собственного времени и собственных денежных средств, в случае если речь идет о социальных проектах (например, волонтерских инициативах). Однако все представленные примеры объединяет наличие проектной методологии, а значит – необходимость эффективного управления кадровым обеспечением проекта.

Эффективность проектной деятельности обеспечивается командой проекта, которая обладает особенностями, отличающими ее от стандартного трудового коллектива (отдел, подразделение и т.д.). В первую очередь, команда определена единой, ограниченной во времени целью – целью проекта, которая по определению подразумевает получение результата, обладающего определенной новизной, уникальностью. Важно отметить, что данные характеристики результата могут не иметь коннотаций с инновационными решениями, а по умолчанию подразумевают изменение параметров даже в существующей модели реализации поставленных задач. Так, строительство дома по типовой форме будет уникальным исключительно в контексте конкретной территории, на которой он расположен, но может не обладать такими свойствами в рамках, например, генерального плана или архитектурного стиля. Эта важная оговорка несет большое значение для выстраивания мотивации и работы с ценностями проектной команды.

Однако в ходе реализации даже типового проекта достижение результата, как правило, может потребовать решения

нестандартных и непредусмотренных задач, использования непривычных, нестандартных методов работы. Все это приводит к тому, что функционал участников команды зачастую «размыт», так как его границы не соответствуют сложности проектных задач, а значит, участникам необходимо быть гибкими. Это требование к проектной деятельности является одним из фундаментальных основ проектного подхода и зачастую определяет его безальтернативность, т.к. само планирование работы ведется с учетом наличия непредусмотренных факторов и возможности внесения определенных изменений, что при этом сохраняет за результатами планирования полную обоснованность и аргументированность. С другой стороны, подобные особенности деятельности в условиях ограниченных сроков проекта могут привести к возникновению психологического напряжения внутри команды; именно поэтому для команды проекта существенное значение имеют коммуникации и межличностные отношения, которые способствуют сотрудничеству внутри команды для достижения общей цели. Для реализации подобных функций в современной бизнес-среде выделен целый ряд специальностей, часть из которых относится к блоку взаимодействия с человеческими ресурсами, а часть – к управлению по связям с общественностью, в частности – блоку внутренних коммуникаций.

Необходимость профессиональной подготовки специалистов, владеющих важными для эффективной проектной деятельности компетенциями – вызов, который система образования достаточно активно осваивает на протяжении последних нескольких лет: студенческие команды проектов формируются как для выполнения текущих учебных заданий, так и для проведения исследований в рамках подготовки курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ. Максимальной эффективности этот подход достигает при подключении к реализации таких проектов специалистов-практиков, которые в команде с педагогами дают эффективную обратную связь и делятся информацией о современных требованиях к реализации проектов в своей предметной области. Однако на определенных стадиях обучения компетенций преподавательского состава бывает достаточно для погружения студентов в методологию и формат мышления проектного подхода.

Студенческие команды проектов представляют особый исследовательский интерес, так как данный возрастной период – период ранней взрослости – является некой «отправной точкой» во взрослую жизнь, которая сопровождается активным развитием, с одной стороны, социальных контактов, а с другой – самостоятельности. Все это усиливает субъектную роль индивида при отсутствии понимания и инструментария управления данными процессами.

Вовлечение студентов в проектную деятельность способствует развитию необходимых для командной работы компетенций (например, в перечислениях некоторых авторов присутствует: «чередование неформальной и формальной атмосферы в коллективе, ориентация на качество и результат, творческие решения целей и задач, дисциплина и ответственность, обширные жизненные ценности и кругозор») [7]. Однако в процессе проектной деятельности, в особенности в данном возрастном периоде, происходят также изменения в индивидуально-психологических характеристиках студентов, включающих мотивы, установки и жизненные ценности; часть из них обусловлена естественным ходом развития личности, часть – участием в деятельности команды проекта.

Важной отличительной особенностью студенческих команд проектов является то, что они часто работают под руководством или кураторством педагога или наставника, что позволяет не только обеспечивать команде авторитетную обратную связь в процессе работы для внесения необходимых корректировок, но и оказывать психологическое сопровождение деятельности команды, чтобы происходящие изменения в индивидуально-психологических характеристиках студентов протекали не беспорядочно, а управляемо, в контексте интеграции процессов повышения эффективности работы команды проекта и личностно-профессионального развития каждого из ее участников. Один из наиболее востребованных и распространенных компонентов инструментария подобного психологического сопровождения представляет собой интерактивные акмеологические технологии, которые применяются для развития, а также мониторинга развития как профессиональных компетенций, так и индивидуально-психологических характеристик; стоит отметить, что такие технологии могут базиро-

ваться в том числе на самооценке и саморазвитии участников, что в контексте развития субъектной роли студентов периода ранней взрослости является актуальным, так как формируются навыки и установки для самостоятельного управления своим дальнейшим профессиональным развитием.

### **Обзор литературы**

В конце 2016 года в Российской Федерации официально был дан старт проектному управлению. Постановлением от 15 октября 2016 года № 1050 и распоряжением от 15 октября 2016 года № 2165-р установлен порядок организации проектной деятельности, который определяет организационную структуру системы управления проектной деятельностью, этапы инициирования, подготовки, реализации, мониторинга и завершения приоритетных проектов (программ). Органам государственной власти субъектов Федерации было рекомендовано организовать проектную деятельность на региональном уровне, руководствуясь утверждённым Положением об организации проектной деятельности в Правительстве России. Данные мероприятия наглядно демонстрируют содействие со стороны органов государственной власти развитию проектной деятельности и проектного управления. Проектный подход в госуправлении является сквозным для разработки и реализации государственной политики во всех отраслях экономики и сферах жизни. Начиная от стратегического планирования, также закреплённого в нормативных актах, заканчивая непосредственным составлением плана мероприятий, его реализацией и оценкой результатов, государственная машина действует в соответствии с четко определенными принципами. Изучение действия организаций, входящих в государственный сектор, может являться базовым объектом изучения проектного управления и выступать в роли смысловой сферы как для проведения деловых игр, так и проведения научных изысканий, сочетая в себе широкий комплекс навыков, компетенций и ценностей вкуче с большим объемом решаемых задач и значительным числом участников процесса проектного управления.

Для полного понимания целей и задач команд проекта необходимо рассмотреть определение и особенности проекта. Проект – «комплекс взаимосвязанных мероприятий, направ-

ленных на создание уникального результата в условиях временных и ресурсных обеспечений»<sup>1</sup>. Также стоит дать определение такому понятию, как проектная деятельность – это «деятельность, связанная с инициированием, подготовкой, реализацией и завершением проектов»<sup>2</sup>. Проектное управление – «планирование, организация и контроль временных, финансовых и материально-технических ресурсов, направленных на достижение цели проекта»<sup>3</sup>. Эти определения являются базисом объекта команды проекта.

Проект можно охарактеризовать как с объективной, так и с субъективной стороны, так как разработчиками проектов являются люди. Это означает, что помимо набора компетенций и навыков участники проекта обладают различными ценностными наборами, но самое главное – могут иметь различные цели. Это ключевой момент для оценки внутренних рисков проекта, поскольку конфликтогенные ситуации могут развиваться в совершенно разных областях, не ограничиваясь исключительно столкновением подходов к решению проектных задач. Участники могут конфликтовать из-за разной оценки эффективности выбранного инструментария, разного подхода к участию в процессе, переводить на личный уровень конкуренцию за более высокие места и более близкие роли в проекте. Это становится особенно опасным в сочетании с конфликтом на личностном уровне, когда либо происходит столкновение ценностей, либо произошедший конфликт или ссора оказываются не улажены должным образом и тогда противодействие приобретает хронический характер, имеющий потенциал к заметному снижению результата работы, а в определенный момент перейти в фазу острого кризиса. В силу недостаточного опыта в оценке собственных действий, коммуникационных навыков и умения рефлексировать проблемы во взаимодействии с коллегами молодые специалисты особенно подвержены влиянию личностного фактора, который, безусловно, является значимой стороной работы и зоной ответственности куратора и руководителя проекта.

Характерными признаками проекта с объективной стороны являются такие, как: «наличие новизны (уникальности),

<sup>1</sup> Проектный менеджмент. Требования к управлению проектом ГОСТ Р 54869–2011.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

наличие конкретной измеримой цели и результатов, ограниченность во времени, ограниченность по ресурсам» [14]. С субъективной стороны признаки проекта представлены следующим образом: «стремительное развитие и изменчивость, высокий уровень неопределенности и различных рисков, выполнение временными командами» [14; 15].

Проект можно реализовывать как индивидуально, так и группой людей (командой проекта). В настоящее время проекты реализуются преимущественно командой, так как в индивидуальном случае преобладает проблема ограниченности ресурсов. Команда проекта представляет собой «совокупность лиц, групп и организаций, объединенных во временную организационную структуру для выполнения работ проекта»<sup>1</sup>.

В данном исследовании рассматриваются команды творческих практико-ориентированных проектов [3]. В существующих исследованиях А. В. Мурашева выделены факторы, оказывающие влияние на эффективность деятельности команды творческого практико-ориентированного проекта, сформированной из студентов высших учебных заведений: «объективные факторы (организация учебного процесса в вузе, способствующая овладению интерактивными технологиями работы в команде проекта и направленная на развитие у студентов необходимых профессиональных компетенций по выбранному направлению подготовки), субъективные (индивидуальные особенности личности студентов) и объективно-субъективные факторы (структура и организация деятельности внутри команды, совместная деятельность с преподавателями и научными руководителями проекта и коммуникация в целом) [7]». В качестве субъективных факторов, влияющих на эффективность деятельности команды творческого практико-ориентированного проекта, можно выделить следующие особенности, характерные для периода ранней взрослости: «установка на активное стремление к новаторству в самых различных сферах жизнедеятельности, активный поиск и анализ информации, желание не останавливаться на достигнутом, преумножение достигнутого»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Управление проектами: от планирования до оценки эффективности: практическое пособие / под ред. Ю. Н. Лапыгина. М.: Омега-Л, 2007. 251 с.

Говоря о вовлечении в проектную деятельность студентов как индивидов периода ранней взрослости, необходимо обозначить границы данного периода, которые различные исследователи определяют по-разному. В данном исследовании за основу взята периодизация Д. Б. Бромлей, в соответствии с которой период ранней взрослости соответствует биологическому возрасту 21–25 лет [8].

Рассматривая период ранней взрослости, нельзя не выделить определение Н. А. Батурина, представленное в виде: «протяженного стационарного состояния, характеризующего более или менее полной стабилизацией функций и психических свойств сложившейся личности, сформировавшихся ценностных ориентаций и относительной полнотой субъективной картины мира» [1]. С целью практического применения социальной ситуации развития к теме исследования, к психологическим новообразованиям периода ранней взрослости мы сопоставляем такие личностные характеристики, как: «раскрытие жизненных потенциалов, самоактуализация, нахождение смысла жизни, развитие культурных и духовных сфер, профессиональная ориентированность» [1]. Именно поэтому возникает необходимость исследования жизненных ценностей данного возрастного периода и их влияния на эффективность команды проекта.

Ценностные ориентации, которым присуще значительное влияние на деятельность человека, являются одним из важнейших аспектов развития и особенностей личности. М. З. Гарманова отмечает, что «совместно с другими многообразными социально-психологическими образованиями, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех сферах человеческой деятельности» [4]. Ценности, являясь субъективным аспектом личности, имеют неоднозначную противоречивую природу: они социальные, поскольку имеют влияние социума, историческую и культурную базу, и индивидуальные, поскольку ценности накапливают жизненный опыт определенного человека, склонны к изменениям и являются вещью в себе.

Соответственно, ценности выступают в двух ролях: как регулятор поведения и деятельности и как источник жизненных целей человека.

За теоретическую основу данного исследования жизненных ценностей взята концепция Милтона Рокича, а имен-

но «классификация жизненных ценностей на терминальные ценности и инструментальные, так как в данном возрастном периоде такие ценности являются наиболее приоритетными и обоснованными» [4].

В. М. Смирнова дает такое определение терминальным ценностям: это «ценности, которые относятся к жизненным целям, которых человек хотел бы достичь в течение всей своей жизни» [11].

В качестве терминальных ценностей, т.е. ценностей, которые человек в данном возрастном периоде пытается достичь, рассматриваются такие: «саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности» [11]. Уровень развития перечисленных ценностей может быть разным, что существенно сказывается как на видении человеком своего жизненного пути как в целом, так и в текущий момент.

Саморазвитие в период ранней взрослости напрямую связано с тем, что основным видом деятельности в данный период является учебная. Более того, современная профессиональная среда, в том числе среда вуза на протяжении последних лет демонстрирует необходимость непрерывного профессионального развития, что подразумевает дополнительное обучение помимо освоения основной программы. Высокий уровень саморазвития свидетельствует не только о стремлении к самосовершенствованию, но и к готовности получать объективную «обратную связь» о своих поступках, решениях, особенностях поведения и характера; люди с высоким уровнем саморазвития, как правило, спокойно и терпимо относятся к недостаткам и неудачам других, но очень требовательны по отношению к себе. Таким людям свойственно представлять человеческий потенциал как нечто неограниченное, а следовательно, и сам процесс развития – непрекращающимся.

Однако в ходе участия в проектной команде и развитии в рамках принятой на себя роли в проекте требовательность к себе может нести для индивида потенциальный риск. Речь идет о когнитивных искажениях, ведущих к неправильным приоритетам в ходе реализации проектных задач. Так, вместо балансной оценки задачи, индивид может стремиться потратить время на выполнение действий, требующих скорее очень

быстро, чем очень качественного решения. Вторая угроза – постепенное выгорание, вследствие неправильного режима работы и отдыха, постоянного конфликта между ожиданием от результата напряженной работы и обратной связью от руководства и коллег. Выгорание приводит не только к снижению эффективности на операционном уровне, но и падению мотивации, снижению эффективности получения новых навыков и знаний, неправильным выводам относительно собственного развития в конкретной предметной области, что в дальнейшем может привести к отказу от участия в определенной профессиональной деятельности. И, наконец, финальная стадия в случае подобного негативного сценария – конфликты в коллективе, которые приводят к увеличению ресурсоемкости выполнения проектных задач, снижению качества адаптации хода ведения проекта к изменяющимся условиям, перераспределению нагрузки на более морально выносливых участников и потенциальному снижению качества результата проектной деятельности. Таким образом, стремление молодых людей к реализации своего потенциала, определяемого для себя как неисчерпаемого, может наоборот привести к его неэффективному использованию имеющихся ресурсов. Решением для снижения подобного риска видится постоянный контакт с куратором проекта и погружение в общий ход проектной и программной деятельности, что позволит молодым специалистам правильно оценить ресурсоемкость задачи.

Духовное удовлетворение как терминальная ценность свидетельствует об идеалистичности, стремлении только к тем видам деятельности, которые не только приносят удовольствие, но и соответствуют по смысловому наполнению интересам и взглядам. Данная ценность, несомненно, свойственна студентам в период ранней взрослости, которые находятся в стадии формирования взглядов, в том числе на профессиональную деятельность. Рассматривая обратную сторону стремления к получению духовного удовлетворения от проектной деятельности, необходимо упомянуть потенциальный конфликт между видением индивидом формы собственной реализации и результата непосредственно проектной деятельности. Так, целью проектной деятельности может являться инструментальное решение проблемы, которое на взгляд молодого специалиста

не является однозначным решением. Либо специалист может быть погружен в сугубо операционные процессы, не имеющие видимого и обособленного результата. Эта проблема также решается регулярным информированием участников проекта о его ходе и значении любых, даже ошибочно оцениваемых как незначительные, функций.

Креативность свойственна студентам периода ранней взрослости; развитие субъектной роли, расширение возможностей, в том числе за счет развивающихся компетенций – это приводит к активному стремлению применить свои растущие возможности на практике. Людям с высоким уровнем креативности характерно стремление к поиску нового, изменениям, разнообразию; такие люди, как правило, активно ищут возможности для реализации своего творческого потенциала и могут быть очень изобретательны даже в самых повседневных и бытовых ситуациях. Креативность в ходе реализации проекта имеет важный фоновый эффект в виде повышения мотивации участников проекта к большему вовлечению в тематику и в собственные предметные области. Однако нередко поиск нетривиальных решений уводит молодых специалистов в сторону от выбора эргономичного подхода к решению рутинных задач. Креативность, основанная на стремлении к поиску способа найти удовлетворение духовных ценностей и самореализации, может не соответствовать целям проекта и приводить к конфликтам.

Социальные контакты как терминальная ценность характеризуют людей, для которых межличностные отношения являются значимой частью жизни в силу чего они, как правило, обладают эмпатией, дружелюбны и вежливы. Для студентов периода ранней взрослости социальные контакты, несомненно, значимы, хоть и обладают особой спецификой в силу цифровизации. Социальные контакты зачастую недооцениваются молодыми специалистами, определяясь лишь как формат коммуникации, требующий особого обоснования. Тем не менее именно в данном случае правильный формат взаимодействия, обязательно учитывающий регулярные очные встречи, позволяет сохранить требуемый для оптимального уровня эффективности психологический климат.

Высокий уровень собственного престижа как терминальной ценности свидетельствует о значимости для человека при-

знания другими себя, своих успехов или качеств; интересным является то, что значимым в данном случае является признание со стороны тех, кто является авторитетом, чье мнение и взгляды являются ориентиром. Подобно удовлетворению духовных ценностей уровень престижа должен соответствовать значению функционала, которой наделена роль участника проекта, даже несмотря на возможное отсутствие видимого и обособленного результата, как необходимое условие поддержания высокой мотивации команды.

Люди с развитой ценностью достижения стремятся к получению конкретных результатов, склонны структурировать и планировать задачи на пути к этим результатам, устанавливать промежуточные цели. Подобная стратегия поведения требует выделения значительных ресурсов постоянному обучению и собственному развитию, что также выливается в строгий распорядок жизни. В ходе реализации проекта специалисты с такими навыками пополняют управленческий актив, выступая в роли лидеров среди молодых специалистов, и обеспечивают связь руководителю проекта или лицу, непосредственно ответственному за отведенный участок работы. Тем не менее в определенных ситуациях подобные молодые лидеры могут столкнуться с противодействием со стороны руководства, не заинтересованного в проявлении инициативы. В случае смешанных проектных групп руководитель проекта должен внимательно относиться также к поведению старших кадров, не имеющих компетенций в работе с молодыми сотрудниками.

Материальное положение как терминальная ценность характеризует людей, стремящихся к высокому уровню благосостояния и воспринимающих возникающие возможности как источник этого благосостояния. Это, безусловно, является очень сильным мотиватором, направляющим энергию и силы молодого участника проекта в сторону эффективной реализации своих задач и учета опыта. Однако фокусировка на непосредственном результате, измеряемом в финансовых успехах проекта, может навредить долгосрочному развитию и достижению поставленных результатов. В силу определенной структуры приоритетов, наличие возможностей усиления проекта, которые не принесут дивидендов в краткосрочном периоде, не рассматриваются всерьез, в результате чего игно-

рируются факторы быстрого роста, который в конечном итоге приведет к улучшению результатов проектной деятельности, зачастую связанной с ростом финансирования и расширением масштабов деятельности. Но подобное когнитивное искажение, которое активно поддерживается в массовой культуре и пропагандируется лидерами мнений как ключевой взгляд на успешную персону, может исказить процесс становления личности и деформировать процесс профессионального роста.

Высокий уровень развития такой терминальной ценности, как сохранение индивидуальности, говорит о значимости для человека собственной неповторимости во всех проявлениях, начиная от внешности и заканчивая взглядами и поступками; такие люди склонны к независимости и устойчивости по отношению к массовым тенденциям. Для студентов периода ранней зрелости эта ценность весьма характерна, так как в этот период индивидуальные особенности, такие как взгляды, убеждения и прочее, не только формируются, но и соотносятся с внешним миром; таким же образом происходит интеграция возможностей и стремлений человека и профессиональной среды. И это крайне непростой период, когда индивид вынужден адаптировать собственные представления о независимости и амбиции по достижению результата к поставленным задачам проекта и командной работе. В данном ключе крайне важно грамотное кураторство со стороны старших специалистов, которые будут давать значимую обратную связь в соответствии с ключевыми этапами решения проектных задач, предотвращая неправильную оценку ситуации со стороны молодого специалиста. В противном случае, серьезно повышается риск не только неадекватного отношения к задачам, но возрастает опасность или даже интенсивность конфликтов в коллективе.

Внимательное отношение к развитию и возвращению у проектной команды естественных и терминальных ценностей позволяет не только усилить вовлечение и эффективность решения проектных задач, но и привести к качественному профессиональному самоопределению и росту молодых специалистов.

### **Материалы и методы**

Для исследования и последующего анализа жизненных ценностей индивидов периода ранней зрелости была выбрана

методика «Морфологический тест жизненных ценностей» [12]. Результаты применения методики представляют собой показатели по восьми шкалам, соответствующим классификации жизненных ценностей Милтона Рокича: «саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности» [11].

Для исследования эффективности деятельности команды проекта использовались характеристики эффективной команды Питера Капецио:

— «Наличие хотя бы одного человека, являющегося ядром команды.

— Высокое качество и высокая производительность.

— Высокая степень удовлетворенности своей деятельностью.

— Сотрудничество членов команды друг с другом.

— Сбалансированность состава в зависимости от ролей и профессиональной компетентности.

— Уважение, испытываемое к руководителю.

— Способность быстро учиться.

— Способность оптимально решать проблемы и регулярный контроль за их решением» [5].

Следует отметить, что разработанные Питером Капецио характеристики эффективной команды были применены не только для оценки эффективности команды проекта, но и в целях развития и саморазвития членов команды, так как обратная связь об уровне собственной эффективности и эффективности команды по конкретным аспектам командной работы продемонстрировала членам команды направления развития, что в конечном итоге оказало влияние на формирование и развитие определенных терминальных ценностей.

В исследовании приняли участие 112 студентов II–IV курса (средний возраст – 21,8 лет); 54 студента были включены в экспериментальную группу, 58 студентов – в контрольную. Исследование эффективности деятельности команд проекта производилось методом экспертной оценки руководителями студенческих проектов и организаторов тренингов, а также при помощи самооценки студентами; итоговый показатель эффективности команды представляет собой среднее арифметическое результатов экспертной и самооценки.

Исследование было проведено в три этапа: на первом этапе осуществлялась первичная диагностика обеих групп при помощи «Морфологического теста жизненных ценностей», а также оценивалась эффективность команды первого для студентов экспериментальной группы творческого практико-ориентированного проекта; на втором этапе экспериментальная группа подвергалась воздействию различных интерактивных обучающих технологий, таких как: «творческие практико-ориентированные проекты, комплекс тренинговых интерактивных технологий (для обучения в интерактивной форме наиболее целесообразным способом командной деятельности и руководства коммуникативными, формальными/неформальными отношениями, управления производительностью и работоспособностью членов команды и т. д.), а также Автоматизированная система кадрового менеджмента (АСКМ) (для обучения методам проектного управления с учетом профессиональной компетентности и индивидуальных психологических особенностей каждого члена команды, взаимоотношений между членами коллектива, для соответствия состава команды необходимым ролям, целесообразность и необходимость этих ролей)» [17]; на третьем этапе была произведена оценка эффективности команд творческих практико-ориентированных проектов, а также повторная диагностика жизненных ценностей для выявления разницы между показателями экспериментальной и контрольной групп.

«Основным преимуществом применения интерактивных обучающих технологий является их поведенческая направленность, что обеспечивает не только расширение знаний, но и формирование определенных моделей поведения в командах проекта и носит прикладной характер» [7; 17].

Комплекс тренинговых интерактивных технологий для экспериментальной группы включал в себя три хронологически последовательных модуля – «Запуск проекта», «Реализация проекта» и «Завершение проекта». Предварительный перед освоением модулей этап включал в себя тренинг «Креативность и инновации», он направлен на активизацию творческих способностей студентов, а также на освоение ими техник для самостоятельной творческой работы как индивидуально, так и в группе (методы мозгового штурма, «б шляп» и другие).

Модуль «Запуск проекта» включал в себя такие тематические тренинговые мероприятия, как «Целеполагание» (постановка целей, задач, определение миссии, а также критериев успешности проекта) и «Планирование ресурсов» (блок из трех тренингов: «Планирование денежных ресурсов» (основы финансовой грамотности и финансового менеджмента), «Планирование человеческих ресурсов» (формирование команды проекта: распределение ролей и функционала между участниками, планирование обучения и развития участников и команды в целом) и «Планирование времени» (тайм-менеджмент, в том числе методы индивидуального и группового планирования работ)).

Модуль «Запуск проекта» включал в себя тренинги следующей направленности: «Координация командной работы» (текущий контроль выполнения работ, принятие индивидуальных и групповых решений, внесение корректировок в план и процесс выполнения работ, решение непредвиденных и нестандартных задач), «Коммуникации в проектной деятельности» (блок из двух тренингов: «Коммуникации в команде проекта» (внутренние коммуникации между членами команды, модели эффективного социального взаимодействия с учетом индивидуально-психологических особенностей участников (темперамент, стиль мышления, тип личности и другие), выявление внутригрупповых конфликтов, меры по предотвращению, локализации и разрешению конфликтов) и «Коммуникации с внешними стейкхолдерами» (взаимодействие с внешними заинтересованными сторонами – покупателями, поставщиками, представителями государственных, муниципальных и некоммерческих организаций, так или иначе имеющими отношение к проекту, в том числе ведение переговоров, позиционирование проекта и его команды (то есть основы маркетинга)).

Модуль «Завершение проекта» включал в себя два тематических тренинговых мероприятия – «Итоги проекта» (формирование официальной и рабочей отчетности, получение, систематизация и анализ обратной связи от участников команды проекта и внешних стейкхолдеров, анализ соответствия результатов проекта установленным изначально критериям успешности) и «Стресс» (различные виды и причины стресса – высокая нагрузка, сжатые сроки, сложность и нестандартность задач; методы индивидуальной и групповой работы со стрессом).

По итогам освоения каждого из модулей был произведен мониторинг изменений в развитии индивидуально-психологических характеристик участников с применением Автоматизированной системы кадрового менеджмента (АСКМ), которая представляет собой структурированный комплекс психодиагностических и обучающих методик, которые могут быть применены как для индивидуальной, так и для групповой работы по повышению эффективности командной работы и ее психологическому сопровождению.

### Результаты исследования

Анализ эффективности деятельности студенческих команд творческих практико-ориентированных проектов по методике Питера Капецио представлен в таблице 1.

Таблица 1  
Анализ эффективности деятельности команд творческих практико-ориентированных проектов на основе характеристик эффективной команды Питера Капецио [5].

Показатель	Студенты экспериментальной группы 2 курса (n=54)	Студенты экспериментальной группы 4 курса (n=54)
«Наличие хотя бы одного человека, являющегося ядром команды	4,8	8,6
Высокое качество и высокая производительность	3,4	8,4
Высокая степень удовлетворенности своей деятельностью	3,5	7,8
Сотрудничество членов команды друг с другом	3,4	8,8
Сбалансированность состава в зависимости от ролей и профессиональной компетентности	3,2	8,2
Уважение, испытываемое к руководителю	4,2	8,6
Способность быстро учиться	5,6	8,8
Способность оптимально решать проблемы и регулярный контроль за их решением» [5]	3,4	8,4

Сравнительный анализ выявил значимые различия в эффективности команд студентов второго курса и студентов четвертого курса по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  по большинству показателей. Наибольшие отличия выявлены по таким параметрам, как: сотрудничество членов команды друг с другом; высокое качество и высокая производительность; сбалансированность состава в зависимости от ролей и профессиональной компетентности; способность оптимально решать проблемы и регулярный контроль за их решением.

Анализ уровня развития терминальных ценностей студентов периода ранней взрослости до и после воздействия интерактивных обучающих технологий представлен в таблице 2.

Таблица 2  
Анализ уровня развития терминальных ценностей студентов периода ранней взрослости [11].

Показатель	Студенты контрольной группы (n=58)		Студенты экспериментальной группы (n=54)	
	Студенты II курса	Студенты IV курса	Студенты II курса	Студенты IV курса
«Саморазвитие»	3,4	7,2	3,3	8,2
Духовное удовлетворение	3,2	3,6	3,1	6,8
Креативность	3,4	4,2	3,2	7,8
Социальные контакты	2,6	4,8	2,9	8,4
Собственный престиж	4,5	4,7	4,2	4,8
Достижения	3,4	4,6	3,6	8,4
Материальное положение	2,8	3,0	3,0	3,2
Сохранение индивидуальности» [11]	4,6	4,7	4,4	4,8

Результаты сравнительного анализа уровня развития терминальных ценностей студентов периода ранней взрослости II и IV курса демонстрируют значимые отличия по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  по показателю саморазвития, из чего можно сделать вывод, что развитие данной терминальной ценности свойственно для образовательной среды в целом; в то же время у студентов экспериментальной группы данный параметр развит больше, что является результатом воздействия интерактивных технологий.

В ходе анализа показателей студентов периода ранней взрослости II и IV курса контрольной группы были выявлены значимые различия в уровне развития терминальных ценностей по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  по показателям саморазвития и достижения.

Сравнительный анализ показателей студентов периода ранней взрослости II и IV курса экспериментальной группы выявил значимые различия в уровне развития терминальных ценностей по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  по большинству показателей; наибольшие различия выявлены по следующим показателям: саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения; меньшие, но тем не менее значимые отличия наблюдаются по показателям собственного престижа и сохранения индивидуальности.

По результатам анализа показателей студентов периода ранней взрослости IV курса контрольной и экспериментальной групп были выявлены значимые различия в уровне развития терминальных ценностей по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$ : у студентов экспериментальной группы достоверно более развиты такие показатели, как саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения.

Анализ результатов исследования выявил воздействие объективных факторов эффективности команды проекта (интерактивные обучающие технологии, в том числе тренинговые технологии и технология оценки эффективности команды проекта Питера Капецио) на субъективные факторы, в том числе на терминальные ценности, которые мы не раз перечисляли в данной работе. Некоторые факторы оказались более субъективными, нежели другие, что связано с их изменчивостью в связи с возрастными изменениями. В то же время такие ценности, как собственный престиж и сохранение индивидуальности, остались приблизительно на уровне первичной диагностики, так как не способствуют повышению эффективности деятельности команды проекта.

### **Обсуждение и выводы**

Исходя из результатов исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Проект – «комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на создание уникального результата в условиях временных и ресурсных обеспечений». Поскольку результаты проекта по определению характеризуются уникальностью и новизной, проектная деятельность подразумевает соответствующее кадровое обеспечение, то есть команду проекта – «совокупность лиц, групп и организаций, объединенных во временную организационную структуру для выполнения работ проекта». Члены команды проекта в целях достижения результата проекта должны не только обладать знаниями проектного менеджмента, но и быть гибкими в условиях неопределенности и рисков, а также быть психологически готовыми к решению сложных нестандартных задач, выходящих за рамки привычного функционала. Эффективная реализация проекта может подразумевать либо методику взаимодействия

участников с проектными задачами и друг с другом, либо носителя этой методики, в виде более опытного специалиста, готового во всех плоскостях оказывать кураторство молодым участникам в ходе реализации проектных задач.

Подготовка специалистов, обладающих необходимыми компетенциями для эффективной деятельности в команде проекта, является актуальной задачей системы профессионального образования, которая активно реализуется за счет внедрения проектной деятельности в учебный процесс. Привлечение в ходе менторов и преподавателей практиков проектного управления, имеющих широкое портфолио реализованных проектов, является неотъемлемой частью образовательного процесса, приближенного к реалиям современной бизнес-среды, государственного управления, общественной деятельности и любой другой сферы, где индивидом будет осуществляться участие в проектной деятельности.

2. В результате воздействия интерактивных обучающих технологий на студентов периода ранней взрослости (20–25 лет) в составе команд творческих практико-ориентированных проектов достоверно растут все показатели, соответствующие характеристикам эффективной команды. Наибольшие отличия выявлены по таким параметрам, как сотрудничество членов команды друг с другом; высокое качество и высокая производительность; сбалансированность состава в зависимости от ролей и профессиональной компетентности; способность оптимально решать проблемы и регулярный контроль за их решением. Это говорит о больших перспективах применения технологических решений в ходе образовательного процесса. Возможность не только наглядной демонстрации модели результата при осуществлении выбранной линии решения проектной задачи, но и предоставления обратной связи в ответ на предпринятые действия многократно повышают усвоение учебного материала, возвращая навыки и компетенций для межотраслевого подхода к реализации проектного управления.

3. Установлено, что одним из субъективных психологических факторов, обеспечивающих эффективность деятельности команды проекта, являются жизненные ценности периода ранней взрослости, в том числе саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты и достижения.

Это обусловлено тем, что каждый из этих факторов влияет на работоспособность каждого отдельного звена команды, поэтому особые тренинги и обучающие технологии рекомендуются к проведению с целью повышения эффективности. В качестве постоянной профилактики могут применяться регулярные сессии оценки качества работы под руководством куратора проекта. В ходе таких сессий могут разбираться ключевые решения и предпринятые действия, выводы и новые знания, полученные даже в ходе рутинной деятельности.

4. Несмотря на некую относительную непоколебимость субъективных психологических факторов членов команды, существует определенное влияние объективных факторов (факторов эффективности команды проекта) на субъективные факторы личности каждого члена команды, что несомненно будет влиять на производительность и работоспособность команды проекта в целом.

Полученные результаты исследования могут быть применены при обучении студентов периода ранней взрослости проектной деятельности как в вузах, так и в различных проектно-ориентированных организациях, в том числе социальных.

#### Список литературы

1. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Волченков В. С., Слелкова В. И. Гетерохронность социального и личностного развития в ранней взрослости // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – № 4.
3. Габова М. П. Акмеологическая среда вуза как фактор личностно-профессионального развития студентов и руководителей в практико-ориентированной деятельности // Научное мнение. – № 9. – 2019. – С. 32–35.
4. Гарванова М. Э., Гарванов И. Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 5–20.
5. Капещо, Питер. Команды, которые выигрывают. – СПб.: Астрель, АСТ. – 2005. – 96 с. ISBN 1-56414-357-0.
6. Коробов С. А. Софьина В. Н., Дёмушкина А. Д., Габова М. П. Системный подход к развитию управленческой компетентности студентов с использованием акмеологических технологий // Современное образование: содержание, технологии качество: материалы 25-й междунар. научно-методической конф. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2019. – С. 379–381.
7. Мурашев А. В., Софьина В. Н., Габова М. П., Проектная деятельность студентов как фактор развития полипрофессиональной компетентности // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: материалы международной научно-практической конференции 11–13 апр. 2019 г. – Псков: ПГУ, 2019. – С. 28–32.
8. Психология развития / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
9. Расторгуева П. А., Софьина В. Н. Влияние социально-психологической компетентности на эффективность проектной деятельности на различных этапах профессионального

становления // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXIX Междунар. науч.-метод. конф. 19 апр. 2023 г. – СПб.: СПбГЭТУ. – 2023. – С. 504–506.

10. Расторгуева П. А., Софьина В. Н., Афанасьева К. С., Баурина А. С. Развитие полипрофессиональной компетентности студентов и специалистов в проектной деятельности // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXVII международной научно-методической конференции – 2021 г. Санкт-Петербург СПбГЭУ «ЛЭТИ». – Т. 1. – С. 524–526.

11. Смирнова М. В. Методика диагностики терминальных ценностей личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – № 2(8). – С. 135–145.

12. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. – 2001. – № 4.

13. Софьина В. Н., Мирошников Э. П., Расторгуева П. А. Анализ психологического успеха личности в период ранней взрослости // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXIX Междунар. науч.-метод. конф. 19 апр. 2023 г. – СПб.: СПбГЭТУ. – 2023. – С. 501–504. ISBN 978-5-7629-3132-8.

14. Софьина В. Н., Расторгуева П. А. Проектная деятельность как акмеологическая технология развития профессиональной компетентности на различных этапах образования // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы 25-й междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2019. – С. 416–418.

15. Софьина В. Н., Расторгуева П. А., Сероштанов Д. А. Проектная деятельность как фактор личностно-профессионального развития персонала // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXVII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГЭУ «ЛЭТИ». – Т. 1. – 2021. – С. 549–550.

16. Софьина В. Н., Расторгуева П. А., Габова М. П. Психологические инварианты развития полипрофессиональной компетентности студентов в проектной деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 271–287.

17. Софьина В. Н., Габова М. П., Галченко А. С., Полежаева О. Д. Системный подход к развитию профессиональной компетентности студентов и руководителей в проектной деятельности с использованием акмеологических технологий // Научное мнение. – 2017. – № 7–8. – С. 159–163.

18. Katushonok I. Y. Monitoring of the poly-professional competence development in the project activity of students / Sofina V. N., Murashev A. V., Gabova M. P., Katushonok I. Y., Polezhaeva O. D. // Opcion. 2019. Vol. 35. № S23. С. 1203–1220.

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.

## References

1. Baturin, N. A. (1999) *Psichologiya uspekha i neudachi* [Psychology of success and failure]. Chelyabinsk: izdatel' stvo YUUrGU. (in Russian).

2. Volchenkov, V. S., Slepikova, V. I. (2013) Geterohronnost' social'nogo i lichnostnogo razvitiya v rannej vzroslosti [Heterochronicity of social and personal development in early adulthood]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya – News of Saratov University. Series Acmeology of Education. Developmental psychology*. No. 4. (in Russian).

3. Gabova, M. P. (2019) Akmeologicheskaya sreda vuza kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov i rukovoditelev v praktiko-orientirovannoy deyatelnosti [The acmeological environment of the university as a factor in the personal and professional development of students and leaders in practice-oriented activities]. *Nauchnoe mnenie – Scientific opinion*. No. 9. Pp. 32–35. (in Russian).

4. Garvanova, M. Z. (2014) Issledovanie cennostey v sovremennoy psichologii [A Study of Values in Modern Psychology]. *Sovremennaya psichologiya* [Modern psychology]: materialy III Mezhdunar. nauch. konferencii. (g. Kazan', oktyabr' 2014 g.). Kazan': Buk. Pp. 5–20. (in Russian).

5. Kapecio, Piter. (2005) *Komandy, kotorye vyigryvayut* [Teams that win]. St. Petersburg: Astrel', AST. (in Russian).

6. Korobov, S. A., Sof'ina, V. N., Dyomushkina, A. D., Gabova, M. P. (2019) Sistemnyy podhod k razvitiyu upravlencheskoj kompetentnosti studentov s ispol'zovaniem akmeologicheskikh tekhnologij [Systematic approach to the development of managerial competence of students using acmeological technologies]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the 25th International Conference. St. Petersburg: SPbGETU «LETI». Pp. 379–381. (in Russian).

7. Murashev, A. V., Sof'ina, V. N., Gabova, M. P. (2019) *Proektnaya deyatel'nost' studentov kak faktor razvitiya poliprofessional'noj kompetentnosti* [Project activities of students as a factor in the development of polyprofessional competence]. *Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v sovremennoy obshchestve* [Actual problems of personal development in modern society]. Proceedings of the International Conference. 11–13 April 2019. Pskov: PGU. Pp. 28–32. (in Russian).

8. Bolotova, A. K., Molchanova, O. N. (ed.) (2005). *Psihologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Moscow: CHeRo. (in Russian).

9. Rastorgueva, P. A., Sof'ina, V. N. (2023) *Vliyaniye social'no-psiholoicheskoy kompetentnosti na effektivnost' proektnoy deyatel'nosti na razlichnykh etapah professional'nogo stanovleniya* [Influence of social and psychological competence on efficiency of project activities at various stages of professional development]. // *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the XXVII International Conference. 19 April 2023. St. Petersburg: SPbGETU. Pp. 504–506. (in Russian).

10. Rastorgueva, P. A. Sof'ina, V. N., Afanas'eva, K. S., Baurina, A. S. (2021) *Razvitiye poliprofessional'noj kompetentnosti studentov i specialistov v proektnoy deyatel'nosti* [Development of polyprofessional competence of students and specialists in project activities]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the XXVII International Conference. St. Petersburg: SPbGEU «LETI». Vol. I. Pp. 524–526. (in Russian).

11. Smirnova, M. V. (2011) *Metodika diagnostiki terminal'nykh cennostey lichnosti* [Diagnostic Methodology for Terminal Values of Personality]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoy akademii. Seriya «Psihologiya» – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*. No. 2 (8). Pp. 135–145. (in Russian).

12. Sopov, V. F., Karpushina, L. V. (2001) *Morfologicheskij test zhiznennykh cennostey* [Morphological test of life values]. *Prikladnaya psikhologiya – Applied psychology*, No. 4. (in Russian).

13. Sof'ina, V. N. Miroshnikov, E. P., Rastorgueva, P. A. (2023) *Analiz psikhologicheskogo uspekha lichnosti v period ranney vzroslosti* [Analysis of psychological success of personality during early adulthood]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the XXIX International Conference. 19 April 2023. St. Petersburg: SPbGETU. Pp. 501–504. (in Russian).

14. Sof'ina, V. N. Rastorgueva, P. A. (2019) *Proektnaya deyatel'nost' kak akmeologicheskaya tekhnologiya razvitiya professional'noj kompetentnosti na razlichnykh etapah obrazovaniya* [Project activity as an acmeological technology for the development of professional competence at various stages of education]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the 25th International Conference. St. Petersburg: SPbGETU «LETI». Pp. 416–418. (in Russian).

15. Sof'ina, V. N. Rastorgueva, P. A., Seroshtanov, D. A. (2021) *Proektnaya deyatel'nost' kak faktor lichnostno-professional'nogo razvitiya personala* [Project activity as a factor of personal and professional development of personnel]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: content, technology quality]. Proceedings of the XXVII International Conference. St. Petersburg: SPbGEU «LETI». Vol. I. Pp. 549–550. (in Russian).

16. Sof'ina, V. N. Rastorgueva, P. A., Gabova, M. P. (2021) *Psihologicheskie invarianty razvitiya poliprofessional'noj kompetentnosti studentov v proektnoy deyatel'nosti* [Psychological Invariants of Development of Polyprofessional Competence of Students in Project Activities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 271–287. (in Russian).

17. Sof'ina, V. N. Gabova, M. P., Galchenko, A. S., Polezhaeva, O. D. (2017) *Sistemnyy podhod k razvitiyu professional'noj kompetentnosti studentov i rukovoditeley v proektnoy deyatel'nosti s ispol'zovaniem akmeologicheskikh tekhnologij* [Systematic approach to the development of professional competence of students and managers in project activities using acmeological technologies]. *Nauchnoye mnenie – Scientific opinion*. No. 7–8. Pp. 159–163. (in Russian).

18. Katushonok, I. Y., Sofina, V. N., Murashev, A. V., Gabova, M. P., Polezhaeva, O. D. (2019) Monitoring of the poly-professional competence development in the project activity of students // *Opcion*. Vol. 35. No. S23. Pp. 1203–1220.

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.

#### **Вклад соавторов**

Софьина В. Н.: анализ, интерпретация и обобщение результатов;  
 Расторгуева П. А.: сбор, обработка, анализ и обобщение эмпирического материала;  
 Мирошников Э. П.: сбор, обработка, анализ и обобщение теоретического материала;  
 Габова М. П.: сбор, обработка, анализ и обобщение материала.

#### **Author contributions**

Sofina V. N.: analysis and interpretation of results;  
 Rastorgueva P. A.: collection, processing analysis and generalization of empirical material;  
 Miroshnikov E. P.: collection, processing analysis and generalization of theoretical material;  
 Gabova M. P.: collection, processing, analysis and generalization of material.

#### **Информация 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

**Мирошников Эдуард Петрович** – 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

**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

#### **Information about the authors**

**Vera N. Sofina** – Dr. Sci. (Psychol.), 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, 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

**Edward P. Miroshnikov** – Postgraduate, 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: 29.05.2023

Принята к публикации: 08.06.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 29 May 2023

Accepted: 08 June 2023

Published: 30 June 2023

## Компонентная структура равнодушия родителей к собственным детям дошкольного возраста: методический аспект исследования

С. Т. Посохова,<sup>1</sup> С. В. Фоменко<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация;

<sup>2</sup> ГБДОУ Детский сад № 52 г. Санкт-Петербурга  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** В статье представлен методический аспект исследования равнодушия родителей во взаимодействии с собственными детьми дошкольного возраста. Цель исследования – выявление психологического содержания родительского равнодушия на основании специально разработанного опросника. Равнодушие рассмотрено как особое отношение личности, выражающееся в эмоциональной нечувствительности к актуальным потребностям другого человека, в нежелании сближаться с ним и оказывать реальное содействие в преодолении ситуации беспомощности, в которой он оказался. Равнодушие родителей конкретизируется в нечувствительности к потребностям ребенка, в ориентации родителей на собственные интересы в общении с ребенком, значимости телесных границ в общении с ним и отказе от действенной помощи.

**Материалы и методы.** Исследование предполагало несколько этапов: пилотажный, разработка содержания опросника для диагностики родительского равнодушия, конструирование опросника. В исследовании участвовал 161 родитель. Использованы методы наблюдения, беседы, контент-анализа и тестирования, методы многомерной статистики.

**Результаты исследования.** На пилотажном этапе доказаны присущие родителям признаки равнодушия: игнорирование потребностей и недооценка интересов ребенка, отрицание равнодушия во взаимодействии с собственным ребенком и признание его возможности у других родителей. На этапе разработки содержания опросника раскрыто противоречие в оценке родителями равнодушия относительно собственных детей. Родители осознают необходимость контакта и доверительных отношений с ребенком, хотя в реальности их общение часто сопровождается конфликтами и ссорами. На этапе конструирования результаты факторного анализа и наблюдения привели к ограничению опросника до 32 утверждений. В окончательном виде компонентная структура равнодушия определена как сочетание эго-ориентаций родителей, эмоционального неприятия ребенка, дистанцирования с ним и выбора действенной помощи.

**Обсуждение и выводы.** Делается вывод о сложной структурной организации родительского равнодушия относительно собственных детей дошкольного возраста. Подчеркивается необходимость углубления исследований из-за ряда негативных последствий для детско-родительского взаимодействия.

**Ключевые слова:** равнодушие, родители, дошкольный возраст, детско-родительские отношения, компоненты.

**Для цитирования:** Посохова С. Т., Фоменко С. В. Компонентная структура равнодушия родителей к собственным детям дошкольного возраста: методический аспект исследования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 289–307. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_289

## Component Structure of Parents' Indifference to Their Own Children of Preschool Age: Methodological Aspect of the Study

Svetlana T. Posokhova<sup>1</sup>, Svetlana B. Fomenko<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation;

<sup>2</sup> State Budget Preschool Educational Institution Kindergarten No. 52,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The article presents the methodological aspect of the study of parents' indifference in interaction with their own preschool children. The purpose of the study is to identify the psychological content of parental indifference on the basis of a specially developed questionnaire. Indifference is considered as a special attitude of the individual, expressed in emotional insensitivity to the actual needs of another person, in the unwillingness to get closer to him and provide real assistance in overcoming the situation of helplessness in which he found himself. The indifference of parents is concretized in insensitivity to the needs of the child, the orientation of parents to their own interests in communicating with the child, the importance of bodily boundaries in communicating with him and the refusal of effective help.

**Materials and methods.** The study involved several stages: piloting, development of the content of the questionnaire for diagnosing parental indifference, and the design of the questionnaire. The study involved 161 parents. Methods of observation, conversation, content analysis and testing, methods of multivariate statistics were used.

**Results.** At the aerobic stage, the signs of indifference inherent in parents were proved: ignoring the needs and underestimating the interests of the child, denying indifference in interacting with their own child and recognizing his ability with other parents. At the stage of developing the content of the questionnaire, a contradiction in parents' assessment of indifference to their own children is revealed. Parents are aware of the need for contact and trusting relationships with the child. In reality, their communication is often accompanied by conflicts and quarrels. At the design stage, the results of factor analysis and observation led to the limitation of the questionnaire to 32 statements. In its final form, the component structure of indifference is defined as a combination of the ego-orientations of the parents, the emotional rejection of the child, distancing from him and the choice of effective help.

**Discussion and conclusions.** The conclusion is made about the complex structural organization of parental indifference regarding their own children of preschool age. The need to deepen research is emphasized due to a number of negative consequences for child-parent interaction.

**Key words:** indifference, parents, preschool age, child-parent relations, components.

**For citation:** Posokhova, S. T., Fomenko, S. B. (2023) Komponentnaya struktura ravnodushiya roditel'ej k sobstvenny'm detyam doshkol'nogo vozrasta: metodicheskij aspekt issledovaniya [Component Structure of Parents' Indifference to Their Own Children of Preschool Age: Methodological Aspect of the Study]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 289–307. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_289

## Введение

Разнонаправленные преобразования социальной реальности, сопровождающиеся порой острыми трагическими событиями, неизбежно затрагивают психологию человека, в том числе систему отношений и межличностного взаимодействия подрастающего поколения. Психологические изменения неизбежно актуализируют поиски механизмов предупреждения негативных трансформаций возрастного развития. В этом ракурсе особую значимость приобретает не только образовательная, но и семейная система как один из основных источников нравственных ориентаций в детском возрасте и матрицы ценностных установок, социального поведения для всех последующих этапов взросления [16]. Хотя сегодня раскрыты различные психологические аспекты детско-родительских отношений, некоторые из них требуют углубленного изучения в силу заметной роли в воспитании и становлении личности детей.

К числу важных, но недостаточно изученных феноменов детско-родительских отношений относится родительское равнодушие по отношению к своим детям. То, насколько быстро и тонко родители принимают своеобразие своего ребенка, понимают необходимость оказания ему адекватной помощи в преодолении трудностей и совершают конкретные поддерживающие действия, может говорить о выраженности у них равнодушия [14]. Нечувствительность родителей к детским потребностям, преимущественная ориентация на собственные желания и сиюминутные житейские интересы, заметно увеличенная дистанция в общении с ребенком создают барьеры самостоятельного решения ребенком возрастных задач прежде всего в сфере межличностного взаимодействия, усиливают психологическую уязвимость и закладывают базу для индивидуальных деструктивных стратегий адаптации и социализации.

На современном этапе научного познания социального смысла возрастного развития равнодушие воспринимается как феномен, психологическое содержание которого четко не определено. Оно или ограничено обыденными представлениями, слабо дифференцирующими равнодушие и безразличие, или вписано в структуру других явлений как с позитивным, так и негативным социокультурным статусом. Равнодушие отмечается в контексте не только, эмпатии, милосердия, альтруизма,

но и буллинга [2; 7; 10; 13; 20]. Эмпирические исследования равнодушия как отражения системы отношений личности, как уникального целостного явления межличностного взаимодействия единичны. Надо признать их отсутствие в сфере детско-родительских отношений на ранних этапах онтогенеза детей.

Сложившаяся ситуация объясняется двумя взаимосвязанными причинами. Во-первых, отсутствие доказанного методологического подхода затрудняет понимание смысла равнодушия в межличностных отношениях и его регулирующих функций на различных этапах возрастного развития. Возможно, нечеткость описания связана с многомерностью и полифункциональностью феномена, а также с сопровождающим его негативным социокультурным шлейфом. Парадоксально, что при активном социальном порицании равнодушие все глубже проникает в межличностные отношения. Во-вторых, реализация идеи исследования равнодушия во многом ограничивается из-за дефицита измерительного аппарата. Сегодня равнодушие диагностируется главным образом на основании наблюдений. В результате равнодушие понимается упрощенно, как одномерный феномен, легко заменяемый близкими по значению явлениями, чаще всего, безразличием и апатией. Игнорируется возможность оценки равнодушия как самостоятельной причины неспособности родителей выбирать эффективную воспитательную стратегию, эмоционально принимать уникальность собственного ребенка и реально помогать ему в сложной для него жизненной ситуации. Недооценивается психотравмирующая роль равнодушия не только в отношениях с ребенком, но и в развитии детско-родительской системы в целом. Создание оригинальных методических средств диагностики психологического содержания и проявления равнодушия – это актуальная поисковая задача. Ее решение необходимо для профилактики равнодушия в семейных и школьных условиях в контексте возрастного развития детей.

Цель исследования заключалась в эмпирическом определении основных компонентов психологического содержания равнодушия родителей по отношению к собственным детям дошкольного возраста. Представленная в статье компонентная модель родительского равнодушия объединяет результаты наблюдений, теоретико-методологического и статистического

подходов. Разработанный на их основе опросник выявляет четыре компонента, которые описывают структуру родительского равнодушия: эго-направленность родителей, эмоциональное непринятие ребенка, дистанцирование, выбор действенной помощи.

### **Обзор литературы**

Несмотря на ограниченность фундаментальных теоретических и эмпирических исследований, представления о равнодушии можно обнаружить в разных областях человекознания. Общественное представление о феномене и его культурологический смысл раскрывается в лингвистическом анализе и фольклоре, которые фокусируют общие интегральные признаки равнодушия, наблюдаемого в житейских ситуациях. С этих позиций равнодушие выражает устойчивую модель поведения, проявляющуюся в пассивном отношении человека к окружающему миру, в отсутствии эмоциональной включенности в ситуацию и помогающих действий в адрес другого человека [14].

С философских позиций равнодушие рассматривается как определенное состояние наряду с атараксией или апатией. Философы приписывают равнодушию смысл особого отношения человека к себе и окружающим как ответ личности на общественные нравственные установки [1; 4; 5; 8; 17; 23]. В этом ракурсе равнодушие несет двойственную нравственную нагрузку. С одной стороны, снижение социальной чувствительности считается желательным для достижения душевного покоя и тем самым приобретает положительный смысл. С другой – когда снижение чувствительности по отношению к действительности достигает полного ее отсутствия, тогда равнодушие приобретает нежелательную окраску и оценивается как отрицательное явление.

Этический анализ природы равнодушия, которое в зарубежной литературе часто обозначается как «indifferent» или «безразличие», раскрывает еще несколько смысловых аспектов феномена. Во-первых, равнодушие представляется как отсутствие интереса и внимания к чему-либо или кому-либо. Причина подобного незаинтересованного отношения может заключаться в отсутствии осознания существования самого объекта и его проблемы. Причиной может стать отсутствие бес-

покойства, т. е. аффективного и интеллектуального включения в ситуацию, существование которой осознается. Во-вторых, причина равнодушия кроется в отсутствии значимости того, к чему человек может иметь какое-либо отношение. Третья причина – это нейтральное восприятие объекта по сравнению с более высокой значимостью других. В этом случае к равнодушию (безразличию) не обязательно приводит отсутствие интереса к рассматриваемым вещам. Речь идет скорее об отсутствии сравнительного предпочтения той или иной вещи, явления или человека [21].

Сегодня социально-психологический смысл равнодушия формируется в значительной мере благодаря постоянно расширяющимся исследованиям в области детско-родительского взаимодействия. Принимаются во внимание стили семейного воспитания, их роль в психофизиологическом развитии и поведении ребенка [3; 15; 18; 22]. К стилям, в которых значителен радикал родительского равнодушия, обычно относят доминирующую гиперпротекцию и гипопротекцию, потворствующий, попустительский или индифферентный стиль, эмоциональное отвержение и воспитание по типу «Золушки». Важно, что у детей, длительное время испытывающих отвержение родителей, развиваются различные формы девиаций [20].

Обобщение имеющихся междисциплинарных представлений позволяет выделить основные смыслы равнодушия как многомерного феномена. Равнодушие понимается как система отношений личности к окружающей реальности и себе; психологическая защита при сильном эмоциональном потрясении, нервном, физическом и эмоциональном истощении; личностное образование, отражающее внутренние проблемы, индивидуальные и социокультурные позиции личности; способ межличностного взаимодействия, проявляющийся в эмоциональном отвержении, манипуляции; психофизиологическое состояние, сопровождающееся потерей или снижением эмоциональной чувствительности; клинический симптом [14]. Наиболее полное психологическое содержание, функции и жизненные сферы проявления равнодушия раскрываются с позиций теории отношений. Основы психологии отношений заложены научными исследованиями А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищева [6; 9]. В настоящее время идея отношений все более углубляется и обо-

гащается новыми доказательствами в работах отечественных психологов, в частности В. Н. Панферова [11]. Именно отношения позволяют видеть в равнодушии целостную систему связей человека с различными сторонами объективной действительности, включая общество, людей, мир вещей, явления природы, а также себя как субъекта всех отношений. Для понимания сущности равнодушия важно, что отношения характеризуются индивидуальностью, избирательностью и осознанностью.

Важно и то, что равнодушие как система отношений предполагает существование определенной структуры, которая образована связанными между собой компонентами. Как многие психологические феномены, равнодушие проявляется в единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. При этом каждый компонент, судя по результатам научного анализа и практики наблюдения, насыщен специфическим конкретным содержанием. Содержание эмоционального компонента выражается снижением или отсутствием чувствительности к переживаниям и потребностям другого человека и вследствие этого отсутствием эмоционального отклика на его актуальное состояние. Когнитивный компонент означает непонимание потребностей и переживаний другого человека, а также выбор решения относительно совершения или не совершения помогающего действия. Поведенческий компонент – это результат уже принятого решения относительно отсутствия помогающих действий в адрес другого человека. Если учитывать эти особенности, то равнодушие можно определить как отношение личности, выражающееся в отсутствии эмоциональной чувствительности к актуальным потребностям другого человека, сопровождающееся отказом в помощи, в которой он нуждается, для преодоления сложившейся для него критической ситуации [14].

Вписанное в структуру личности равнодушие выполняет ряд социально-психологических функций. Равнодушие проявляет себя как:

— защита личности от негативных эмоциональных воздействий, а также достижение внутреннего равновесия (защитная функция);

— способ выражения отношения, необходимый для достижения какого-либо результата (сигнальная функция);

- регуляция поведения, межличностных отношений, в частности детско-родительских (регуляторная функция);
- способ социального познания, выступающий маркером социального интеллекта (познавательная функция);
- модель поведения (моделирующая функция);
- способ приспособления к условиям существования (адаптационная функция).

Понимание отношений как категории социального взаимодействия послужило теоретико-методологической основой компонентной модели равнодушия и создания диагностического инструментария, опросника родительского равнодушия.

### **Материалы и методы**

Исследование, направленное на разработку опросника «Равнодушие родителей детей дошкольного возраста», осуществлялось в несколько этапов: пилотажный этап, этап разработки содержания опросника, этап конструирования опросника и этап апробации. На всех этапах в исследовании участвовал 161 человек.

Первый этап предполагал пилотажное исследование, которое проводилось с целью доказательства присущих родителям проявлений равнодушия во взаимодействии со своими детьми. Исходной точкой исследования послужили неформализованное наблюдение за взаимодействием родителей со своими детьми в дошкольном учреждении, неструктурированная беседа психолога с родителями и отношение родителей к поведению ребенка в некоторых ситуациях. Было замечено, что некоторые из родителей, выбирая воспитательную стратегию, а также принимая те или иные решения, значимые в целом для дальнейшей судьбы ребенка, недооценивают его интересы, потребности и личностные особенности. Такая нечувствительность родителей к детским потребностям вызывала своеобразную реакцию со стороны детей, которая выражалась преимущественно в виде различных по форме агрессивных действий как по отношению к самим родителям, так и к окружающим сверстникам.

Наблюдение и беседа послужили основанием для создания 13 утверждений, описывающих ситуации возможного поведения ребенка с вариантами родительского отношения

к его поведению. Родителям предлагалось выбрать наиболее подходящий вариант ответа, соответствующий их отношению к детскому поведению. Приведем пример одного из суждений и возможные ответы: «С Вашей точки зрения, когда ребенок обижает животных, то: а) он раздражен, б) он самоутверждается, в) у него не удовлетворена потребность в любви, г) он поступает так же, как поступают с ним, д) он жестокий. Дополнительно определялся личностный смысл равнодушия и смысл собственного ребенка для родителей. Для этого использовался метод Дж. Сакса и С. Леви «Незаконченные предложения» [12]. Родителям предлагалось два незаконченных предложения: «для Вас равнодушие – это...» и «для Вас ваш ребенок – это...», которые необходимо было завершить первым пришедшим в голову окончанием. На этом этапе, проводившемся анонимно в режиме непосредственного контакта с психологом, участвовали 30 родителей в возрасте от 25 до 40 лет, преимущественно матери. Полученные результаты обрабатывались с помощью контент-анализа. Отметим, что некоторые родители, хотя дали добровольное согласие участвовать в исследовании, все же внешне демонстрировали свое нежелание, однако большая часть опрошенных участвовала охотно.

Результаты пилотажного исследования доказали признание родителями абстрактной возможности равнодушия в жизни человека. При этом равнодушию давалась нравственная и эмоциональная негативная оценка. Однако собственную склонность к равнодушию отмечала только небольшая часть опрошенных родителей. Подавляющее большинство из них исключало равнодушие из взаимоотношений с собственными детьми, воспринимая его как невозможное или несущественное явление. Самоидентификация с равнодушием явно затруднена. Вполне возможно, что такая родительская реакция связана с социальной нежелательностью феномена, с невысокой степенью открытости родителей, с неуверенностью в собственном «Я», с неспособностью к преодолению психологических защит и страхов социального порицания [14].

### **Результаты исследования**

Этап исследования, последовавший после подтверждения равнодушия в отношениях родителей со своими детьми, пред-

полагал разработку психологического содержания и конструирование шкал опросника. В процессе разработки учитывались многокомпонентность феномена, сложности, связанные с его негативным социальным статусом, а также дошкольный возраст детей как объекта родительского равнодушия. Утверждения составлялись и корректировались на основе опыта наблюдения за родителями и анализа методик, диагностирующих детско-родительские отношения. Были проанализированы утверждения таких методик, как «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой [3], методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса [18] методика «Parental attitude research instrument» (PARI) Е. С. Шефер и Р. К. Беллав адаптации Т. В. Нещерет [19].

Первый вариант опросника состоял из 80 утверждений с вариантами ответов: «да», «не знаю», «нет». В опросе участвовали 80 родителей от 24 до 42 лет, воспитывающих детей дошкольного и школьного возраста. Исследование проводилось в непосредственном контакте с психологом. Результаты анализировались с помощью корреляционного анализа Пирсона и эксплораторного факторного анализа методом выделения главных компонент с вращением Varimax. Использовались пороговые значения для переменных, превышающие 0,50. После первого факторного анализа было получено 10 факторов. Наиболее нагружен из них оказался только один фактор, в который вошло 22 утверждения, имеющие вес более 0,50. Утверждения, не показавшие связей или показавшие слабые связи, а также слабо выраженные в факторах, были исключены из опросника.

Оставшиеся утверждения подверглись повторной многомерной статистической обработке. В результате было выделено три фактора, объединяющие 25 утверждений. Каждое вошедшее в фактор утверждение имело вес, превышающий 0,50. Содержательно выделенные факторы отражали интегральные признаки родительского равнодушия, которые предварительно раскрывали нечувствительность родителей к потребностям ребенка, телесный контакт с ним и родительскую беспомощность.

В апробации нового варианта опросника участвовал еще 51 человек – родители старших дошкольников. Среди них проводился интернет-опрос с использованием Google Forms. Об-

работка полученного материала предполагала использование корреляционного анализа Пирсона. Значимые связи образовали 19 утверждений. Наиболее интегрированным оказалось утверждение «Мое общение с ребенком часто заканчивается ссорой» (9 статистически достоверных корреляций). Суть утверждения отражает переживаемое родителями раздражение, вызванное поведением ребенка, желание настоять на своем, добиться своей воспитательной цели, собственную родительскую беспомощность. Во взаимодействии с детьми дошкольного возраста оно играет системообразующую роль.

Так, признание родителями ссор с ребенком связано с их устойчивой позицией избаловать ребенка, если его часто обнимать ( $r=0,593$  при  $p \leq 0,01$ ), с собственным напряжением и нервным истощением, которое возникает, если с ребенком приходится проводить целый день вместе ( $r=0,547$  при  $p \leq 0,01$ ). Кроме того, родительские ссоры с ребенком сочетаются с действиями и представлениями, отражающими значимость для родителей прежде всего собственных переживаний и желаний. Например, установлена корреляция между ссорой в общении и желанием обнять своего ребенка ( $r=0,663$  при  $p \leq 0,01$ ), поцеловать его перед сном ( $r=0,510$  при  $p \leq 0,01$ ), ощущением удовольствия от общения с ребенком ( $r=0,522$  при  $p \leq 0,01$ ) и теплых, доверительных отношений с ним ( $r=0,622$  при  $p \leq 0,01$ ). Как это ни парадоксально, но конфликтные отношения с ребенком связаны с ощущением у родителей гордости за своего ребенка, которое они не выражают ему вербально ( $r=0,556$  при  $p \leq 0,01$ ) и уверенность в том, что они справятся с большинством проблем в его воспитании ( $r=0,637$  при  $p \leq 0,01$ ).

Наблюдается противоречие в оценке родителями равнодушия во взаимодействии со своими детьми. Суть противоречия в том, что, несмотря на имеющуюся у родителей установку на контакт с ребенком и доверительные отношения с ним, фактические отношения часто носят конфликтный характер. Вполне вероятно, что хотя родители и ориентированы на понимание потребностей ребенка, но в своих реальных действиях они руководствуются прежде всего значимостью этих действий для себя. Такая направленность родителей подтверждается опытом консультирования родителей. Так, одна из матерей, участница исследования, желая улучшить отношения со своей

четырёхлетней дочерью, пыталась объяснить ее капризное поведение внешними причинами, сложившимися обстоятельствами. На рекомендацию психолога чаще быть вместе с ребенком, проводить совместные прогулки, заметила, что это ей не очень удобно. Примеры, показывающие противоречие между пониманием потребностей своего ребенка и поведением родителей, не единичны.

В процессе факторизации удалось выделить три фактора с общей дисперсией – 46,6 %. Каждый фактор объединял ответы на утверждения, которые описывали различные признаки родительского равнодушия. Выделенные факторы рассматривались в качестве относительно самостоятельных интегральных компонентов родительского равнодушия. В первый фактор с дисперсией 21,1 %, вошли ответы на девять утверждений, которые коррелировали между собой и имели наибольшее число связей. Поскольку во всех утверждениях прослеживалась направленность родителей на собственные переживания и свою удовлетворенность от общения с ребенком, фактор был условно обозначен «эго-направленность родителей». Второй фактор с дисперсией 14,9 % объединял ответы на восемь утверждений. В содержании большинства утверждений отражался общий негативный фон отношений родителей со своими детьми, их неудовлетворенность ребенком, непринятие его отдельных поступков и черт характера. Фактор условно был обозначен как «эмоциональное непринятие ребенка». Третий фактор с дисперсией 10,5 % охватывал шесть утверждений. В него вошли утверждения, в которых выражалась ориентация родителей на телесный контакт с ребенком или на его ограничения. Третий фактор получил условное название «дистанцирование».

Факторный анализ обнаружил недостаток еще одного ключевого признака равнодушия – отказа от оказания действительной помощи. Необходимость включения этого признака подтверждалась как углублением научного анализа проявлений равнодушия, так и авторскими наблюдениями за реальным взаимодействием родителей и детей. К утверждениям, выделенным в статистические факторы, были добавлены новые утверждения и введен дополнительный четвертый фактор – «выбор действенной поддержки», отражающий поведенческий компонент равнодушия. В окончательном виде каждая шкала

опросника содержит восемь утверждений с предлагаемыми вариантами ответов: «совершенно неверно», «скорее всего это не так», «скорее всего это так», «совершенно верно». Общее количество утверждений в опроснике достигло 32. Шаблон заполнения окончательного варианта опросника представлен в таблице 1.

Таблица 1  
Шаблон заполнения опросника «Равнодушие родителей детей дошкольного возраста»

Утверждение	Совершенно неверно	Скорее всего, это не так	Скорее всего, это так	Совершенно верно
1. Мне интересно и приятно проводить время со своим ребенком.	1	2	3	4
2. Я чувствую беспомощность, воспитывая своего ребенка.	1	2	3	4
3. Если обнимать ребенка, можно его избаловать.	1	2	3	4
4. Я помогаю своему ребенку, когда он меня о чем-то просит.	1	2	3	4
5. Когда я держу своего ребенка за руку, я чувствую полноту жизни.	1	2	3	4
6. Мне трудно понять, почему мой ребенок расстроен.	1	2	3	4
7. Я глажу своего ребенка по голове.	1	2	3	4
8. Я всегда слежу за тем, во что одет мой ребенок.	1	2	3	4
9. Мне бы хотелось многое поменять в характере моего ребенка.	1	2	3	4
10. У меня возникает желание обнять своего ребенка.	1	2	3	4
11. Я не могу разделить переживания своего ребенка.	1	2	3	4
12. Если моего ребенка дразнят, я учу его защищаться.	1	2	3	4
13. Мне не бывает стыдно за поступки моего ребенка.	1	2	3	4
14. Я не говорю своему ребенку, что горжусь им.	1	2	3	4
15. Если ребенок устал, не нужно от него ничего требовать.	1	2	3	4
16. Я поддерживаю любой интерес моего ребенка.	1	2	3	4
17. Общение с моим ребенком меня радует и наполняет жизненной силой.	1	2	3	4
18. У меня теплые, доверительные отношения с моим ребенком.	1	2	3	4
19. Я не целую и не обнимаю своего ребенка.	1	2	3	4
20. Я не могу отказаться от общения по телефону или просмотра ленты новостей, проводя время со своим ребенком.	1	2	3	4
21. Я раздражаюсь, когда мой ребенок буквально «липнет» ко мне.	1	2	3	4

22. Я получаю удовольствие от общения со своим ребенком.	1	2	3	4
23. Мне нравится, когда мой ребенок обнимает меня, прижимается ко мне.	1	2	3	4
24. Если мне не нравятся друзья моего ребенка – я делаю все, чтобы они не общались.	1	2	3	4
25. Пребывание с моим ребенком целый день может довести меня до изнеможения и нервного истощения.	1	2	3	4
26. Мое общение с ребенком часто заканчиваются ссорой.	1	2	3	4
27. Я раздражаюсь, когда мой ребенок садится ко мне на колени.	1	2	3	4
28. Когда ребенок мне что-то рассказывает, я замечаю, что не слушаю его, думая о своем.	1	2	3	4
29. Меня раздражает, когда мой ребенок у меня что-то просит, особенно, если я знаю, что ему это не нужно.	1	2	3	4
30. Присутствие моего ребенка рядом со мной успокаивает меня.	1	2	3	4
31. Я не принимаю сторону своего ребенка, когда он ссорится с друзьями.	1	2	3	4
32. Я всегда целую своего ребенка перед сном.	1	2	3	4

В зависимости от степени согласия с каждым утверждением ответ оценивается определенным баллом. Обработка проводится в соответствии с таблицей 2.

Баллы по каждой шкале суммируются, они не должны превышать 32. Ниже приводится общая краткая интерпретация шкал.

**Эго-направленность родителей.** В отношениях с ребенком родители ориентируются преимущественно на свои переживания, собственные потребности и достижение удовольствия от общения с ребенком. Чувствительность к потребностям ребенка снижена, его интересы и переживания редко принимаются во внимание.

**Эмоциональное неприятие ребенка.** Родители эмоционально не удовлетворены ребенком, не принимают отдельные его поступки и черты характера. Они редко поддерживают его, выражают симпатию, испытывают радость от общения с ним.

**Дистанцирование.** Родители ограничивают телесный и эмоциональный контакт с ребенком. Они избегают проявления ласки и испытывают неприятные эмоции, когда ребенок проявляет ласку по отношению к ним.

Отказ от действенной помощи. Родители осознанно отказываются от реального содействия ребенку, когда он оказывается в ситуации беспомощности. Родители не оказывают действенную поддержку ребенку.

Таблица 2  
«Ключ» для обработки опросника «Равнодушие родителей детей дошкольного возраста»

Шкала	Номер утверждения	Обработка (баллы)			
		Совершенно неверно	Скорее всего, это не так	Скорее всего, это так	Совершенно верно
Эго-направленность родителей	2	4	3	2	1
	6, 10, 14, 18, 22, 26, 30	1	2	3	4
Эмоциональное неприятие ребенка	1, 5, 13, 17	4	3	2	1
	9, 21, 25, 29	1	2	3	4
Дистанцирование	3, 11, 19, 27	1	2	3	4
	7, 15, 23, 32	4	3	2	1
Отказ от действенной помощи	4, 8, 12, 16	4	3	2	1
	20, 24, 28, 31	1	2	3	4

### Обсуждение и выводы

Разработка методического аспекта исследования родительского равнодушия позволила сделать некоторые выводы.

1. В ходе исследования подтвердилась реальность равнодушия в детско-родительских отношениях, обнаружилось сложность и противоречивость его психологического содержания. Родители, напрямую отрицая равнодушие в своих отношениях с ребенком дошкольного возраста и имея осознанную установку на контакт с ним, нередко выстраивают свое поведение, исходя из эгоцентрических установок. Чувствительность к потребностям и переживаниям ребенка, их понимание и принятие, желание сближения с ребенком блокируется эгоцентрическими установками родителей. Это затрудняет выбор родителями в пользу оказания реальной помощи ребенку в трудной для него ситуации.

2. Разработан опросник, позволяющий определить ключевые компоненты родительского равнодушия, к которым относятся: эго-направленность родителей как низкая чувствительность к потребностям и переживаниям ребенка, эмоциональное

непринятие как недовольство отдельными поступками и чертами характера ребенка, узость телесных и эмоциональных границ контактов с ребенком, а также недостаточная способность оказывать действенную поддержку.

3. Можно считать, что равнодушие имеет специфический смысл в организации межличностного взаимодействия, в частности взаимодействия родителей и их детей. Родительское равнодушие остро воспринимается детьми и зачастую провоцирует в ответ агрессию или отчуждение. В связи с этим родительское равнодушие – вероятная причина дисгармоничного развития детско-родительских структур уже в раннем возрасте детей, которая может усиливаться в последующие периоды онтогенеза. Дальнейшие исследования необходимы не только для анализа личностного развития ребенка, но и для повышения компетентности родителей, их способности к принятию, преодолению и профилактике равнодушия.

#### Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / пер. с фр. – М.: Добросвет: КДУ. – 2009. – 257 с.
2. Ерофеева Е. В. Духовное равнодушие как результат идеологии и практики потребительского общества // Идеи и идеалы. – 2022. – Т. 14. – № 3-2. – С. 351–373.
3. Захарова Е. И., Карабанова О. А. Диагностика характера детско-родительских отношений в пробе на совместную деятельность // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1. – С. 23–31.
4. Извеков А. И. Проблема личности постмодерна – СПб.: Изд. дом. Санкт-Петербургского гос. ун-та. 2008. – 243 с.
5. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. – М.: Мысль, 1994. – 591 с.
6. Лазурский А. Ф. Теория личности: 100 лет забвения и развития – СПб.: Невский Архетип, 2017. – 490 с.
7. Логунова Е. Г. Равнодушие и жестокость как категории, противоположные милосердию // Социально-экономическое управление: теория и практика. – 2011. – № 1 (19). – С. 148–151.
8. Миронов А. В. Моральное безразличие как социальный фактор // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. – 2016. – № 4(255). – С. 115–120.
9. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 368 с.
10. Нуркова В. В. Культурное развитие эмпатии-отождествления и эмпатии-моделирования // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 4 (40). – С. 3–17.
11. Панферов В. Н. Идея интегративного образования // Психология человека в образовании. – 2019. – Т. 1. – № 3. – С. 197–204.
12. Пахомов А. Н. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – № 4. – С. 99–116.
13. Петросьян С. Н., Рябикина З. И. Диспозиция «Равнодушие – Ненужность» в структуре субъектной активности личности // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 1. – С. 4–14.

14. Посохова С. Т., Фоменко С. В. Психологическое содержание равнодушия родителей по отношению к детям // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2021. – Т. 6. – № 2 (22). – С. 87–112.
15. Посохова С. Т., Диденко Е. Я., Колпакова А. Е. Интегральные психологические феномены в семейном взаимодействии // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – № 1. – С. 57–67.
16. Сапогова Е. Е. Родительские экзистенциальные установки в смысловой системе взрослой личности // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. – С. 587–597.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
18. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
19. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. – М.: Эксмо, 2006. – С. 483–500.
20. Khaleque A. Perceived parental neglect, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: a meta-analysis of multi-cultural studies. *Journal Child Fam. Stud.* – Vol. 24. – 2015. – P. 1419–1428.
21. Lillehammer H. The Nature and ethics of indifference. *Journal Ethics.* – Vol. 21. – 2017. – P. 17–35.
22. Rothenberg W. A., Ali S., Rohner R. P. et al. Correction to: Effects of Parental Acceptance-Rejection on Children's Internalizing and Externalizing Behaviors: A Longitudinal, Multicultural Study. *Journal Child Fam. Stud.* – Vol. 31. – 2022. – 335 p.
23. Schnell T. Existential indifference another quality of meaning in life. *Journal of Humanistic Psychology.* – Vol. 50(3). – 2010 – P. 351–373.

#### References

1. Baudrillard, J. (2000) *Prozrachnost' zla* [Transparency of evil]. Moscow: Elektronnaya publikaciya: Centr gumanitarnykh tekhnologij. (In Russian).
2. Erofeeva, E. V. (2022) Duhovnoe ravnodushie kak rezul'tat ideologii i praktiki potrebitel'skogo obshchestva [Spiritual indifference as a result of the ideology and practice of the consumer society] *Idey i idealy – Ideas and ideals*. Vol. 14. No. 3–2. Pp. 351–373. (In Russian).
3. Zaharova, E. I., Karabanova, O. A. (2002) Diagnostika haraktera detsko-roditel'skikh otnoshenij v probe na sovmestnyuyu deyatel'nost' [Diagnosis of the nature of parent-child relationships in the test for joint activities]. *Psiholog v detskom sadu – Psychologist in kindergarten*. No. 1. Pp. 23–31. (In Russian).
4. Izvekov, A. I. (2008) *Problema lichnosti postmoderna* [Problema lichnosti postmoderna]. St. Petersburg: Izd. dom. Sankt-Peterburgskogo gos. un-ta. (In Russian).
5. Kant, I. (1994) *Kritika chistogo razuma* [Critique of pure reason] Per. s nem. N. Losskogo sveren i otreduktirovan C. G. Arzakanyanom i M. I. Itkinym; Primech. C. G. Arzakanyana. Moscow: Mysl'. (In Russian).
6. Lazurskij, A. F. (2017) *Teoriya lichnosti: 100 let zabveniya i razvitiya* [Personality theory: 100 years of oblivion and development]. St. Petersburg: Nevskij Arhetip. (In Russian).
7. Logunova, E. G. (2011) Ravnodushie i zhestokost' kak kategorii, protivopolozhnyye miloserdiy [Indifference and cruelty as categories opposite to mercy]. *Social'no-ekonomicheskoe upravlenie: teoriya i praktika – Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnic University. Society. Communication. Education*. No. 1(19). Pp. 148–151. (In Russian).
8. Mironov, A. V. (2016) Moral'noe bezrazlichie kak social'nyj faktor [Moral indifference as a social factor]. *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie – Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnic University. Society. Communication. Education*. No. 4 (255). Pp. 115–120. (In Russian).
9. Myasishchev, V. N. (1998) *Psihologiya otnoshenij: izbrannyye psihologicheskie trudy* [Relationship psychology: selected psychological works]. Moskva: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODEK. (In Russian).
10. Nirkova, V. V. (2020) Kul'turnoe razvitie empatii-otozhdestvleniya i empatii-modelirovaniya [Cultural Development of Empathy-Identification and Empathy-Modeling].

- [306] *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*. No. 4 (40). Pp 3–17. (In Russian).
11. Panferov, V. N. (2019) Ideya integrativnogo obrazovaniya [The concept of integrative education]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii – Psychology in education*. Vol. 1. No. 3. Pp. 197–204. (In Russian).
  12. Pahomov, A.N. (2012) Metodika «Nezakonchennye predlozheniya» Saksa-Levi kak uchebnoe posobie [Sacks-Levy's "Unfinished Sentences" Methodology as a Teaching Aid]. *Ekspериментal'naya psihologiya – Experimental psychology*. Vol. 5. No. 4. Pp. 99–116. (In Russian).
  13. Petros'yan, S. N. (2021) Dispoziciya «Ravnodushie – Nenuzhnost'» v strukture subektnoj aktivnosti lichnosti [Disposition "Indifference – Uselessness" in the structure of the subjective activity of the individual]. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya – University of the Russian Academy of Education Journal*. No. 1. Pp. 4–14. (In Russian).
  14. Posohova, S. T., Fomenko, S. V. (2021) Psihologicheskoe sodержanie ravnodushiya roditelej po otnosheniyu k detyam [Psychological content of parental indifference in relationship with children]. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*. Vol. 6. No. 2 (22). Pp. 87–112. (In Russian).
  15. Posohova, S. T., Didenko, E. Ya., Kolpakova A. E. (2020) Integral'nye psihologicheskie fenomeny v semejnomoj vzaimodejstvii [Integral psychological phenomena in family interaction]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii. – Psychology in education*. Vol. 2. No. 1. Pp. 57–67. (In Russian).
  16. Sapogova, E. E. (2022) Roditel'skie ekzistencial'nye ustanovki v smyslovoj sisteme vzrosloj lichnosti [Parental existential attitudes in the semantic system of an adult personality]. *Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v usloviyah sovremennyh realij [Actual problems of personality development in the conditions of modern realities]*. Proceedings of the III International Conference, 08–09 aprelya 2022 goda. Yerevan: Rossijsko-Armyanskij (Slavyanskij) universitet. Pp. 587–597. (In Russian).
  17. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla: Sbornik: per. s angl. i nem.* [Man in Search of Meaning: Collection: Translation. from English. and German]. Moscow: Progress. (In Russian).
  18. Ejdemiller, E. G., Yustickis, V. (2001) *Psihologiya i psihoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. 3-e ed. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
  19. Kas'yanov, S. (2006) *Psihologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow: Eksmo. Pp. 483–500. (In Russian).
  20. Khaleque, A. (2015) Perceived parental neglect, and children's psychological maladjustment, and negative personality dispositions: a meta-analysis of multi-cultural studies. *Journal Child Fam. Stud.* Vol. 24. Pp. 1419–1428.
  21. Lillehammer, H. (2017) The Nature and ethics of indifference. *Journal Ethics*. Vol. 21. Pp. 17–35.
  22. Rothenberg, W. A., Ali, S., Rohner, R. P. (2022) et al. Correction to: Effects of Parental Acceptance-Rejection on Children's Internalizing and Externalizing Behaviors: A Longitudinal, Multicultural Study. *Journal Child Fam. Stud.* Vol. 31.
  23. Schnell, T. (2010) Existential indifference another quality of meaning in life. *Journal of Humanistic Psychology*. Vol. 50 (3). Pp. 351–373.

**Вклад соавторов**  
Co-authors' contribution  
50/50 %

### Информация 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

**Фоменко Светлана Васильевна**, педагог-психолог, ГБДОУ Детский сад № 52 г. Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: svetlanavf@inbox.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

**Svetlana B. Fomenko** Teacher-psychologist, State Budget Preschool Educational Institution Kindergarten No. 52, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: svetlanavf@inbox.ru

Поступила в редакцию: 24.05.2023

Принята к публикации: 09.06.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 24 May 2023

Accepted: 09 June 2023

Published: 30 June 2023

## Типы переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте

А. В. Редина

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

**Введение.** В статье представлена новая междисциплинарная исследовательская позиция в изучении типов переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте на основе синергетики. Теоретические позиции и методологические принципы синергетики позволяют увидеть и спрогнозировать возможные варианты индивидуального развития, в том числе типы переживания одиночества на этапе взросления.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 152 обучающихся общеобразовательных учреждений г. Санкт-Петербурга в возрасте 13–14 и 15–17 лет. Методики исследования особенностей субъективного переживания одиночества: анкета «Субъективное представление об одиночестве» (авторская интерпретация); «Уровень субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон); дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) – полная версия; опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина). Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS Statistics 26. Автором проведен кластерный анализ: иерархический, К-средних для изучения типов переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте.

**Результаты исследования.** Результаты исследования позволили выявить значимые различия особенностей субъективного переживания одиночества в группах респондентов подросткового и раннего юношеского возраста. В каждой возрастной группе выделены два кластера, характеризующие типы переживания одиночества. С помощью полученных данных впервые разработана поливариантная модель типов переживания одиночества на основе синергетики в подростковом и раннем юношеском возрасте.

**Обсуждение и выводы.** Изучение многовариантного поведения системы (личности) с опорой на методологические принципы синергетики позволяют выделить несколько направлений (типов) переживания одиночества как личностного образования в подростковом и раннем юношеском возрасте. Конструктивное направление (тип А) – переживание одиночества не препятствует продуктивному личностному развитию; неконструктивное направление (тип Б) – состояние, препятствующее продуктивному личностному развитию. Представленные направления развития системы (личности) характеризуются различной степенью выраженности и смыслового содержания переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** одиночество, типы одиночества, синергетика, подростковый возраст, ранний юношеский возраст, самоорганизация, самодетерминация.

**Для цитирования:** Редина А. В. Типы переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 308–327. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_308

## Types of Experiencing Loneliness in Adolescence

Anna V. Redina

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

**Introduction.** This article proposes a novel interdisciplinary research position, based on synergetics, to examine different types of loneliness experienced in adolescence. Theoretical perspectives and methodological principles of synergetics enable recognition and prediction of various choices for one's personal development, including the types of loneliness experienced during the growing-up stage.

**Materials and methods.** 152 St. Petersburg school students, aged 13–14 and 15–17, participated in the present study. Methods for examining the characteristics of the subjective experience of loneliness included: questionnaire "Subjective perception of loneliness" (author's interpretation); "Level of individuals' sense of loneliness" (D. Russell, M. Ferguson); DOPO-3 (E.N. Osin, D.A. Leontiev) – full version; questionnaire "Loneliness" (S.G. Korchagina). The SPSS Statistics 26.0 application was used for the statistical analysis. To investigate the types of loneliness experienced in adolescence, a cluster analysis was carried out: hierarchical, K-means.

**Results.** The study's findings revealed statistically significant differences in adolescent respondents' sense of loneliness. There were two clusters identified in each age group (13–14 and 15–17) that define the types of loneliness experienced during adolescence. Using the collected data, a multivariate model of the types of loneliness, based on synergetics, was developed for the first time.

**Discussion and conclusion.** The study of multivariate system (personality) behavior based on synergetic methodological principles allows for the discovery of several ways (types) of experiencing loneliness as a personal construct in adolescence. A constructive experience of loneliness (type A) does not interfere with one's productive personal development, whereas a non-constructive sense of loneliness (type B), in contrast, indicates a state that limits one's personal growth. These types of system (personality) development are distinguished by the varying intensity of loneliness experienced during adolescence.

**Key words:** loneliness, types of loneliness, synergetics, adolescence, self-organization, self-determination.

**For citation:** Redina, A. V. (2023) Tipy perezhivaniya odinochestva v podrostkovom i rannem yunosheskom vozraste [Types of Experiencing Loneliness in Adolescence]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 308–327. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_308

## Введение

В статье поднимается проблема изучения типов переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте с точки зрения синергетики. Синергетический подход открывает новые исследовательские горизонты в изучении феномена одиночества, так как возможность непредсказуемых изменений в подростковом и раннем юношеском возрасте позволяет говорить о наличии кризисных состояний и системы «разветвления» (точки бифуркации) в структуре индивидуального развития в данные возрастные отрезки.

Актуальность темы исследования обусловлена решением важных теоретических и эмпирических задач построения качественно нового исследования особенностей переживания одиночества на этапе взросления с учетом междисциплинарной научной основы. Синергетический подход к построению современного психологического исследования, направленного на изучение переживания одиночества, позволяет по-новому взглянуть на данный феномен: личность в подростковом и раннем юношеском возрасте проявляет способность к локальной упорядоченности происходящих с ней процессов, к поиску собственных тенденций самодетерминации в конструктивном и неконструктивном плане развития.

Целью данного исследования является изучение типов переживания одиночества на основе выявления специфических особенностей данного феномена в подростковом и раннем юношеском возрасте с опорой на синергетические научные представления.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности субъективного переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте.
2. На основе полученных данных выделить группы респондентов с различными типами переживания одиночества.
3. Разработать поливариантную модель типов переживания одиночества в группах респондентов подросткового и раннего юношеского возраста на основе синергетики.

Гипотеза исследования: процесс самодетерминации одиночества как личностного образования в подростковом и раннем юношеском возрасте может протекать в нескольких направлениях: конструктивном и неконструктивном.

### Обзор литературы

В настоящее время синергетические представления о самоорганизации сложных систем проникают в самые разнообразные области исследования: техническую, естественнонаучную и социогуманитарную [13]. В условиях развития полипарадигмальности методологических принципов при изучении психических феноменов и явлений синергетический подход становится особенно востребованным и открытым для дальнейшего развития.

Г. Хакен определяет синергетику как «науку о взаимодействиях, о комплексных системах, которые можно рассматривать с разных точек зрения, исследуя поведение и функции отдельных элементов таких систем, и занимаясь преимущественно системами в целом» [14, с. 13–14]. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов считают, что синергетика выступает как новое мировидение, которое разрушает многие привычные представления [4].

Основной категорией синергетики выступает самоорганизация – способность к саморазвитию тех или иных систем, использующих при этом не только приток энергии и информации извне, но и внутренние возможности самой системы. Исходя из базисного основания, что человек не статичен, а активен, он всегда находится в процессе развития, тем самым представляя собой открытую сложную систему, способную к самоорганизации, одиночество можно рассматривать как личностное образование в совокупности его форм, проявлений и условий протекания [1, с. 11].

Опираясь на основные методологические принципы синергетики, можно «рассматривать человека как открытую самоорганизующуюся систему с наличием кризисного, переломного момента – точки бифуркации (зоны неустойчивости и неопределенности поведения системы) на пути ее эволюции» [10, с. 193]. Необходимо подчеркнуть, что «за пределами равновесия системы ее элементы могут вести себя совершенно иначе, чем в равновесии, а сама система становится чувствительной к флуктуациям (даже незначительным колебаниям)» [10, с. 193]. Таким образом, появляется новый режим ее существования, новые формы самоорганизации<sup>1</sup>. Открытая нелинейная

<sup>1</sup> Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития: учеб. пособие. М.: Флинта: МПСИ, 2005. 216 с.

самоорганизующаяся система (личность) всегда подвержена колебаниям. Именно в колебаниях система развивается и движется к относительно устойчивым структурам. Приток энергии в систему вызывает флуктуации и делает ее неравновесной, как следствие, организация системы расшатывается, изменяются ее свойства и параметры. Необходимо подчеркнуть, что «если система очень сложна, а к такой системе можно отнести личность человека, и переменных много, то при заданных условиях в ней может существовать не одно, а несколько «равноправных» состояний, к которым система может стремиться и выбор которых определяется даже незначительными внешними воздействиями» [10, с. 193]. На основе процесса самоорганизации система может выбирать путь своего дальнейшего развития, активно взаимодействовать со средой, изменять ее направление для более успешного функционирования [12].

Рассматривая позиции современных российских и зарубежных исследователей, можно увидеть, что авторы придерживаются классической традиционной модели изучения данного феномена и его типов. Д. А. Матеев в работе «Типология одиночества» выделяет два типа переживания одиночества: объективный (одиночество-уединение и одиночество-изоляция) и субъективный (одиночество-самоизоляция и абсолютное одиночество) [7]. В диссертационном исследовании Е. В. Неумоевой разработана типология субъективного одиночества как сложного, многопланового, амбивалентного феномена: интернальное отрицательное одиночество, экстернальное отрицательное одиночество, экстернальное положительное одиночество, интернальное положительное одиночество. В качестве оснований данной типологии автор выделяет особенности восприятия одиночества (положительное, отрицательное) и причину одиночества (личностный выбор и внешние обстоятельства)<sup>1</sup>. Л. И. Дементий, Е. М. Коротеева в монографии «Одиночество подростков: феноменология, факторы, типология» представили следующие типы переживания одиночества у подростков: «объективно и субъективно одинокий», «субъективно одинокий, противоречивый», «ситуативно-одинокий»<sup>2</sup>. Данные типы

<sup>1</sup> Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тюмень, 2005. 23 с.

<sup>2</sup> Коротеева Е. М. Ситуационные, личностные детерминанты и типы одиночества подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2011. 26 с.

одинокчества были выделены авторами на основе изучения личностных, ситуационных детерминант и особенностей переживания одиночества в подростковом возрасте [3]. Е. А. Манакова делает попытку не только рассмотрения переживания одиночества как сложного социально-психологического феномена, но и проводит его структурно-уровневый анализ. Автор анализирует связь типов переживания одиночества (одиночество как негативное чувство, как временное вынужденное явление, отрицание переживания одиночества как негативного чувства) с отдельными компонентами психологического здоровья личности в юности. Е. А. Манакова показывает связь каждого типа переживания одиночества с определенными личностными особенностями, наличием ранних неадаптивных схем и депривацией социальных потребностей личности в юношеском возрасте<sup>1</sup>. С. В. Бондарева выделяет три типа переживания одиночества: пассивный, сознательный и хронический [2]. Д. Ф. Медведев изучает выраженность компонентов самоотношения при негативном и позитивном типе переживания одиночества [8]. Е. М. Коротеева и К. В. Скуратова в группе респондентов подросткового возраста представили следующие типы переживания одиночества: «независимый – одинокий» и «зависимый – одинокий». Первый тип, по мнению авторов, характеризуется неустойчивостью в достижении целей, честолюбием, стрессоустойчивостью, независимостью, ориентацией на собственные решения. Второму типу «зависимый – одинокий» свойственны: сознательность, настойчивость, требовательность к себе и руководство чувством долга [5].

Анализируя зарубежные научные публикации по изучению типологии переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте, можно увидеть, что авторы в основном опираются на классификацию, разработанную Р. Вейсом (Weiss, 1973), выделяя социальное и эмоциональное одиночество [20]. Социальное одиночество как тип переживания одиночества рассматривается с точки зрения дефицита социальных отношений, а эмоциональное одиночество – как ощущение нехватки близких отношений [15; 16]. Представленные типы одиночества не обязательно возникают одно-

<sup>1</sup> Манакова Е. А. Типы переживания одиночества в контексте психологического здоровья девушек-студенток: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2015. 25 с.

временно [18]. По мнению исследователей Lichner V., Žiaková E., Ditommaso E. (2021), интенсивное переживание одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте происходит из-за относительной личностной незрелости, повышенной потребности молодых людей в социальных контактах и эмоциональной неустойчивости [17]. В многомерном исследовании (Rönkä A. R. et al., 2018), авторы описывают типы переживания одиночества как определенные траектории особенностей протекания одиночества в разные возрастные периоды с использованием пяти измерений: личностного и семейного аспектов, физического и социокультурного контекста, жизненного события [19]. В ходе данного исследования были выделены шесть траекторий (типов) в зависимости от интенсивности переживания одиночества: 1) сложное спиральное одиночество; 2) от тяжелого протекания одиночества к его отсутствию; 3) одиночество, имеющее наименьшее интервальное вариативное значение; 4) тяжелое протекание одиночества; 5) быстро возрастающее одиночество; 6) мягкое протекание одиночества.

Анализ современных российских и зарубежных исследований позволяет увидеть, что изучение типов переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте с точки зрения синергетического подхода не представлено.

### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 82 человека в возрасте 13–14 лет и 75 обучающихся в возрасте 15–17 лет общеобразовательных учреждений города Санкт-Петербурга. Методики исследования: Анкета «Субъективное представление об одиночестве» (авторская интерпретация); Уровень субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон)<sup>1</sup>; Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) – полная версия [9]; Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина) [6]. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS Statistics 26 для персональных компьютеров.

На начальном этапе для выявления типов был применен иерархический кластерный анализ (метод Варда). На следую-

<sup>1</sup> Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.

щем этапе статистического анализа был применен кластерный анализ К-средних (K-means Cluster). С помощью представленного метода выявлено определенное количество человек, вошедших в тот или иной кластер.

### Результаты исследования

С помощью метода статистической обработки результатов психологического исследования (метод Варда) в представленных возрастных группах подросткового и раннего юношеского возраста были выявлены два объемных кластера. На следующем этапе статистического анализа был применен кластерный анализ К-средних (K-means Cluster). С помощью представленного метода выявлено определенное количество человек, вошедших в тот или иной кластер (таблица 1).

Таблица 1  
Характеристика кластеров по количеству человек (подростковый и ранний юношеский возраст)

Кластеры	Подростковый возраст / Количество человек	Ранний юношеский возраст / Количество человек
Кластер 1	52	46
Кластер 2	30	29

С помощью кластерного анализа К-средних (K-means Cluster) также были выявлены показатели, характеризующие особенности субъективного переживания одиночества, значения которых имеют статистически значимые различия в двух кластерах в подростковом и раннем юношеском возрасте. Результаты полученных данных в группах респондентов можно представить в виде таблиц (таблица 2 – подростковый возраст и таблица 3 – ранний юношеский возраст).

Из таблицы 2 можно увидеть, что в группе респондентов подросткового возраста в выявленных кластерах присутствуют статистически значимые различия по уровню переживания одиночества, по степени актуального ощущения одиночества – общее переживание одиночества (интегральный показатель, включающий в себя шкалы: изоляцию, самоощущение и отчуждение). Высокие значения представленных показателей в кластере 2 отражают отсутствие людей, с которыми возможен контакт, и внутренние переживания, связанные с недостатком дружеского и эмоционально близкого общения. Значения интегрального показателя (позитивное одиночество) и входящих в него

шкал: радость и ресурс уединения во втором кластере выше, чем в кластере 1. Данные значения могут характеризовать желание и возможность респондентов подросткового возраста находить радость и ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития. Значения показателей всех видов одиночества, представленных в таблице 2 выше во втором кластере. Респонденты данной группы не только задумываются об одиночестве как о психологическом феномене в целом, но и в более острой форме переживают данное чувство. Респондентам, входящим в кластер 1, в меньшей степени свойственно переживание одиночества в целом, они не испытывают недостатка в общении и значимых контактах, не стремятся избежать ситуаций уединения любой ценой и, следовательно, не испытывают выраженных болезненных и неприятных переживаний, связанных с актуальным ощущением одиночества.

В таблице 3 представлены результаты кластерного анализа К-средних (K-means Cluster) в группе респондентов раннего юношеского возраста.

По результатам кластерного анализа К-средних (таблица 3) можно увидеть, что значения показателей респондентов раннего юношеского возраста, вошедших в кластер 1, значительно ниже, чем значения показателей респондентов, представляющих кластер 2. Респондентам первой группы в меньшей степени свойственны: негативная окраска одиночества, недостаток общения и значимых контактов, чувство «внутренней пустоты» и ощущения одиночества «среди людей», общее переживание одиночества, резкая смена процессов идентификации и отчуждения, обособление от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе. Также для них может быть характерно недостаточно оптимальное соотношение механизмов идентификации и обособления. Вторая группа (кластер 2) представлена более высокими значениями показателей, что в большей степени отражает высокую степень интенсивности, выраженности переживания одиночества. Для респондентов данной группы характерны: актуальное ощущение одиночества, выраженные болезненные и неприятные переживания, связанные с данным психологическим феноменом, ощущение недостатка контактов и эмоционально близкого общения. Наиболее высокое значение по показателю

отчуждающее одиночество имеют респонденты, входящие в состав кластера 2. Особенности переживания одиночества в данной группе могут отражать отчуждение: «бегство от других людей», потерю значимых контактов и личностных смыслов. Важно отметить, что процесс отчуждения имеет двусторонний характер действия этого механизма: как со стороны субъекта, так и со стороны объекта, что может увеличивать психологическую дистанцию между ними. Чем больше становится в жизни молодого человека отчужденных объектов, тем вероятнее переживание одиночества. В данной подгруппе (кластер 2) наблюдается тенденция к установлению динамического равновесия процессов идентификации и отчуждения, что может повышать психологическую устойчивость личности относительно различных социальных воздействий с помощью механизмов саморегуляции и рефлексии.

Таблица 2  
Показатели, характеризующие особенности субъективного переживания одиночества в кластерах (подростковый возраст)

Показатель / Методика	Кластер 1	Кластер 2	F	Значимость
<b>Уровень одиночества</b> Уровень субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон)	9,23	31,10	145,989	<b>0,000</b>
<b>Общее переживание одиночества</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	20,50	35,33	138,855	<b>0,000</b>
<b>Изоляция</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	6,60	10,70	56,857	<b>0,000</b>
<b>Самоощущение</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	6,37	12,43	136,205	<b>0,000</b>
<b>Отчуждение</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	7,48	12,20	68,368	<b>0,000</b>
<b>Позитивное одиночество</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	27,90	31,33	6,336	<b>0,014</b>
<b>Радость уединения</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	10,92	12,27	4,031	<b>0,048</b>
<b>Ресурс уединения</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	16,98	19,07	6,082	<b>0,016</b>
<b>Диффузное одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	6,12	6,90	5,323	<b>0,024</b>
<b>Отчуждающее одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	5,48	7,67	21,039	<b>0,000</b>
<b>Диссоциированное одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	5,92	9,10	48,245	<b>0,000</b>
<b>Позитивное (управляемое) одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	5,02	10,40	72,692	<b>0,000</b>

Показатели, характеризующие особенности субъективного переживания одиночества в кластерах (ранний юношеский возраст)

Показатель / Методика	Кластер 1	Кластер 2	F	Значимость
<b>Негативная окраска чувства одиночества</b> «Субъективное представление об одиночестве»	0,54	0,79	5,003	<b>0,028</b>
<b>Отсутствие друзей, близкого человека, поддержки</b> «Субъективное представление об одиночестве»	0,43	0,76	8,196	<b>0,005</b>
<b>«Один среди людей»</b> «Субъективное представление об одиночестве»	0,07	0,28	6,701	<b>0,012</b>
<b>Чувство пустоты «внутри»</b> «Субъективное представление об одиночестве»	0,02	0,14	3,960	<b>0,050</b>
<b>Уровень одиночества</b> Уровень субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон)	7,07	24,90	153,731	<b>0,000</b>
<b>Общее переживание одиночества</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	18,83	33,55	122,003	<b>0,000</b>
<b>Изоляция</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	6,02	10,76	65,281	<b>0,000</b>
<b>Самоощущение</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	6,00	11,07	97,590	<b>0,000</b>
<b>Отчуждение</b> Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3 (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев)	6,80	11,72	64,003	<b>0,000</b>
<b>Отчуждающее одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	5,63	8,59	35,700	<b>0,000</b>
<b>Диссоциированное одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	5,74	8,07	23,913	<b>0,000</b>
<b>Позитивное (управляемое) одиночество</b> Опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина)	4,33	8,97	67,332	<b>0,000</b>

Рассматривая возрастные аспекты и проводя сравнение особенностей субъективного переживания одиночества в группах респондентов подросткового (таблица 2) и раннего юношеского возраста (таблица 3), можно увидеть, что в двух представленных возрастных группах в ходе проведения исследования выделены одинаковые показатели. Показатели, характеризующие особенности переживания одиночества и включенные в кластер 1 и кластер 2 в подростковом и раннем юношеском возрасте: уровень одиночества, общее переживание одиночества, изоляция, самоощущение, отчуждение, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество, позитивное (управляемое) одиночество. Доминирующими показателями переживания одиночества в двух возрастных периодах выступают уровень и степень актуального ощущения одиночества, выраженность переживания изоляции, нехватки

эмоциональной близости с окружающими людьми. Рассматривая виды одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте, можно увидеть, что преобладает тенденция к отчуждению от других людей, норм и ценностей; наблюдаются ярко выраженные процессы идентификации и отчуждения, их резкая смена, а также стремление к установлению баланса между этими процессами для приобретения психологической устойчивости личности. Анализируя значения представленных выше показателей в составе кластера 1 и 2, можно говорить о схожей картине большинства структурных компонентов, характеризующих особенности переживания одиночества в двух возрастных периодах, но также важно отметить некоторые различия.

В группе респондентов подросткового возраста в структуру кластеров входят показатели, которые не представлены в группе респондентов раннего юношеского возраста: интегральный показатель позитивное одиночество и субшкалы радость уединения, ресурс уединения, а также диффузное одиночество. Представленные показатели в данной группе выше во втором кластере, что может свидетельствовать о следующем: чем выше уровень переживания одиночества в подростковом возрасте, тем выше желание респондентов научиться находить радость в уединении и творчески использовать его для самопознания и саморазвития. Присутствие показателя диффузное одиночество в данной возрастной группе может говорить о выраженности процесса идентификации с разными объектами (людьми). Так как подростковый возраст – это возраст внутренних противоречий, респондентам представленной группы присущи противоречивые личностные и поведенческие характеристики: сопротивление и приспособление в конфликтах; возбудимость; тревожность; эмоциональная восприимчивость к успехам и неудачам; стремление к обособлению и выраженная коммуникативная направленность.

В группе респондентов раннего юношеского возраста отмечается несколько иная тенденция по сравнению с группой респондентов подросткового возраста: приоритетом выступает более углубленное смысловое наполнение переживания одиночества, его негативная окраска, чувство пустоты, отсутствие поддержки и ощущение одиночества среди людей. В представленные возрастные периоды наблюдаются особенности возраст-

ной динамики таких показателей, как изоляция и отчуждающее одиночество. В раннем юношеском возрасте значения данных показателей во втором кластере выше значений показателей в подростковом возрасте. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что потеря значимых контактов в раннем юношеском возрасте может происходить из-за тенденции к обособлению и, как следствие, отчуждению от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе. Респонденты не могут найти необходимый отклик и понимание со стороны других людей, что может приводить к усилению переживания одиночества в целом, ощущению своей ненужности и неинтересности.

В группах респондентов подросткового и раннего юношеского возраста на основании значений большинства показателей, представленных в таблицах 2 и 3, можно выделить два типа переживания одиночества, различающихся уровнем, интенсивностью актуального ощущения и переживания одиночества, соотношением результатов процессов идентификации и обособления. Кластер 1 Тип – А: (конструктивный тип переживания одиночества) – респонденты со слабой степенью выраженности переживания одиночества в целом и связанных с ним как негативных, так и позитивных переживаний и кластер 2 тип – Б (неконструктивный тип переживания одиночества) – респонденты с выраженным характером протекания и разнообразным смысловым содержанием переживания одиночества.

С точки зрения синергетики личность на этапе взросления как открытая сложная самоорганизующаяся система в процессе эволюции (развития) активно взаимодействует со средой, стремится к преобразованию и саморазвитию, имеет периоды нестабильности (точки бифуркации) и сама определяет путь своего оптимального развития. Изучая возможное многовариантное развитие системы (личности) в кризисные периоды, можно увидеть, что одиночество как личностное образование в подростковом и раннем юношеском возрасте может переживаться по-разному, в двух направлениях. Каждое направление развития системы (личности) наполнено разной степенью выраженности и смыслового содержания переживания одиночества, что опосредует не только характер переживания одиночества, но и путь развития личности. Вариант 1 – (тип А) – конструктивный тип – переживание одиночества не препятствует продук-

тивному личностному развитию, характеризуется стабильностью и сбалансированностью системы (личности) в целом; вариант 2 – (тип Б) – неконструктивный тип как состояние, препятствующее продуктивному личностному развитию, характеризуется нестабильностью и несбалансированностью системы (личности). На рисунке представлены два типа переживания одиночества в структуре самоорганизации личности на этапе взросления в подростковом и раннем юношеском возрасте.

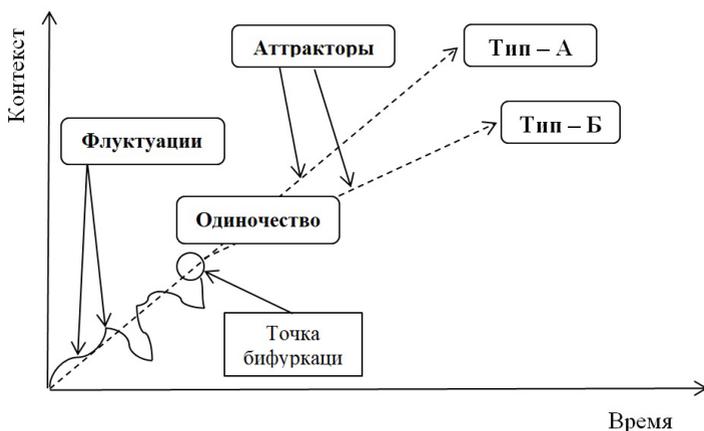


Рисунок. Поливариантная модель типов переживания одиночества на основе синергетики в подростковом и раннем юношеском возрасте (Тип – А: конструктивный; Тип – Б: неконструктивный)

Конструктивность субъективного переживания одиночества респондентов в подростковом возрасте проявляется в более низком уровне общего переживания одиночества, более спокойном эмоциональном фоне, сопровождающем отношение респондентов к данному феномену, в отсутствии недостатка в общении и значимых контактах. При неконструктивном типе переживания одиночества для респондентов представленного возрастного периода характерен более выраженный уровень интенсивности, эмоциональной окраски и разнонаправленности смыслового содержания переживания одиночества.

Конструктивность переживания одиночества у респондентов в раннем юношеском возрасте может характеризоваться более стабильным эмоциональным фоном, сопровождающим

осознание происходящих в их жизни событий и возможности нахождения адекватных решений в ситуации возникновения жизненных (социальных) проблем. При неконструктивном типе переживания одиночества в раннем юношеском возрасте характерны более высокие значения интенсивности переживания одиночества. Для респондентов могут быть свойственны: погруженность в «себя», эмоциональная напряженность из-за дефицита дружеского и эмоционально близкого общения, неприятие отдельных сторон личности, выраженная «внутренняя рассогласованность», которая может проявляться в резкой смене процессов идентификации и отчуждения.

### **Обсуждение и выводы**

Таким образом, обобщая результаты эмпирического исследования, можно прийти к следующим выводам:

В ходе исследования на основании значений большинства показателей, характеризующих особенности субъективного переживания одиночества и включенных в кластер 1 и кластер 2 в группах респондентов подросткового и раннего юношеского возраста, выявлены два типа переживания одиночества: конструктивный и неконструктивный. Показатели (уровень одиночества, общее переживание одиночества, изоляция, самоощущение, отчуждение, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество) представлены более низкими значениями в группах респондентов конструктивного типа; в группах респондентов неконструктивного типа наблюдаются более высокие значения представленных показателей в двух возрастных периодах. Исключение составляет показатель позитивное (управляемое) одиночество, так как он выражает стремление респондентов установить баланс между процессами идентификации и отчуждения для обретения психологической устойчивости личности. Увеличение значений данного показателя можно увидеть в группах респондентов подросткового и раннего юношеского возраста с неконструктивным типом переживания одиночества.

Для респондентов, относящихся к типу (А) – конструктивный тип и типу (Б) – неконструктивный тип, характерен разный уровень интенсивности, эмоциональной окраски и смыслового содержания переживания одиночества.

Более высокий уровень «внутренней согласованности», межличностных контактов, построения доверительных отношений, удовлетворенности собой и своей жизнью респондентов первого типа (А) опосредует менее выраженное переживание одиночества в целом, снижая уровень болезненных и неприятных переживаний, связанных с одиночеством, и активизирует способность нахождения ресурса в уединении, возможности творчески его использовать для саморазвития.

Для респондентов второго типа (Б) с неконструктивным типом переживания одиночества характерны: погруженность в «себя», эмоциональная напряженность, непринятие отдельных сторон личности, выраженная «внутренняя рассогласованность», которая может проявляться в резкой смене процессов идентификации и отчуждения, или выраженном доминировании отчуждения, что может усиливать тенденцию к установлению динамического равновесия представленных процессов. Все вышеперечисленные особенности могут влиять на степень выраженности болезненных и неприятных переживаний, связанных с актуальным ощущением одиночества; усиливать стремление респондентов приобрести психологическую устойчивость относительно влияния различных социальных воздействий с помощью механизмов саморегуляции.

В ходе исследования обнаружено некоторое различие в содержании типов переживания одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте. В подростковом возрасте происходит увеличение показателей позитивной составляющей переживания одиночества, особенно в группе респондентов с неконструктивным типом переживания одиночества. Так как одиночество впервые наиболее остро начинает осознаваться именно в подростковом возрасте, усиление переживаний, связанных с данным феноменом может влиять на выраженное стремление молодых людей научиться находить радость и ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития. В раннем юношеском возрасте в процессе решения смысложизненных задач возрастает роль дифференциации переживания одиночества, его смысловой наполненности. В представленный возрастной период при переживании одиночества выделяются негативная окраска, чувство пустоты, отсутствие поддержки и ощущение одно-

чества среди людей, более высокие значения представленных показателей наблюдаются в группе респондентов с неконструктивным типом переживания одиночества.

Выявлено, что по мере взросления в раннем юношеском возрасте снижается уровень переживания одиночества в целом. В группах респондентов раннего юношеского возраста с конструктивным типом и неконструктивным типом переживания одиночества значения большинства показателей, характеризующих особенности переживания одиночества, значительно ниже.

Рассматривая феномен одиночества многоаспектно в результате многовариантного поведения системы (личности), разработана поливариантная модель типов переживания одиночества с учетом теоретических позиций и методологических основ синергетики. Выдвинутая в ходе проведения исследования гипотеза нашла свое подтверждение: процесс самодетерминации одиночества как личностного образования в подростковом и раннем юношеском возрасте может протекать в нескольких направлениях (конструктивном и неконструктивном).

Конструктивное направление переживания одиночества (тип А) характеризуется сбалансированностью системы (личности) в целом, что опосредует ее стабильность и меньшую подверженность колебаниям, как со стороны внешних воздействий, так и со стороны внутренних возможностей системы (личности) в процессе самоорганизации. Неконструктивное направление переживания одиночества (тип Б) характеризуется выраженной нестабильностью системы (личности), что может препятствовать продуктивному личностному развитию респондентов в представленные возрастные отрезки. Чем выше уровень переживания одиночества (тип Б), тем сильнее наблюдается стремление системы (личности) к установлению устойчивости (сбалансированности) относительно различных воздействий в процессе ее самоорганизации. В процессе развития на этапах взросления на основе «внутренних» возможностей личности и влияния внешних средовых факторов происходит процесс самодетерминации одиночества как личностного образования в конструктивном и неконструктивном направлении, что может оказывать существенное влияние на ход индивидуальных преобразований в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Таким образом, синергетический подход к изучению феномена одиночества позволил рассмотреть данный феномен с новой исследовательской позиции: с точки зрения самоорганизации системы (личности), ее способности к саморазвитию, что опосредует направление протекания субъективного переживания одиночества.

Результаты исследования позволяют актуализировать проблему поиска необходимых путей психологического сопровождения обучающихся общеобразовательных учреждений в подростковом и раннем юношеском возрасте с неконструктивным типом переживания одиночества, что может способствовать полноценному развитию и становлению личности в представленные возрастные отрезки.

#### Список литературы

1. 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 ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 235–258.
2. Бондарева С. В. Понятие одиночества и его типы // Молодежь Сибири – науке России: материалы международной научно-практической конференции Красноярск, 24 апреля 2020. – Красноярск: Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2020. – С. 31–34.
3. Дементий Л. И., Коротеева Е. М. Одиночество подростков: феноменология, факторы, типология: моногр. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 132 с.
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – М.: РАН, институт философии РАН, 1992. – № 12. – С. 3–20.
5. Коротеева Е. М., Скуратова К. В. Ситуационные, личностные детерминанты и типы одиночества воспитанников кадетской школы-интерната // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2020. – № 2. – С. 5–11.
6. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества: моногр. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 196 с.
7. Матеев Д. А. Типология одиночества // Гуманитарные науки в Сибири. – 2008. – № 1. – С. 70–74.
8. Медведев Д. Ф. Особенности самоотношения у молодых людей с разным типом переживания одиночества // Перспективы развития социально-гуманитарных и экономических наук в XXI веке: материалы международной научной конференции, Белгород, 29 июня 2018. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2018. – Ч. 1. – С. 75–78.
9. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДПОП). – М.: Смысл, 2016. – 88 с.
10. Редина А. В. Синергетика в современном психологическом исследовании: новый вектор в изучении феномена одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль 4 мая 2021. – Ярославль: ЯГПУ, 2021. – С. 191–195.
11. Редина А. В. Феномен одиночества в подростковом и раннем юношеском возрасте в рамках современного психологического дискурса // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург 29–30 сентября 2020. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 77–82.
12. Стахнева Л. А. Подходы к пониманию предмета современной психологии в контексте постнеклассического типа рациональности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: социальные и гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (52). – С. 372–375.
13. Тузов В. В. Синергетика как методология исследования процессов самоорганизации сложных систем // Библиосфера. – 2007. – № 1. – С. 52–59.
14. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика учение о взаимодействии. – М.; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.
15. Buecker S. et al. Loneliness and the Big Five personality traits: A meta-analysis // European Journal of Personality. – 2020. – Vol. 34. – No. 1. – Pp. 8–28.

16. Hemberg J. et al. Loneliness as experienced by adolescents and young adults: an explorative qualitative study // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2022. – Vol. 27. – No. 1. – P. 362–384.
17. Lichner V., Žiaková E., Ditommaso E. Assessment the Loneliness of Slovak Adolescents: Adaptation of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S) to Adolescents and Verification of Psychometric Attributes in the Slovak Version // *Journal of Psychological and Educational Research*. – 2021. – Vol. 29. – No 1. – P. 34–56.
18. Qualler P.; Munn, P. The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *J. Child Psychol. Psychiatry*. – 2002. – Vol. 43. – P. 233–244.
19. Rönkä A. R. et al. Multidimensional and fluctuating experiences of loneliness from childhood to young adulthood in Northern Finland // *Advances in Life Course Research*. – 2018. – Vol. 35. – P. 87–102.
20. Weiss R. S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. – The MIT Press: Cambridge, MA, USA. 1973. – 236 p.

## References

1. Belov, V. V., Redina, A. V. (2020) Integrativnyj podhod k izucheniyu osobennostej sub\*ektivnogo perezhivaniya odinochestva u obuchayushchihhsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s razlichnymi tipami samoreguljacji v podrostkovo-yunosheskom vozraste [Integrative approach to the study of personal sense of loneliness experienced by adolescent school students with different types of self-regulation]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 235–258. (In Russian).
2. Bondareva, S. V. (2020) *Ponyatie odinochestva i ego tipy* [The concept of loneliness and its types]. *Molodezh' Sibiri – nauke Rossii* [The Youth of Siberia – to the Russian Science]. Proceedings of the International Scientific Conference. Krasnoyarsk, 24 Apr. 2020. Krasnoyarsk: Siberian Institute of Business, Management and Psychology. Pp. 31–34. (In Russian).
3. Dementij, L. I., Koroteeva, E. M. (2021). *Oдиночество подростков: феноменология, факторы, типология* [Loneliness among adolescents: phenomenology, factors, typology]. Moscow-Berlin: Direct-Media. (In Russian).
4. Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. (1992) Sinergetika kak novoe mirovidenie: dialog s I. Prigozhinym [Synergetics as a new worldview: a conversation with I. Prigozhin]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. No. 12. Pp. 3–20. (In Russian).
5. Koroteeva, E. M., Skuratova, K. V. (2020) Situacionnye, lichnostnye determinanty i tipy odinochestva vospitannikov kadetskoj shkoly-internata [Situational, personal determinants and types of loneliness among cadet boarding school students]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya – Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*. No. 2. Pp. 5–11. (In Russian).
6. Korchagina, S. G. (2005). *Genesis, vidy i proyavleniya odinochestva* [Genesis, types and manifestations of loneliness]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russian).
7. Mateev, D. A. (2008) Tipologiya odinochestva [Typology of loneliness]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri – Humanities in Siberia*. No. 1. Pp. 70–74. (In Russian).
8. Medvedev, D. F. (2018) Osobennosti samoотношения u molodyh lyudej s raznym tipom perezhivaniya odinochestva [Characteristics of self-attitude among young people experiencing various types of loneliness]. *Perspektivy razvitiya social'no-gumanitarnyh i ekonomicheskikh nauk v XXI veke* [Prospects for the development of social, humanitarian and economic sciences in the XXI century]. Proceedings of the International Conference. Belgorod, 29 June 2018. Belgorod: LLC "Agency of Advanced Scientific Research". Part I. Pp. 75–78. (In Russian).
9. Osin, E. N., Leont'ev, D. A. (2016). *Differencial'nyj oprosnik perezhivaniya odinochestva (DOPO)*. [Differential questionnaire of the experience of loneliness (DOPO)]. Moscow: Smysl. (In Russian).
10. Redina, A. V. (2021) Sinergetika v sovremennom psihologicheskom issledovanii: novyj vektor v izuchenii fenomena odinochestva v podrostkovom i rannem yunosheskom vozraste [Synergetics in modern psychological research: a new vector in the study of the phenomenon of loneliness in adolescence and early adolescence]. *Integraciya v psihologii: teoriya, metodologiya, praktika* [Integration in psychology: theory, methodology, practice]. Proceedings of the IV National Scientific Conference. Yaroslavl, 4 May 2021. Yaroslavl: YAGPU. Pp. 191–195. (In Russian).
11. Redina, A. V. (2020) Fenomen odinochestva v podrostkovom i rannem yunosheskom vozraste v ramkah sovremennogo psihologicheskogo diskursa [The phenomenon of loneliness in adolescence within the framework of modern psychological discourse]. *Aktual'nye voprosy psihologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika* [Topical issues of psychology of personality development and formation: methodology, theory and practice]. Proceedings of the III National Scientific Conference. St. Petersburg, 29–30 Sept. 2020. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 77–82. (In Russian).
12. Stahneva, L. A. (2013) Podhody k ponimaniyu predmeta sovremennoj psihologii v kontekste postneklassicheskogo tipa racional'nosti [Approaches to the understanding the subject of modern psychology in the context of the postnonclassical type of rationality]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: social'nye i humanitarnye nauki – Scientific notes of Oryol State University. Series: Social and Humanities*. No. 2 (52). Pp. 372–375. (In Russian).
13. Tuzov, V. V. (2007) Sinergetika kak metodologiya issledovaniya processov samoorganizacii slozhnyh sistem [Synergetics as a methodology for investigating the processes of complex systems self-organization]. *Bibliosfera – Bibliosphere*. No. 1. Pp. 52–59. (In Russian).
14. Hacken, G. (2003) *Tajny prirody. Sinergetika uchenie o vzaimodejstvii* [Secrets of nature. Synergy learning about interaction]. Moscow-Izhevsk: Institut komp'yuternyh issledovanij. (In Russian).

15. Buecker, S. et al. (2020) Loneliness and the Big Five personality traits: A meta-analysis // *European Journal of Personality*. Vol. 34. No. 1. Pp. 8–28.
16. Hemberg, J. et al. (2022) Loneliness as experienced by adolescents and young adults: an explorative qualitative study // *International Journal of Adolescence and Youth*. Vol. 27. No. 1. Pp. 362–384.
17. Lichner, V., Žiaková E., Ditommaso E. (2021) Assessment the Loneliness of Slovak Adolescents: Adaptation of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S) to Adolescents and Verification of Psychometric Attributes in the Slovak Version // *Journal of Psychological and Educational Research*. Vol. 29. No. 1. Pp. 34–56.
18. Quatter, P., Munn, P. (2002) The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *J. Child Psychol. Psychiatry*. Vol. 43. Pp. 233–244.
19. Rönkä, A. R. et al. (2018) Multidimensional and fluctuating experiences of loneliness from childhood to young adulthood in Northern Finland // *Advances in Life Course Research*. Vol. 35. Pp. 87–102.
20. Weiss, R. S. (1973) *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. – The MIT Press: Cambridge, MA, USA. P. 236.

#### Информация об авторе

**Редина Анна Викторовна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–3190–3654, e-mail: redinaanna@bk.ru

#### Information about the author

**Anna V. Redina** – post-graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–3190–3654, e-mail: redinaanna@bk.ru

Поступила в редакцию: 02.05.2023  
Принята к публикации: 16.05.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 02 May 2023  
Accepted: 16 May 2023  
Published: 30 June 2023

## Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта

Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

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

**Введение.** В статье рассматриваются возможности изучения особенностей межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта с помощью репертуарной методики, основанной на психодиагностическом методе Дж. Келли.

**Материалы и методы.** Выполнено сравнительное эмпирическое исследование студентов-бакалавров, отличающихся неблагополучием в общении, и студентов-бакалавров нормативной категории. Всего обследовано 87 студентов (20 человек с внутриличностным конфликтом в общении (экспериментальная выборка) и 67 студентов нормативной категории (контрольная выборка). Помимо репертуарной методики, которая проводилась в индивидуальном порядке, использовались формализованные методики для групп (интеллектуальные тесты, методика ценностных ориентаций; личностные опросники).

**Результаты исследования.** Рассмотрены качественные и количественные показатели репертуарной методики, указывающие на особенности межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта: информативность 1-го конструкт-фактора, корреляция 1-го и 2-го конструкт-факторов, «я-реальное», соотношение «я-реального» и «я-идеального», модальность членов семьи. Различия между экспериментальной и контрольной выборками по указанным показателям сочетаются с несбалансированной акцентуированностью характера и развитыми познавательными интересами.

**Обсуждение и выводы.** У студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта их межличностное познание проявляет рассогласованность спонтанного и рефлексивного компонентов. Эффективным инструментом психологической диагностики указанного противоречия между «я-компонентами» сознания и самосознания является репертуарная методика. При этом репертуарная методика должна быть сконструирована с учетом определенных требований к перечню персонажей, процедуре выявления конструктов, а также к составу качественных и количественных показателей.

**Ключевые слова:** личностный и ситуативный конфликт, психодиагностика сознания, репертуарная методика.

**Для цитирования:** Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2023. – № 2. – С. 328–343. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_328

## Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition of Students With Communicational Problems in the Form of Intrapersonal Conflict

Nikolay I. Alyoshkin, Lyubov F. Serbina

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

**Introduction.** The article discusses the possibilities of studying the features of interpersonal cognition of students with communication problems in the form of an intrapersonal conflict using a repertoire technique based on the psychodiagnostic method of J. Kelly.

**Materials and methods.** A comparative empirical study of bachelor students, who have problems in communication, and of bachelor students of the control group, has been carried out. 107 students were examined (20 people with intrapersonal conflict in communication (experimental sample) and 67 students of the normative category (control sample)). In addition to the repertoire methodology, which was carried out on an individual basis, formalized methods were used – they were carried out in a group way (intellectual tests, the test of value orientations; personality questionnaires).

**Results.** Qualitative and quantitative indicators of the repertoire technique are revealed, indicating the features of interpersonal cognition of students with problems in communication in the form of an intrapersonal conflict: information content of the 1st construct factor, correlation of the 1st and 2nd construct factors, «me-real», the differences between «me-real» and «me-ideal», the modality of family members. Differences between the experimental and control samples according to the mentioned indicators correlate with and imbalanced accentuation of the character and developed cognitive interests.

**Discussion and conclusions.** For students with problems in communication in the form of intrapersonal conflict, interpersonal cognition is distinguished by the following feature. Spontaneous and reflexive components of cognition are inconsistent with each other. An effective tool for the psychological diagnostics of this contradiction between the «me-components» of consciousness and self-consciousness is the repertoire technique. The most important diagnostic indicators are: the realism of the constructs, the informativeness of the 1st construct factor, the correlation of the 1st and 2nd construct factors, the modality of family members, «me-real», the differences between «me-real» and «me-ideal».

**Key words:** personal and situational conflict, psychodiagnostics of consciousness, repertoire technique of J. Kelly.

**For citation:** Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2023) Psixologicheskaya diagnostika mezhlchnostnogo poznaniya studentov s neblagopoluchiem v obshhenii v forme vnutrichno-stnogo konfliktka [Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition of Students With Communicational Problems in the Form of Intrapersonal Conflict]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 328–343. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_328

## Введение

Компетентное межличностное познание является профессионально важным качеством специалистов в системе «человек-человек» (педагоги, психологи, менеджеры по персоналу, социальные работники). Умение разбираться в людях составляет основу профессиональной квалификации выпускников вузов по указанным специальностям.

У определенной части студентов (до 50 %) наблюдается противоречие между профессиональными психологическими знаниями о межличностном познании и естественной способностью понимать людей, что осложняет их учебную деятельность и личное общение.

Вузы испытывают нехватку психодиагностических и учебно-развивающих методов совершенствования межличностного познания студентов. Указанные методы должны способствовать объединению трех я – идентификаций: я – специалист-исследователь, я – специалист-практик, я – субъект личной жизни.

## Обзор литературы

Н. В. Гришина предложила интегральные критерии психологического конфликта: 1) наличие противоречия между конфликтующими сторонами в целях, мотивах и т.д.; 2) осознание, репрезентация противоречия в сознании; 3) напряженная борьба конфликтующих сторон на подавление друг друга [5]; указанные критерии позволяют формулировать различные определения конфликтов в зависимости от его участников (внутриличностные и межличностные конфликты, индивидуальные и групповые).

Внутриличностный конфликт сопровождается эмоциональной напряженностью и эмоциональным дискомфортом, которые становятся все более выраженными, если конфликт охватывает все большее пространство личности. Различают внутриличностные конфликты, основанные на ошибочной интерпретации человеком сложившейся конфликтной ситуации [3]; деструктивные, нарушающие развитие личности [8]; патогенные, приводящие к невротизации личности<sup>1</sup> [8].

<sup>1</sup> Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 236 с.

Психологический конфликт невротической и психопатической личности имеет свою специфику. При неврозах конфликт сочетается с патопсихологическими проявлениями: навязчивыми страхами, эмоциональным эгоцентризмом, «порочными кругами» в поведении, вегетативной неустойчивостью<sup>1</sup> [7]. При психопатиях психологический конфликт обнаруживает совокупность следующих признаков: тотальность характерологических отклонений и ситуаций, в которых они проявляются, неизменность поведенческих отклонений на протяжении всего жизненного пути личности, социальная дезадаптация [4].

Личностные конфликты, или личностно-обусловленные, в отличие от ситуативных конфликтов, или ситуативно-обусловленных, возникают у людей с противоречивой, несбалансированной акцентуированностью характера [8]. Так бывает, например, если психастеническая акцентуация сочетается с истероидной. Психологическое противоречие возникает между повышенной тревожностью, ранимостью личности, с одной стороны, и демонстративностью, стремлением быть в центре внимания окружающих, с другой стороны. Суждения личности о себе и окружающих людях внутренне противоречивы<sup>2</sup> [7; 13, 18]. Вследствие этого конфликт самовоспроизводится даже в спокойной ситуации общения. Для разрешения конфликта личности нуждается в психотерапевтической помощи.

Психологическая диагностика личностного конфликта при неблагополучии человека в общении требует изучения: 1) базисных когнитивных, эмоциональных, поведенческих свойств стандартизированными и проективными тестами; 2) индивидуального семантического пространства личности методом субъективного шкалирования; 3) понимания контекста реальных ситуаций общения методом наблюдения и беседы. Принципиальным здесь является отграничение конфликта личностного от конфликта ситуативного.

Эффективными инструментами изучения индивидуально-семантического пространства личности являются репертуарные тесты, которые берут свое начало от теста ролевых конструктов Дж. Келли и его теории личных, или личностных,

<sup>1</sup> Карвасарский Б. Д. Неврозы. Руководство для врачей. М.: Медицина, 1990. 572 с.; Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. 2-е изд. Л.: Медицина, 1985. 416 с.

<sup>2</sup> Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности: учеб. пособие. М.: МГУ, 1989. 215 с.

конструктов [6]. Репертуарные тесты обладают тем достоинством, что сочетают в себе преимущества стандартизированных тестов, проективных методик и структурированной беседы. Поэтому именно репертуарная методика была взята за основу при проведении настоящего эмпирического исследования.

### Материалы и методы

Для достижения комплексности и системности психологической диагностики особенностей межличностного познания студентов с неблагополучием в общении при конструировании репертуарной методики важно соблюдать определенные требования.

1. Персонажи затрагивают различные сферы общения: круг близких, неформальную и формальную сферу, элементы «я-концепции». Перечень персонажей включает в себя: 1) отец; 2) мать; 3) брат/сестра; 4) жена/муж (избранница/избранник); 5) друг; 6) подруга; 7) знакомый и 8) знакомая, которые обследуемому не нравятся; 9) преподаватель и 10) младший по возрасту, которых обследуемый ценит; 11) преподаватель и 12) младший, которых он не ценит; 13) «я-сейчас», 14) «я-подросток», 15) «я в идеале».

Персонажи количественно сбалансированы по модальности (число «положительных» персонажей примерно равно числу «отрицательных»), возрасту и по степени авторитетности (референтности) для обследуемого. Предпочтительное число персонажей: 12–30. Если число персонажей становится меньше нижней границы, тогда снижается обоснованность статистических процедур, применяемых к матрице с оценками. Превышение 30-ти персонажей чрезмерно увеличивает время обследования и становится утомительным для испытуемого [1].

2. Используется процедура проведения методики с выявленными конструктами, а не заранее заданными, – это способствует самовыражению субъекта. Формулируя собственные конструкты, он приводит пояснения к ним, сообщает подробности о своем общении, симпатиях и антипатиях к окружающим людям, рассказывает о важных фактах биографии. Конечно, следует учитывать суждения исследователей о большей сопоставимости тест-результатов, если применяются заданные конструкты<sup>1</sup> [15; 17].

<sup>1</sup> В то же время, получены экспериментальные данные о том, что при использовании структурных

Выявлять конструкты предпочтительно методом свободной характеристики персонажей. В этом случае тестированию легче придать форму естественной беседы психолога и обследуемого. Правда, и другие методы (выявление конструктов через сравнение персонажа с другим персонажем или с двумя другими) имеют аргументы в свою пользу<sup>1</sup> [6; 9; 11].

3. Пятибалльная шкала является достаточно детализированной при оценивании персонажей по конструктам, хотя также применяются семи- и девятибалльные шкалы, а также шкала Дембо-Рубинштейн. В повседневной жизни человек редко оценивает других людей с помощью большего числа градаций признаков. Полезно скрывать факт применения пятибалльной шкалы, чтобы избегать ассоциаций со «школьными» пятибалльными оценками, и вместо баллов «1..2..3..4..5» в бланках ответов для испытуемых использовать символы «<<..<..=>..>>» в следующий трактовке:

грубый – вежливый

<<—————<—————=>—————>>

= качество выражено в средней степени, как у большинства людей,

> качество выражено выше среднего,

>> качество выражено значительно выше среднего,

< качество выражено ниже среднего,

<< качество выражено значительно ниже среднего.

В таблице 1 представлены количественные показатели по репертуарной методике, которые использовались в эмпирическом исследовании. Указаны условные обозначения показателей, их названия и порядок вычисления. Показатели комплексно и структурно отражают особенности межличностного познания студентов.

Наряду с количественными, использовались качественные показатели конструктов, они основываются на экспертных оценках психолога, проводящего психодиагностическое обследование.

количественных показателей, основанных на математико-статистических методах (дисперсионный, корреляционный, факторный анализ), выявляемые конструкты позволяют получать не менее сопоставимые и стандартизированные тест-результаты, чем заданные конструкты. [2]

<sup>1</sup> Существует точка зрения, что, формулируя конструкты при сравнении персонажей, обследуемый называет наиболее примечательные качества персонажей (персонажи для сравнения подбираются специальным образом), а не первые приходящие в голову ассоциации. Однако опытный психолог может легко контролировать данное обстоятельство, задавая обследуемому уточняющие вопросы.

Количественные диагностические показатели репертуарной методике  
и порядок их вычисления

№	Название показателя	Порядок расчета показателя
<i>Индексы по конструктам</i>		
1	<i>Kч</i> – частота встречаемости конструктов	$Kч = \frac{Nчк}{n}$ , где <i>Nчк</i> – сумма частот встречаемости конструктов испытуемого, <i>n</i> – число конструктов в решетке. Индекс рассчитывается по база данных на 238 человек
	<i>Kк</i> – корреляции между конструктами	$Kк = \frac{Nвкк}{n}$ , где <i>Nвкк</i> – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между конструктами, <i>n</i> – число конструктов в решетке
3	<i>Kф1</i> – информативность 1-го конструкт-фактора	Информативность 1-го фактора по конструктам (факторный анализ по методу главных компонент)
4	<i>Kф12</i> – корреляция 1-го и 2-го конструкт-факторов	Коэффициент корреляции между 1-м и 2-м факторам по конструктам
<i>Индексы по персонажам</i>		
5	<i>Пк</i> – корреляции между персонажами	$Пк = \frac{Nвкп}{n}$ , где <i>Nвкп</i> – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между персонажами, <i>n</i> – число персонажей в решетке
6	<i>Я</i> -реальное	Суммарная оценка по конструктам 11-го персонажа
7	<i>Пс</i> – модальность членов семьи	Суммарная оценка по конструктам персонажей семьи: 1-отец, 2-мать, 3-избранник/избранница
8	<i>Пм1</i> – модальность (+) персонажей	Суммарная оценка по конструктам персонажей положительной модальности: 4-друг, 5-подруга, 8-руководитель(+)
9	<i>Пм2</i> – модальность (–) персонажей	Суммарная оценка по конструктам персонажей отрицательной модальности: 6-знакомый(–), 7-знакомая(–) и 9-руководитель(–)
10	<i>Пя1</i> – соотношение персонажей 1-я-реальное и 1-отец	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-я-реальное и 1-отец
11	<i>Пя2</i> – соотношение персонажей 1-«я-реальное» и 2-мать	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-«я-реальное» и 2-мать
12	<i>Пя3</i> – соотношение персонажей 1-«я-реальное» и 3-избранник/избр-ца	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-«я-реальное» и 3-избранник/избранник
13	<i>Пя4</i> – соотношение персонажей 1-я-реальное и 5-подруга	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-«я-реальное» и 5-подруга
14	<i>Пя8</i> – соотношение персонажей 1-«я-реальное» и 8-руководитель(+)	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-я-реальное и 8-руководитель(+)
15	<i>Пяи</i> – соотношение персонажей 1-«я-реальное» и «я-идеальное»	Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1-«я-реальное» и 12-«я-идеальное»

1) Недифференцированность – Дифференцированность. Дифференцированными являются конструкты, которые отражают тонкие оттенки мыслей и чувств. Сложный внутренний мир человека проявляется через хороший словарный запас, пронзительные суждения и образную речь, логичные обоб-

щения и их наглядные иллюстрации. Недифференцированные конструкты отличаются противоположными чертами.

2) Эгоцентричность – Реалистичность. Реалистичные конструкты говорят о способности человека органично понимать окружающих людей и события, правильно расставлять акценты в суждениях и контролировать свою субъективность. Эгоцентричные конструкты, наоборот, отражают не столько окружающую действительность, сколько самого человека, который эти конструкты высказывает, его собственные проекции.

3) Одноплановость – Многоплановость. Разносторонние конструкты характеризуют персонажи с различных сторон, комплексно. Например, обследуемый дает всестороннюю характеристику людям, учитывая их уживчивость в общении, интерес к науке и искусству, законопослушность, отношение к деньгам, эстетические интересы и многое другое. Односторонние конструкты затрагивают только один-два аспекта личности.

### Результаты исследования

Для сравнения психодиагностических показателей по степени выраженности между выборкой студентов с неблагополучием в общении (экспериментальная выборка) и выборкой студентов нормативной категории (контрольная выборка) использовался непараметрический статистический U-критерий Манна-Уитни. Результаты сравнения представлены с указанием уровней статистической значимости различий  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ .

Как видно из рисунка, статистически значимые различия между сравниваемыми выборками имеются по следующим показателям репертуарной методики (в скобках указано отличие экспериментальной выборки от контрольной выборки в меньшую сторону (" $<$ ") или в большую сторону (" $>$ ")):

- КР – Реалистичность конструктов ( $<$ ,  $p \leq 0,05$ );
- Кф1 – Информативность 1-го конструкт-фактора ( $<$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Кф12 – Корреляция 1-го и 2-го конструкт-факторов ( $<$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Пс – Модальность членов семьи ( $<$ ,  $p \leq 0,05$ );
- Пя – Я-реальное ( $<$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Пяи – Соотношение Я-реального и Я-идеального ( $<$ ,  $p \leq 0,01$ ).

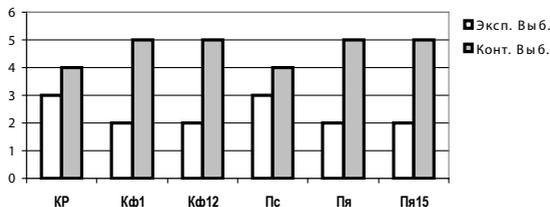


Рис. 1. Сравнение показателей по U-критерию Манна-Уитни

Для облегчения интерпретации установленных различий использовались результаты кластерного анализа показателей репертуарной методики обследуемых из экспериментальной выборки с выявлением «типичного представителя» (Юлия). Ее результаты по репертуарной методике использовались для иллюстрации теоретических положений. Психодиагностическое обследование девушки стандартизированными тестами показало несбалансированную акцентуированность ее характера в интропунитивной форме и признаки внутриличностного конфликта в общении.

Юлия воспитывалась в полной семье. Отец трудится инженером-электриком на промышленном предприятии, мать работает экономистом в строительной организации. Родная сестра Юлии младше на 4 года. Семья проживает в районном центре Ленинградской области. Девушка пять лет занималась музыкой по классу фортепиано. Взаимоотношения с однокурсницами неконфликтные, но держится девушка отстраненно. Трудности в учебе отсутствуют, хотя учится без энтузиазма.

— Методика 16-ФЛО Р. Кэттелла: Кт-А – общительность, Кт-С – эмоциональная нестабильность (3,2), Кт-Е – доминантность (7,9), Кт-Л – подозрительность (8,3), Кт-L – мечтательность (6,8), Кт-О – тревожность (7,9), Кт-Q2 – неконформизм (9,2), Кт-Q3 – недисциплинированность (8,0).

— Методика СМОЛ Дж. Кинканнона: мм-1 – сверхконтроль (61), мм-2 – пессимистичность (65), мм-3 – эмоциональная лабильность (62), мм-6 – ригидность (60), мм-7 – тревожность (74), мм-8 – индивидуалистичность (64), мм-9 – активность (60).

— Методика парного сравнения ценностных ориентаций: в число пяти приоритетных ценностных ориентаций вошли: пп1-10 – общественная справедливость, пп1-12 – самообразование и саморазвития, пп1-1 – здоровье физическое и психическое, пп1-5 – любовь к близкому человеку.

— Тесты на невербальный интеллект Дж Равена (91), вербальный интеллект Г. Айзенка (100) и социальный интеллект Дж. Гилфорда (Гл-1 = 5,0; Гл-2 = 5,1; Гл-3 = 6,5; Гл-4 = 4,8): большинство шкал тестов имеют значения около нормативных, с некоторым превосходством вербальных шкал над невербальными.

Реалистичность конструктов (<)

Студент экспериментальной группы, воспринимая окружающих людей, проявляют явный эмоциональный эгоцентризм, в его суждениях представлены не столько его партнеры

по общению, сколько пристрастное отношение к ним. Относительно такой стилистики в интерпретации человеком окружающих людей А. А. Ухтомский отмечал, что человек видит в других своего «двойника» [14; 15]. Своими суждениями в адрес окружающих он как бы деформирует людей в угоду своим эмоциям и комплексам. Отдельные суждения могут быть очень пронизательными, изящными и прочувствованными, но общая картина оказывается эгоцентричной и деформированной.

- 1 ПАПА (отец): неестественный\* – естественный
  - 2 МАМА (мать): незаботливая – заботливая\*
  - 3 НАСТЯ (брат/сестра): эгоистка\* – альтруистка
  - 4 САША (избранник/избранница): стремится быть руководителем – не стремится быть руководителем\*
  - 5 МИША (друг): с ним скучно – с ним круто\*
  - 6 ЛЕНА (подруга): серая мышка – стильная\*
  - 7 ВИТЯ (знакомый (-)): физическая агрессия\* – душевность и миролюбие
  - 8 ОЛЯ (знакомая (-)): постоянно в страданиях\* – всегда бодрая
  - 9 СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ (преподаватель (+)): не увлекает своей профессией – увлекает своей профессией\*
  - 10 МАРИНА МИХАЙЛОВНА (преподаватель (-)): несправедливые придирки\* – справедливые требования
  - 11 СЕРЕЖА (младший (+)): несимпатичный – симпатичный\*
  - 12 ГОША (младший (-)): дразнит других\* – не дразнит других
  - 13 Я СЕЙЧАС (я сейчас): не живу так, как хочу\* – живу так, как хочу
  - 14 Я В ДЕТСТВЕ (я в детстве): грустный – веселый\*
  - 15 Я В ИДЕАЛЕ (я в идеале): не ищет смысла в жизни – ищет смысл в жизни\*
- Формулируя конструкты для персонажей, Юлия подробно и нервно рассказывала о случаях, когда с ней поступали несправедливо. Например, говоря о своей младшей сестре как о «эгоистке», детально и с обидой вспомнила ситуацию четырехлетней давности (тогда Юлии было шестнадцать лет, а сестре – одиннадцать). «Сестра не перенесла свои занятия в музыкальной школе с субботы на пятницу, хотя и могла. И мне пришлось по субботам весь май одной, в поту и на жаре помогать родителям на огороде. Настя прикрылась разговорами, что она согласна на «отработку» (типа мыть посуду, выносить мусор и ходить в магазин)... нужны мне ее компенсации – дорогá ложечка к обеду, милая сестрица!».

### Информативность 1-го конструкт-фактора (<)

Высокую информативность первого фактора по конструктам (70–80 %) в теории репертуарных тестов принято трактовать как проявление единства сознания и самосознания. Второй фактор обогащает первый фактор нюансами, не лишая ментальное пространство личности цельности. Студент экспериментальной группы, наоборот, отличается низкой информативностью первого фактора по конструктам. Причем первый и второй факторы, примерно равные по силе, выражают противоречащие друг другу психологические смыслы, что

следует интерпретировать как конфликтность межличностного познания субъекта.

Первый фактор (информативность 44 %) Юлии целесообразно трактовать как «я-рефлексивное». В соответствии с первым «я» девушка рассуждает так – если человек «живет так, как хочет», тогда он – «заботливый», «альтруист», «не стремится быть руководителем», «душевный и миролюбивый», «всегда бодрый», «симпатичный», «не дразнит других».

Второй фактор (информативность 36 %) следует рассматривать как «я-спонтанное», которое придает рассуждениям Юлии совсем другую тональность – если человек «живет так, как хочет», это значит, он – «естественный», «незаботливый», «с ним круто», он «стильный», «дразнит других», «физически агрессивный», «увлекает своей профессией», ему свойственны «несправедливые придирки».

Корреляция 1-го и 2-го конструкт-факторов (<)

Отмеченное в предыдущем пункте противоречие между первым и вторым фактором по конструктам, целесообразно трактовать как конфликт между рефлексивным (рациональным, сознательным) и спонтанным (эмоциональным, бессознательным) «я» студента. Именно такой конфликт Э. Фромм определяет как личностный конфликт, который рациональными средствами непреодолим, из него можно только «вырасти» [17]. Исследователь имеет в виду, что вербальные высказывания спонтанного «я» образуют только надводную и малую часть айсберга; большая и подводная часть объединяет природный темперамент личности и автоматизированные социальные действия личности.

Разрешение конфликта между рефлексивным и спонтанным «я» не осуществляется на понятийном уровне. Должна сформироваться новая доминанта – новое резонансное состояние всех нервных импульсов (корковых и подкорковых, исходящих от различных сенсорных анализаторов, от внутренней и внешней среды) [14; 15]. Доминанта, которая находится в рассогласованном состоянии (личностный конфликт), может вызывать вегетативную неустойчивость организма, что переживается человеком как «темные», витальные чувства [13]. Если использовать психологические термины, «вырастание» из личностного конфликта состоит в гармонизации образа жизни человека, его мировоззрения и его привычек. Психотерапевты особенно тонко понимают, насколько это сложный, трудный и часто длительный процесс [18].

«Я-рефлексивное» «я-спонтанное» Юлии отражают противоречивые мотивационные векторы. «Я-рефлексивное» убеждает быть хорошей – стремиться к поиску смысла жизни, проявлять заботу о близких, альтруизм, доброжелательность, бодрость. «Я-спонтанное» увлекает соблазнами – жить удовольствиями и сексом, выглядеть стильной, агрессивной, ироничной, даже циничной, добиваться успеха в делах, больше думать о себе, чем о других.

Юлия признается, что с Сашей (ее избранник) ей легко и уютно, он заботится о ней, серьезно относится к учебе. Но Юлия также отмечает: «По правде сказать, иногда мне кажется, что Саша какой-то тусклый. Если позвонит Миша (ее друг) и скажет, что давай, как говорит Масыня, «оттопыремся», я соглашаюсь с ним встретиться, а потом совесть мучает, что Сашу обманула. На этой почве у Юлии было несколько тяжелых бесед со своими поклонниками. Саша с обидой спрашивает, как она может встречаться с «этим тупым качком и пьяницей». Миша издевается: «Юлька, ты – крутая девчонка, зачем тебе нужен этот дохлый ботаник?» Юлия не может объединить в одном избраннике все, что ей нужно от молодых людей. Данное противоречие, если не будет преодолено, затруднит будущую супружескую жизнь. В качестве мужа Юлия, скорее всего, выберет похожего на Сашу, но всегда будет готова согрешить с похожим на Мишу.

Противоречие между ценностными ориентациями «я-компонентов» самосознания девушки проявляется в сомнениях по поводу выбранной профессии. «На практике в детском саду я просто измучилась из-за сомнений кем стать в будущем. Не переоценила ли я важность для себя альтруизма и любви к детям? Они столько внимания к себе требуют, а мне больше хочется о себе подумать. Даже стыдно было перед девочками, с которыми практику проходила, – они без перерыва с детьми возились... Даже не знаю... может, методистом куда податься... или в Газпром податься...», – грустно улыбается.

### Модальность членов семьи (<)

При неблагополучии в общении в форме внутриличного конфликта отношение студента к членам своей семьи очень противоречиво вследствие рассогласованности «я-компонентов» его сознания и самосознания. Отношения с родителями, сестрами и братьями также ухудшаются из-за тяжелого характера: ранимости, обидчивости, невысокой способности поддерживать диалог. Примечательно, что при внутриличной конфликтности в общении неблагополучные взаимоотношения чаще наблюдаются именно в семье, а не в формальной обстановке, не в университете. При межличностной конфликтности неблагополучные взаимоотношения одинаково возможны и в неформальной, и в формальной сфере общения.

Юлия к маме испытывает теплые чувства («естественная», «заботливая», «альтруистка», «душевность и миролюбие», «всегда бодрая», «симпатичная»), но при этом девушка проявляет затянувшийся подростковый максимализм («с ней скучно», «серая мышка», «не увлекает своей профессией», «не ищет смысла в жизни»). У отца Юля называет только два положительных качества («заботливый», «веселый»). Все остальные качества – отрицательные (например, «неестественный», «с ним скучно», «серая мышка», «постоянно в страданиях», «не увлекает своей профессией»).

Я-реальное (<) и соотношение Я-реального и Я-идеального (<)

Представители экспериментальной выборки противоречиво воспринимают не только членов своей семьи, но и себя тоже. Общая самооценка отличается нейтрально-минорной интонацией и явно обнаруживает неудовлетворенность собой, «я-реальное» намного ниже и «я-идеального». В своем стремлении приблизиться к «я-идеальному» студент придерживается гиперкомпенсаторной, а не компенсаторной, стратегии. Он стремится бороться со своими недостатками, а не развивать свои достоинства. Из медицинской психологии известно, что такая стратегия является очень энергозатратной для психики и может приводить к невротизации личности.

В самооценке Юлии пропорция между положительными и отрицательными качествами в «я-реальном» составляет <+6–8>. Юлия отмечает, что она «заботливая», «стильная», «симпатичная», «ищет смысл в жизни», но при этом также «постоянно в страданиях», «дразнит других», «не живет так, как хочет», «грустная». В «я-идеальном» от отрицательных качеств думает избавиться и обрести качества: «естественная», «заботливая», «альтруистка», «душевность и миролюбие», «всегда бодрая», «веселая».

Возрастная динамика «я-рефлексивного» на трех возрастных этапах «я в детстве» → «я-сейчас» → «я-идеальное» («я в будущем»), в сознании девушки представленная рангами (– → → ++), а «я-спонтанного»: (+ → = → =). Следовательно, Юлия, старается преодолеть внутриличностный конфликт, предъявляя к себе все более строгие моральные требования.

### Обсуждение и выводы

По результатам выполненного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1) У студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта их межличностное познание проявляет рассогласованность спонтанного и рефлексивного компонентов. Данное противоречие между «я-компонентами» сознания и самосознания целесообразно интерпретировать как конфликт личностный, а не ситуативный. Феноменологически конфликт переживается субъектом как психологическую проблему, с которой не справиться рациональными средствами (Фромм Э.), как непроходящее состояние тревоги, а при вегетативной неустойчивости организма как «темное» витальное чувство (Сеченов И. М.).

2) Эффективным инструментом психологического изучения особенностей межличностного познания студентов с вну-

триличностным конфликтом в общении является репертуарная методика, реализующая метод Дж. Келии. Важно, чтобы репертуарная методика была сконструирована с соблюдением нескольких требований:

— персонажи методики затрагивают различные сферы общения: круг близких, неформальную и формальную сферу, элементы «я-концепции»;

— используется процедура проведения методики с выявление конструкторов, желательного методом свободной характеристики;

— применяются качественные и количественные показатели, отражающие структурные особенности ментального пространства личности.

3) При данной форме неблагополучия студентов в общении наибольшую дифференцирующую способность показывают следующие психодиагностические показатели репертуарной методики: реалистичность конструкторов, информативность 1-го конструктор-фактора, корреляция 1-го и 2-го конструктор-факторов, модальность членов семьи, «я-реальное», соотношение «я-реального» и «я-идеального».

#### Список литературы

1. Алёшкин Н. И. Межличностное познание студентов: Опыт теоретического и эмпирического исследования: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. – 318 с.
2. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Выявляемые и заданные конструкторы репертуарных методик при изучении межличностного познания студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Серия «Психология». – 2021. – № 4. – С. 10–23.
3. Бодалев А. А. Личность и общение: монография. 2-е изд. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
4. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика: монография. – Н. Новгород: НГМД, 1998. – 128 с.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта: монография. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
6. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструкторов: монография. Перев. англ. – СПб.: Речь, 2000. – 249с.
7. Кемпински А. Психопатология невротозов / пер. с польск: монография. – М.: Медицина, 1981. – 400 с.
8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: монография. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО): методическое руководство. – СПб: Речь, 2009. – 256 с.
9. Мясичев В. Н. Психология отношений: монография. – М., Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
10. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: монография. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
11. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды: монография. – М.: Смысл, 2007. – 688 с.
12. Похилько В. И., Федотова Е. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984 – № 3. – С. 151–157.

13. Сеченов И. М. Элементы мысли: монография. – СПб.: Лениздат, 2014. – 224 с.
14. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
15. Ухтомский А. А. Лицо другого человека: монография. – СПб.: ИД Ивана Лимбаха, 2008. – 664 с.
16. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы: монография. Перев. с англ. – М.: Питер, 2018. – 160 с.
17. Фромм Э. Здоровое общество: монография / пер. с англ. – М.: АСТ, 2015. – 448 с.
18. Шац И. К. Клинико-психологические аспекты аффективных расстройств в детском и подростковом возрасте: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 156 с.
19. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) *Advances in Personal Construct Psychology*. – New York: Praeger 2002. – 264 p.

### References

1. Aleshkin, N. I. (2021) *Mezhlichnostnoe poznanie studentov: Opyt teoreticheskogo i empiricheskogo issledovaniya* [Interpersonal knowledge of students: The experience of theoretical and empirical research]: monografiya. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University. (In Russian).
2. Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Vyyavlyaemye i zadannye konstrukty repertu-arnykh metodik pri izuchenii mezhdunarodnogo poznaniya studentov [Identified and given constructs of repertoire methods in the study of interpersonal cognition of students] // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*. – Pushkin Leningrad State University Journal. No. 4. Pp. 10–23. (In Russian).
3. Bodalev, A. A. (1995) *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]: monografiya. 2-e izd. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogi-cheskaya akademiya. (In Russian).
4. Gannushkin, P. B. (1998) *Klinika psihopatij, ih statika, dinamika, sistematika* [Clinic of psychopathy, their statics, dynamics, systematics]. N. Novgorod. (In Russian).
5. Grishina, N. V. (2008) *Psihologiya konflikta* [Psychology of conflict]: monografiya. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
6. Kelli, Dzh. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnykh konstruktov* [Psychology of personality: theory of personal constructs]: monografiya. Perv. angl. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).
7. Kempinski, A. (1981) *Psihopatologiya nevrozov* [Psychopathology of neuroses]: monografiya. Perv. s pol'sk. Moscow: Medicina. (In Russian).
8. Lichko, A. E. (2009) *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]: monografiya. Ppatoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlya podrostkov (PDO) [pathocharacterological diagnostic questionnaire for adolescents (PDO)]: metodicheskoe rukovodstvo. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).
9. Myasishchev, V. N. (1995) *Psihologiya otnoshenij* [Psychology of interpersonal relations]: monografiya. Moscow, Voronezh: In-t prakt. psiholo-gii. (In Russian).
10. Petrenko, V. F. (2010) *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]: monografiya. 3rd ed. Moscow: Eksmo. (In Russian).
11. Petrovskaya, L. A. (2007) *Obshchenie – kompetentnost' – trening: izbrannye trudy* [Communication – competence – training: selected works]. Moscow: Smysl. (In Russian).
12. Pohil'ko, V. I., Fedotova, E. O. (1984) Tekhnika repertuarnykh reshetok v eksperimetal'noy psihologii lichnosti [Technique of repertory grids in experimental psychology of personality]: monografiya // *Voprosy psihologii*. – *The questions of psychology*. No. 3. Pp. 151–157. (In Russian).
13. Sechenov, I. M. (2014) *Elementy mysli* [Elements of thought]: monografiya. Saint Petersburg: Lenizdat. (In Russian).
14. Uhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta. Stat'i raznykh let* [Dominant. Articles of different years]: monografiya. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
15. Uhtomskij, A. A. (2008) *Lico drugogo cheloveka* [The face of another person]: monografiya. Saint Petersburg: ID Ivana Limbaha. (In Russian).
16. Frejd, A. (2018) *Psihologiya «YA» i zashchitnye mekhanizmy*. [Psychology of "I" and self-defense mechanisms:]. Moscow: Piter. (In Russian).

17. Fromm, E. (2015) *Zdorovoe obshchestvo* [A Healthy Society]. Moscow: AST. (In Russian).
18. Schatz, I. K. (2015) *Kliniko-psixologicheskie aspekty` affektivny`x rasstrojstv v detskom i podrostkovom vozraste* [Clinical and psychological aspects of affective disorders in childhood and adolescence]. monografiya. Sankt-Peterburg: Pushkin Leningrad State University. (In Russian).
19. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (2002) (eds.) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger.

**Вклад соавторов**  
Co-authors contribution  
50/50 %

### Информация об авторах

**Алёшкин Николай Иванович** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID iD: 0000 0001–6161–9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

**Сербина Любовь Федоровна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID iD: 0000–0002–3133–8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

### Information about authors

**Nikolay I. Aleshkin** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000 0001–6161–9438, n.i.aleshkin@gmail.com

**Lyubov F. Serbina** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000 0001–6161–9438, e-mail: serbinalf@mail.ru

Поступила в редакцию: 30.05.2023  
Принята к публикации: 09.06.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 30 May 2023  
Accepted: 09 June 2023  
Published: 30 June 2023

## Возрастные аспекты сохранения профессионального здоровья военнослужащих, проходящих службу по контракту

С. В. Чермянин, В. Е. Капитанаки, В. М. Новосёлов

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

**Введение.** В настоящее время в Вооруженных силах Российской Федерации как никогда актуальны вопросы сохранения профессионального здоровья и долголетия военнослужащих разных возрастных групп. Необходимо дифференцировать подходы к поддержанию профессионального здоровья как молодых военнослужащих, находящихся на начальном этапе военно-профессиональной адаптации, так лиц старшей возрастной группы, чей опыт и военно-профессиональные навыки представляют особую ценность. В настоящей статье рассмотрены психологические особенности военнослужащих возраста ранней и средней зрелости (в соответствии с периодизацией Г. Крайг) являющиеся мишенями для психопрофилактической работы, направленной на сохранение профессионального здоровья военнослужащих.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в конце 2021 года. В исследовании приняли участие 30 военнослужащих в возрасте 28–39 лет (ранняя зрелость) и 30 военнослужащих в возрасте 40–50 лет (средняя зрелость). Военнослужащие проходили службу по контракту. Были изучены показатели личностного адаптационного потенциала военнослужащих, их личностно-типологические особенности и особенности эмоциональной сферы.

**Результаты исследования.** Выявлен ряд возрастных особенностей личности и эмоциональной сферы, сформированных на протяжении военно-профессиональной деятельности и способных препятствовать сохранению профессионального здоровья военнослужащих. Установлен уровень личностного адаптационного потенциала военнослужащих, указывающий на лучшую адаптивность военнослужащих возраста средней зрелости. Адаптивные возможности военнослужащих, независимо от возраста, не позволяют им оперативно адаптироваться к изменениям условий военно-профессиональной деятельности, в первую очередь это актуально в отношении контингента возраста ранней зрелости. Поведенческая регуляция и моральная нормативность более сформированы у контингента возраста средней зрелости, а коммуникативные потенциал более высок у более молодого контингента. Военнослужащие возраста ранней зрелости более склонны к гипомании и менее толерантны к изменениям жизнедеятельности в то время, как военнослужащие возраста средней зрелости более социально интровертированы, эмоционально холодны и менее толерантны к физическим и психическим нагрузкам. Эмоциональная сфера военнослужащих старшей возрастной группы характеризуется наличием выраженного алекситимического радикала и снижением общего числа эмоциональных реакций. Особого внимания психологов военных частей требуют сложности в установлении и поддержании межперсональных контактов, свойственные военнослужащим возраста средней зрелости, что может затруднять совместное решение профессиональных задач.

**Обсуждение и выводы.** Проведенное исследование базируется на методиках, рекомендованных регламентирующими документами по организации профессионального отбора и сопровождения военнослужащих и стандартизированных методиках, признанных как российскими, так и зарубежными психологами. Полученные результаты наглядно демонстрируют различия личностно-типологических характеристик, адаптивных возможностей и особенностей эмоциональной сферы военнослужащих возраста ранней и средней зрелости. Результаты исследования позволили выделить мишени для психопрофилактической работы с военнослужащими разных возрастных групп.

**Ключевые слова:** профессиональное здоровье, профессиональное долголетие, военнослужащие, личностный адаптационный потенциал, личностно-типологические особенности, эмоциональные состояния.

**Для цитирования:** Чермянин С. В., Капитанаки В. Е., Новоселов В. М. Возрастные аспекты сохранения профессионального здоровья военнослужащих // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 344–357. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_344

## Age-related Aspects of Maintaining the Occupational Health of Military Personnel

Sergey V. Chermyanin, Veronica E. Kapitanaki, Vasily M. Novoselov

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

**Introduction.** At present, the issues of maintaining the professional health and longevity of servicemen of different age groups are more relevant than ever in the Russian Armed Forces. It is necessary to differentiate approaches to maintaining professional health both for young servicemen at the initial stage of military-professional adaptation and for those in the older age group, whose experience and military-professional skills are of particular value. In the present paper we examine psychological features of early- and mid-career military personnel (according to G. Craig's periodization) as targets of preventive work aimed at maintaining military personnel's professional health.

**Materials and methods.** The study was conducted in late 2021. The study involved 30 servicepersons aged 28-37 (early adulthood) and 30 servicepersons aged 40-50 (middle adulthood). The servicepersons served under contract. Indicators of the personal adaptive potential of servicepersons, their personality-typological features, and peculiarities of the emotional sphere were studied.

**Results.** A number of age-specific features of personality and emotional sphere, formed during military-professional activity and capable of hindering the maintenance of professional health of servicemen was revealed. We identified the level of personal adaptive potential of servicemen indicating better adaptability of servicemen of middle adulthood. Adaptive capabilities of servicepersons, irrespective of their age, do not allow them to promptly adapt to changes of conditions of military-professional activity, first of all, it is relevant to the contingent of early adulthood. Behavioural regulation and moral normativity are more developed in the middle-aged contingent, while communicative potential is higher in the younger contingent. Early adulthood servicepersons are more prone to hypomania and less tolerant of life changes, while middle adulthood servicepersons are more socially introverted, emotionally cold, and less tolerant of physical and mental stress. The emotional sphere of older servicepersons is characterized by the presence of a pronounced alexithymic radical and a decrease in the total number of emotional reactions. The difficulties in establishing and maintaining interpersonal contacts that are characteristic of middle-aged servicepersons require special attention from military unit psychologists, which can make it difficult to solve professional tasks jointly.

**Discussion and conclusions.** The present study is based on the methods recommended by regulatory documents on organizing professional selection and support for servicepersons and standardized methods recognized by both Russian and foreign psychologists. The results obtained clearly demonstrate differences in personality-typological characteristics, adaptive capabilities and specific features of the emotional sphere of servicepersons of early and middle adulthood. The results of the study allowed us to identify targets for psychoprophylactic work with servicepersons of different age groups.

**Key words:** professional health, professional longevity, military personnel, personal adaptive potential, personality typological features, emotional states.

**For citation:** Chermyanin, S. V., Kapitanaki, V. E., Novoselov, V. M. (2023). *Vozrastnye aspekty sokhraneniya professional'nogo zdorov'ya voennosluzhashchikh* [Age-related Aspects of Maintaining the Occupational Health of Military Personnel]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 344–357. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_344

## Введение

Профессиональная деятельность военных специалистов предполагает значительные физические и психические нагрузки, оказывающие негативное влияние на их здоровье и профессиональное долголетие<sup>1</sup> [1]. В современной психологии под профессиональным долголетием понимается профессиональное функционирование человека, характеризующееся высокой степенью эффективности и интенсивности в выполнении профессиональных задач на протяжении всего периода профессиональной деятельности [4; 5].

Следовательно, достаточно актуальным является как совершенствование существующих методов, так и поиск психологических мишеней для сохранения и укрепления здоровья военнослужащих с целью сохранения их профессионального долголетия. Не вызывает сомнений, что мероприятия по сохранению профессионального здоровья оправданны и целесообразны в отношении всех категорий военнослужащих и на всех этапах службы. Однако, наиболее востребованным представляется научно-исследовательский поиск, направленный на сохранение профессионального здоровья военнослужащих с учетом разных возрастных групп [4].

Необходимо дифференцировать подходы к поддержанию профессионального здоровья как молодых военнослужащих, находящихся на начальном этапе военно-профессиональной адаптации, так лиц старшей возрастной группы, чей опыт представляет особую ценность при выполнении специальных задач, равно как и в профессиональном становлении молодых воинов – формировании у них моральных и боевых качеств.

## Материалы и методы

С целью изучения возрастных особенностей военных специалистов было проведено обследование военнослужащих двух возрастных групп. Дифференциация по возрастным категориям была произведена в соответствии с возрастной периодизацией Грейс Крайг [3].

Первую группу составили 30 военнослужащих возраста ранней взрослости (от 20 до 39 лет). Во вторую группу во-

<sup>1</sup> Порожников П. А. Психофизиологические особенности военнослужащих по контракту при заболеваниях внутренних органов: автореф. дис. ... канд. мед. наук по специальности 19.00.02 – Психофизиология. СПб.: ВМедА, 2018. 26 с.

шли 30 военнослужащих возраста средней зрелости (от 40 до 50 лет).

### Результаты исследования

В ходе исследования использовались методики: многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», разработанный в ВМедА им. С. М. Кирова; опросник «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП), разработанный Ласко И. Б. и Тонконогим Б. И., в Ленинградском НИПНИ им. В. М. Бехтерева «Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда; «Торонтская алекситимическая шкала», созданная G. J. Taylor с соавторами.

Для изучения адаптивных возможностей военнослужащих были проанализированы основные психологические и социально-психологические характеристики МЛО «Адаптивность» отражающие как интегральные особенности личностного адаптационного потенциала (ЛАП), так и показатели парциальных шкал: психической регуляции (ПР), коммуникативных (КП) и морально нормативных (МН) качеств респондентов. Данные обследования военнослужащих представлены в таблице 1.

В ходе проведенного исследования полученные данные характеристик МЛО «Адаптивность» от респондентов («сырые» значения) были соотнесены со стеновыми шкалами, разработанными при исследовании контингента военнослужащих в возрасте 27–35 лет [6].

Таблица 1  
Результаты сравнительного анализа адаптивных возможностей военнослужащих разных возрастных групп (M + m)

Шкалы МЛО «Адаптивность»	Военнослужащие возраста ранней зрелости (25–39 лет)		Военнослужащие возраста средней зрелости (40–50 лет)		Достоверность различий (p)*
	«Сырые данные»	Стеновое исчисление	«Сырые данные»	Стеновое исчисление	
Шкала ПР	15,9±1,17	6 стенов	11,1±0,92	7 стенов	p ≤ 0,01
Шкала КП	9,5±0,74	6 стенов	13,6±1,13	4 стенов	p ≤ 0,01
Шкала МН	10,5±0,77	4 стенов	7,2±0,39	5 стенов	p ≤ 0,001
Шкала ЛАП	37,7±1,65	4 стенов	31,9±1,88	5 стенов	p ≤ 0,05

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что значения личностного адаптационного потенциала (шкала ЛАП) были достоверно выше в группе военнослужащих средней зрелости, по сравнению с группой военнослужащих

\*Достоверность различий определялась по «сырым» данным.

возраста ранней зрелости (при  $p \leq 0,05$ ). Также военнослужащие средней возрастной группы отличались от лиц возраста ранней зрелости достоверно большей способностью к поведенческой регуляции (шкала ПР, при  $p \leq 0,01$ ) и более высокой моральной нормативностью (шкала МН, при  $p \leq 0,001$ ). Одновременно с этим, показатели коммуникативного потенциала в средней возрастной группе были достоверно более низкими по сравнению с обследованными лицами возраста ранней зрелости (шкала КП, при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, при лучших адаптационных способностях личности в целом, военнослужащие в возрасте 40–50 лет демонстрировали сниженные способности межличностного взаимодействия по сравнению с более младшими (по возрасту) сослуживцами. Это может негативным образом проявляться в затруднении построения и поддержания контактов с окружающими и отрицательно сказываться на выполнении совместных задач. В ходе бесед установлено, что военнослужащие этой возрастной категории способны манифестировать раздражительность и агрессивность в отношении окружающих и быть нетерпимыми к взглядам и поступкам, отличным от их собственных. Во многом, как считают некоторые исследователи, это объясняется тем, что у военнослужащих, прослуживших в Вооруженных Силах по контракту 20 и более лет, складывается свой особенный образ жизни, круг общения и стереотип мышления, формируется общий для большинства этих лиц соматический, психологический и социальный портрет<sup>1</sup>.

Обращает на себя внимание то, что уровень личностного адаптационного потенциала (шкала ЛАП) военнослужащих возраста ранней зрелости соответствует только четырем стэнам и свидетельствует об удовлетворительной адаптации. Данный показатель характеризует обследованных военнослужащих как достаточно адаптированных к привычным условиям профессиональной деятельности, но недостаточно готовых к изменениям этих условий. Можно прогнозировать ухудшение надежности профессионального функционирования военнослужащих возраста ранней зрелости при переходе от выпол-

<sup>1</sup> Попов А. В. Организация медико-социальной помощи офицерам запаса (в отставке) и мероприятия по ее совершенствованию (на примере военнослужащих ВМФ): автореф. дис. ... канд. мед. наук по специальности 14.02.03 – Общественное здоровье и здравоохранение. М., 2018. 24 с.

нения профессиональных задач в условиях мирного времени к условиям боевых действий.

Вышеприведенные данные во многом подтверждаются данными, полученными по шкале «Моральная нормативность» (МН). Так, у военнослужащих группы средней взрослости эти значения шкалы МН равнялись пяти стэнам, что в целом соответствует достаточному уровню развития данного качества. В то же время, в группе военнослужащих возраста ранней взрослости показатель по шкале МН был равен четырем стэнам и свидетельствовал о недостаточном уровне социализации, то есть, респонденты этой возрастной группы не всегда стремятся соблюдать общепринятые нормы, а иногда могут пренебрегать уставными и корпоративными требованиями.

Полученные результаты во многом согласуются с ранее проведенными исследованиями Будановой Е. И. с соавт. [1]. В частности, при обследовании большого количества военнослужащих ранней взрослости, проходящих службу по контракту, установлено, что число лиц с низким уровнем социализации (шкала МН МЛО «Адаптивность») составляет около 30 % от общей численности обследованных респондентов. Такие военнослужащие не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Наличие в подразделении лиц со сниженными показателями социализации указывает на необходимость проведения активной воспитательной работы, а также применения мер морально-психологического воздействия.

Анализ личностно-типологических характеристик личности (1-й уровень МЛО «Адаптивность») позволил сформировать профили личности, свойственные военнослужащим разных возрастных групп (рисунок 1).

Обращает на себя внимание то, что военнослужащие обследованных групп имеют высокие значения по шкале коррекции (К). Это указывает на присущее им стремление показать себя «с лучшей стороны» и свидетельствует о высоком самоконтроле и чрезмерной осторожности. Поскольку прохождение психологического тестирования большинством лиц воспринималось как оценка наличия и выраженности профессионально важных качеств, которая может повлиять на дальнейшее прохождение службы, можно уверенно говорить о достаточной

профессиональной мотивации военнослужащих возраста ранней и средней зрелости.

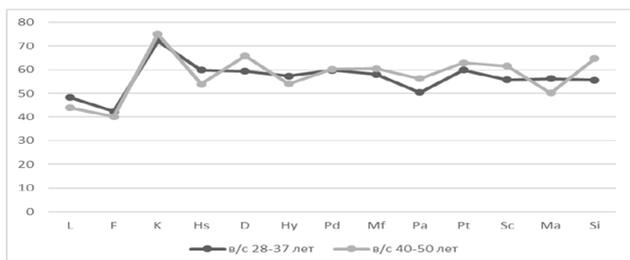


Рис. 1. Профиль личности военнослужащих разных возрастных групп

Профили личности респондентов разных возрастных категорий отличаются достаточной гармоничностью, поскольку значения по всем шкалам не превышают нормативных данных [7].

В ходе сравнительного анализа профилей личности военнослужащих получен ряд достоверных различий личностно-типологических характеристик, позволяющих выделить возрастные особенности личности военнослужащих возраста ранней и средней зрелости. В таблице 2 приведены только личностно-типологические характеристики военнослужащих разных возрастных групп значения, которых имеют достоверные различия.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа личностно-типологических характеристик военнослужащих разных возрастных групп (M+m)

Личностно-типологические особенности	Военнослужащие возраста ранней зрелости (25-39 лет)	Военнослужащие возраста средней зрелости (40-50 лет)	Достоверность различий (p)
Шкала ипохондрии – Hs	53,9 ± 1,14	59,9 ± 2,05	p ≤ 0,05
Шкала депрессии – D	59,4 ± 1,23	65,9 ± 1,77	p ≤ 0,01
Шкала паранойальности – Pa	50,4 ± 0,93	56,2 ± 1,61	p ≤ 0,01
Шкала шизоидности – Sc	55,7 ± 1,11	61,5 ± 0,63	p ≤ 0,001
Шкала гипомании – Ma	56,2 ± 1,18	50,17 ± 0,93	p ≤ 0,001
Шкала соц. интроверсии – Si	55,6 ± 1,08	64,7 ± 1,30	p ≤ 0,001

Военнослужащие возраста средней зрелости по сравнению с военнослужащими возраста ранней зрелости достоверно отличаются склонностью к сниженному фону настроения (шкала D, при p ≤ 0,01), не расположены к спонтанной активности (шкала Ma, p ≤ 0,001). Респонденты этой возрастной группы

более эмоционально холодны и отчуждены в межперсональных взаимоотношениях (шкала Sc, при  $p \leq 0,001$ ) и социально интровертированы, что проявляется склонностью ограничивать свое общение узким кругом давно знакомых людей (шкала Si, при  $p \leq 0,001$ ).

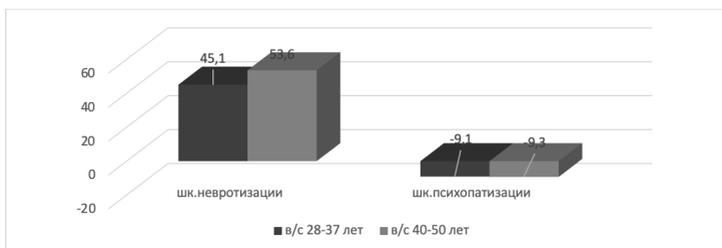


Рис. 2. Выраженность проявлений невротизации и психопатизации у военнослужащих разных возрастных групп

Достоверных различий уровня невротизации и психопатизации (методика УНП) между группами военнослужащих разного возраста не выявлено и изучаемые показатели соответствуют средневозрастным популяционным нормам. Полученные значения представлены на рисунке 2. В целом, военнослужащие возраста ранней и средней взрослости не имели отчетливых признаков невротизации. В то же время, условные баллы, полученные по шкале психопатизации (–9,1 и –9,3 баллов), соответствуют более высоким показателям и указывают на свойственные обследованным военнослужащим упрямство и напористость, настороженность и эмоциональную холодность. Вероятно, это обусловлено спецификой военной службы, где культивируются именно эти качества, поэтому полученные результаты не стоит интерпретировать как признаки дезадаптации.

Доминирующее эмоциональное состояние военнослужащих обеих групп изучалось посредством методики ШДЭ (Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда).

Ведущей и достаточно выраженной эмоцией в группе респондентов возраста ранней взрослости является «Интерес», что отражается и в более высоких баллах по шкале «Гипомания» (МЛО «Адаптивность»). В группе возраста средней взрослости выраженных эмоциональных реакций не наблюдается,

что подтверждает их некоторую эмоциональную холодность и отстраненность (рисунок 3).

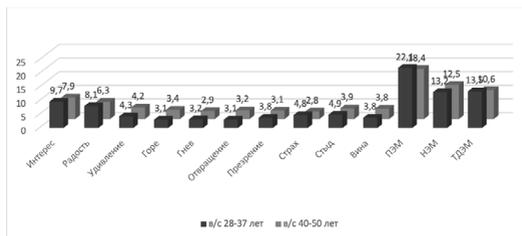


Рис. 3. Доминирующие эмоциональные состояния военнослужащих разных возрастных групп

Большой интерес представляют не отдельные эмоции, а собственно эмоциональные состояния, представленные на рисунке 4 в виде шкал ПЭМ – индекс позитивных эмоций, НЭМ – индекс негативных эмоций и ТДЭМ – индекс тревожно-депрессивных эмоций. В группе военнослужащих возраста средней зрелости все индексы соответствуют слабой выраженности перечисленных эмоциональных состояний, что опять же подтверждает их эмоциональную холодность. В группе военнослужащих возраста ранней зрелости индексы ПЭМ и ТДЭМ достигают уровня умеренной выраженности. Это характеризует данных респондентов как способных к позитивному эмоциональному отношению, к событиям жизни, так и к реагированию комплексом тревожно-депрессивных эмоций.

В ходе сравнительного анализа эмоциональных состояний военнослужащих разных возрастных групп установлен ряд достоверных различий (таблица 3).

Военнослужащие возраста ранней зрелости достоверно (при  $p \leq 0,01$ ) более склонны как к приподнятому настроению, так и к тревожно-депрессивным состояниям, чем военнослужащие более старшего возраста. Можно охарактеризовать респондентов более молодой возрастной группы как более эмоционально лабильных, способных переживать весь спектр эмоциональных реакций и состояний. В то же время представители более старшей возрастной группы более сдержанны не только в поведенческих проявлениях эмоций, но и непо-

средственно в их переживании. С одной стороны, эмоциональная сдержанность оправдана и необходима при выполнении военнослужащими ряда профессиональных задач, с другой – есть риск распространения скупости и лаконичности эмоций за пределы профессиональной деятельности.

Таблица 3  
Результаты сравнительного анализа доминирующих эмоциональных состояний военнослужащих разных возрастных групп (M+m)

Эмоциональные состояния	Военнослужащие возраста ранней зрелости (25–39 лет)	Военнослужащие возраста средней зрелости (40–50 лет)	Достоверность различий (p)
Индекс позитивных эмоций (ПЭМ)	22,1±0,85	18,4±0,63	p ≤ 0,01
Интерес	9,7±0,36	7,9±0,25	p ≤ 0,001
Радость	8,1±0,45	6,3±0,3	p ≤ 0,01
Индекс тревожно-депрессивных эмоций (ТДЭМ)	13,5±0,78	10,6±0,46	p ≤ 0,01
Страх	4,8±0,37	2,8±0,09	p ≤ 0,001

Для уточнения возрастной специфики эмоциональной сферы военнослужащих была использована «Торонтская алекситимическая шкала», (методика TAS). Результаты представлены на рисунке 4.

Военнослужащие возраста ранней зрелости не имели явных признаков алекситимии, хотя их результаты несколько отличаются от нормативных значений, предложенных группой ученых психоневрологического института им. В. М. Бехтерева (59,3± 1,3 балла).

Результаты военнослужащих возраста средней зрелости свидетельствуют о наличии у них алекситимического радикала, что характеризует респондентов данной возрастной группы как имеющих сниженную способность в понимании и вербализации эмоциональных состояний и сужении аффективного опыта. В сравнении с данными психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, показатели военнослужащих возраста средней зрелости превышают показатели лиц с психосоматическими и невротическими расстройствами (72,09±0,82 и 70,01±1,3 балла, соответственно)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Корзунин В. А., Юсупов В. В., Баурова Н. Н. и др. Психодиагностические методы выявления дезадаптивных нарушений в практике клинических психологов: учеб. пособие / под ред. В. Ю. Рыбникова. СПб.: Айсинг, 2009. 232 с.

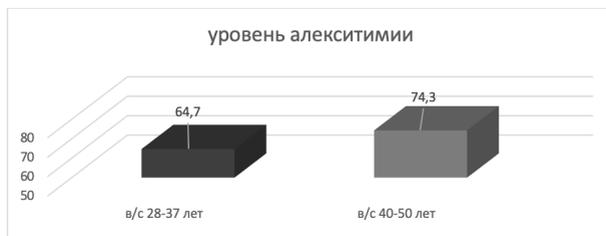


Рис. 4. Признаки алекситимии у военнослужащих разных возрастных групп

Проведенный сравнительный анализ подтвердил достоверно (при  $p \leq 0,001$ ) большую выраженность алекситимического радикала у военнослужащих возраста средней зрелости (таблица 4).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа уровня алекситимии у военнослужащих разных возрастных групп (M+m)

Торонтская алекситимическая шкала	Военнослужащие возраста ранней зрелости (25–39 лет)	Военнослужащие возраста средней зрелости (40–50 лет)	Достоверность различий (p)
Уровень алекситимии	64,7±1,15	74,3±1,06	$p \leq 0,01$

Следовательно, алекситимический радикал военнослужащих старшей возрастной группы целесообразно рассматривать как негативное следствие профессиональной деформации, ухудшающее индивидуальный аффективный опыт данной категории лиц и отрицательно сказывающийся на качестве межперсональных отношений во всех сферах их жизнедеятельности.

Вероятно, эти проявления связаны с тем, что у многих военнослужащих среднего возраста приближается период, связанный с увольнением из ВС. Как утверждают некоторые исследователи [2], накануне увольнения для военного человека характерны состояния неопределенности и разочарования, сопровождающиеся выраженным эмоциональным напряжением. Причем наиболее сильным патогенным фактором является даже не сам факт увольнения, а информационная неопределенность связанная с планированием дальнейшей

жизни. В свою очередь, эмоциональное напряжение может негативным образом сказываться на здоровье, психике и семейных взаимоотношениях.

### **Обсуждение и выводы**

Анализ результатов проведенного исследования возрастных особенностей военнослужащих позволил сделать следующие выводы:

Адаптивные возможности военнослужащих возраста ранней и средней зрелости позволяют эффективно выполнять стандартные профессиональные задачи в привычных условиях, но могут оказаться недостаточными при выполнении более сложных задач, необходимости приема нестандартных решений и действиях в новой, непривычной обстановке. При этом военнослужащие возраста ранней зрелости менее готовы адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности нежели военнослужащие возраста средней зрелости.

Военнослужащие возраста ранней зрелости более пассивны в выполнении профессиональных задач, при этом, более импульсивны и склонны руководствоваться аффективной логикой, что может приводить к недостаточно обдуманым действиям и инициированию межперсональных конфликтов.

Военнослужащие возраста средней зрелости менее эффективны в выполнении коллективных задач, способны манифестировать сниженный фон настроения и обидчивость, тяжело сходятся с новыми людьми, предпочитают общаться с узким кругом проверенных товарищей.

Основную мишень для сохранения профессионального долголетия военнослужащих представляет эмоциональная сфера. Контингент более старшего возраста отличает более высокий уровень алекситимии и эмоциональная холодность распространяющиеся за пределы профессиональной деятельности, способная стать причиной формирования различных дезадаптационных нарушений.

В более молодой возрастной группе целесообразно обращать внимание на формирование у военнослужащих навыков не игнорирования, а управления собственными эмоциями. Это позволит им, с одной стороны, избегать ажитации и снижать

интенсивность страхов, с другой стороны – купировать формирование алекситимии и социальной интроверсии.

#### Список литературы

1. Буданова Е. И., Евдокимов В. И., Перфилова О. В. Исследование качества жизни, связанного со здоровьем, у военнослужащих, проходящих военную службу по контракту // Вестник психотерапии. – 2007. – № 22. – С. 11–15.
2. Королева В. О., Ершов В. А. Социальная адаптация к гражданской жизни военнослужащих, уволенных в запас // Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы ежегодной научно-практической конференции. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2012. – 287 с.
3. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Погодин Ю. И., Боченков А. А. Психофизиология профессиональной деятельности. – М.: Российская медицинская академия постдипломного образования, 2007. – 280 с.
5. Полуян А. В., Приходько П. Н., Коченков В. Б., Федоров В. В. Проблема продления профессионального долголетия военных авиационных специалистов: опыт анализа // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – № 21. – С. 159–169.
6. Пухов В. А., Иванов И. В., Чепур С. В. Оценка функционального состояния организма военных специалистов. – СПб.: СпецЛИТ, 2016. – 312 с.
7. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.

#### References

1. Budanova, E. I., Evdokimov, V. I., Perfilova, O. V. (2007) Issledovanie kachestva zhizni, svyazannogo so zdorov'em, u voennosluzhashchih, prohodyashchih voennuyu sluzhbu po kontraktu [Study of the quality of life related to health in military personnel undergoing military service under a contract]. *Vestnik psihoterapii – Bulletin of Psychotherapy*. No. 22. Pp. 11–15. (In Russian).
2. Koroleva, V. O., Ershov, V. A. (2012) *Sotsial'naya adaptatsiya k grazhdanskoj zhizni voennosluzhashchih, uvolennykh v zapas* [Social adaptation to the civilian life of military personnel dismissed to the reserve]. *Psihologiya, obrazovanie, sotsial'naya rabota: aktual'nye i prioritetye napravleniya issledovaniy* [Psychology, education, social work: current and priority areas of research] *Materialy ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet. (In Russian).
3. Kraig, G. (2000) *Psihologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Saint Peterburg: Piter. (In Russian).
4. Pogodin, YU. I., Bochenkov, A. A. (2007) *Psihofiziologiya professional'noj deyatel'nosti* [Psychophysiology of professional activity]. Moscow: Rossijskaya medicinskaya akademiya postdiplojnogo obrazovaniya. (In Russian).
5. Poluyan, A. V., Prihod'ko, P. N., Kochenkov, V. B., Fedorov, V. V. (2022) Problema prodleniya professional'nogo dolgoletiya voennykh aviacionnykh specialistov: opyt analiza [The problem of extending the professional longevity of military aviation specialists: analysis experience]. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika – Aerospace Forces. Theory and practice*. No. 21. Voronezh. Pp. 159–169. (In Russian).
6. Puhov, V. A., Ivanov, I. V., Chepur, S. V. (2016) *Ocenka funktsional'nogo sostoyaniya organizma voennykh specialistov* [Assessment of the functional state of the body of military specialists]. Saint Peterburg: SpecLI T. (In Russian).
7. Sobchik, L. N. (2000) *Standartizirovannyj mnogofaktornyj metod issledovaniya lichnosti SMIL* [Standardized multivariate method for the SMIL personality study]. Saint Peterburg: Rech'. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/40/20 %

#### **Информация об авторах**

**Чермянин Сергей Викторович** – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: cherma2009@yandex.ru

**Капитанки Вероника Евгеньевна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: nitanaki@mail.ru

**Новосёлов Василий Михайлович** – клинический психолог, аспирант, Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина, e-mail: vm-novosyolov@kaschenko-spb.ru

#### **Information about the authors**

**Sergey V. Chermyanin** – Dr. Sci. (Med.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: cherma2009@yandex.ru

**Veronika E. Kapitanaki** – Cand. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: nitanaki@mail.ru

**Vasily M. Novoselov** – Clinical psychologist, postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: vm-novosyolov@kaschenko-spb.ru

Поступила в редакцию: 30.05.2023  
Принята к публикации: 09.06.2023  
Опубликована: 30.06.2023

Received: 30 May 2023  
Accepted: 09 June 2023  
Published: 30 June 2023

## **ДЛЯ ЗАМЕТОК**

---

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

---

научный журнал

# ВЕСТНИК

Ленинградского государственного  
университета имени А. С. Пушкина

№2

2023

Редактор А. А. Титова, С. К. Довбышенко  
Технический редактор Н. В. Чернышева  
Верстальщик Е. И. Ягин  
Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 30.06.2023. Формат 60x84 1/16.  
Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 22,5. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)  
Заказ №1880

**Адрес редакции**

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10.  
тел. +7(812) 451-98-43 <http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnik\\_ph@lengu.ru](mailto:vestnik_ph@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](mailto:pushkin@lengu.ru)