

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State
University Journal

№4
2024

Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина

ISSN 1818-6653

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017

Журнал издается с 2006 года

Периодичность: ежеквартально

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

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

Редакционная коллегия

| | |
|-----------------|---|
| А. Г. Маклаков | доктор психологических наук, профессор (главный редактор) |
| Л. М. Кобрина | доктор педагогических наук, профессор |
| 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. Камилова | 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) |
| З. 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) |
| В. В. Хитрюк | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь) |

Pushkin Leningrad State University Journal

ISSN 1818-6653

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 |
| 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) |
| V. V. Khitryuk | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus) |

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 12 Н. В. Маркина, И. Л. Качуро, М. И. Морозова
Теоретические аспекты формирования
социокультурной идентичности современных
подростков с признаками одаренности
- 31 К. В. Романенчук, Н. В. Седова, Н. М. Федорова
Друг Просвещения: 320-летие со дня рождения
Ивана Ивановича Бецкого
- 53 Р. А. Истомин
Модель формирования ценностного отношения
подростков к физкультурно-рекреационной
деятельности в детском лагере

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 69 С. В. Алексеев
Экологическая грамотность
глазами школьников и педагогов
- 85 Т. Б. Павлова, Е. А. Ковалева
Структура и содержание методики
формирования компетенций педагога
в области учебной аналитики
- 102 Е. С. Садовников, П. П. Фантров, Е. Э. Червякова
Забота о себе, других и государстве
как компоненты физкультурно-патриотического
воспитания российской молодежи

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 120 Н. В. Крюковская, Т. В. Лисовская
Коррекционная направленность уроков математики с учащимися начальных классов с задержкой психического развития
- 138 И. В. Литвиненко, С. М. Лосева
Методология и междисциплинарное взаимодействие при коррекции когнитивных и эмоционально-волевых нарушений у пациентов с черепно-мозговой травмой
- 153 В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Ю. Л. Проект
Готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе: типологический подход
- 180 Г. В. Никулина, А. Г. Желонкина
Формирование социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками у дошкольников с нарушением зрения
- 199 И. К. Шац
Расстройства мышления у детей с психическими нарушениями: клинико-психологический анализ и коррекционно-педагогические аспекты

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 214 Е. В. Батина, И. В. Кожухова
Организационно-педагогические условия выбора темы научного исследования обучающимися высших учебных заведений
- 234 Т. А. Бороненко, Р. И. Нуретдинов
Профессиональная адаптация обучающихся СПО по ИТ-специальностям в условиях требований работодателей

- 247 Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова
Развитие межкультурного взаимодействия
иностранных обучающихся в военных
образовательных организациях на основе
спортивной терминологии
- 265 Б. В. Сергеева, Г. Ж. Микерова
Метакомпетенция самости как результат
профессионального саморазвития будущего
педагога начального образования

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 280 В. В. Белов, Е. В. Белова
Теоретическая психология персоногенеза: место
в системе фундаментальных наук о человеке
- 296 В. В. Белов, Т. Б. Зотова
Структурная модель готовности к саморазвитию
курсантов военно-медицинского вуза
- 308 Е. В. Белова
Психологические критерии оценки моделей
неакадемического интеллекта лидера

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 334 А. Г. Маклаков, В. Г. Панкратова
Психологическая помощь учителям
общеобразовательных организаций
в профилактике профессионального выгорания
- 349 Е. П. Привалова
Факторная структура аутопсихологической
компетентности успешных менеджеров как
эталонная модель для студентов-менеджеров
- 368 Т. Ю. Чуранова, А. А. Благинин
Межличностные отношения и успешность
обучения курсантов военно-учебного заведения

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 383 А. Г. Маклаков, М. А. Кострова
**Особенности интеллектуального развития
у старшеклассников с разным уровнем временной
перспективы**
- 399 В. Н. Софьина, Э. П. Мирошников,
П. А. Расторгуева, М. Е. Лебедева
**Лидерские способности студентов и курсантов
в контексте субъективного благополучия в период
ранней взрослости**

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 12 Nina V. Markina, Irina L. Kachuro, Marina I. Morozova
Theoretical Aspects of the Formation
of Socio-cultural Identity of Modern Adolescents
With Signs of Giftedness
- 31 Kira V. Romanenchuk, Nellya V. Sedova,
Natalya M. Fedorova
Friend of the Enlightenment: 320th Anniversary
of Ivan Ivanovich Betskoy's Birth
- 53 Roman A. Istomin
Model Formation Value Attitude of Teenagers
to Physical Culture and Recreational Activities
in a Children's Camp

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

- 69 Sergei V. Alekseev
Environmental Literacy:
Through the Eyes of Schoolchildren and Teachers
- 85 Tatiana B. Pavlova, Elizaveta A. Kovaleva
Structure and Content of the Methodology
for Forming Teacher Competencies in the Field
of Learning Analytics
- 102 Evgeniy S. Sadovnikov, Pavel P. Fantrov,
Elena E. Chervyakova
Caring for Oneself, Others and the State as
Components of Physical Education
and Patriotic Education of Russian Youth

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- 120 Natalya V. Kryukovskaya, Tatyana V. Lisovskaya
**Correctional Orientation of Mathematics Lessons From
Primary School Students With Mental Retardation**
- 138 Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva
**Methodology and Interdisciplinary Interaction During
the Correction of Cognitive and Emotional-Volitional
Disorders of Patients With Traumatic Brain Injury**
- 153 Vitaly Z. Kantor, Galina V. Nikulina, Yuliya L. Proekt
**The Readiness of Visually Impaired Pupils to Take
Courses in the Correctional and Developmental Field
in Elementary School: a Typological Approach**
- 180 Galina V. Nikulina, Anastasiia G. Zhelonkina
**Formation of Social-Perceptual Willingness for Peer
Interaction in Preschool Children With Visual
Impairment**
- 199 Igor K. Shats
**Thinking Disorders in Children With Mental Illnesses:
Clinical and Psychological Analysis: Correctional
and Pedagogical Aspects**

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 214 Elena V. Batina, Irina V. Kozhukhova
**Organizational and Pedagogical Conditions
of Choosing the Topic of Scientific Research
by Students of Higher Education Institutions**
- 234 Tatyana A. Boronenko, Roman I. Nuretdinov
**Professional Adaptation of Students of Secondary
Vocational Education in IT-specialties in the Context
of the Requirements of Employers in the Digital Economy**

- 247 Roman E. Bulat, Khafiza S. Baychorova
Development of Intercultural Interaction of Foreign
Students in Military Educational Organizations
on the Basis of Sports Terminology
- 265 Bella V. Sergeeva, Galina Zh. Mikerova
Metacompetence of Self as a Result
of Professional Self-Development of the Future
Teacher of Primary Education

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 280 Vasilii V. Belov, Elizaveta V. Belova
Theoretical Psychology of Personogenesis: Place
in the System of Fundamental Sciences of Man
- 296 Vasilii V. Belov, Tatyana B. Zotova
A Structural Model of Readiness for Self-Development
of Cadets of a Military Medical University
- 308 Elizaveta V. Belova
Psychological Criteria for Evaluating Models
of Leader's Non-academic Intelligence

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 334 Anatolii G. Maklakov, Valeriya G. Pankratova
Adaptation Mechanisms of the Personality
and Professional Burnout of the Teachers
- 349 Elena P. Privalova
Factor Structure of Autopsychological Competence
of Successful Managers as a Reference Model
for Management Students
- 368 Tatyana Yu. Churanova, Andrey A. Blaginin
Interpersonal Relationships and Learning Success
of Military Educational Institution Cadets

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- 383 Anatolii G. Maklakov, Margarita A. Kostrova
**Features of Intellectual Development of High School
Students With Different Levels of Time Perspective**
- 399 Vera N. Sofina, Edward P. Miroshnikov,
Polina A. Rastorgueva, Maria E. Lebedeva
**Leadership Abilities of Students and Cadets in
the Context of Subjective Well-Being in Early
Adulthood**

Теоретические аспекты формирования социокультурной идентичности современных подростков с признаками одаренности

Н. В. Маркина¹, И. Л. Качуро², М. И. Морозова³

¹ Челябинский институт развития образования,
г. Челябинск, Российская Федерация

² Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация

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

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обоснования педагогических условий и механизмов создания событийно организованного образовательного пространства, обеспечивающего формирование и развитие социальной ответственности и социокультурной идентичности современных подростков. Особенно остро эта проблема стоит в отношении программ поддержки и развития одаренных обучающихся, реализации их проектных активностей и социальных инициатив. В статье раскрывается типология социокультурной идентичности современных одаренных учащихся, обладающих различным опытом погружения в событийно организованное образовательное пространство. Теоретическое обоснование данной типологии, уточнение понятия «социокультурная идентичность», анализ возможностей коллективной творческой деятельности в контексте ее формирования составляют новизну исследования.

Материалы и методы. В исследовании были задействованы 53 обучающихся десятых и одиннадцатых классов. Организация исследования включала логико-психологический анализ ключевых понятий исследования, теоретическое моделирование, факторный анализ. Для эмпирической проверки типологии социокультурной идентичности использованы результаты исследования социально-психологических факторов личностной динамики одаренных подростков и старшеклассников – участников смен Международного детского центра «Артек».

Результаты. Уточнено понятие «социокультурная идентичность» личности (СКИ) – это «интегративная характеристика личности, заданная сопряженностью готовности к идентичности личности со своей культурой (субкультурой) с ее готовностью к социально-групповой идентичности, что задает открытость к личностному самоопределению и экзистенциальную открытость конструктивному социальному взаимодействию со значимыми другими». На основе теоретического моделирования и соотношения векторов готовности к культурной и социальной идентичности предложена типология социокультурной идентичности личности (ярко выраженная, ложная, незрелая, маргинальная, оптимально открытая психолого-педагогическим механизмам и условиям воспитания). Обозначены критерии СКИ.

Обсуждение и выводы. Результаты исследования позволяют осуществить верификацию предложенной типологии социокультурной идентичности современных подростков и алгоритма определения обозначенных критериев СКИ. В качестве перспективы целесообразно обозначить изучение структуры социокультурной идентичности современных подростков, сравнение особенностей социокультурной идентичности как академически успешных подростков, так и демонстрирующих специальную успешность в сфере искусства.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, одаренность, событийные механизмы, образовательное событие, коллективная творческая деятельность.

Благодарности: авторы статьи выражают благодарность за сотрудничество специалистов Управления психологического сопровождения ФГБОУ МДЦ «Артек».

Для цитирования: Маркина Н. В., Качуро И. Л., Морозова М. И. Теоретические аспекты формирования социокультурной идентичности современных подростков с признаками одаренности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 12–30. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_12. EDN: AJKLWH

Original article
UDC 316.545 – 053.6 : 316.61
EDN: AJKLWH
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_12

Theoretical Aspects of the Formation of Socio-cultural Identity of Modern Adolescents With Signs of Giftedness

Nina V. Markina¹, Irina L. Kachuro², Marina I. Morozova³

¹ Chelyabinsk Institute for Education Development,
Chelyabinsk, Russian Federation
² Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russian Federation
³ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The relevance of the study is due to the need to substantiate the pedagogical conditions and mechanisms for creating an event-organized educational space that ensures the formation and development of social responsibility and socio-cultural, civic identity of modern adolescents. This problem is especially acute in relation to programs for the support and development of gifted schoolchildren, the implementation of their project activities and social initiatives. The article reveals the typology of the socio-cultural identity of modern gifted schoolchildren who have different experiences of immersion in the event-based educational space. The theoretical substantiation of this typology, the clarification of the concept of "socio-cultural identity", the analysis of the possibilities of collective creative activity in the context of its formation constitute the novelty of the study.

Materials and methods. The study involved 53 students of the tenth and eleventh grades. The organization of the study includes a logical and psychological analysis of the key concepts of the study, theoretical modeling, factor analysis. To empirically verify the typology of socio-cultural identity, the results of a study of socio-psychological factors of the personal dynamics of gifted adolescents and high school students who participated in shifts at the International Children's Center "Artek" were used.

Results. The concept of "sociocultural identity" of a person (SCI) is specified – it is "an integrative characteristic of a person, given by the conjugation of readiness for identity of a person with his culture (subculture) with his readiness for social-group identity, which reveals openness to personal self-determination and existential openness to constructive social interaction with significant others". Based on theoretical modeling and the relationship of vectors of readiness for cultural and social identity, a typology of sociocultural identity of a person is proposed (pronounced, false, immature, marginal, optimally open to psychological and pedagogical mechanism and conditions of education). The criteria of SCI are designated.

Discussion and conclusion. The results of the article will allow to verify the proposed typology of sociocultural identity of modern teenagers and the algorithm for determining the designated criteria of SCI. As a prospect, it is advisable to designate the study of the structure of sociocultural identity of modern teenagers, a comparison of the features of sociocultural identity of academically successful teenagers and teenagers demonstrating special success in the field of art.

Key words: sociocultural identity, giftedness, event mechanisms, educational event, collective creative activity.

Acknowledgments: The authors of the article express their gratitude for the cooperation of the specialists of the Psychological Support Department of the International Children's Center "Artek".

For citation: Markina, N. V., Kachuro, I. L., Morozova, M. I. (2024) Teoreticheskie aspekty formirovaniya sociokul'turnoj identichnosti sovremennykh podrostkov s priznakami odarennosti [Theoretical Aspects of the Formation of Socio-cultural Identity of Modern Adolescents With Signs of Giftedness]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 12–30. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_12. EDN: AJKLWH

Введение

Воспитание у современной молодежи уважения к традиционным ценностям как ключевой инструмент государственной политики в сфере образования актуализирует вопросы выявления условий и механизмов создания такого образовательного пространства, которое будет способствовать формированию социокультурной идентичности современных подростков¹. Это требует изучения факторов и ресурсов решения задач воспитания подростков путем организации социально-педагогического партнерства в условиях событийно организованных образовательных пространств и отвечает социокультурным вызовам, обновляя «картину онтогенеза личности в условиях трансформации базовых культурных механизмов» [19, с. 62].

Ранее нами подчеркивалось, что «ценность субкультуры детского творческого коллектива не только способствует трансформации ценностно-смысловых установок подростков, но и выступает ресурсом воспроизводства значимых для этого коллектива ценностей и смыслов» [10, с. 22]. При этом ценность реализации своих собственных задач у подростков еще только формируется и проявляется ситуативно, а профессиональное усердие уже представляет для них ценность, что дает педагогам ресурс максимального воплощения задач воспитания [10].

Содержательным ядром всего многообразия форм воспитательной деятельности образовательных организаций является направленность на укрепление гражданской позиции учащихся, формирование общих духовных и нравственных основ национального самосознания детей и взрослых, общей системы нравственных культурных ценностей [12]. Обозначенная позиция ориентирует нас на обращение к такому концепту, как «социокультурная идентичность», что ставит в центр внимания образовательной практики вопрос о создании оптимальных условий формирования социокультурной идентичности современного российского школьника.

В этом контексте целесообразно ответить на ряд вопросов, связанных: 1) с определением сущности социокультурной

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809; О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309; Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения: указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314.

идентичности современных подростков, механизмов ее формирования; 2) операционализацией параметров, задающих типы социокультурной идентичности. В качестве отдельного вопроса можно обозначить следующее утверждение: можем ли мы рассматривать социальную открытость подростка воздействию индивидуальности его одноклассников («отраженной субъектности») в качестве одного из факторов формирования его социокультурной идентичности.

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование типологии социокультурной идентичности современных одаренных учащихся, обладающих различным опытом погружения в событийно организованное образовательное пространство.

Мы исходили из предположения, что погружение подростка в событийно организованное образовательное пространство способствует формированию его личности и социокультурной идентичности. Подобное пространство, насыщенное многообразием форм переживания и рефлексии подростками опыта совместной групповой деятельности, жизненного опыта, актуализирует ресурсы его бытийного становления и личностного самоопределения. Как ранее указывалось, в условиях детского творческого коллектива повышается включенность подростка в многолетние традиции и культурно-образовательные события детского творческого коллектива, происходит более успешное освоение содержания образовательной программы, ценностей и норм направления деятельности, соответствующих профессиональному сообществу (взаимопомощь, ответственность, наставничество и т. п.) [10].

Задачи исследования:

1) уточнение понятия «социокультурная идентичность» в контексте сопряженности двух векторов: культурная идентичность и социально-групповая идентичность;

2) теоретическое обоснование типов социокультурной идентичности личности и описание параметров бытийного становления личности как ключевых характеристик социокультурной идентичности субъекта на основе использования ценностно-событийного теста персонализации (Н. В. Маркина);

3) обоснование выбора коллективной творческой деятельности как технологии организации событийности, стимулирующей формирование социокультурной идентичности подростка.

Материалы и методы

В работе сделан акцент на уточнении механизмов формирования социокультурной идентичности одаренных учащихся и их сверстников. В качестве таковых рассматриваются событийные механизмы, культурно-мифологические структуры коллективного бессознательного и механизмы отраженной субъектности.

Теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, моделирование типологии социокультурной идентичности. Методы диагностики: логико-психологический анализ понятия «социокультурная идентичность», моделирование типов идентичности, ценностно-событийный тест персонализации (Н. В. Маркина) [11].

Результаты

Социокультурная идентичность личности является междисциплинарным феноменом и изучается в философском, культурологическом, социологическом и психолого-педагогическом аспекте. С нашей точки зрения, здесь важно выделить два момента: первый связан с универсальным содержанием феномена, второй позволяет уточнить его специфику с позиций событийного подхода.

Мы разделяем точку зрения Ю. В. Живаевой и И. О. Логиновой, по мнению которых «социокультурная идентичность выступает как динамическая характеристика открытой саморазвивающейся системы» [8, с. 169]. Это раскрывает проблемы ее формирования и развития с точки зрения системной антропологической психологии. Исследователи утверждают, что от характера социокультурной идентичности зависит «устойчивость жизненного мира человека в разных субкультурах и социальных пространствах» [8, с. 171].

Событийный подход сложился в отечественной философии и психологии благодаря работам М. К. Мамардашвили М. М. Бахтина, С. Л. Рубинштейна, Н. Ю. Крыловой и др. Само понятие «событие» конкретизирует сопряженность категорий времени и пространства. Здесь можно выделить: событие – впечатление, событие – переживание, событие – со-бытие (М. М. Бахтин [2]), хронотоп (А. А. Ухтомский [21], Н. Н. Толстых [20]), события, трансформирующие жизненную картину личности (А. А. Кроник [7]). В условиях современного антрополо-

гического кризиса при решении ситуации «принципиальной неопределенности» Л. А. Пергаменщик предлагает использовать «формулу пробуждения для экзистенции: жизненный путь личности – кризисное событие жизненного пути – переживание – личностный рост» [16, с. 11]. При этом важно, по его мнению, опираться на онтологический принцип Р. Декарта: «чтобы быть, надо превосходить, и чтобы быть, надо иметь возможность наименовать» [16, с. 11].

Второй момент уточнения содержания социокультурной личности задан обращением к понятию «культурный код». В качестве его операционального критерия, с нашей точки зрения, могут выступать социокультурные установки, характеризующие субъективную психосемантику личности ребенка, а в целом – групповую психосемантику коллектива.

В психологии традиционно культурную идентичность рассматривают как психологическую связь между личностью человека и культурой. В культурологии ее определяют как «принадлежность индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующая ценностное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом»¹. Культурная идентичность, как утверждают В. Ю. Бельский, А. А. Васечко и А. Л. Золкин [3], способствует личностному развитию человека и обретению цивилизационного суверенитета.

По мнению О. А. Овсянниковой [14], основу культурной идентичности современных школьников составляют народная культура и ее традиции. К социально-психологическим факторам трансформации культурной идентичности человека представители Азиатской ассоциацией социальной психологии и Японской ассоциацией групповой динамики относят мультикультурализм и глобальные культурные контакты. Так, например, С. Wan и P. Y. G. Chew выделяют компоненты культурной идентичности, которые по-разному связывают человека с культурой: 1) культурные знания («посредством прямого одобрения человеком того, что ... является центральными характеристиками культуры»; 2) категориальный ярлык («посредством обезличенного членства человека в коллективе»); 3) социальные связи («посредством сетей определенных социальных отношений») [25, с. 247].

¹ Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М: Инфра-М, 2012. С. 57.

Для диагностики особенностей конструирования субъектом своей идентичности Н. Hashimoto и Т. Yamagishi разработали двухфакторный опросник, включающий шкалы «самовыражения» и «избегания отвержения» [22]. В последующем Sh. Suzuki дополнил его, предложив четырехфакторный опросник, который состоит из двойной взаимозависимости («поиск гармонии» и «избегание отвержения») и двойной независимости («отличие себя» и «самовыражения») [24]. Это позволяет вскрывать кросс-культурные и межпоколенческие различия идентичности субъектов разных культур. Так, в исследованиях Н. Hashimoto выявлено, что современный японский культурный контекст меняется на более независимый и индивидуалистически ориентированный. Другими словами, «молодые японцы будут иметь более независимые и менее взаимозависимые культурные ценности и убеждения, чем японцы старшего возраста, которые подвержены более традиционному культурному опыту и мотивированы на преобладающие культурные предписания, активно участвуя в культурных задачах» [23, с. 287].

Целесообразность обращения к опыту предшествующих поколений при анализе культурной (национальной, гражданской) идентичности доказывают исследования ее кросс-культурных различий. Так, А. В. Аллпорт отмечает, что в «системе китайского мировоззрения сложилась особая модель восприятия времени, когда прошлое непосредственно включено в контекст настоящего» [1, с. 3]. Древняя мудрость во многом объясняет культурные коды китайского социализма, которые включают конфуцианство, инклюзивность, гармонию и стабильность этико-политических установок, социальную общность.

Нам близка эта точка зрения, в соответствии с которой «... система культурных кодов – часть языка, которая влияет, ограничивает и вмещивается в систему языковых кодов» [13, с. 33]. Культурная идентичность и культурный код в качестве таковых могут выступать архетипическими единицами коллективного бессознательного. Совокупность пословиц, поговорок, устойчивых фразеологизмов, отражающих архетипы и самопрезентацию культурного кода, может быть использована при создании образовательных практик формирования социокультурной идентичности современных подростков. Особенно важно это

учитывать при формировании культурной идентичности и социальной ответственности одаренных учащихся.

В социальной психологии достаточно подробно изучены феномены социальной (социально-групповой) идентичности как понимания того, «кто я по отношению к группе», определенной социальной страте. Здесь отметим ряд позиций, близких для нашего исследования.

Еще в семидесятые годы А. В. Петровский обозначил принципиально иной ракурс «диалога» человека с социумом, сформулировав концептуальное утверждение, «что понятие «социализация» не должно быть единственным и самодостаточным при описании взаимодействия человека с социумом, – что есть и должен быть обозначен как-то встречный процесс: от человека в социум, и что термин «персонализация» тут очень подходит» [17, с. 214]. В последующем в работах А. В. и В. А. Петровских обозначенный «вектор» позволил «обосновать основные положения концепции отраженной субъектности (персонализации) и эмпирически верифицировать идею «полагания своего бытия в бытие другого», идею «инобытия» в другом» [17, с. 214].

Для нашего исследования социально-психологических детерминант бытийного становления одаренных учащихся это позволяет уточнить механизмы и критерии формирования социокультурной идентичности и социальной ответственности одаренных учащихся. Так, Н. В. Маркина исходит из того, что феномен отраженной субъектности позволяет выявить не только способность и потребность субъекта быть запечатленным, отраженным в личности другого субъекта, но и потребность и способность «принимать в себя» личностные вклады значимых других. Обозначим это как «экзистенциальную открытость социальным влияниям других» («экзистенциальную сензитивность»).

Рассмотрим также те позиции, которые раскрывают особенности социальной идентичности подростка в детском коллективе, выявленные в белорусской научной школе. В теории социальных коммуникаций в микросреде учреждения образования (Я. Л. Коломинский) обоснована идея о том, что общение школьников строится на основе индивидуальных предпочтений детей и определяется следующими факторами: личностными качествами; учебной успеваемостью; характером взаимоотношений с учителем; внешней привлекательностью. При изучении

особенностей межличностного восприятия школьников и межличностных отношений в школьном классе О. Я. Коломинской [5] определены три модели рефлексивно-перцептивных значений, присущих учащимся с различным уровнем самооценки.

Ранее мы изучали динамику развития личности учащихся в условиях событийной организации образовательного пространства на базе Международного детского центра «Артек» и Челябинского научного общества учащихся [9; 11], в том числе особенности трансформации их ценностно-смысловых установок. Это позволяет говорить об эффектах кристаллизации событийного опыта одаренных учащихся. Отметим, что событийный опыт выступает источником формирования и развития субъектной позиции человека, наряду с жизненным, субъектным и экзистенциальным опытом [11].

Результаты анализа доказывают, что событийно организованное образовательное пространство, погружая ребенка в новый опыт, создавая возможность соотнести его опыт с опытом окружающих сверстников и запечатлевая новые переживания в рефлексивные структуры и рефлексивные практики, трансформирует ценностно-смысловые установки учащихся, интегрирует приобретенный событийный опыт в новые структуры их социокультурной идентичности.

Конструирование содержания таких событий на основе социокультурных факторов, с одной стороны, должно опираться на современные требования к результату образования: развивать самостоятельность подростков, их умение делать осознанный выбор и нести ответственность за собственные действия, быть общественно активными и проявлять творческую инициативу, уметь адаптироваться в условиях постоянных общественных изменений, видеть ключевые проблемы современной жизни и быть готовыми решать их рационально и эффективно, устанавливая взаимодействие с окружающими людьми. С другой стороны, в основе современной событийно организованной образовательной практики должна лежать идея о том, что активная созидательная деятельность детей и молодежи при партнерской поддержке взрослых как наставников по освоению и продвижению содержания, наполненного смыслами российских традиционных духовных и культурных ценностей, может стать базой для присвоения данных ценностей.

Таким образом, можно утверждать, что как конкретное образовательное событие, так и событийно насыщенное образовательное пространство выступают психологическим механизмом формирования социокультурной идентичности одаренных учащихся и их сверстников. И если культурная идентичность человеку дает возможность понять, «кто я по отношению к своей культуре», а социальная идентичность – понять, «кто я по отношению к группе», то социокультурная идентичность, на наш взгляд, представляет собой интегративную характеристику, заданную сопряженностью готовности субъекта идентифицировать себя со своей культурой (субкультурой) с готовностью к социально-групповой идентичности. Это задает его экзистенциальную открытость культурному и личностному самоопределению и конструктивному взаимодействию со значимыми другими.

Вторая задача исследовалась в контексте формирования личности одаренных подростков, динамики их личности в условиях событийно организованного пространства поддержки и развития одаренности, актуализации социально-психологических ресурсов их личностного развития.

Методическое решение типологии феномена социокультурной идентичности задано сопряженностью двух векторов: «готовности к культурной идентичности» и «готовности к социально-групповой идентичности» как проявлению отраженной субъектности значимых других (см. табл.).

Таблица

Типология социокультурной идентичности обучающихся

| Варианты сопряженности | Вектор «Готовность к культурной идентичности» | | |
|--|---|--|---|
| Вектор «Готовность к социально-групповой идентичности» | Ярко выраженная социокультурная идентичность личности (процессы культурной и социальной идентичности интегрированы в единую ценностно-деятельную структуру) | Социокультурная идентичности, оптимально открытая механизм и условиям воспитания | Ложная социокультурная идентичность личности (социальная идентичность задана эталонами поведения других) |
| | Незрелая социокультурная идентичность личности (дисбаланс процессов культурной и социальной идентичности) | | Маргинальный тип социокультурной личности (минимальная выраженность процессов культурной и социальной идентичности) |

При выделении критериев, раскрывающих содержание предложенных типов социокультурной идентичности личности, использованы результаты исследования динамики субъектной и рефлексивной позиции одаренных обучающихся (на базе ФГ-БОУ МДЦ «Артек») с использованием ценностно-событийного теста персонализации Н. В. Маркиной¹ [11].

Методическое решение структуры теста задано, с одной стороны, интеграцией метода психосемантики (Дж. Келли, В. Ф. Петренко), метода отраженной субъектности (В. А. Петровский) и метода каузометрии (А. А. Кроник, Е. И. Головаха) [7; 18]. В процессе работы с ценностно-событийным тестом испытуемый фактически создает персональное семантическое пространство, структурированное событиями различной модальности на основе «эмоционального кода события». Вспоминая события / ситуации, испытуемый соотносит их с собственными ценностями и личностными смыслами, а также с культурными традициями и установками, присваивая каждому событию определенный фразеологизм. Предлагаемые значимые жизненные события объединены в три группы: эмоционально значимые ситуации; ситуации социально значимых коммуникаций, ситуации, влияющие на субъективную картину жизненного пути [11, с. 39].

В соответствии с традицией психосемантики Дж. Келли² в качестве элементов в репертуарной решетке выступают ценностно-смысловые установки (обозначенные выше фразеологизмы, высказывания), фиксирующие опыт переживания актуализируемых личностно значимых событий (элементы решетки). Мы разделяем точку зрения Е. В. Кузнецовой о том, что «фразеологизмы являются хранителями и носителями культурной информации..., их отличительные черты: способность к образованию языковых кодов, коннотативность, реификация, и функции – транслирующая, оценочно-аксиологическая и метафорическая» [6, с. 20]. Для определения жизненной ценности, с которой испытуемый связывает конкретное событие, фразеологизмы подобраны по трем параметрам: экзистенциальным основаниям бытия (время, игра, любовь, труд, познание, смерть); соотношению

¹ Комплексная программа социально-экологической деятельности «Моя планета» / Е. И. Абатуров, Д. Э. Шибкова, И. Л. Качуро [и др.]. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2012. 170 с.

² Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

адаптивной и надситуативной активности (В. А. Петровский [17]); типам субъектов культуры (А. А. Пелипенко [15]).

При последующей обработке протоколов ЦСТП на основе факторного анализа вычисляются количественные показатели, определяющие дифференциацию респондентов по типам социокультурной идентичности. Важно отметить, что степень выраженности критерия определяется силой фактора и факторными нагрузками составляющих их переменных. Представим критерии выше обозначенных векторов, определяющих типы социокультурной идентичности.

Первую группу критериев – параметры вектора «готовность личности к культурной идентичности», определяем на основе факторного анализа элементов репертуарной решетки протоколов каждого испытуемого. В качестве элементов, напомним, выступают отдельные фразеологизмы, отражающие рефлексивные коды значимых событий. Факторный анализ выявляет те из них, что имеют значимые факторные нагрузки и включены в процессы интеграции ценностно-смысловых установок, заданных выбранными фразеологизмами. Среди критериев данного вектора можно назвать:

1) степень выраженности *экзистенциальных оснований бытия* (коэффициент выраженности определенного вида экзистенциального основания бытия);

2) коэффициент единой направленности экзистенциальных оснований бытия в рамках одного фактора (характеризует непротиворечивость, отсутствие конфликта по данному показателю при принятии решений и осмыслении происходящих событий);

3) коэффициент сгруппированности факторов экзистенциальных оснований бытия. Отражает значимость данного экзистенциального основания бытия для осмысления реальности как самостоятельного критерия, при значении коэффициента, равного «1» или как части составных критериев, при дробном значении коэффициента;

4) количество пословиц, отражающих экзистенциальные основания бытия, рефлекслируемые испытуемыми отдельно по типам ситуаций, имеющих значимую факторную нагрузку.

В наших исследованиях на сегодняшний день осуществляется верификация критериев, связанных с фразеологизмами, отражающими экзистенциальные основания бытия. В после-

дующем по аналогии целесообразно верифицировать критерии, связанные с другими параметрами фразеологизмов (тип субъекта культуры и тип активности).

Вторая группа критериев – параметры вектора «готовность личности к социально-групповой идентичности», определяется на основе факторного анализа персонифицированных конструктов репертуарной решетки каждого испытуемого. В качестве конструктов выступают пары значимых других, отнесенных к той или социальной страте. Объем и перечень страт определяется в соответствии с целями исследования / тренинга и может быть: а) закрытым (например, учащиеся одного класса или одного отряда – т. е. представители одной социальной страты); б) открытым (включает представителей различных социальных страт. Факторный анализ выявляет те из конструктов, которые имеют значимые факторные нагрузки и включены в процессы отраженной субъектности значимых других в ценностно-смысловую установку развивающейся личности. К критериям второго вектора можно отнести:

1) коэффициент выраженности гомогенных и гетерогенных страт (включает объем социальных контактов; количество гомогенных социальных страт, имеющих значимые факторные нагрузки (выше 0,7); количество гетерогенных социальных страт, имеющих значимые факторные нагрузки (выше 0,7);

2) коэффициент *социальных контактов* может быть определен как отношение количества различных страт, отмеченных испытуемым при прохождении теста к общему количеству социальных страт, доступных для выбора в рамках теста. Данный коэффициент показывает насколько значимые для человека ценностно-смысловые установки находят свое отражение у представителей различных социальных страт.

В целом соотношение количественных значений показателей вектора «готовности личности к культурной идентичности» (выраженности, единой направленности, сгруппированности) с количественными значениями выраженности социальных страт и объема социальных контактов позволяет определить типы социокультурной идентичности, и на этой основе создавать различные воспитательные практики.

Обратимся к решению третьей задачи нашего исследования. Анализ литературы и теоретическое обоснование со-

бытийного становления личности позволяют утверждать, что наиболее полно удовлетворяет требованиям формирования социокультурной идентичности подростков коллективная творческая деятельность. Как известно, ее ключевой идеей является забота о людях, об улучшении окружающей жизни [4]. Эта общественно ориентированная деятельность позволяет отнести ее к социальному творчеству как проявлению гражданской и духовно-нравственной позиции на основе традиционных культурных ценностей. Такая деятельность стимулирует подростка к конструктивному взаимодействию со значимыми другими и открывает его социальным взаимодействиям.

Коллективная творческая деятельность обеспечивает погружение подростков и педагогов в особое воспитательное пространство. Возникающая при этом в процессе сотворчества взрослых и детей одухотворенная атмосфера создает уникальную педагогическую ситуацию, в которой происходит интенсивный обмен пониманием ценностных смыслов совместной деятельности. Этот обмен осуществляется «фоново», следовательно, незаметно для участников, так как происходит перенос внимания на достижение социально ценной цели, которая становится лично значимой, как для подростков, так и для педагогов. Осмысленные и закрепленные в процессе совместной деятельности ценности не только образуют культурно-нравственный фундамент детского коллектива, но и обуславливают культурную идентичность подростка с данной группой.

Отметим, что в контексте формирования социокультурной идентичности важны все этапы технологии организации коллективной творческой деятельности. Совместное выдвижение целей предполагает осмысление социальной значимости ее будущего результата. Совместно осуществляемые планирование, организация и проведение дел, событий позволяют подростку не только обрести опыт социальной деятельности, но и ощутить эмоциональное единство с коллективом, пройти период совместного переживания ответственности за ее успех. Последующий коллективный анализ результатов уточняет, обогащает понимание подростком ценностных смыслов сотворчества, а определение новых перспектив («ближайшее последствие») обуславливает дальнейшие векторы развития коллектива как детско-взрослой общности и подростка в ее составе.

Таким образом, участие подростка в коллективной творческой деятельности интенсифицирует формирование его социокультурной идентичности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, проведенный логико-психологический анализ литературы позволяет предложить следующее определение: «социокультурная идентичность – это интегративная характеристика личности, заданная сопряженностью готовности к идентичности личности со своей культурой (субкультурой) с ее готовностью к социально-групповой идентичности, что задает открытость к личностному самоопределению и экзистенциальную открытость конструктивному социальному взаимодействию со значимыми другими».

Теоретическое моделирование позволяет выделить следующие типы социокультурной идентичности: ярко выраженная СКИ, ложная СКИ личности, незрелая СКИ личности, маргинальный тип СКИ личности; СКИ оптимальная, открытая психолого-педагогическим механизмам и условиям воспитания. В последующем мы представим результаты верификации предложенной типологии социокультурной идентичности учащихся с признаками различных видов одаренности, а также алгоритм вычисления каждого из вышеобозначенных критериев и более содержательную качественную характеристику как критериев, так и типов социокультурной идентичности.

Вовлечение подростков в коллективную творческую деятельность создает условия для активного формирования социокультурной идентичности.

В продолжение нашего исследования можно обозначить также анализ структуры социокультурной идентичности современных подростков, сравнение особенностей социокультурной идентичности как академически успешных подростков, так и демонстрирующих специальную успешность в сфере искусства.

Список литературы

1. Аллаберт А. В. Культурные коды китайского социализма. – Пекин: Шанс, 2021. – 284 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической этике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.

3. Бельский В. Ю., Васечко А. А., Золкин А. Л. Системная модель образования и проблема формирования культурной идентичности личности в условиях достижения цивилизационного суверенитета // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 5. – С. 289–294. DOI: 10.24412/2073-0454-2023-5-289-294
4. Иванов И. П. Основы воспитания. Единство теории, методики, практики: Избранные труды / сост. и авт. коммент. Н. П. Царёва, под науч. ред. Е. В. Титовой. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. – 287 с. – (Герценовский университет педагогам России: избранные фундаментальные труды). EDN: SYAEIG
5. Коломинская О. Я. К вопросу изучения влияния особенностей межличностного восприятия на положение личности в группе // Социальная и педагогическая психология: сохраняя прошлое, создаем будущее: Коломинские чтения: сб. науч. ст. – Минск, 2023. – С. 56–61.
6. Кузнецова Е. В. Язык и культура: языковые единицы как источники культурной информации // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 2 (48). – С. 20–27.
7. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / сост. и общ. ред. А. А. Кроник; послесл. Е. И. Головаха. – М.: Прогресс – Культура, 1993. – 230 с.
8. Логинова И. О., Живаева Ю. В. Особенности социокультурной идентичности студентов малого города и мегаполиса // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3–3 (63). – С. 167–172.
9. Маркина Н. В., Качуро И. Л., Лямцева Е. В. Ценностно-смысловые установки одаренных учащихся – участников выездной исследовательской школы «Курчатовец» // Региональные модели сопровождения и поддержки одаренных и перспективных детей: материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 17–20 апреля 2017 года. – Челябинск: ЦИППКРО, 2017. – С. 95–100.
10. Маркина Н. В., Качуро И. Л. Событийные механизмы трансформации ценностно-смысловых установок современных подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2023. – № 2 (22). – С. 20–25. DOI: 10.47475/2409-4102-2023-22-2-20-25
11. Маркина Н. В., Анохина А. П. Субъективная психосемантика значимых жизненных событий: к методу исследования // Артек – Со-бытие. – 2017. – № 1. – С. 37–43.
12. Меньшенина М. Б., Качуро И. Л., Маркина Н. В. Особенности конструирования образовательных событий гражданско-патриотической направленности // Нижегородское образование. – 2021. – № 2. – С. 74–80.
13. Мэнмэн Ю. Понимание концепта "культурный код" в современной китайской семиотике // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2022. – № 1 (34). – С. 33–38. DOI: 10.36809/2309-9380-2022-34-33-38
14. Овсянникова О. А., В. Е. Зыкова Разработка диагностического инструментария по исследованию уровня культурной идентичности младших подростков на основе изучения традиций народного искусства // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 3 (65). – С. 54–58. DOI: 10.46845/2071-5331-2023-3-65-54-58
15. Пелипенко А. А., Яковенко И. Г. Культура как система. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 376 с.
16. Пергаменицки Л. А. Условие пробуждение личности для экзистенции // Психологический Vademecum: Метатеория: социокультурноконтекстуальная интердетерминация диалогизма: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 11–15.
17. Петровский В. А. К 100-летию А. В. Петровского. Персонализация: уроки Петровского // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. – № 2. – С. 214–220.
18. Петровский В. А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. – 2021. – № 1–2 (105). – С. 174–193.
19. Полонников А. А., Корчалова Н. Д., Гербовицкая М. Ф. Социокультурные вызовы и задачи исследований и практик в сфере образования // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 8 (380). – С. 57–64.
20. Толстых Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез. – М.: Универсум, 2010. – 312 с.
21. Ухтомский А. А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 342 с.

22. Hashimoto H. Cross-Generational Differences in Independence and Interdependence: Discrepancies Between Their Actual and Ideal Selves in the Japanese Cultural Context *Front. Psychol.*, 15 June 2021 // *Sec. Cultural Psychology*– 2021. – Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.676526

23. Hashimoto H., Yamagishi T. 2016. Duality of independence and interdependence: An adaptationist perspective // *Asian Journal of Social Psychology* – № 19 (4). – P. 286–297. DOI: 10.1111/ajsp.12145

24. Suzuki Sh. An adaptationist model of selfhood: Examining the cross-cultural measurement invariance of the scales of dual independence and interdependence // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2024. – Vol. 27. – № 1. – P. 42–59. DOI: 10.1111/ajsp.12580

25. Wan C., Chew P. Y. G. Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context // *Asian Journal of Social Psychology*. – 2013. – Vol. 16. – № 4. – P. 247–259. DOI: 10.1111/ajsp.12029

26. 罗传伟. 试析语言的“双重代码系统”[J]. *外语与外语教学*. – 2003. – Vol. (10):4. – P. 10–13.
Yan Yufu (1998). *Kul'turnye osnovy dizaina: dizain, simvol, kommunikatsiya* [The Cultural Basis of Design: Design, Symbol, Communication]. Asia-Pacific Books Publ. – 343 p.

References

1. Allabert, A. V. (2021) *Kul'turnye kody kitajskogo socializma* [Cultural codes of Chinese socialism]. Beijing: International Publishing Company "Chance". (In Russian).

2. Bahtin, M. M. (1975) *Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy etike* [Forms of Time and Chronotope in the Novel. Essays on Historical Ethics]. *Voprosy literatury i estetiki – Questions of literature and aesthetics*. Moscow. Pp. 234–407. (In Russian).

3. Belsky, V. Yu., Vasechko, A. A., Zolkin, A. L. (2023) *Sistemnaya model' obrazovaniya i problema formirovaniya kul'turnoj identichnosti lichnosti v usloviyah dostizheniya civilizatsionnogo suvereniteta* [Systemic model of education and the problem of formation of cultural identity of the individual in the context of achieving civilizational sovereignty]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 5. Pp. 289–294. (In Russian).

4. Ivanov, I. P. (2023) *Osnovy vospitaniya. Edinstvo teorii, metodiki, praktiki: izbr.trudy* [The basics of education. The unity of theory, methodology, and practice]. St. Petersburg: Publishing house of Herzen university. (In Russian).

5. Kolominskaya, O. Ya. (2023) *K voprosu izucheniya vliyaniya osobennostej mezhlchnostnogo vospriyatiya na polozhenie lichnosti v gruppe* [On the issue of studying the influence of interpersonal perception features on the position of an individual in a group]. *Social'naya i pedagogicheskaya psihologiya: sohranyaya proshloe, sozdaem budushchee: Kolominskije chteniya* [Social and educational psychology: preserving the past, creating the future: Kolomin readings]. Collection of scientific articles. Minsk. Pp. 56–61. (In Russian).

6. Kuznetsova, E. V. (2023) *YAzyk i kul'tura: yazykovye edinicy kak istochniki kul'turnoj informacii* [Language and Culture: Language Units as Sources of Cultural Information]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts*. No. 2 (48). Pp. 20–27. (In Belarus).

7. Kronik, A. A., Golovaha, E. I. (1993) *LifeLine i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti* [LifeLine and other new methods of life path psychology] Moscow: Progress – Kul'tura. (In Russian).

8. Loginova, I. O. (2015) *Osobennosti sociokul'turnoj identichnosti studentov malogo goroda i megapolisa* [Features of socio-cultural identity of students in a small town and a metropolis]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – Bulletin of the Kemerovo State University*. No. 3–3 (63). Pp. 167–172. (In Russian).

9. Markina, N. V., Kachuro, I. L., Lyamtseva, E. V. (2017) *Cennostno-smyslovye ustanovki odarenykh uchashchihsya – uchastnikov vyezdnoj issledovatel'skoj shkoly «Kurchatovets»* [Value-semantic attitudes of gifted students – participants of the visiting research school "Kurchatovets"]. *Regional'nye modeli soprovozhdeniya i podderzhki odarenykh i perspektivnykh detej* [Regional models of support and assistance for gifted and promising children]. Materials of the VII International scientific and practical conference, Chelyabinsk, April 17–20, 2017. Chelyabinsk: CHIPPKRO. Pp. 95–100. (In Russian).

10. Markina, N. V., Kachuro, I. L. (2023) Sobytiynye mekhanizmy transformacii cennostno-smyslovyyh ustanovok sovremennykh podrostkov [Event mechanisms of transformation of value-semantic attitudes of modern teenagers]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdoravoohraneniye – Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*. No. 2 (22). Pp. 20–25. (In Russian). DOI: 10.47475/2409-4102-2023-22-2-20-25
11. Markina, N. V., Anokhina, A. P. (2017) Sub"ektivnaya psihosemantika znachimyyh zhiznennykh sobytij: k metodu issledovaniya [Subjective psychosemantics of significant life events: towards a research method]. *Artek – So-bytie – Artek – Co-bytie*. No. 1. Pp. 37–43. (In Russian).
12. Menshenina, M. B., Kachuro, I. L., Markina, N. V. (2021) Osobennosti konstruirovaniya obrazovatel'nykh sobytij grazhdansko-patrioticheskoy napravlennosti [Features of the design of educational events of a civic-patriotic orientation]. *Nizhegorodskoe obrazovanie. – Nizhny Novgorod education*. No. 2. Pp. 74–80. (In Russian).
13. Mengmeng, Yu. (2022) Ponimanie koncepta "kul'turnyj kod" v sovremennoj kitajskoj semiotike [Understanding the concept of "cultural code" in modern Chinese semiotics]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya – Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*. No. 1 (34). Pp. 33–38. (In Russian).
14. Ovsyannikova, O. A., Zykova, V. E. (2023) Razrabotka diagnosticheskogo instrumentariya po issledovaniyu urovnya kul'turnoj identichnosti mladshih podrostkov na osnove izucheniya tradicij narodnogo iskusstva [Development of diagnostic tools for studying the level of cultural identity of younger adolescents based on the study of folk art traditions]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki – News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences*. No. 3 (65). Pp. 54–58. (In Russian). DOI: 10.46845/2071-5331-2023-3-65-54-58
15. Pelipenko, A. A., YAkovenko, I. G. (1998) *Kul'tura kak sistema* [Culture as a system]. Moscow: YAzyki russkoj kul'tury. (In Russian).
16. Pergamenschchik, L. A. (2022) Usloviye probuzhdeniye lichnosti dlya ekzistentsii [The condition of awakening of personality for existence]. *Psikhologicheskij Vademecum: Metateoriya: sotsiokul'turnokontekstual'naya interdeterminatsiya dialogizma* [Psychological Vademecum: Metatheory: sociocultural-contextual interdetermination of dialogism: collection of scientific articles]. Vitebsk: VSU named after P. M. Masherov, Pp. 11–15. (In Belarus).
17. Petrovsky, V. A. (2024) K 100-letiyu A. V. Petrovskogo. Personalizatsiya: uroki Petrovskogo [On the 100th anniversary of A. V. Petrovsky. Personalization: lessons of Petrovsky]. *Sotsial'naya psihologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*. Vol. 15. No. 2. Pp. 214–220. (In Russian).
18. Petrovsky, V. A. (2021) Sub"ektnost' YA v personologicheskoy retrospektive [Subjectivity of the Self in Personological Retrospective]. *Mir psihologii – World of Psychology*. No. 1–2 (105). Pp. 174–193. (In Russian).
19. Polonnikov, A. A., Korchalova, N. D., Gerbovitskaya, M. F. (2023) Sociokul'turnye vyzovy i zadachi issledovaniy i praktik v sfere obrazovaniya [Sociocultural challenges and tasks of research and practice in the field of education]. *Adukatsiya i vyhavanne – Education and Nursing*. No. 8 (380). Pp. 57–64. (In Belarus).
20. Tolstyh, N. N. (2010) *Hronotop: kul'tura i ontogenez* [Chronotope: culture and ontogenesis]. Moscow: Universum. (In Russian).
21. Uhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
22. Hashimoto, H. (2021) Cross-Generational Differences in Independence and Interdependence: Discrepancies Between Their Actual and Ideal Selves in the Japanese Cultural Context. *Front. Psychol.*, 15 June 2021. *Sec. Cultural Psychology*. *Cultural Psychology*. Vol. 12. (In Japanese). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.676526
23. Hashimoto, H., Yamagishi, T. (2016) Duality of independence and interdependence: An adaptationist perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. No. 19 (4). Pp. 286–297. (In Japanese). DOI: 10.1111/ajsp.12145
24. Suzuki, Sh. (2024) An adaptationist model of selfhood: Examining the cross-cultural measurement invariance of the scales of dual independence and interdependence. *Asian Journal of Social Psychology*. Vol. 27. No. 1. Pp. 42–59. (In Japanese). DOI: 10.1111/ajsp.12580

25. Wan, C., Che P. Y. G. (2013) Cultural knowledge, category label, and social connections: Components of cultural identity in the global, multicultural context. *Asian Journal of Social Psychology*. Vol. 16. No. 4. Pp. 247–259. (In Japanese). DOI: 10.1111/ajsp.12029

26. 罗传伟. 试析语言的“双重代码系统”[J]. 外语与外语教学, 2003, (10):4. Pp. 10–13. Yan Yufu (1998). Kul'turnye osnovy dizaina: dizain, simvol, kommunikatsiya [The Cultural Basis of Design: Design, Symbol, Communication]. Asia-Pacific Books Publ. (In Chinese).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
40/40/20 %

Информация об авторах

Маркина Нина Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский институт развития образования, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5396-9785, e-mail: nvmark@mail.ru

Качуро Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-8075-1375, e-mail: kachuro@list.ru

Морозова Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0006-5143-5110, e-mail: morozovami@mail.ru

Information about the authors

Nina V. Markina – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Chelyabinsk Institute for Education Development, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5396-9785, e-mail: nvmark@mail.ru

Irina L. Kachuro – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-8075-1375, e-mail: kachuro@list.ru

Marina I. Morozova – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0006-5143-5110, e-mail: morozovami@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2024
Принята к публикации: 22.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 05 November 2024
Accepted: 22 November 2024
Published: 28 December 2024

Друг Просвещения: 320-летие со дня рождения Ивана Ивановича Бецкого

К. В. Романенчук, Н. В. Седова, Н. М. Федорова

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

Введение. Готовясь к 320-летию со дня рождения И. И. Бецкого, учитывая его огромный вклад в развитие отечественного образования в России XVIII в. и неугасающий интерес к его социально-педагогическому эксперименту, мы провели исследование с целью выявить новые данные к биографии, жизни и деятельности образованнейшего человека своего времени, используя материалы, созданные И. И. Бецким и его современниками и изданные в 70–90-е гг. XVIII в., обратились к новым архивным источникам и работам авторов, изучавших педагогическое наследие сподвижника Екатерины II. Новизна исследования состоит в том, что представлен анализ дореволюционных трудов, первые из которых появились в XIX в. Это работы: Н. Михайловского, И. А. Чистовича, А. П. Пятковского, Н. Ф. Миллера и др. о жизни и деятельности И. И. Бецкого, об учреждениях, открытых в России благодаря его стараниям и значительным средствам, которые он отдавал на дела благотворительности, особенно на развитие воспитательных учреждений.

Материалы и методы. Используются методы – источниковедческие анализ и синтез, позволяющие выявить, отобрать, проанализировать и интерпретировать историко-педагогические источники.

Результаты. Результатами исследования являются новые данные о биографии и деятельности И. И. Бецкого, оценочные суждения исследователей его опыта и педагогического наследия. Источниковедческий анализ показал: П. М. Майков считал, что система формирует «полезных граждан»; А. С. Лаппо-Данилевский отмечал эклектичность взглядов И. И. Бецкого – смесь идей Локка, Руссо и Гельвеция; по мнению Н. К. Маккавейского – «идеальная мечтательная система», для которой характерна «искусственность построений». П. Ф. Каптерев в педагогической системе И. И. Бецкого называл ведущие идеи «о верховенстве сердца в духовной природе человека, о превосходстве его над разумом».

Обсуждение и выводы. Источниковедческий синтез суждений о педагогической системе, созданной И. И. Бецким, позволяет сделать вывод: в исследованиях послереволюционного периода педагогическая концепция И. И. Бецкого представляется как гуманистическая парадигма развития российского образования.

Ключевые слова: Бецкой, просвещение, педагогический деятель, педагогический идеал, идеи и опыт.

Благодарности: Статья выполнена по проекту 38ВГ «Региональный историко-педагогический контент в содержании и организации научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов».

Для цитирования: Романенчук К. В., Седова Н. В., Федорова Н. М. Друг Просвещения: 320-летие со дня рождения Ивана Ивановича Бецкого // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 31–52. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_31. EDN: ARDVWU

Friend of the Enlightenment: 320th Anniversary of Ivan Ivanovich Betskoy's Birth

Kira V. Romanenchuk, Nellya V. Sedova, Natalya M. Fedorova

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

Introduction. Preparing for the 320th anniversary of I. I. Betskoy's birth, taking into account his enormous contribution to the development of national education in Russia in the 18th century and the continuing interest in his socio-pedagogical experiment, we conducted a study in order to identify new data to the biography, life and work of the most educated person of his time, using materials created by I. I. Betskoy and his contemporaries and published in the 70-90s of the 18th century; to new archival sources and works of authors who studied the pedagogical legacy of the associate of Catherine II. The novelty of the study lies in the fact that it presents an analysis of pre-revolutionary works, the first of which appeared in the 19th century. These are the works of N. Mikhailovsky, I. A. Chistovich, A. P. Pyatkovsky, N. F. Miller and others about the life and work of I. I. Betskoy, about the institutions opened in Russia thanks to his efforts and significant funds that he gave to charity, especially to the development of educational institutions.

Materials and methods. Source study methods were used - analysis and synthesis, which allowed us to identify, select, analyze and interpret historical and pedagogical sources.

Results. The results of the study provide new data on the biography and activities of I. I. Betskoy, value judgments of researchers of his experience and pedagogical heritage. The source study synthesis on the pedagogical system created by I. I. Betskoy is used: P. M. Maikov believed that the system forms "useful citizens"; A. S. Lappo-Danilevsky noted the eclecticism of Betsky's views – a mixture of the ideas of Locke, Rousseau and Helvetius; according to N. K. Makkaveisky – "an ideal dreamy system" characterized by "artificiality of constructions". P. F. Kapterev called the leading ideas in Betskoy's pedagogical system "about the supremacy of the heart in the spiritual nature of man, about its superiority over reason".

Discussion and conclusion. The source-based synthesis of judgments about the pedagogical system created by I. I. Betsky allows us to conclude: in the studies of the post-revolutionary period, the pedagogical concept of I. I. Betsky is presented as a humanistic paradigm for the development of Russian education.

Key words: Betskoy, education, pedagogical figure, pedagogical ideal, ideas and experience.

Acknowledgments: The article was carried out according to Project 38VG "Regional historical and pedagogical content in the maintenance and organization of research work of students of pedagogical universities".

For citation: Romanenchuk, K. V., Sedova, N. V., Fedorova, N. M. (2024) Drug Prosveshheniya: 320-letie so dnya rozhdeniya Ivana Ivanovicha Beczkogo [Friend of the Enlightenment: 320th Anniversary of Ivan Ivanovich Betskoy's Birth]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 31–52. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_31. EDN: ARDVWU

Введение

Общепризнано, что Иван Иванович Бецкой – один из выдающихся отечественных педагогических деятелей, вклад его в развитие педагогической мысли и образования в России переоценить сложно. Его заслуги в области просвещения русского народа признавали современники, и сегодня внимание к его педагогическому наследию не ослабевает. Мы пытаемся понять, какие идеи и их воплощение обеспечили И. И. Бецкому большой интерес на протяжении трех веков.

Мы обращаемся к историографии XVIII в., истории культуры, литературы и трудам, посвященным известным деятелям в различные периоды царствований: Петра I, Елизаветы Петровны, Екатерина II. В каждый из этих периодов по-разному, но звучало имя И. И. Бецкого, особенно во второй половине века. Долгую – 91 год! – жизнь прожил Иван Иванович Бецкой.

Он родился в Стокгольме (столице Швеции), был ребенком внебрачным, его отец, князь Иван Юрьевич Трубецкой, признал мальчика своим сыном, но не мог передать ему свою фамилию. Выход был найден: довольно часто незаконнорожденным давали усеченную фамилию отца. Таким образом, по решению Петра I Иван стал Бецким. Под присмотром отца Иван Бецкой получил хорошее шведское образование, подростком был отправлен в Датский корпус кадетов, обучение закончил с самыми высокими отметками. Но полученная на службе в кавалерии травма, не позволила продолжать военную карьеру. В 1718 г. князь И. Ю. Трубецкой вернулся на родину, а И. И. Бецкой еще продолжал образование в Европе, изучал науки и труды французских реформаторов, много путешествовал, набирался опыта. Совершенное владение многими иностранными языками позволило ему стать личным секретарем князя Василия Долгорукого на период пребывания того в Париже в должности российского посла.

В 22 года И. И. Бецкой по приглашению своего отца приехал в Россию и получил должность секретаря-переводчика, занимался организацией переписки с иностранными государственными деятелями. Постепенно, благодаря помощи князя И. Ю. Трубецкого, И. И. Бецкой сделал карьеру при Военной коллегии, а затем при Коллегии иностранных дел. По государственными поручениям он часто выезжал за рубеж, посещал Германию,

Австрию. Благодаря протекции отца и сводной сестры Анастасии Ивановны, Бецкой стал близок ко двору Елизаветы Петровны. В чине генерал-адъютанта Иван Иванович вновь отправился в путешествие по Европе и возвратился в Россию в 1740 г.

В 1747 г. Бецкой был вынужден выйти в отставку и выехал за границу. Проживая 15 лет преимущественно в Париже, посещал светские салоны, знакомился с известными людьми того времени, что позволило усвоить модные тогда социально-педагогические идеи.

В начале 1762 г. Пётр III вызвал Бецкого в Петербург и назначил главным директором Канцелярии строений и домов его величества. И. И. Бецкого не интересовали вопросы политики, и в перевороте 28 июня (9 июля) 1762 г. он не участвовал. Екатерина II знала Бецкого со своего приезда в Россию и приблизила его к себе, ценя его образованность и изящный вкус, тяготение к рационализму, на котором и сама воспитывалась.

Используя новые архивные материалы, суждения современников и авторов XIX–XXI вв., изучавших педагогический опыт одного из «Екатерининских орлов» (по выражению Андрея Дёмкина [5]), мы стремились понять и раскрыть сложности биографии, сущность педагогических идей и деятельности Ивана Ивановича Бецкого.

В работе З. К. Чирковой «Вокруг трона Екатерины Великой» описывается портрет этого человека:

По длинным переходам, галереям и залам шел высокий крепкий старик с совершенно седой шевелюрой, огромным орлиным носом и тонкими, крепко сжатыми губами. Гренадеры, стоявшие на часах, почтительно смаргивали, когда он проходил мимо, и кланялись вслед его высокой крепкой спине.

Иван Иванович шел по дворцу, ни на кого не обращая внимания, даже на гвардейцев, стоящих на часах возле дверей каждой залы. Он скользил глазами, темно-серыми и пронзительными, по шедеврам живописи, развешанным на стенах зал, но ни во что не вглядывался с любопытством и вниманием. Следом за ним шел молодой не то слуга, не то секретарь и нес большой свиток плотной бумаги. ...

Здесь его знали все, и всем было известно, что он входит в кабинет или опочивальню Екатерины без всякого доклада и императрица встречает его как родного отца.

Всем во дворце было приказано пропускать Ивана Ивановича к императрице во всякое время дня и ночи без околичностей, а тем более без докладов камердинеров. И все с почтением и некоторым страхом пропускали высокого стройного старика, не осмеливаясь задавать ему

вопросы. Так и шел он по дворцу, величественный и торжественный, а вслед ему неслись шепотки фрейлин и дежурных кавалеров. Уж больно необычен был прием этого старика у императрицы... [27, с. 415].

Обзор литературы

Библиография книг и статей о жизни и деятельности И. И. Бецкого обширна, истоки ее в начале XIX в., сохранилась богатая коллекция архивных документов, со сведениями о его работе. Обратимся к ним и попробуем разобраться, какие педагогические идеи и опыт И. И. Бецкого привлекали исследователей и публицистов в разные периоды нашей истории и почему?

Одна из первых работ о биографии Ивана Ивановича Бецкого вышла в журнале «Друг Просвещения» в 1805 г. [6]. Статья была приурочена к 100-летию со дня рождения Бецкого. Здесь мы встречаем первую проблему, связанную с биографией педагога: более двухсот лет идет дискуссия в науке о годе его рождения: 1703 или 1704 год? Есть аргументы как в пользу первой, так и в пользу второй даты. Основательно начинается изучаться биография Ивана Ивановича в середине XIX в., к его 150-летию выходит книга Н. Михайловского «Материалы для биографии И. И. Бецкого» [18], а в 1863 г. – работа И. А. Чистовича «Материалы об Иване Ивановиче Бецком» [28]. Авторы уже в названии подчеркивают, что им удалось лишь частично воссоздать судьбу знаменитого просветителя.

Во второй половине XIX в. выходят труды А. П. Пятковского [21] и Н. Ф. Миллера [17], по истории Санкт-Петербургского и Московского воспитательных домов и роли в их истории И. И. Бецкого.

Первой полной реконструкцией жизни И. И. Бецкого является объемное исследование П. М. Майкова «И. И. Бецкой: Опыт его биографии», вышедшие к 200-летию юбилею Ивана Ивановича [14]. Оно основано на скрупулезном анализе большого массива архивных документов и нацелено на опровержение многих мифов, связанных с личностью Бецкого. В частности, П. М. Майков, приводя факты, призывает научный мир признать, что личность матери Ивана Ивановича нам достоверно неизвестна, а измышления о том, что И. И. Бецкой – отец Екатерины II ложь. Интерес представляет опубликованный П. М. Майковым текст показаний И. И. Бецкого, в котором он называет себя сыном польского шляхтича, перешедшего на русскую службу,

и его выводы о большом влиянии на карьеру Ивана Ивановича его отца, Ивана Юрьевича Трубецкого и единокровной сестры Анастасии. Указывая на близость И. И. Бецкого ко двору в правление императрицы Елизаветы Петровны, П. М. Майков подчеркивает, что детали службы и передвижений Иван Иванович по миру в этот период известны недостаточно, как, впрочем, мало достоверных фактов его детства и юности. В целом при прочтении монографии П. М. Майкова можно прийти к выводу, что публичным человеком Иван Иванович становится только в 1863 г., в достаточно серьезном возрасте, в 60 лет.

Именно с этого времени он привлекает к себе внимание общества, им восхищаются или ненавидят, у него появляются сторонники и завистники. Иными словами, потомкам хорошо известны события последних тридцати лет его жизни. П. М. Майков подробно рассказывает о деятельности И. И. Бецкого по организации педагогического процесса в сухопутном шляхетном кадетском корпусе, о его роли в создании «Воспитательного общества благородных девиц» и учреждении Воспитательных домов в Москве и Санкт-Петербурге, руководстве Иваном Ивановичем «Академией художеств» и заботе о первом коммерческом училище. Педагогические идеи, на которые опирался в своей деятельности и которые проводил в жизнь Бецкой, с точки зрения П. М. Майкова, следующие: воспитывать детей необходимо с рождения; учить нужно ласково, без слез и розог; важно уделять внимание физическому развитию детей; обязательно должны получать образование девочки. Педагогический идеал, к воплощению которого в жизнь должны стремиться учебные заведения, – формирование «полезных граждан».

Книга П. М. Майкова о Бецком произвела впечатление на современников, почти сразу после издания выходит ее подробный критический разбор, выполненный А. С. Лаппо-Данилевским «И. И. Бецкой и его система воспитания» [12]. Оценивая в целом монографию П. М. Майкова положительно, поскольку в ней дан «обширный и обстоятельно составленный свод известий о Бецком», Александр Сергеевич отметил ряд ее недостатков и положил начало широкой общественной дискуссии о судьбе и вкладе И. И. Бецкого в развитие педагогики. В частности, А. С. Лаппо-Данилевский ставит под сомнение самостоятельность И. И. Бецкого в его педагогических проек-

тах, отмечая, что П. М. Майков слишком мало внимания уделил индивидуальности И. И. Бецкого, не дана его характеристика, не изложены взгляды на школьное дело. «Личности Бецкого, основных его интересов и важнейших моментов его деятельности часто вовсе не видно из-за истории учреждений, которыми ему приходилось заведовать», – пишет Лаппо-Данилевский. Он обращает внимание на то, что педагогические взгляды И. И. Бецкого эклектичны, это смесь идей Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо и К. А. Гельвеция, и убедительно доказывает это. Александр Сергеевич указывает на то, что П. М. Майков не беспристрастен в своем изложении фактов, а явно симпатизирует И. И. Бецкому.

В это же время выходит брошюра профессора Киевской духовной академии Н. К. Маккавейского, в которой он пытается «проследить происхождение, проанализировать содержание и установить значение» педагогического эксперимента Екатерины Великой и И. И. Бецкого [15]. Она написана с пафосом, высоким слогом, в ней много чувства. Автор в начале своего исследования характеризует И. И. Бецкого как «гуманнейшего идеалиста ... богато наделенного от природы силами ума и сердца, прекрасно воспитанного и образованного ... человека широких филантропических стремлений, высокого изящного вкуса и мягкой любящей души» [15, с. 8], но в итоге делает неутешительный вывод, что созданная Иваном Ивановичем педагогическая система была лишь «педагогической иллюзией». Маккавейский считает, что духовная близость между молодой императрицей и Бецким возникла во время бесед об идеях философов-просветителей, когда старый И. И. Бецкой был чтецом у Екатерины Великой. Именно тогда, с точки зрения Н. К. Маккавейского, возник «грандиозный государственный план, похожий на поэтическую мечту: создать путем воспитания «новое порождение» – новых идеальных людей в России» [15, с. 10]. В основе этого идеала должны быть высокие общечеловеческие черты, в частности честность и трудолюбие. Путь был выбран для этого следующий: создание сети государственных мужских и женских интернатов – «детских теплиц», совершенно изолированных от общества и семьи. В них, по И. И. Бецкому, должны были применяться лучшие педагогические методы: «пример и слово», любовь и ласка, важным залогом успеха должна стать веселая, жизнерадостная образовательная среда.

Н. К. Маккавейский подробно исследует педагогические тексты, созданные И. И. Бецким и его помощниками, и отмечает, что педагогическая система И. И. Бецкого – это «идеальная мечта-тельная система», для которой характерна «искусственность построений», что действительность была иная. Он указывает на жестокость системы Бецкого в отношении детей, которых она предполагала в нежном возрасте отрывать на долгие годы от источника жизни и тепла – родителей, называет их «узниками Бецкого». Отсутствие квалифицированных педагогических кадров в России того времени позволяет утверждать, пишет Н. К. Маккавейский, что заманчивая идея – создать «новую породу» людей висела в воздухе, под нее не было никакой твердой почвы в XVIII в. И. И. Бецкой с точки зрения исследователя «не представлял себе того глубокого значения, какое принадлежит в области морального воспитания надлежащему развитию интеллектуальных сил питомца» [15, с. 47]. Завершает свою работу Н. К. Маккавейский выводом о том, что педагогические фантазии, возникшие на почве заманчивых идей западной педагогики, наскоро пересаженные в чуждую русскую школу, были изначально обречены на провал, но заслуживают благодарной памяти и уважения, как и их адепты, поскольку являются истоком русской гуманистической педагогики.

В 1904 г. выходит еще один краткий биографический очерк о И. И. Бецком, написанный М. В. Анненским [2]. В. Е. Ермилов в брошюре «Поборники свободы в воспитании Бецкий и Новиков» (1906) сообщает о том, что важность физического воспитания детей для их здоровья и характера была понятна выдающимся русским педагогам Бецкому и Новикову уже в XVIII в. [7]. Последние много писали о важности подвижного образа жизни детей и свободной их игры для формирования тела и характера. В. Е. Ермилов указывал: важно не забывать их рекомендации и в XX столетии.

Завершает дореволюционные исследования педагогических взглядов И. И. Бецкого П. Ф. Каптерев, посвятив им главу в «Истории русской педагогики» [10]. Он называет И. И. Бецкого главнейшим представителем государственной педагогики второй половины XVIII в. наряду с Екатериной II и Ф. И. Янковичем де Мириево. Каптерев писал, что ведущими в педагогической системе Бецкого были идеи «о верховенстве сердца в духовной

природе человека, о превосходстве его над разумом...о необходимости отделять малолетних от взрослых» [10, с. 184]. Существенным недостатком этой системы он считал недостаточное внимание развитию характера и воли ребенка, недооценка умственного образования и поверхностность даваемых знаний.

В советский период А. П. Пинкевич в «Кратком очерке истории педагогики», вышедшем в 1930 г., оценивал идеи И. И. Бецкого как утопичные, но отмечал, что Бецкой предпринял первую попытку построения «цельной педагогической системы» в России [20]. Он писал: «заслуга И. И. Бецкого не в том, что он дал новые идеи, но в том, что из существовавших в его время источников, он выбрал наиболее передовое и ценное» [20, с. 280]. Уделено внимание И. И. Бецкому в учебнике «История педагогики», созданном Ш. И. Ганелиным и Е. Я. Голантом в 1940. В нем положительно оценивается вклад в развитие отечественной педагогики Бецкого и отмечается, что «был сделан известный шаг вперед в воспитании дворянских детей, в частности, в области женского образования» [4, с. 223]. В. Н. Липник публикует в 1977 г. результаты исследования учебного интереса в теории и практике Бецкого [13]. В нем он пришел к выводу, что И. И. Бецкой «сумел выделить внешние приемы, стимулирующие интерес, поставил на повестку дня вопрос о реализации обучения по-новому» [13, с. 126].

Интерес к его педагогическому наследию стал расти в конце 80-х – 90-е гг. XX в. В этот период выходят статьи А. Н. Ерошкиной [8], О. Г. Чайковской [26], О. А. Анищенко [1], Ю. В. Никуличева [19]; по этой теме защищается кандидатская диссертация А. Н. Ерошкиной¹. В XXI в. исследование концепции воспитания И. И. Бецкого продолжают Е. А. Шаскольская [29], А. В. Веселова [3], А. Л. Микерина [16], Н. Н. Каширина [11], Т. А. Савченко [22]. Изучают вклад И. И. Бецкого в развитие государственной системы общего образования России М. П. Стародубцев и В. Я. Слепов [24].

По близкой теме в 2012 г. защищена кандидатская диссертация А. М. Яринской². Восполнены белые пятна в биографии И. И. Бецкого благодаря исследованиям Т. Г. Фруменковой [25]. Отдано должное И. И. Бецкому в учебниках по истории обра-

¹ Ерошкина А. Н. Общественно-политическая и административная деятельность И. И. Бецкого в 60–90 гг. XVIII века: дис. ... канд. ист. наук. М., 1993.

² Яринская А. М. Социокультурные основания и законодательное оформление сети закрытых сословных училищ в правление Екатерины II по проекту И. И. Бецкого: дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2012.

зования и педагогической мысли, вышедших в Российской Федерации [9]. Завершая историографический анализ, можно констатировать следующее: изучение и актуализация биографии, педагогической деятельности и наследия Бецкого ведется с разной степенью интенсивности в течение последних двухсот лет; общепризнана сегодня оценка И. И. Бецкого как выдающегося отечественного педагога, намного опередившего свое время и заложившего своей педагогической концепцией гуманистическую парадигму развития российского образования.

Материалы и методы

Ведущим в данном исследовании является метод источниковедения. С его помощью были выявлены, отобраны, проанализированы и интерпретированы историко-педагогические источники. Это позволило провести источниковедческий синтез, рассмотреть историко-педагогические источники как явление культуры своего времени и включить полученную из них новую информацию в систему научных знаний. В частности, были решены вопросы аутентичности, репрезентативности, достоверности и относительной ценности источников. Изучались письменные документальные, повествовательные (личные, публицистические, научно-педагогические) и дидактические источники. Исходя из классификации источников по методу Э. Бернгейма, к «остаткам» можно отнести документальные и дидактические источники, а к «известиям» – повествовательные. Анализу подверглись документы, регулирующие отношения в сфере образования и призрения, составленные И. И. Бецким и его помощниками и изданные в двух томах в 70-е гг. XVIII в. как «Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания в России, обоего пола благородного и мещанского юношества» [23]. В частности: «Учреждение Императорского Воспитательного для приносных детей дома и госпиталя для бедных родительниц в столичном городе Москве» (1767), «Генеральный план оного дома из трех частей состоящий» (1763–1767), «План коммерческого воспитательного училища» (1772), «Устав воспитания двухсот благородных девиц» (1764), «Устав Императорского Шляхетного сухопутного кадетского корпуса» (1766), «Заведение воспитания мещанских детей при оном корпусе» (1772), «Генеральное

учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764), «Краткое наставление, выбранное из лучших авторов, с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения до юношества» (1766), «Учреждение особливового училища при Воскресенском Новодевичьем монастыре для воспитания малолетних девушек» (1765), «Привилегия и устав Императорской Академии трёх знатнейших художеств, живописи, скульптуры и архитектуры с воспитательным при оной Академии училищем» (1764), «О воспитании известного числа как благородных девиц и отроков, так мещанских девушек и мальчиков, на вечном иждивении действительного тайного советника и кавалера Ивана Ивановича Бецкого». Также были частично исследованы документы фонда «Воспитательного общества благородных девиц и Александровского института (Смольного института) Петроград 1764–1918» из Центрального Государственного исторического архива Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.)¹. Объектом исследования стало педагогическое наследие И. И. Бецкого, предметом – выявление и описание тактик педагогической стратегии И. И. Бецкого, направленной на достижение поставленной цели – воспитания «новой породы людей». Термин педагогическая стратегия понимается нами как «оптимальный выбор совокупности педагогических действий, направленных на успешное достижение стратегически значимой педагогической цели посредством актуализации потенциала субъектов образовательного процесса, организации их продуктивного взаимодействия и использования необходимых педагогических ресурсов»².

Результаты

В предисловии к первому тому «Собрания учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоего пола благородного и мещанскаго юношества» (1774) отмечено, что одним из методов достижения высокой цели педагогической стратегии Екатерины Великой и И. И. Бецкого «счастья и блаженства обширнейшего на земном круге государства, из бесчисленного множества разных народов составленного»

¹ Центральный Государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.) Ф.2 Оп.3 д. 1 Фонд «Воспитательного общества благородных девиц и Александровского института (Смольного института) Петроград. 1764–1918» дело «Расположения учения».

² Стратегический менеджмент вуза: учебное пособие. А. А. Гавриков и др. М.: Новый учебник, 2004. С. 70.

есть тактика создания превосходных «о воспитании установлений» [23]. Книга открывается «Письмом ее императорскому величеству о учреждении Воспитательного дома от виновника онаго» от 10 июня 1763 г., в котором И. И. Бецкой обращает внимание императрицы на «невинных детей, которых злосчастные, а иногда и бесчеловечные матери покидают, оставляют (или что злее) и умерщвляют, которые хотя от законного супружества, но в крайней скудости родясь, от родителей оставлены» и призывает по примеру Голландии, Франции и Италии под покровительством императрицы учредить в Москве дом для них и госпиталь для бедных родительниц и вверить ему попечение об этих заведениях [23, с. 8].

Далее мы можем познакомиться с текстом письма к Екатерине Великой от 26 августа 1763 г., составленного тремя действительными тайными советниками: князем Яковом Шаховским, Никитой Паниным и графом Минихом, в котором они сообщают, что выполнили поручение императрицы, рассмотрели план генерала-поручика Бецкого и высоко оценивают его. С точки зрения экспертов, «разумные в том плане установления для построения дома, для его управления, да что главнейшее, и для воспитания в нем в пользу общества пропадаемых донныне бесчеловечно бедных и невинных младенцев, столько приносят чести изобретателю сего благочестивого дела, сколько конечно и служить могут отличным украшением устрояемому премудростью, человеколюбием и щедростью благоденственному царствованию Вашего Величества» [23, с. 11]. На оба письма Екатериной II наложена резолюция «быть по сему» [23, с. 10]. Следующий документ, с которым знакомятся читатели: «Собрания учреждений и предписаний» – манифест Екатерины Великой о том, что она решила «конфирмовать» проект с планом И. И. Бецкого «о построении и учреждении общим подаянием в Москве» Воспитательного дома с госпиталем для неимущих родильниц от 1 сентября 1763 г. [23, с. 10 и 13]. В манифесте императрица делает акцент на том, что учреждение Воспитательного дома с госпиталем «общее добродетельное дело», и что она надеется, что подданные, следуя христианской любви к ближнему, гражданскому обязательству «к общей пользе» по примеру своей государыни и наследника примут участие своими денежными средствами в строительстве и содержании

заведения [23, с. 14]. То есть текст манифеста позволяет увидеть Екатерину II воспитательницей нации. Последний в пакете документов об открытии Воспитательного дома с госпиталем в Москве очень краткий «Именной указ ее императорского величества данный Правительствующему Сенату 1 сентября 1763 года», в котором Екатерина Великая велит «жалованную грамоту на права и преимущества нашему дому, по государственной форме заготовить» и утверждает И. И. Бецкого Главным попечителем нового учреждения [23, с. 15].

Итак, первыми шагами педагогической тактики И. И. Бецкого в создании Московского воспитательного дома были: разработка проекта и плана заведения и придания ему государственного значения через одобрение и участие императрицы и элиты русского общества. Это был пилотный педагогический проект Бецкого, поэтому он достоин подробного рассмотрения. Следующий шаг в его педагогических трудах – привлечение к деятельности по реализации проекта православной церкви. Об этом свидетельствует увещевание Правительствующего синода от 31 декабря 1763 г., в котором благословляется деятельность Екатерины Великой по призрению сирот и нищенствующих детей, и отмечается, что подобный пример был в русской истории – «достохвальный оный муж покойный митрополит преосвященный Иов, во время своего архиерейства в Великом Новгороде устроил до 10-ти сиропитательниц и всем нужным снабдил, в которых сирот до трех тысяч было в собрании, которое благочестивое дело столь достохвально было, что и Его Императорское Величество блаженные и вечнославные памяти государь Петр Великий, сам к тому некоторые учреждения перед кончиною своею начинал, но делом самим еще не совершил» [23, с. 18].

На этом основании Синод предложил пастырям, используя разосланные об учрежденном императрицей Воспитательном доме «книжицы», проповедовать о ее помощи обездоленным, молиться за нее и наследника, а особую ответственность возложил при этом Синод на правящих архиереев, призвав их организовать присмотр и отправку брошенных родителями младенцев в Воспитательный дом в Москву, подчеркнув, что еще лучше было бы им открыть свои сиропитательницы в каждой епархии. У Екатерины Великой и Бецкого изначальный план

был открыт сеть Воспитательных домов, аналогичных московскому, по всей России, и увещание Синода готовило к этому общество (в ходе реализации этого плана были открыты дома в Санкт-Петербурге, Осташкове и ряде других городов России).

В первом томе «Собрания учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоюга пола благородного и мещанскаго юношества» на ста двух страницах напечатан «Генеральный План императорскаго воспитательнаго дома и госпиталя, разделенный на три части», составленный И. И. Бецким и его соратниками. План этот позволяет судить о педагогических взглядах Бецкаго в 1763–1767 гг. Уже на первой странице он, подчеркивает близость своей педагогической стратегии гуманистической позиции М. В. Ломоносова и публикует стихи последнего с призывом поддержать прогрессивное начинание – создание Воспитательнаго дома:

«Внемлите важности монаршего примера:
Екатерина вас приводит к чести сей,
Спешите щедростью, как верностью за ней» [23, с. 21].

Ведущие педагогические идеи плана: важность педагогических кадров для воспитания, необходимость правильного ухода для сохранения жизни и здоровья воспитанников, недопустимость насилия и страха при организации педагогического процесса. Иван Иванович сторонник педагогической теории Локка в том, что верит во всемогущество воспитания: «без сомнения справедливо оное всего света общее мнение, что добрые или худые нравы каждого человека во всю его жизнь зависят от первого его доброго или худого воспитания» [23, с. 23]. И. И. Бецкой обращает внимание читателей на необходимость учитывать при воспитании склонности воспитанников, выделять «острые умы» и таланты и вести их особым индивидуальным образовательным путем. Золотым правилом для Воспитательнаго дома должен стать тезис – никакой праздности, труд и старание – главное в жизни. Предполагалось, что в воспитательном доме будут жить, как мальчики, так и девочки, и при обучении последних рекомендовалось много внимания уделять умению вести домашнее хозяйство, но указывалось, что и для работы вне дома их следует готовить. Бецкой верил, что вышедшие из его заведения трудолюбивые и готовые

к трезвой жизни, люди изменяют нравы и склонности «сей той части народа, к которой они принадлежать будут» [23, с. 24].

Много внимания в тексте уделено обращению к будущим благотворителям, которые должны будут своими средствами поддержать дом. Взывая к их совести и христианскому долгу, он указал на полную прозрачность своего проекта, поскольку дом будет открыт в Москве и будет на виду всего общества. С целью предотвратить злоупотребления пожертвованиями, гарантировать должный уровень воспитания в заведении, соответствующий заявленным целям, Бецкой предложил назначить главного попечителя и создать опекунский совет из шести знатных персон. Попечителями и попечительницами дома по И. И. Бецкому могут быть все, кто будет поддерживать дом средствами. Подробно описано в плане, какими особенными качествами и умениями должны обладать сотрудники дома: главный надзиратель и надзирательница, казначей и эконом, священники, словесные учителя, начальники и приставники, доктор и лекарь, повивальные бабки, надзиратели и надзирательницы, кормилицы и няньки. Описан И. И. Бецким процесс расставания воспитанников с воспитательным домом. Он предполагал, что это будет происходить после освоения воспитанниками и воспитанницами мастерства и рукоделия, они получают денежное пособие, новую одежду и паспорт, с которым смогут жить в любом месте империи, и будут вольными. Женатые воспитанники и воспитанницы (по доброй воле), считал Иван Иванович, могут жить при доме и работать три или четыре года в мастерских за плату, получая опыт самостоятельного ведения семейного хозяйства [23, с. 37].

Завершает первый том «Собрания учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоюбого пола благородного и мещанского юношества» устав первого коммерческого училища, разработанный И. И. Бецким в 1772 г., и коллекция документов, рассказывающая об открытии Московского воспитательного дома 21 апреля 1764 г. Эти документы свидетельствуют о воплощении плана в жизнь.

Практическая реализация проекта Бецкого была третьим шагом в его педагогической тактике построения Воспитательного дома в Москве. Четвертый шаг был связан с рефлексией по поводу сделанного (внесением корректив) и развитием проекта. Этот процесс отражен во второй и третьей частях ге-

нерального плана. Они были Бецким разработаны и представлены к рассмотрению назначенным императрицей экспертам Н. Панину, Г. Миниху, князю А. Голицыну, Г. Чернышеву позже, только в 1767 г. Вторая часть генерального плана углубляет и расширяет содержание первой части. В них И. И. Бецкой опять возвращается к функциям попечителя и опекунского совета и описывает процедуру генерального собрания опекунского совета, а также много внимания уделяет правам и обязанностям сотрудников воспитательного дома.

В третьей части генерального плана И. И. Бецкой рассуждает о важности формирования в России третьего сословия, о содержании образования в воспитательном доме и методах обучения. Возвращается к вопросам питания, одежды, режима дня детей и гигиены. Отмечает важность оптимистичной атмосферы вокруг детей, призывает изгнать скуку и печаль из стен воспитательного дома. Считает полезным приемом воспитания наглядно написать основные правила жизни людей, которые должны усвоить воспитанники: 1. Не делай другим, чего себе не желаешь. 2. Поступай с другими, как хочешь, чтобы с тобой поступали. 3. Не делай зла и не досаждай никому. 4. Не вреди никакому животному и не озлобляй его. 5. Не лги. 6. Не будь никогда празден. Но Бецкой делает вывод: все наставления и правила в воспитании не работают, если нет живого примера воспитателя. Пятым шагом педагогической тактики Бецкого по созданию Воспитательного дома стала диссеминация московского опыта по России и открытие отделения Воспитательного дома в 1770 году в Санкт-Петербурге. Шестым завершающим шагом проекта стало обеспечение его финансовой независимости через учреждение Вдовьей, ссудной и сохранной казны в 1772 г. и получения привилегий для Воспитательного дома.

Во втором томе «Собрания учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоего пола благородного и мещанского юношества» напечатаны разработанные под руководством И. И. Бецкого уставы: Академии художеств, Смольного института благородных девиц, Императорского сухопутного шляхетного кадетского корпуса. Это свидетельство успешного развития его педагогической стратегии, выразившейся в появлении многих новых педагогических проектов.

Особый интерес представляет изданное во втором томе «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», написанное И. И. Бецким и утвержденное Екатериной II 12 марта 1764 г. Этот документ – педагогическая концепция российского просвещенного абсолютизма, теоретическое обоснование педагогической стратегии И. И. Бецкого. Текст невелик по объему – пять с половиной страниц, но очень значим своим содержанием, в нем отражены все прогрессивные, популярные в русском обществе, педагогические воззрения. Опираясь на тезис, что «корень всему злу и добру воспитание, достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не иначе можно, как избрать средства к тому прямые и основательные» [23, Т. 2, с. 3], Иван Иванович предлагает путем воспитания создать новую породу отцов и матерей, которые воспитают в России совершенно новых детей и внуков. Достичь цели, считает он, можно, открыв воспитательные училища для детей с 5–6-летнего до 18–20-летнего возраста с постоянным пребыванием в них воспитанников и воспитанниц: при Академии художеств, во всех губерниях империи и для двухсот дворянских девиц. Далее подробно рассказывается, на что должна быть нацелена воспитательная работа в этих закрытых учебных заведениях: «прилагать должное старание, чтобы вселять в юношество страх божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать основательным и приличествующим состоянию их правилам» [23, Т. 2, с. 4]. Обращают на себя внимание рекомендации Бецкого о том, что выбор занятия должен быть выбором отрока, а не наставника, что нельзя обучать поневоле, а не по склонности. Отмечается важность жизнерадостной образовательной среды, наполненной играми и забавами. Скука и задумчивость должны быть искоренены, по мысли И. И. Бецкого, из школ. Акцент делается на моральном облике и профессионализме педагогических кадров и особенно руководителей учебных заведений, отмечается, что они должны быть любимы питомцами. Большое значение придает И. И. Бецкой наставлениям для педагогов, которые еще предстоит создать. Важно сделать правилом педагогической деятельности слова: «или делать, и делать целое и совершенное; или так оставить и не начинать», – писал И. И. Бецкой о предстоящей реформе [23, Т. 2, с. 5].

Два тома «Собрания учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоего пола благородного и мещанского юношества» – уникальный историко-педагогический источник, позволяющий оценить масштабы преобразований в воспитании и обучении в России в эпоху Екатерины II и конкретно вклад в них И. И. Бецкого. Издание 1774 г., представляющее собой собрание «о воспитании установлений» второй половины XVIII в., неотъемлемая часть педагогической стратегии Бецкого.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование жизни и деятельности И. И. Бецкого на протяжении века Просвещения, согласно документам, составленным самим просветителем и о нем, убеждают в значимой пользе идей и социально-педагогических экспериментов, реализованных в России в этот исторический период. Понятно, что шли дискуссии о концепции образования, предложенной И. И. Бецким, и в последующие века. Слишком сложными являются процессы воспитания и обучения детей разного социального статуса, мальчиков и девочек разного возраста в разные исторические периоды, насыщенные неопределенными (неожиданными) событиями и изменениями. Наличие желания преобразовать, изменить жизнь ребенка к лучшему, воспитать его в трудах и заботе приветствовалось в России. Может поэтому исследователи педагогического наследия Бецкого, даже те, кто не принимал его концепции «закрытых учебных заведений», отмечали его гуманное отношение к детям, организацию воспитания соответственно их природе, стремление развивать в них такие качества личности, как учтивость, благопристойность, трудолюбие, умение управлять собой и знание «домостроительства», а также серьезные требования к тем, кто с ними работает.

Несомненно, изучение идей и положений И. И. Бецкого об организации работы с детьми с социальными проблемами позволит предостеречь от возможных ошибок в воспитании и обучении. Круг исследователей педагогического наследия И. И. Бецкого не уменьшается, погружение в его идеи заставляет больше размышлять о современном состоянии нашего образования.

Список литературы

1. Анищенко О. А. И. И. Бецкой о воспитании детей дошкольного возраста // Воспитание личности школьника. – Шадринск, 1992. – С. 4–14.
2. Анненский М. В. И. И. Бецкой – друг человечества: Крат. биогр. очерк: По поводу двухсотлетия со дня рождения, 1704 г. – 3 февр. – 1904.
3. Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И. И. Бецкой // Отечественные записки. – 2004. – № 3 (18). – С. 169–179.
4. Ганелин Ш. И., Голант Е. Я. История педагогики. – М.: Учпедгиз, 1940. – 408 с.
5. Демкин А. Екатерининские орлы. Статские чины. – М.: Ломоносовъ, 2021. – 212 с.
6. Друг просвещения: журнал литературы, наук и художеств. – М.: Типография Ф. Гиппиуса, 1805. – Ч. 2 – № 6. – 86 с.
7. Ермилов В. Поборники свободы в воспитании Бецкой и Новиков. – М.: Типография Товарищества И. Д. Сытина, 1906.
8. Ерошкина А. Н. Деятельность эпохи абсолютизма И. И. Бецкой // Вопросы истории. – 1993. – № 9. – С. 165–169.
9. История педагогики и образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Васильева З. И., Седова Н. В., Т. В. Бутурина и др.]; под ред. З. И. Васильевой. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 432 с.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. – СПб.: Алтей, 2004. – 560 с.
11. Каширина Н. Н. Педагогическая концепция И. И. Бецкого // Продуктивные модели современного образования: сб. науч. ст. – М.: ИХО, 2011. – С. 188–201.
12. Лаппо-Данилевский А. С. И. И. Бецкой и его система воспитания. Отзыв А. С. Лаппо-Данилевского о соч. П. М. Майкова: «Иван Иванович Бецкой. Опыт биографии». – СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1904. – 61 с.
13. Липник В. Н. Учебный интерес в теории и практике И. И. Бецкого // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / под ред. Г. И. Щукиной. – Вып. 3. – Л.: ЛГПИ, 1977. – 135 с.
14. Майков П. М. И. И. Бецкой: Опыт его биографии. – СПб.: Типография Т-ва Общественная Польза, 1904. – 278 с.
15. Маккавейский Н. К. Педагогические идеи Екатерины Великой и Бецакого. Из истории воспитания в России. – Киев: Тип. И. И. Горбунова, 1904. – 49 с.
16. Микерина А. Л. Реализация передовых педагогических идей И. И. Бецкого в организации учебно-воспитательной работы Сухопутного шляхетского кадетского корпуса // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: [б/и], 2009. – С. 79–82.
17. Миллер Н. Ф. Из прошлого Московского воспитательного дома: очерк деятельности его за первое 30-летие в период управления И. И. Бецкого. / [Соч.] Д-ра Н. Ф. Миллера. – М.: тип. А. И. Мамонтова и К°, 1893. – 75 с.
18. Михайловский Н. М. Материалы для биографии И. И. Бецкого. – СПб., 1853.
19. Никуличев Ю. В. «Луч милости...»: (И. И. Бецкий – создатель Просвещения екатерининской эпохи) // Россия и современный мир: Проблемы. Мнения. Дискуссии. События. – 1999. – № 3. – С. 214–225.
20. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Харьков: Пролетарий, 1930. – 347 с.
21. Пятковский А. П. С.-Петербургский воспитательный дом под управлением И. И. Бецкого (историческое исследование по архивным источникам). – Санкт-Петербург, 1875. – 52 с.
22. Савченко Т. А. Изоляционистская концепция воспитания И. И. Бецкого // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 102–107.
23. Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания, в России, обоего пола благородного и мешанского юношества. – Т. 1–2. – Санкт-Петербург, 1774.
24. Стародубцев М. П., Слепов В. Я. Становление государственной системы общего образования в России в последней трети XVIII века // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 2 (46). – С. 10–24.
25. Фруменкова Т. Г. Путешествия И. И. Бецкого по странам Европы (1756–1762 гг.) // Историко-психологические аспекты взаимовосприятия России и Запада. Ма-

териалы XLIV Международной научной конференции / под ред. С. Н. Полторака. – СПб.: Полторака, 2018. – С. 144–150.

26. Чайковская О. Г. Воспитание «новой породы» людей (об одном социальном эксперименте XVIII века) // Социологические исследования. – 1987. – № 2. – С. 121–134.
27. Чиркова З. К. Вокруг трона Екатерины Великой. – М.: Астрель; АСТ, 2009. – 477 с.
28. Чистович И. А. Материалы об Иване Ивановиче Бецком. – М., 1863. – 76 с.
29. Шаскольская Е. А. И. Бецкой – «виновник» воспитательных домов в России // Общество и власть: материалы Всерос. науч. конф. – СПб.: [б/и], 2003. – С. 43–48.

References

1. Anishchenko, O. A. (1992) I. I. Beckoј o vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta [I. I. Betskoy on the education of preschool children]. *Vospitanie lichnosti shkol'nika – Education of the student's personality*. S.Hadrinsk. Pp. 4–14. (In Russian).
2. Annenskij, M. V. (1904) *I. I. Beckoј – drug chelovechestva: Krat. biogr. ocherk: Po povodu dvuhsotletiya so dnya rozhdeniya, 1704 g. – 3fevr.* [I. I. Betskoy is a friend of mankind: Briefly. Bio. essay: On the occasion of the bicentenary of his birth, 1704–3rd Feb.] (In Russian).
3. Veselova, A. (2004) *Vospitatel'nyj dom v Rossii i koncepciya vospitaniya I. I. Beckogo* [Veselova A. Educational home in Russia and the concept of education by I. I. Betsky]. *Otechestvennye zapiski – Domestic notes*. No. 3 (18). Pp. 169–179. (In Russian).
4. Ganelin, SH. I., Golant, E. YA. (1940) *Istoriya pedagogiki* [History of pedagogy]. Moscow: Uchpedgiz. (In Russian).
5. Demkin, A. (2021) *Ekaterininskie orly. Statskie chiny* [Catherine's eagles. State ranks]. Moscow: Lomonosov. (In Russian).
6. *Drug prosveshcheniya: zhurnal literatury, nauk i hudozhestv* [Friend of Enlightenment: Journal of Literature, Sciences and Arts] (1805). Moscow: Tipografiya F. Gippiusa. Vol. 2. No. 6. (In Russian).
7. Ermilov, V. (1906) *Poborniki svobody v vospitanii Beckij i Novikov* [Advocates of freedom in education Betsky and Novikov]. Moscow: Tipografiya Tovarishchestva I. D. Sytina. (In Russian).
8. Eroshkina, A. N. (1993) *Deyatel'nost' epohi absolyutizma I. I. Beckoj* [The activity of the era of absolutism by I. I. Betskaya]. *Voprosy istorii – Questions of history*. No. 9. Pp. 165–169. (In Russian).
9. Vasil'eva, Z. I., Sedova, N. V., Butorina, T. V. (2013) *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya* [The history of pedagogy and education: a textbook for students. institutions of higher professional education]. Moscow: Akademiya. (In Russian).
10. Kapterev, P. F. (2004) *Istoriya russkoj pedagogii* [The history of Russian pedagogy]. Saint Petersburg: Altej. (In Russian).
11. Kashirina, N. N. (2011) *Pedagogicheskaya koncepciya I. I. Beckogo* [Betsky's pedagogical concept]. *Produktivnye modeli sovremennogo obrazovaniya* [Productive models of modern education]. Moscow: IHO. Pp. 188–201. (In Russian).
12. Lappo-Danilevskij, A. S. (1904) *I. I. Beckoј i ego sistema vospitaniya. Otvzv A. S. Lappo-Danilevskogo o soch. P. M. Majkova: «Ivan Ivanovich Beckoј. Opyt biografii»* [I. I. Betskoy and his system of education. A. S. Lappo-Danilevsky's review of the Op. P. M. Maikov: "Ivan Ivanovich Betskoy. Biography experience"]. Saint Petersburg: tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk. (In Russian).
13. Lipnik, V. N., SHCHukina, G. I. (1977) *Uchebnyj interes v teorii i praktike I. I. Beckogo* [Uchebnyj interes v teorii i praktike I. I. Beckogo]. *Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznatel'nyh interesov uchashchihsya* [Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students] Release 3. Leningrad. (In Russian).
14. Majkov, P. M. (1904) *I. I. Beckoј: Opyt ego biografii* [I. I. Betskoy: The experience of his biography]. Saint Petersburg: Tipografiya Tovarishchestva «Obshestvennaya Pol'za». (In Russian).
15. Makkavejskij, N. K. (1904) *Pedagogicheskie idei Ekateriny Velikoj i Beckago. Iz istorii vospitaniya v Rossii* [Pedagogical ideas of Catherine the Great and Betskago. From the history of education in Russia]. Kyiv: Tipografiya I. I. Gorbunova. (In Russian).
16. Mikerina, A. L. (2009) *Realizaciya peredovyh pedagogicheskij idej I. I. Beckogo v organizacii uchebno-vospitel'noj raboty Suhoputnogo shlyahetskogo kadetskogo korpusa* [The

implementation of advanced pedagogical ideas of I. I. Betsky in the organization of educational work of the Land Gentry cadet corps]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application]. Novosibirsk. Pp. 79–82. (In Russian).

17. Miller, N. F. (1893) *Iz proshlogo Moskovskogo vospitatel'nogo doma: Ocherk deyatelnosti ego za pervoe 30-letie v period upravleniya I. I. Beckogo* [From the past of the Moscow Educational Home: An outline of its activities for the first 30 years during the management of I. I. Betsky]. Moscow: tipografiya A. I. Mamontova i K°. (In Russian).

18. Mihajlovskij, N. M. (1853) *Materialy dlya biografii I. I. Beckogo* [Materials for the biography of I. I. Betsky]. Saint Petersburg. (In Russian).

19. Nikulichev, YU. V. (1999) «Luch milosti...»: (I. I. Beckij – sozidatel' Prosveshcheniya ekaterininskoj epohi) [“The Ray of mercy...”: (I. I. Betsky – the creator of the Enlightenment of the Catherine era)]. *Rossiya i sovremennyy mir: Problemy. Mneniya. Diskussii. Sobytiya – Russia and the modern World: Problems. Opinions. Discussions. Events*. No. 3. Pp. 214–225. (In Russian).

20. Pinkevich, A. P. (1930) *Kratkij ocherk istorii pedagogiki* [A brief outline of the history of pedagogy]. Kharkov: Proletarij. (In Russian).

21. Pyatkovskij, A. P. (1875) *S.-Peterburgskij vospitatel'nyj dom pod upravleniem I. I. Beckogo (istoricheskoe issledovanie po arhivnym istochnikam)* [St. Petersburg Educational Home under the management of I. I. Betsky (historical research based on archival sources)]. Saint Petersburg. (In Russian).

22. Savchenko, T. A. (2011) *Izolyacionistskaya koncepciya vospitaniya I. I. Beckogo* [I. I. Betsky's isolationist concept of education]. *Pedagogika – Pedagogy*. No. 7. Pp. 102–107. (In Russian).

23. *Sobranie uchrezhdenij i predpisanij, kasatel'no vospitaniya, v Rossii, oboego pola blagorodnogo i meshchanskago yunoshstva (1774)* [A collection of institutions and regulations concerning the upbringing, in Russia, of both sexes of noble and petty-bourgeois youth]. Saint Petersburg. Vols. 1–2. (In Russian).

24. Starodubcev, M. P., Slepov, V. YA. (2012) *Stanovlenie gosudarstvennoj sistemy obshchego obrazovaniya v Rossii v poslednej treti XVIII veka* [The formation of the state system of general education in Russia in the last third of the XVIII century]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*. No. 2(46). Pp. 10–24. (In Russian).

25. Frumenkova, T. G. (2018) *Puteshestviya I. I. Beckogo po stranam Evropy (1756–1762 gg.)* [I. I. Betsky's travels in European countries (1756–1762)]. *Istoriko-psihologicheskie aspekty vzaimovospriyatiya Rossii i Zapada* [Historical and psychological aspects of the mutual perception of Russia and the West]. Proceedings of the XLIV International Conference. Saint Petersburg: Poltorak. Pp. 144–150. (In Russian).

26. CHajkovskaya, O. G. (1987) *Vospitanie «novoj porody» lyudej (ob odnom social'nom eksperimente XVIII veka)* [Education of a “new breed” of people (about a social experiment of the XVIII century)]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological research*. No. 2. Pp. 121–134. (In Russian).

27. CHirkova, Z. K. (2009) *Vokrug trona Ekateriny Velikoj* [Around the throne of Catherine the Great]. Moscow: Astrel': ACT. (In Russian).

28. CHistovich, I. A. (1863) *Materialy ob Ivane Ivanoviche Beckom* [Materials about Ivan Ivanovich Betsky]. Moscow. (In Russian).

29. SHaskol'skaya, E. A. (2003) *I. Beckoj – «vinovnik» vospitatel'nyh domov v Rossii* [I. Betsky is the “culpable” of educational institutions in Russia]. *Obshchestvo i vlast' – Society and government: materials of the All-Russian Scientific Conference*. Saint Petersburg. Pp. 43–48. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
40/30/30 %

Информация об авторах

Романенчук Кира Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0007-3714-8155, e-mail: kira1962@yandex.ru

Седова Нелля Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2399-7942, e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Федорова Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7032-3388, e-mail: nata0806@mail.ru

Information about the authors

Kira V. Romanenchuk – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0007-3714-8155, e-mail: kira1962@yandex.ru

Nellya V. Sedova – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2399-7942, e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Natalya M. Fedorova – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7032-3388, e-mail: nata0806@mail.ru

Поступила в редакцию: 17.10.2024
Принята к публикации: 06.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 17 October 2024
Accepted: 06 November 2024
Published: 28 December 2024

Модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в детском лагере

Р. А. Истомин

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

Введение. Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения – одна из приоритетных задач молодежной и образовательной политики государства. Подростковый период детства характеризуется не только интенсивным развитием организма, повышенной эмоциональной чувствительностью к окружающему миру, межличностным отношениям, но и осознанным освоением культурных ценностей. Все это обуславливает актуальность формирования ценностного отношения к занятиям физической культурой, в том числе – физкультурно-рекреационной деятельностью. Физическое воспитание и оздоровление школьников является обязательным компонентом системы общего и дополнительного образования. Осмысление ценности здоровья, приобщение к здоровому образу жизни успешно решается через освоение физкультурно-рекреационной деятельности как способа организации досуга. В статье описана модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности, что составляет новизну исследования. Внедренная в детском лагере модель влияет на развитие интереса подростка к физическому самосовершенствованию, формирует позитивное отношение и мотивы к занятиям физической рекреацией, приобщает к здоровому образу жизни.

Материалы и методы. Методика исследования включала теоретический анализ научной и методической литературы, обобщение и систематизацию научных положений, идей и наблюдений с последующим их моделированием.

Результаты. На основе системного подхода была разработана модель процесса формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря. Ключевым элементом этой модели является формирование ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности, которое достигается через решение задач, разделённых на блоки: целевой, ценностно-ориентационный, организационно-деятельностный и результативный. Блоки выстроены в логической последовательности, каждый из них имеет свое наполнение в когнитивном, эмоционально-волевом и мотивационно-поведенческом аспектах. Функционирование модели обеспечивают гуманистическая направленность, структурные компоненты и психолого-педагогические механизмы формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности, а также социально-педагогическая среда детского лагеря.

Обсуждения и выводы. Разработанная модель позволяет успешно трансформировать ее элементы под потребности различных тематических смен в лагере, может быть использована в условиях общеобразовательной организации, системе дополнительного образования.

Ключевые слова: физкультурно-рекреационная деятельность подростков, детский оздоровительный лагерь, физическое воспитание, оздоровление.

Для цитирования: Истомин Р. А. Модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в детском лагере // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 53–68. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_53. EDN: AWFRRY

Model Formation Value Attitude of Teenagers to Physical Culture and Recreational Activities in a Children's Camp

Roman A. Istomin

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

Introduction. Preserving and strengthening the health of the younger generation is one of the priorities of the state's youth and educational policy. The teenage period of childhood is characterized not only by intensive development of the body, increased emotional sensitivity to the outside world, interpersonal relationships, but also by the conscious development of cultural values. All this determines the relevance of the formation of a value attitude to physical education, including physical culture and recreational activities. Physical education and health improvement of schoolchildren is an obligatory component of the system of general and additional education. Understanding the value of health, familiarization with a healthy lifestyle is successfully solved through the development of physical culture and recreational activities as a way of organizing leisure time. The article describes a model for the formation of the value attitude of adolescents to physical culture and recreational activities, which is the novelty of the study. The model introduced in the children's camp affects the development of a teenager's interest in physical self-improvement, forms a positive attitude and motives for physical recreation, and introduces a healthy lifestyle.

Materials and methods. The research methodology included a theoretical analysis of scientific and methodological literature, generalization and systematization of scientific positions, ideas and observations, followed by their modeling.

Results. Based on a systematic approach, a model of the process of forming a value attitude to physical culture and recreational activities in a children's health camp was developed. The key element of this model is the formation of a value attitude to physical culture and recreational activities, which is achieved through solving tasks divided into blocks: targeted, substantive, organizational, and productive. The blocks are arranged in a logical sequence, each of these has its own content in cognitive, emotional-volitional and motivational-behavioral aspects. The functioning of the model is provided by a humanistic orientation, structural components and psychological and pedagogical mechanisms for the formation of a value attitude to physical culture and recreational activities, as well as the socio-pedagogical environment of a children's camp.

Discussions and conclusion. The developed model makes it possible to successfully transform its elements to meet the needs of various thematic shifts in the camp, can be used in the conditions of a general education organization, a system of additional education.

Key words: physical culture and recreational activities of teenagers, children's health camp, physical education, wellness.

For citation: Istomin, R. A. (2024) Model' formirovaniya cennostnogo otnosheniya podrostkov k fizikul'turno-rekreacionnoj deyatel'nosti v detskom lagere [Model Formation Value Attitude of Teenagers to Physical Culture and Recreational Activities in a Children's Camp]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 53–68. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_53. EDN: AWFRRY

Введение

Одной из важнейших задач политики государства в области образования является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Проблема ухудшения здоровья детей обусловлена снижением их физической активности, увлечением гаджетами, пассивными формами отдыха, низкой мотивацией к физическому самосовершенствованию. Однако, на развитие системы физического воспитания и оздоровления подростков ориентирует «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», федеральные государственные стандарты общего образования, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Одним из путей решения данной проблемы является привлечение интереса подростков к здоровому образу жизни через приобщение к физкультурно-рекреационной деятельности (ФРД). Осознание детьми необходимости сохранения и укрепления своего здоровья как лично значимой ценности требует глубоких мотивирующих знаний и осознанного выбора, что формирует потребность использования их в своей повседневной жизни. Важно, чтобы стремление заниматься физическими упражнениями возникало у подростков на основе собственного желания, сопровождалось эмоциями удовольствия и радости, которые приносят занятия физкультурной деятельностью. Процесс формирования ценностного отношения к здоровью, здоровому образу жизни осуществляется посредством физического воспитания в учреждениях не только общего, но и дополнительного образования, к коим относится и детский оздоровительный лагерь, где оздоровление ребенка является приоритетом. В исследовании мы рассматриваем выполнение задачи детского лагеря по оздоровлению подростков в контексте физической рекреации, подразумевающей под собой свободу выбора вида, характера физкультурной деятельности, ее периодичности и продолжительности, содержания, форм организации и получения положительно-эмоционального и оздоровительного эффекта. Социально-педагогическая среда детского лагеря, характеристики детско-взрослого сообщества лагеря и образа жизни ребенка в нем являются мощными факторами влияния на формирование ценностных ориентаций ребенка в области здорового образа жизни средствами

физической рекреации. Вышесказанное актуализирует разработку педагогической модели, на основе которой строится и реализуется программа формирования у подростков ценностного отношения к занятиям физкультурно-рекреационной деятельностью в условиях детского оздоровительного лагеря. Разработка такой модели стала целью данного исследования.

Обзор литературы

Актуальность сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения обуславливает активное изучение проблемы приобщения детей и молодежи к здоровому образу жизни, преодоления негативного отношения части школьников к занятиям физической культурой, в том числе – физкультурно-рекреационной деятельностью. В современных теоретических исследованиях и педагогической практике общего и дополнительного образования ведется поиск путей, способов и форм работы по физическому воспитанию и оздоровлению школьников.

Одним из принципиальных направлений воспитания и оздоровления является привитие интереса к здоровому образу жизни через осознание его необходимости и личностно значимой ценности, которая на основе глубоких мотивирующих знаний и осознанного выбора формирует потребность использования в своей повседневной жизни тех или иных физических упражнений, других видов физической активности [1; 9]. Личностно значимые ценности можно рассмотреть как ценности, фиксирующие отношение человека к объектам действительности, которые признаются им необходимыми и достаточными (оптимальными) по отношению к личностной трактовке тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность (Н. Л. Худякова [17]). Признанные и принятые ценности становятся ориентирами деятельности [13], «основным регулятивом поведения и деятельности воспитанника, определяя направленность его активности» [17, с. 7] Формирование таких ценностей у школьников напрямую повлияет на интерес к занятиям физической рекреацией [15].

Важная роль в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения принадлежит системе дополнительного образования, которая является наиболее гибкой, открытой и ориентированной на субъективную позицию

ребенка, его самостоятельную деятельность и неформальное взаимодействие между детьми и педагогами [5; 19]. Как учреждения дополнительного образования детские оздоровительные лагеря имеют большую самостоятельность в определении направлений образовательной, воспитательной и оздоровительной деятельности, программного и методического обеспечения [12; 14]. Их работа характеризуется открытостью, гибкостью и мобильностью, меньшей регламентированностью, чем в школе, высокой интенсивностью работы и вовлечением активную деятельность всех участников образовательного процесса [3]. Однако зачастую педагогический потенциал детского оздоровительного лагеря не реализуется в полной мере. Одним из таких направлений является физическое воспитание и оздоровление участников смены, что обусловлено изначально негативным отношением части детей и подростков к занятиям физической культурой [16]. Деятельность ребенка и педагога направлена, с одной стороны, на собственно оздоровление ребенка, а с другой – на формирование ценностного отношения к собственному здоровью. В исследовании мы рассматриваем выполнение оздоровительной задачи в контексте физической рекреации.

Физическая рекреация представляет собой комплекс мероприятий, которые позволяют человеку активно отдохнуть и неформально пообщаться вне учёбы и других занятий, помогающая восстановить силы после профессиональной нагрузки и приносящая удовольствие [18; 21].

Согласно М. А. Эльмурзаеву, Ю. В. Яковлеву, П. К. Кузнецову [20], основными направлениями физической рекреации являются перемена характера и вида деятельности, активный отдых, развитие индивидуальных физических качеств, формирование гармоничного телосложения, возможность неформального общения, регуляция веса, получение эмоционального, оздоровительного и культурно-познавательного эффекта. Рассматривая гигиену физического воспитания, Л. Н. Эйдельман [19] описывает факторы, влияющие на здоровье детей. К традиционным формам физической рекреации относятся: утренняя зарядка, туризм, аэробика, прогулки, шейпинг, занятия в группах здоровья и спортивных секциях, подвижные и спортивные игры, гимнастика, влияние оздоровительных сил природы, спортивные упражнения, физкультурные досуги, спортивные праздники и дни здоровья.

Перечисленные направления и формы физической рекреации тесно связаны с характеристиками детско-взрослого сообщества лагеря, аспектами образа жизни и предметно-пространственной среды, входящих в организованно-деятельный процесс формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности, где осуществление физической рекреации с помощью дополнительных образовательных программ является прямой реализацией оздоровительной задачи детского лагеря [2; 4].

По мнению исследователей [6; 8; 11], в условиях активного взаимодействия в детском лагере педагогическая деятельность превращается в процесс, в котором общение взрослых и детей служит способом приобщения к ценностям друг друга, основным методом формирования и развития мировоззрения личности и ее системы ценностей.

В процессе формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни в условиях ДОЛ, с одной стороны, имеется социально обусловленная необходимость оздоровления и физического совершенствования детей и молодежи через физкультурно-оздоровительные технологии и физическую рекреацию, ориентированную на индивидуальные способности и интересы занимающегося. Это становится личностно значимым для самого подростка [7].

Организация данного процесса осуществляется с помощью программы, разработанной на основе модели формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря.

Материалы и методы

Методика исследования включала теоретический анализ научной и методической литературы, обобщение и систематизацию научных положений, основ моделирования.

Результаты

Сравнительный анализ научной литературы показал, что формирование ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря происходит благодаря взаимосвязи элементов,

что в совокупности создает определенную систему. Данная система предполагает доминирование процессов самообучения, самоорганизации и самоуправления обучающегося. На основе аксиологического и системно-деятельностного подходов нами была разработана модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря (рисунок), где ключевым звеном является сформулированная в ее названии цель. Достижение цели предполагает решение задач, структурированных по формирующим блокам (целевому, ценностно-ориентационному, организационно-деятельностному и результативному), и имеющим свое содержательное наполнение и последовательность. Основу функционирования модели определяют: гуманистическая направленность, структурные компоненты и психолого-педагогические механизмы формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности, а также социально-педагогическая среда детского лагеря.

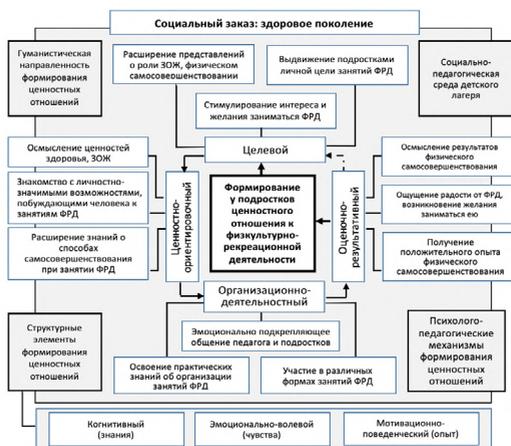


Рисунок. Модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря

Рассмотрим более детально основные формирующие элементы, к которым относятся социально-педагогическая среда ДОЛ, компоненты формирования ценностных отношений и гуманистическая направленность.

Гуманистическая направленность физической рекреации задает аксиологический вектор конструирования и реализации модели. Она представляет сопряжение интересов общества в здоровом поколении детей и молодежи, интересов семьи в сохранении и укреплении здоровья детей, интересов подростков в физическом саморазвитии, интеллектуальном и духовном самосовершенствовании, что составляют основу здорового образа жизни. Гуманистическая направленность предполагает учет четырех характеристик человека (Б. Г. Ананьев): индивидуальных (задают динамику и энергетическую насыщенность рекреационной деятельности), индивидуальных (вносят индивидуальное своеобразие в содержание деятельности), личностных (придают рекреационной деятельности личностный смысл), субъектных (определяют активную позицию в деятельности).

Анализ работ В. К. Бальсевича, А. К. Марковой, В. Н. Мясищевой, В. П. Овчинникова, А. Ц. Пуни, В. А. Соколова, С. Л. Рубинштейна, Н. Е. Щурковой и других показал, что позитивное отношение учащихся к формированию ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности имеет следующие компоненты:

- когнитивный компонент – осмысление и принятие здоровья, здорового образа жизни (ЗОЖ) как значимых ценностей, знания человека о своем физическом состоянии и основных средствах физического развития, понимание роли физической культуры и физической рекреации в его жизнедеятельности, рефлексия деятельности;

- мотивационно-поведенческий компонент – опыт самосовершенствования, потребность в достижении целей самореализации и саморазвития, особенности мотивации и поведения человека в области физической культуры, его степень приверженности к занятиям физкультурно-рекреационной деятельностью;

- эмоционально-волевой компонент – переживания и чувства, связанные с физической культурой личности, а также эмоциональное отношение к занятиям физической деятельностью и самооценкой.

Формирование ценностных отношений в области физической культуры, в т. ч. к физкультурно-рекреационной деятельности, во многом зависит от следующих психолого-педагогических механизмов: рефлексии (Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, А. Н. Ле-

онтьев, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов), идентификации (В. А. Петровский, М. С. Яницкий, А. С. Запесоцкий, Е. М. Калашникова), интериоризации и экстериоризации (Л. С. Выготский, В. С. Любченко, П. Бергер, А. Н. Леонтьев, И. Ф. Клименко, В. С. Гончаров, П. Я. Гальперина). Для подростков механизмы экстериоризации и интериоризации являются двумя противоположными процессами в психической жизни. Экстериоризация связана с проявлением внутренних психических процессов и состояний во внешней среде, а интериоризация заключается в усвоении и преобразовании внешнего опыта во внутренний. Эти процессы являются неотъемлемой частью жизни в лагере и помогают подросткам адаптироваться к социальным условиям, выражать себя через различные формы поведения и коммуникации в соответствии с приобретенными ценностными ориентирами.

Одним из условий формирования ценностного отношения к сохранению и укреплению здоровья, физическому развитию в детском оздоровительном лагере является социально-педагогическая среда. В летнем оздоровительном лагере дети не только учатся и воспитываются под руководством педагогов, но и оказываются в новых условиях, которые помогают раскрыть их потенциал, способствует удовлетворению потребностей детей в общении, развлечениях и занятиях различными видами деятельности. В нашем исследовании мы выделили три основные составляющие социальной среды лагеря: детско-взрослое сообщество лагеря, образ жизни и предметно-пространственную среду. Социализирующий потенциал среды современного детского оздоровительного лагеря заключается в создании благоприятных условий для усвоения детьми позитивного социального опыта, включающего опыт сохранения и укрепления здоровья, физического самосовершенствования. Жизнь в лагере помогает детям лучше узнать себя, раскрыть свои таланты и способности, получить признание окружающих и адекватную оценку своих достижений.

Рассмотрим далее структуру формирующих блоков модели формирования ценностного отношения подростков к ФРД. Содержание целевого, ценностно-ориентационного, организационно-деятельностного и результативного блоков раскрывается через основные компоненты формирования ценностных отношений (опыт, чувства, знания).

1. Целевой блок ставит перед собой три задачи. Первая связана с расширением представления об общечеловеческих ценностях, ценности здоровья и здорового образа жизни. Это обусловлено тем, что согласно Д. А. Леонтьеву [10], общественные ценности, идеалы интериоризируются личностью и побуждают ее к активности. Вторая задача предусматривает стимулирование интереса и желания подростков заниматься ФРД, что способствует решению третьей задачи – выдвижения подростками личной цели занятий ФРД.

2. Ценностно-ориентационный блок тесно связан с содержанием физического воспитания. Он включает в себя различные аспекты знаний в области здорового образа жизни, физической культуры и физической рекреации и рассматривается нами также на трех уровнях:

- на когнитивном уровне это система знаний, которая направлена на раскрытие смысла здоровья как жизненной ценности, содержания понятия «здоровый образ жизни», включает правила здорового образа жизни, способы сохранения и приумножения здоровья, профилактики болезней, значение закаливания, занятий спортом и физической культурой для укрепления здоровья, способы оценки собственного здоровья и самочувствия, необходимость внимания и заботы о здоровье и самочувствии близких в семье.

- на мотивационно-поведенческом – система знаний о способах и формах физического самосовершенствования, а также о правилах поведения на физкультурно-оздоровительных объектах и технике безопасности при занятиях физической рекреацией;

- на эмоционально-волевом – знакомство с открывающимися лично-значимыми возможностями, побуждающими человека к занятиям ФРД; при этом рекреационные потребности можно характеризовать как: социальные (желание иметь возможность приобщить себя и своих знакомых к рекреационной деятельности), материальные (желание посещать комфортные и благоустроенные рекреационные объекты), потребность в познании, потребность в общении, потребность в деятельности (желание физически развиваться, совершенствовать физические качества и развивать тело), духовные (желание решить вопросы саморазвития, самовыражения, самоактуализации, самоидентификации).

3. Организационно-деятельностный блок направлен на создание условий и возможностей, способствующих раскрытию личностного потенциала подростков в процессе физкультурно-рекреационной деятельности и в контексте формирования ценностных отношений:

- на когнитивном уровне происходит практическое освоение знаний об организации занятий ФРД как личных, так и в группе (приобретение друзей, других детей из отряда);
- на мотивационно-поведенческом – участие подростков в различных формах занятий ФРД, в т. ч. организованных и по инициативе детей. Отметим, что некоторые подростки впервые осваивают те или иные упражнения, поэтому для обеспечения доступности понимания используются не только методы объяснения и демонстрации, но и, по возможности, – игры;
- на эмоционально-волевом – эмоционально подкрепляющее общение педагога и подростков, что важно для ощущения чувства успешности или поддержки (в случае временных неудач).

Особенностью общения педагога и воспитанников в детском лагере является созданная особая атмосфера доверия, способствующая более тесному общению между участниками педагогического процесса. Педагогу необходимо учитывать индивидуальные физические возможности подростка, разнообразие интересов в сфере физической культуры, поддерживать в достижениях и мотивировать на новые цели, помогать преодолевать трудности, уважать чувства и прислушиваться к мнению ребенка, быть примером, позитивно настроенным, доброжелательным, активным, находиться в хорошей физической форме. Педагог устанавливает правила и границы общения, которые обеспечивают безопасность и комфорт для всех участников. Это помогает создать благоприятную среду для привития интереса к физической рекреации и здоровому образу жизни.

4. Результативно-оценочный блок позволяет оценить эффективность занятий подростками ФРД. Рефлексия в физическом воспитании дает целостное понимание содержания, способов и средств физкультурно-рекреационной деятельности, позволяет критично относиться к себе и к своему образу жизни, делает подростка субъектом собственной активности.

В контексте формирования ценностных отношений:

- на когнитивном уровне происходит осмысление под-
ростком результатов физического самосовершенствования;
- эмоционально-волевым уровнем подростком фиксируется
ощущение радости от ФРД, возникновение желания зани-
маться ею;
- на мотивационно-поведенческом – важным результатом
становится получение положительного опыта физического
самосовершенствования.

В критериях оценки эффективности модели показатели также должны описываться на когнитивном, эмоционально-волевым и мотивационно-поведенческом уровнях достижений.

Показатели когнитивного уровня определяют, насколько физкультурно-рекреационная деятельность является лично-значимой ценностью. К ним относятся: представление о здоровом образе жизни, понимание важности осуществления здорового образа жизни, знание способов сохранения и укрепления своего здоровья формами, средствами и методами физической рекреации, осознание физкультурно-рекреационной деятельности как лично-значимой ценности.

Показатели эмоционально-волевого уровня отражают желание заниматься в лагере и по завершении смены ФРД. Отметим, что при этом развиваются и волевые качества личности, потребность в преодолении трудностей, чувство уверенности в себе, появляется опыт эмоциональной разрядки.

Показатели мотивационно-поведенческого уровня отражают то, как часто подросток занимается ФРД, каковы ее мотивы. К ним относятся: стремление самостоятельно осуществлять физкультурно-рекреационную деятельность, умение адекватно оценивать своё поведение и поведение других людей с позиции здорового образа жизни, инициативность и приобщение сверстников, других людей к занятиям физкультурно-рекреационной деятельностью.

Обсуждение и выводы

Разработанная модель раскрывает основные элементы формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности в процессе физического воспитания в летнем оздоровительном лагере.

Построенные на основе данной модели педагогические программы физического воспитания будут способствовать:

- на практическом уровне – использованию широких возможностей летнего оздоровительного лагеря для решения задач формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности подростков;
- на научно-методическом уровне – изучению и методическому переосмыслению организации физического воспитания подростков в лагере;
- на социальном уровне – реализации задачи оздоровления школьников и развитию потребности в физическом самосовершенствовании.

Представленная модель позволяет рассмотреть ее отдельные элементы в контексте единой открытой системы, позволяющей оперативно реагировать на изменения образовательной среды ДОЛ, учитывать особенности реализуемых в нем программ смен путем внесения необходимых коррективов.

Список литературы

1. Адамонис А. Л. Факторы риска в формировании здоровья детей и подростков и роль здорового образа жизни // Проблемы и перспективы физиологического сопровождения тренировочного процесса и физической культуры: сб. науч. тр., посвящ. 100-летию минва спорта, 10-летию науки и технологий РФ. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2023. – С. 10–12. EDN: CSHREM
2. Андреева Е. Характеристика базовых категорий физической рекреации // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 9. – С. 7–10. EDN: KVLGDD
3. Байбородова Л. В., Симонова Г. И., Харисова И. Г. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2 (107). – С. 8–16. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10345. EDN: BPNSAR
4. Башаркина Е. А. Условия и результаты функционирования модели воспитания гуманистических отношений // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шемякина. – 2006. – № 1 (14). – С. 137–141. EDN: YXCGZF
5. Гасанова Р. Р., Войнаровская Л. И., Хуан Я. Современные задачи основного и дополнительного образования в России и за рубежом // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2023. – Т. 28, № 2(93). – С. 177–185. DOI: 10.24412/1999-6241-2023-293-177-185. EDN: KXIQUB
6. Голиков Н. А., Мясников А. Ю. Педагогика летнего отдыха: оптимизация качества жизни детей // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 84–90. EDN: MTENJR
7. Джанкезова Э. Х. Теоретические основы формирования потребности в здоровом образе жизни // Рациональные пути решения социально-экономических и научно-технических проблем региона: материалы VI региональной научно-практической конференции 17–18 апреля 2006 года. – Черкесск: Карачаево-Черкесская технологическая академия, 2006. – Ч. II. – С. 60–62. EDN: MRENJR
8. Кателина А. А. Воспитательный потенциал детского лагеря // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 2. – С. 222–232. EDN: WNCRDH

9. Коновалов В. В. Современные педагогические технологии в физическом воспитании детей школьного возраста // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю. Т. Ревякина, Томск, 25–26 марта 2022 года. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2022. – С. 71–73. EDN: BELNIY

10. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.

11. Морозова М. И., Кателина А. А. Воспитывающая среда как фактор формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2015 года / под общ. ред. В. Н. Сковрцова, отв. ред. М. И. Морозова. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2015. – С. 143–148. EDN: URKEVN

12. Никульников А. Н. Детские оздоровительные лагеря в структуре дополнительного образования детей // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 192–194. EDN: PFZVRL

13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – Москва: Педагогика, 1973. – 423 с.
14. Солнцева О. Г., Цунаева Ю. О. Особенности функционирования детских лагерей в современных условиях // Инновации и инвестиции. – 2021. – № 12. – С. 225–228. EDN: FEDDNV

15. Сорокина В. М., Сорокин Д. Ю. Формирование у школьников отношения к здоровому образу жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 68. EDN: UDWUCH

16. Фирсин С. А. Факторы, влияющие на отношение школьников к урокам физкультуры // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2015. – № 1 (119). – С. 182–184. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.01.119.p182-184. EDN: THYMQV

17. Худякова Н. Л. Ценностные основы социальных отношений // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 4 (258). – С. 7–10.

18. Шептикина Т. С., Сентябрев Н. Н., Шептикин С. А. Обоснование принципов физической рекреации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 59–65. DOI: 10.47475/2500-0365-2023-8-3-59-65. EDN: STGNSY

19. Эйдельман Л. Н. Возможности дополнительного образования в решении проблемы укрепления здоровья детей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 170. – С. 110–115. EDN: TCUERN

20. Эльмурзаев М. А., Яковлев Ю. В., Кузнецов П. К. Методология научного познания принципов физической рекреации // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 5 (171). – С. 400–404. EDN: UYLFZI

21. El'murzaev, M. A. Ponomarev G. N. Sociocultural Potential of Physical Recreation // Teoriya i praktika fizicheskoy kulturey. – 2014. – No. 2. – P. 52–54. EDN: RVFBWX

References

1. Adamonis, A. L. (2023) Faktory riska v formirovanii zdorov'ya detej i podrostkov i rol' zdorovogo obraza zhizni [Risk factors in shaping the health of children and adolescents and the role of a healthy lifestyle]. *Problemy i perspektivy fiziologicheskogo soprovozhdeniya trenirovochnogo processa i fizicheskoy kul'tury* [Problems and prospects of physiological support of the training process and physical culture]. Chelyabinsk: Ural State University. Pp. 10–12. (In Russian) EDN: CSHREM

2. Andreeva, E. (2009) Harakteristika bazovyh kategorij fizicheskoy rekreacii [Characteristics of the basic categories of physical recreation]. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta – Pedagogiy, psychology and biomedical problems of physical education and sports*. No. 9. Pp. 7–10. (In Russian). EDN: KWLGD

3. Bayborodova, L. V., Simonova, G. I., Kharisov, I. G. (2019) Pedagogicheskie osnovy deyatelnosti detskih ozdorovitel'nyh lagerej [Pedagogical foundations of children's health camps]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical Bulletin*. No. 2 (107). Pp. 8–16. (In Russian). DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10345. EDN: BPNSAR

4. Basharkina, E. A. (2006) Usloviya i rezul'taty funkcionirovaniya modeli vospitaniya gumanisticheskikh otnoshenij [Conditions and results of the functioning of the model of education of humanistic relations]. *Vestnik Mogyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.P. SHemyakina – Bulletin of the I. P. Shamyakin*. No. 1 (14). Pp. 137–141. (In Belarus). EDN: YXCGZF

5. Hasanova, R. R., Voynarovskaya, L. I., Huang, Ya. (2023) Sovremennyye zadachi osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom [Modern tasks of basic and additional education in Russia and abroad]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nykh organakh – Psihopedagogiya in law enforcement agencies*. Vol. 28. No. 2 (93). Pp. 177–185. (In Russian). DOI: 10.24412/1999–6241–2023–293–177–185. EDN: KXIQUB

6. Golikov, N. A., Myasnikov, A. Y. (2010) Pedagogika letnego otdyha: optimizatsiya kachestva zhizni detej [Pedagogy of summer recreation: optimizing the quality of life of children]. *Uchenyye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. CHernyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika – Scientific notes of the Pedagogical Institute of N. G. Chernyshevsky SSU. Series: Psychology. Pedagogy*. No. 1. Pp. 84–90. (In Russian). EDN: MTENJR

7. Dzhankezova, Z. H. (2006) Teoreticheskie osnovy formirovaniya potrebnosti v zdorovom obraze zhizni [Theoretical foundations of the formation of the need for a healthy lifestyle]. *Ratsional'nye puti resheniya social'no-ekonomicheskikh i nauchno-tehnicheskikh problem regiona* [Rational ways of solving socio-economic scientific and technical problems of the region]. Materials at the VI regional scientific and practical conference on April 17–18, 2006. Cherkessk: Karachay-Cherkess Technological Academy. Part II. Pp. 60–62. EDN: MRENJR

8. Katelina, A. A. (2016) Vospitatel'nyj potencial detskogo lagerya [The educational potential of the children's camp]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 2. Pp. 222–232. (In Russian). EDN: WNCRDH

9. Konovalov, V. V. (2022) Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii v fizicheskom vospitanii detej shkol'nogo vozrasta [Modern pedagogical technologies in physical education of school-age children Actual issues of physical culture and sports]. *XXIV Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchyonnoy pamyati professora YU. T. Revyakin* [All-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of Professor Yu. T. Revyakin]. Tomsk, March 25–26, 2022. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University. Pp. 71–73. (In Russian).

10. Leontiev, D. A. (1998) Cennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni [Value representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes in time]. *Psihologicheskoe obozrenie – Psychological review*. No. 1. Pp. 13–25. (In Russian).

11. Morozova, M. I., Katelina, A. A. (2015) Vospityvayushchaya sreda kak faktor formirovaniya grazhdanskoy identichnosti podrostkov v usloviyakh detskogo lagerya [Educational environment as a factor in the formation of civic identity of adolescents in a children's camp]. *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva* [Education as a factor in the development of intellectual and moral potential of personality and modern society]. Proceedings of the International Conference St. Petersburg, November 12–13, 2015. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 143–148. (In Russian). EDN: URKEVH

12. Nikulnikov, A. N. (2012) Detskie ozdorovitel'nye lagerya v strukture dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Children's health camps in the structure of additional education for children]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 5 (36). Pp. 192–194. (In Russian). EDN: PFZWRL

13. Rubinstein, S. L. (1973) *Problemy obshchej psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).

14. Solntseva, O. G., Tsunaeva, Yu. O. (2021) Osobennosti funkcionirovaniya detskih lagerej v sovremennykh usloviyakh [Features of the functioning of children's camps in modern conditions]. *Innovatsii i investitsii – Innovation and investment*. No. 12. Pp. 225–228. (In Russian). EDN: FEDDNV

15. Sorokina, V. M., Sorokin, D. Yu. (2015) Formirovanie u shkol'nikov otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni [Formation of schoolchildren's attitude to a healthy lifestyle]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 4. P. 68. (In Russian).

16. Firsin, S. A. (2015) Faktory, vliyayushchie na otnoshenie shkol'nikov k urokam fizkultury [Factors influencing the attitude of schoolchildren to physical education lessons]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*. No. 1(119). Pp. 182–184. (In Russian). DOI: 10.5930/issn.1994–4683.2015.01.119.182–184. EDN: THYMQV
17. Khudyakova N. L. (2012) Cennostnye osnovy social'nyh otnoshenij [Value foundations of social relations]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk State University*. No. 4 (258). Pp. 7–10. (In Russian).
18. Sheptikina, T. S., Sentyabrev, N. N., Sheptikin, S. A. (2023) Obosnovanie principov fizicheskoj rekreacii [Substantiation of the principles of physical recreation]. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya – Physical culture. Sport. Tourism. A state republic*. Vol. 8. No. 3. Pp. 59–65. (In Russian). DOI: 10.47475/2500–0365–2023–8–3–59–65. EDN: STGNSI
19. Eidelman, L. N. (2014) Vozmozhnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya v reshenii problemy ukrepleniya zdorov'ya detej [The possibilities of additional education in solving the problem of strengthening children's health]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Herzen*. No. 170. Pp. 110–115. (In Russian). EDN: TSERKH
20. Elmurzaev, M. A., Yakovlev, Yu. V., Kuznetsov, P. K. (2019) Metodologiya nauchnogo poznaniya principov fizicheskoj rekreacii [Methodology of scientific knowledge of the principles of physical recreation]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*. No. 5 (171). Pp. 400–404. (In Russian). EDN: WILFZY
21. Elmurzaev, M. A., Ponomarev, G. N. (2014) Socio-cultural potential of physical recreation. *Theory and practice of physical culture*. No. 2. Pp. 52–54. EDN: RVFBWX

Информация об авторе

Истомин Роман Александрович – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6693-9745, e-mail: milajkeee@gmail.com

Information about the author

Roman A. Istomin – Senior Lecturer, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6693-9745, e-mail: milajkeee@gmail.com

Поступила в редакцию: 11.11.2024
Принята к публикации: 29.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 11 November 2024
Accepted: 29 November 2024
Published: 28 December 2024

Научная статья
УДК 37.033
EDN: AXHIPA
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_69



Экологическая грамотность глазами школьников и педагогов

С. В. Алексеев

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье предпринята попытка осмысления феномена экологической грамотности как первого уровня экологической культуры. Представлены результаты исследования отношения школьников и педагогов к структуре экологической грамотности, эффективным методикам ее формирования. Целью проведенного исследования стало выявление ключевых составляющих экологической грамотности на основе сравнительного анализа позиции школьников и педагогов к пониманию экологической грамотности как первого уровня экологической культуры. Актуальность проведенного исследования состоит в специальном обращении в пространстве экологической культуры к ее первому уровню – экологической грамотности. Новизна результатов позволяет не только дать характеристику экологической грамотности, но и обозначить ее таксономии.

Материалы и методы. Были использованы следующие методы исследования: анализ научной литературы, сравнительный анализ, метод аналогий, анкетирование, математическая обработка результатов и их интерпретация. Проведено осмысление результатов социально-педагогического исследования 2023 г., направленного на понимание экологической грамотности как функциональной грамотности педагогами и школьниками (выборка: 4599 учащихся и 3480 педагогов). В статье представлены результаты исследования экологической осведомленности (узнавания) школьников (четыре сопоставимых сравнительных исследования, проведенных А. Павловым в 1902 г. (выборка: 100 респондентов, учащиеся в возрасте 11–15 лет), С. Алексеевым в 1991, 2012 и 2023 гг.).

Результаты. Сделаны выводы по совпадению и различиям в позициях педагогов и школьников в отношении экологической грамотности и методиках (технологиях) ее формирования. Показана взаимосвязь экологической грамотности и экологической идентичности человека. Представлен возможный вариант таксономии экологической грамотности. На основе известных таксономий целеполагания Б. Блума, Дж. Марзано, О. Е. Лебедева, В. Н. Максимовой, В. П. Симонова и др. нами предлагается таксономия экологической грамотности в следующем виде: 1) узнавание природных объектов, явлений, процессов; 2) понимание научных знаний для характеристики природных объектов, явлений, процессов; 3) применение творческого подхода к характеристике природных объектов, явлений, процессов; 4) анализ целостности (комплексности, междисциплинарности) полученной характеристики; 5) оценка результата для использования в повседневной жизни; 6) рефлексия процесса получения результата. Предлагается вариант учебного модуля формирования экологической грамотности учащихся и программа повышения квалификации педагогов для формирования методической компетенции по формированию экологической грамотности учащихся. Программа повышения квалификации учителей включает три модуля, тесно связанных между собой: это методики экологического обучения, экологического воспитания и экологического просвещения. Представлен вариант итогового контроля курса повышения квалификации педагогов в контексте сформированности профессиональной компетентности педагога в единстве его воспитательной, вопросной, методической, просветительской и других компетенций.

Обсуждение и выводы. В статье особо отмечается важность интеграции экологического образования и просвещения в формировании экологической грамотности школьников.

Ключевые слова: экологическая грамотность, таксономия экологической грамотности, экологическая культура, экологическое образование и просвещение.

Для цитирования: Алексеев С. В. Экологическая грамотность глазами школьников и педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 69–84. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_69. EDN: AXHIPA

Original article
UDC 37.033
EDN: AXXIIPA
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_69

Environmental Literacy: Through the Eyes of Schoolchildren and Teachers

Sergei V. Alekseev

*St. Petersburg Ushinsky Academy of Postgraduate Education,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article attempts to comprehend the phenomenon of environmental literacy as the first level of ecological culture. The results of the study of the attitude of schoolchildren and teachers to the structure of environmental literacy, effective methods of its formation are presented. The purpose of the study was to identify the key components of environmental literacy based on a comparative analysis of the position of schoolchildren and teachers to understand environmental literacy as the first level of environmental literacy. The relevance of the study lies in the special appeal in the space of ecological culture to its first level – environmental literacy. The novelty of the results allows not only to characterize environmental literacy, but also to designate its taxonomy.

Materials and methods. The following research methods were used: analysis of scientific literature, comparative analysis, the method of analogies, questionnaires, mathematical processing of results and their interpretation. The results of a socio-pedagogical study in 2023 aimed at understanding environmental literacy as functional literacy by teachers and schoolchildren were comprehended. (sample: 4599 students and 3480 teachers). The article presents the results of a study of environmental awareness (recognition) of schoolchildren (four comparable comparative studies conducted by A. Pavlov in 1902 (a sample of 100 respondents, students aged 11–15 years), S. Alekseev in 1991, 2012 and 2023).

Results. Conclusions are made on the coincidence and differences in the positions of teachers and schoolchildren in relation to environmental literacy and methods (technologies) of its formation. The relationship between environmental literacy and environmental identity of a person is shown. A possible version of the taxonomy of environmental literacy is presented. On the basis of the well-known taxonomies of goal-setting by B. Bloom, J. Marzano, O. E. Lebedev, V. N. Maksimova, V. P. Simonov and others, we propose a taxonomy of ecological literacy in the following form: 1. Recognition of natural objects, phenomena, processes; 2. understanding of scientific knowledge to characterize natural objects, phenomena, processes; 3. application of a creative approach to the characteristics of natural objects, phenomena, processes; 4. analysis of the integrity (complexity, interdisciplinarity) of the obtained characteristic; 5. evaluation of the result for use in everyday life; 6. reflection on the process of obtaining a result. A version of the training module for the formation of environmental literacy of students and a program for advanced training of teachers for the formation of methodological competence in the formation of environmental literacy of students are proposed. The teacher training program includes three modules that are closely interrelated: methods of environmental education, methods of environmental education and methods of environmental education. A variant of the final control of the advanced training course for teachers is presented in the context of the formation of the teacher's professional competence in the unity of his educational, question, methodological, educational and other competencies.

Discussion and conclusion. The article emphasizes the importance of integrating environmental education and enlightenment in the formation of environmental literacy of schoolchildren.

Key words: environmental literacy, taxonomy of environmental literacy, environmental culture, environmental education and enlightenment.

For citation: Alekseev, S. V. (2024) E'kologicheskaya gramotnost' glazami shkol'nikov i pedagogov [Environmental Literacy: Through the Eyes of Schoolchildren and Teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 69–84. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_69. EDN: AXXIIPA

Введение

В настоящее время экологический вектор развития отечественной науки, научно-технического прогресса, прогнозирования возможных сценариев трансформации окружающей среды признается приоритетным как учеными и практиками, так и политиками. Неслучайно за последнее десятилетие два года (2013 г. – Год охраны окружающей среды¹, 2017 г. – Год экологии²) были объявлены президентом Российской Федерации годами охраны окружающей среды и экологии. Прогнозируемым результатом реализации указанного вектора является экологическая культура человека: понятие сложное, многоаспектное, многоуровневое (грамотность, образованность, компетентность, культура). Именно оно сегодня системно изучено в теоретико-методологических исследованиях, однако технологическое воплощение и оценка экологической культуры остаются до конца нерешенными. Возможно, сам феномен культуры (и экологической культуры в том числе) трудно формализуется и подвергается оценке, измерению. В связи с этим представляется важным решить проблему оценки экологической грамотности – первого уровня экологической культуры, что позволит определить дальнейшие траектории движения к экологической образованности, экологической компетентности и наконец к экологической культуре. Таким образом, «первым уровнем экологической культуры может рассматриваться экологическая грамотность как функциональная грамотность в области взаимоотношений человека и общества с окружающей средой. Представляется, что сейчас каждый гражданин должен освоить как минимум «Азбуку экологии», включающую, условно, 100 слов из экологии, начиная с экологического следа человека (и человечества) и заканчивая его цифровым следом. Это не просто 100 экологических понятий, это 100 способов действий, поведения, выбора решений с учетом экологических правил и императивов»³. Чрезвычайно важны в настоящее время теоретическое осмысление развития экологической грамотности в экологическую культуру на основе интеграции образования и просвещения [1], гуманитарное измерение эко-

¹ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102158726>

² URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102385618>

³ Сто способов действий, поведения, выбора решений [Электронный ресурс] // Независимая газета. 07.02.2023. URL: https://www.ng.ru/hauka/2023-02-07/13_8654_culture.html (дата обращения 15.11.2023).

логической культуры человека [3], взаимосвязь экологической грамотности с грамотностью в области безопасности и здоровья человека [2], использование принципа природоподобия в формировании экологической грамотности¹.

Целью настоящего исследования является сравнительный анализ позиции школьников и педагогов к пониманию экологической грамотности как первого уровня экологической культуры.

Обзор литературы

Термин «экологическая грамотность» введен Давидом В. Ором и Ф. Капрой в конце 1990-х [15]. Экологическая грамотность рассматривается как знание принципов экологии, системное мышление, практическое следование экологическим ценностям².

Экологическая грамотность в Концепции экологического образования в системе общего образования (2022 г.) определена как: «... знание основных экологических закономерностей; умение выявлять экологические проблемы, рассматривать варианты их решения, делать выбор на основе научных знаний и экологических ценностей; прогнозировать условия практического решения проблемы, в том числе, путем личного посильного участия» [10, с. 4].

Так, С. А. Кузьмина полагает, что «к показателям экологической грамотности старшеклассников относятся интерес и потребность в экологических знаниях и умениях, понимание природы как важнейшей ценности; осознанность и прочность экологических знаний; опыт участия в природоохранной деятельности»³. Возможно об экологической грамотности человека говорил Н. Н. Моисеев призывая к осмыслению и пониманию экологического императива [11]. Исследуя сущностную характеристику экологического императива Е. С. Попов отмечает, что «экологический императив представляет собой моральную установку, регламентирующую отношение человека к природе, которая включает совокупность рациональных, аксиологических и поведенческих структур личности, опирающихся на:

¹ Алексеев С. В. Принцип природоподобия как стратегический вектор формирования экологической грамотности подрастающего поколения // Экопозис: экогуманитарные теория и практика. 2024. Т. 5. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://ecopoiesis.ru> (дата обращения: 17.05.2024).

² О принципах и основных положениях Ecological literacy // Draft Global Issues Pilot. August 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/global_issues/ecological_literacy.pdf (дата обращения: 11.11.2023).

³ Кузьмина С. А. Формирование экологической грамотности старшеклассников в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2010. С. 6.

а) понимание необходимости сохранения биосферы; б) совокупность ценностей, определяющих отношение человека к природе; в) реализацию «экофильных» практик в производственной и повседневной деятельности человека»¹.

Ш. Ф. Фарахутдинов констатирует, что «в современной России наблюдается достаточно низкая осведомленность основной массы населения о состоянии окружающей природной среды, а это означает, что в современных условиях базовые социальные институты неспособны в полной мере обеспечить формирование уровня экологической грамотности, необходимого для перехода к коэволюционному пути развития»². По сути дела, автором выявляется вектор формирования экологической грамотности на основе интеграции экологического образования и экологического просвещения, созданию условий для движения к образованию в интересах устойчивого развития.

Материалы и методы

Содержание статьи является результатом анализа понятия «экологическая грамотность», социально-педагогического исследования понимания экологической грамотности учащимися и педагогами, проектирования учебной программы «Экологическая грамотность» для учащихся и программы повышения квалификации учителей «Методика формирования экологической грамотности».

Результаты

В исследовании 2023 г. приняли участие 4599 учащихся и 3480 педагогов. Учащиеся в модель экологической грамотности включают знания по экологии (32 %), мотивацию в экологической проблематике (15 %), чувственное (эмоциональное) отношение к природе (13 %) (рис. 1).

Педагоги на тот же вопрос ответили: знания основ экологии (32 %), умения формулировать возможные решения экологических проблем (17 %), чувственное (эмоциональное) отношение к природе (15 %) и информированность об экологическом состоянии территории, на которой Вы живете (15 %) (рис. 2).

¹ Попов Е. С. Экологический императив в обеспечении национальной безопасности современного российского общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новочеркасск, 2023. 23 с.

² Фарахутдинов Ш. Ф. Институциональные основы формирования экологической грамотности: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Тюмень, 2006. 24 с.

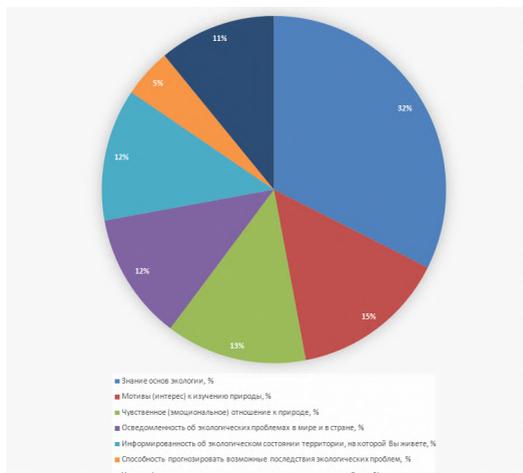


Рис. 1. Экологическая грамотность глазами школьников



Рис. 2. Экологическая грамотность глазами педагогов

Интересно отметить, что знание основ экологии отметили как учащиеся, так и педагоги на одном уровне (32%). Мотивация и эмоциональное отношение к природе занимают второе и третье место в рейтинге составляющих экологической грамотности; при этом педагоги также обращают внимание

на эмоциональную сферу, но не забывают об информировании школьников об экологическом состоянии территории региона.

Современных школьников часто называют «цифровыми аборигенами», и на это есть основания, подтвержденные результатами научных исследований.

В нашем исследовании интерес к компьютерным играм в области экологических проблем отметили лишь 7 % опрошенных. Позитивным результатом многолетнего экологического образования можно подтвердить выбором учащимися экскурсий в природу (37 %), на особо охраняемые природные территории (16 %), активного участия в экологическом волонтерстве (11 %).

Ранжирование методик формирования экограмотности



Рис. 3. Ранжирование методик формирования экограмотности глазами школьников

Ранжирование методик формирования экограмотности

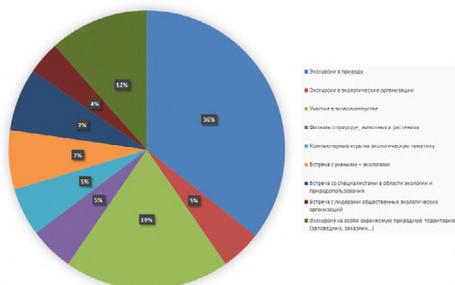


Рис. 4. Ранжирование методик формирования экограмотности глазами педагогов

К сожалению, в настоящее время экскурсии в природу не возглавляют рейтинги современных образовательных технологий, хотя являются достаточно эффективной формой развития экологической грамотности школьников. И это подтверждают ответы педагогов: 36 % опрошенных обозначили экскурсии в природу как наиболее востребованную технологию. В этом же направлении педагоги отметили участие в экологическом волонтерстве (19 %) и проведение экскурсий на ООПТ (11 %) (рис. 4). Не так часто позиции педагогов и школьников совпадают.

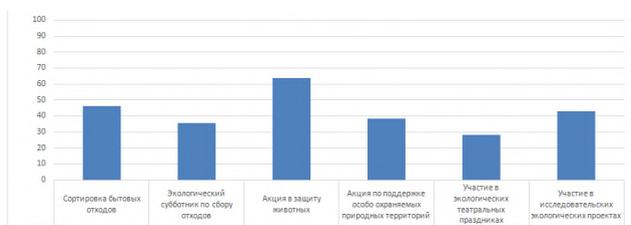


Рис. 5. Востребованность экологических мероприятий глазами школьников

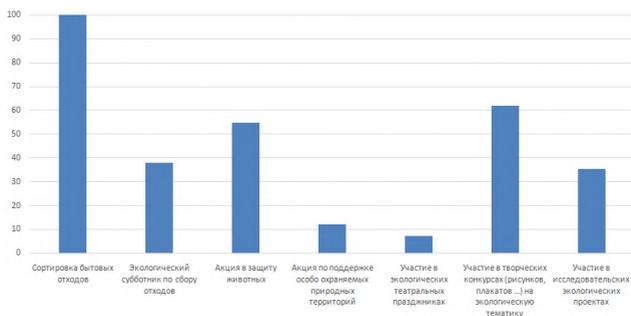


Рис. 6. Пропаганда экологических мероприятий глазами педагогов

Среди предпочтений школьников в технологическом поле экологического образования занимают акции в защиту животных, сортировке бытовых отходов, поддержке ООПТ (рис. 5). Следует отметить, что подобные экологические мероприятия чаще проводятся экологическими общественными организациями в рамках экологического просвещения.

Пропаганда педагогами эколого-просветительских мероприятий (сортировка бытовых отходов, конкурсы рисунков, плакатов, фотографий, фильмов и др., акции в защиту животных и др.) позитивный результат движения интеграции экологического образования и экологического просвещения (рис. 6).

Представляют интерес результаты оригинального сравнительного исследования 2023 г. по изучению узнавания школьниками природных объектов. Нами часто используется фраза «любовь к природе». Но «полюбить можно лишь то, что знаешь» – так говорил Леонардо да Винчи.

В 1902 г. А. Павлов провел любопытное мини-исследование (100 респондентов, учащиеся в возрасте 11–15 лет), направленное на изучение узнавания школьниками природных объектов и процессов. В 1991, 2012 и 2023 гг. нами проведено исследование в том же формате. Первые результаты представлены в работе [5]. Сравнительные результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1
Исследование «Окружающая природная среда» (1902–2023 гг.)

| № | Ответы учащихся | Процент ответов учащихся по годам исследования (выборка – 100 чел.) | | | |
|---------------------|-----------------------------------|---|---------|---------|---------|
| | | 1902 г. | 1991 г. | 2012 г. | 2023 г. |
| Учащиеся не видели | | | | | |
| 1. | Доения коровы | 6 | 25 | 31 | 92 |
| 2. | Птичьего гнезда на дереве | 11 | 51 | 49 | 12 |
| 3. | Ползущей улитки | 40 | 59 | 55 | 56 |
| 4. | Ягод малины на кусте | 51 | 8 | 11 | 45 |
| 5. | Живого скворца | - | - | 53 | 91 |
| 6. | Поднимающегося с пением жаворонка | 60 | 50 | 51 | 93 |
| 7. | Кротовой кучи | 59 | 30 | 31 | 56 |
| 8. | Живого ежа | 32 | 31 | 29 | 90 |
| 9. | Грибов в лесу | 18 | 13 | 11 | 15 |
| 10. | Белки в лесу | 66 | 58 | 49 | 15 |
| 11. | Липы в цвету | 30 | 18 | 19 | 15 |
| 12. | Папоротника | 53 | 29 | 23 | 22 |
| Учащиеся не слышали | | | | | |
| 13. | Пения соловья | 40 | 44 | 51 | 65 |
| 14. | Пения кукушки | 32 | 20 | 18 | 44 |

Системных позитивных результатов естественно-научного образования за сто с лишним лет пока не наблюдается. Современные школьники не видели доения коровы (2023 г. – 92 %), живого ежа (90 %), поднимающегося с пением жаворонка (93 %); школьников не слышали пения соловья (65 %) и т. д. Интервьюирование школьников показывает, что указанные в анкете природные объекты им знакомы, но не «вживую», а по экранам цифровых устройств.

На дополнительные вопросы анкеты учащимися получены следующие результаты: «я часто просматриваю фотографии и видеоматериалы о природе на интернет-сайтах» (утвердительно ответили 40 % респондентов); «раз-два в год я выезжаю на природу с родителями или друзьями» (80 % школьников); «я посетил за прошедшее время хотя бы одну особоохраняемую природную территорию – заповедник, заказник и др.» (16 % респондентов); «я использую знания по экологии, полученные в школе, в жизненных ситуациях» (46 % опрошенных). Последний показатель, с нашей точки зрения, позволяет говорить о функциональной экологической грамотности школьников [1, с. 39].

В заключение несколько слов о позиции старшеклассников (10–11 классы) по поводу вклада экологического образования и экологического просвещения в развитие экологической культуры (исследование 2019 г., выборка: 230 учащихся Санкт-Петербурга) [4]. С точки зрения старшеклассников, основной вклад в развитие экологической культуры (по 10-балльной системе оценки) вносят разные формы экологического просвещения (6,7) по сравнению с методиками экологического образования (4,8). Несомненно, это усредненный результат и требует поэлементного анализа. Тем не менее, сама идея интеграции образования и просвещения может дать значимый синергетический эффект в развитии экологической грамотности и далее экологической культуры.

На основе известных таксономий целеполагания Б. Блума, Дж. Марзано, О. Е. Лебедева, В. Н. Максимовой, В. П. Симонова и др. нами предлагается таксономия экологической грамотности в следующем виде:

- 1) узнавание природных объектов, явлений, процессов;
- 2) понимание научных знаний для характеристики природных объектов, явлений, процессов;

3) применение творческого подхода к характеристике природных объектов, явлений, процессов;

4) анализ целостности (комплексности, междисциплинарности) полученной характеристики;

5) оценка результата для использования в повседневной жизни;

6) рефлексия процесса получения результата.

Таксономия экологической грамотности требует дополнительных психолого-педагогических и методических исследований. Тем не менее, шесть уровней таксономии экологической грамотности предоставляет возможность проектирования программы формирования экологической грамотности школьников (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика программы «Экологическая грамотность»

| № | Название модуля | Проблемный вопрос | Результаты (ответы словами учащихся) |
|---|------------------------------------|--|---|
| 1 | Я знаю и люблю... | Какие природные объекты (растения, животные) и явления (гроза, ураган и др.) ты знаешь? | Я уже знаю и видел 100 животных и растений своего региона. Я видел свыше пятидесяти природных явлений |
| 2 | Я могу научно обосновать | Можешь ли ты научно объяснить явления и процессы в природе? | Я знаю «азбуку экологии» (понятия, законы, правила, принципы) и могу их использовать для объяснения экологических ситуаций |
| 3 | Я могу творчески представить | Можешь ли ты творчески представить явления и процессы в природе? | Я могу творчески представить различные природные явления и экологические ситуации используя поэзию, живопись, музыку и др. |
| 4 | Я активен в экологических проектах | В каких экологических проектах ты хотел бы принять участие? | Я активно принимаю участие в исследовательских (природоохранных, творческих и др.) Экологических проектах |
| 5 | Я активен в экологических акциях | В каких экологических акциях ты хотел бы принять участие? | Я активно принимаю участие в экологических акциях по защите бездомных животных (пропаганде сортировки мусора, защите водоемов от сточных вод и др.) |
| 6 | Я прогнозирую будущее | Можешь ли ты подготовить прогноз (сценарий) последствий тех или иных экологических ситуаций? | Я могу подготовить прогноз (сценарий) последствий избыточного использования минеральных удобрений (использования атомной энергетики, генномодифицированных продуктов и др.) |

Реализация программы по формированию экологической грамотности школьников предполагает сформированность методической компетенции учителей, включающей три ключевых блока, методики:

- экологического обучения;
- экологического воспитания;
- экологического просвещения.

Первый блок в настоящее время достаточно разработан и системно представлен в работах Н. Д. Андреевой, Т. А. Бабаковой, Н. Ф. Винокуровой, А. Н. Захлебного, Т. С. Комиссаровой, И. Н. Пономаревой, О. Н. Пономаревой и др. Учебно-методическое обеспечение данного блока представлено не только учебниками, пособиями, методическими изданиями, но и книгами для чтения [6; 7], практикумами и др. В настоящее время данный блок дополнен продуктами цифровых технологий.

Второй блок опирается на работы Е. Н. Дзятковской, Д. С. Ермакова, Н. М. Мамедова, В. И. Панова, И. Т. Суравегиной, В. А. Ясвина и др. Ориентир на экологические ценности, формирование экологической идентичности школьников [12; 13; 14; 15] представляет важное направление экологического воспитания. Экологическая идентичность это осознание человеком своего существования в той иной географической зоне, на той или иной природной территории, в той или иной экосистеме. Экологическая идентичность может стать основанием формирования российской идентичности, патриотического воспитания подрастающего поколения.

Третий блок находится в стадии становления, например пособие для детей и их родителей по экологическому состоянию Санкт-Петербурга [7] достаточно широко используется в семейном экологическом просвещении, однако таких материалов явно недостаточно. В этом отношении ресурс экологического дополнительного образования может быть активно использован (В. М. Захаров, Н. И. Корякина, Е. В. Тутынина, Н. В. Добрецова и др.). Понятия «просвещение» и «просветительская деятельность» сегодня обозначены в Законе «Об образовании в РФ» и ориентируют педагога на деятельность, направленную на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, фи-

зического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов¹.

Ориентация на формирование экологической грамотности школьников в контексте образования в интересах устойчивого развития представлена в работах [8; 9]. Итоговый контроль по освоению курса повышения квалификации педагогов проводится по трем блокам: методике экологического обучения, воспитания и просвещения (табл. 3).

Таблица 3

Итоговый контроль по освоению курса повышения квалификации педагогов

| № | Блоки курса | Результаты (продукты) итогового контроля |
|---|-------------------------------------|---|
| 1 | Методика экологического обучения | Тесты и кейсы по проверке экологических знаний |
| 2 | Методика экологического воспитания | Эссе по обоснованию тематики «Разговоры о важном», серия «умных вопросов» по формированию экологической идентичности учащихся |
| 3 | Методика экологического просвещения | Сценарий экологического события (акции) |

Обсуждение и выводы

Прогнозируя перспективы развития современной методики обучения и воспитания, А. П. Тряпицына отмечает, что «в современных условиях необходим поиск концептуальных моделей методических систем, в качестве системообразующего элемента которых выступает основная цель общего образования – содействие самоопределению ученика»².

Отметим, что многие позиции педагогов и школьников по пониманию сути экологической грамотности совпадают, а это уже можно рассматривать как необходимое условие становления учительско-ученического сообщества, по сути дела, школьной команды по изучению конкретной эколого-образовательной проблемы.

Позиции педагогов и школьников по пониманию экологической грамотности позволяет констатировать, что:

1. Модель экологической грамотности видится и школьниками и педагогами в структуре, включающей экологиче-

¹ Об образовании в Российской Федерации: федер. закон (с изменениями на 19 декабря 2023 г).

² Тряпицына А. П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 5 (май). ART 3072. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3072.htm> (дата обращения: 30.08.2023).

ские знания, мотивацию и эмоциональное отношение к природе, а также информирование об экологическом состоянии территорий и экологических проблемах разного уровня (от локальных до глобальных).

2. Технологическое поле эффективного экологического образования и просвещения возглавляют экскурсии в природу и на ООПТ (с точки зрения и школьников и педагогов), однако в последние годы данная форма, к сожалению, не является широко используемой в современных методиках.

3. Средний балл (по 10-балльной системе) самооценки экологической грамотности учащихся (6,7 баллов) и педагогов (6,8 баллов), при этом 10 баллов себе отметили 3 % учащихся и 9,6 % педагогов. Удивительное совпадение, которое, несомненно, требует системного осмысления и дополнительных исследований.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать вывод о необходимости, важности и перспективности разработки методики формирования функциональной экологической грамотности школьников на основе интеграции формального, неформального и информального образования. Технологическое поле методики формирования экологической грамотности может насыщаться как традиционными, так и инновационными подходами, включая технологии проектов и кейсов, цифровые технологии и технологии виртуальной реальности и др.

Список литературы

1. Алексеев С. В. От экологической грамотности к экологической культуре: интеграция образования и просвещения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – Т. 19. – № 1. – С. 36–44. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-1-36-44
2. Алексеев С. В. Научно-педагогическая школа интеграции образования в области безопасности, экологии и здоровья человека // Непрерывное образование. – 2023. – № 4 (46). – С. 41–46.
3. Алексеев С. В. Гуманитарное измерение экологической культуры человека: экогуманитарный подход // На пути к экологической цивилизации: экогуманитарная перспектива (международная коллективная монография) / под общей ред. А. И. Копыгина, А. Гара, Ж. Вана, С. К. Левина. – М.: Когито-Центр, 2024. – С. 143–155.
4. Алексеев С. В., Оганов Р. С., Тутынина Е. В. К вопросу об оценке уровня экологической культуры населения Санкт-Петербурга // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. – 2022. – Т. 3. – № 1. – С. 30–43.
5. Алексеев С. В. Эволюция экологического образования для устойчивого развития: пошаговая модель и индикаторы ее эффективности // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2012. – № 1–2 (18–19). – С. 31–40.
6. Алексеев С. В., Андреева Н. Д. Экология. Ученые в области наук об окружающей среде (книга для чтения). – СПб.: СММИ ПРЕСС. – 2000. – 128 с.

7. Алексеев С. В., Гушина Э. В. Окружающая среда Санкт-Петербурга (издание для детей и их родителей). – СПб.: Сезам-Принт, 2005. – 136 с.

8. Алексеев С. В. К вопросу о формировании функциональной экологической грамотности учащихся // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов: сб. статей XXI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27–29 ноября 2023 г., Санкт-Петербург); под ред. проф. Н. Д. Андреевой. – СПб.: Свое издательство, 2023. – Выпуск 21. – С. 17–24.

9. Алексеев С. В. Понимание целей устойчивого развития в системе непрерывного экологического образования и просвещения населения // Идеи устойчивого развития в истории, культуре, образовании: международная коллективная монография; под ред. Е. Н. Дзятковской, А. Н. Захлебного. – М.: Перо, 2021. – 411 с.

10. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н., Грачев В. А. Концепция общего экологического образования для устойчивого развития // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2012. – № 2. – С. 4–15.

11. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 224 с.

12. Clayton S., Opatow S. (eds.) *Identity and the Natural Environment*. Cambridge: MIT Press, 2003.

13. Clayton S., Irkin, B., Nartova-Bochaver, S. *Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants* // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Vol. 16(1). – С. 85–107. DOI: 16.10.17323/1813–8918–2019–1–85–107

14. *Reviews of Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*, edited by Michael K. Stone and Zenobia Barlow. Sierra Club Books, 2005.

15. Thomashow M. *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge: MIT Press. UNEP (2019). *Global Environment Outlook 6*. Available at: <https://mitpress.mit.edu/9780262700634/ecological-identity/> (accessed 27 April 2024). DOI: 2.75305813.633314003.1647342880-1682040374.1645095995

References

1. Alekseev, S. V. (2024) *Ot ekologicheskoy gramotnosti k ekologicheskoy kul'ture: integratsiya obrazovaniya i prosveshcheniya* [From environmental literacy to environmental culture: integration of education and enlightenment]. *Uchyonye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta – Scientific notes of the Zabaikalsky State University*. Vol. 19 (1). Pp. 36–44. (In Russian). DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-1-36-44

2. Alekseev, S. V. (2023) *Nauchno-pedagogicheskaya shkola integratsii obrazovaniya v oblasti bezopasnosti, ekologii i zdorov'ya cheloveka*. [Scientific and pedagogical school of integration of education in the field of safety, ecology and human health]. *Nepreryvnoe Obrazovanie – Continuous Education*. Vol. 4. (46). Pp. 41–46. (In Russian).

3. Alekseev, S. V. (2024) *Gumanitarnoe izmerenie ekologicheskoy kul'tury cheloveka: ekogumanitarnyj podhod. Na puti k ekologicheskoy civilizatsii: ekogumanitarnaya perspektiva* [Humanitarian dimension of human environmental culture: eco-humanitarian approach towards an ecological civilization: eco-humanitarian perspective]. *International collective monograph*. Pp. 143–155. (In Russian).

4. Alekseev, S. V., Oganov, R. S., Tutynina, E. V. (2022) *K voprosu ob ocenke urovnya ekologicheskoy kul'tury naseleniya Sankt-Peterburga* [On the issue of assessing the level of environmental culture of the population of St. Petersburg]. *Ekopoezis: Ekogumanitarnye Teoriya i Praktika – Ecopoeisis: Eco-Humanitarian Theory and practice*. Vol. 3. (1). Pp. 30–43. (In Russian).

5. Alekseev, S. V. (2012) *Evolyuciya ekologicheskogo obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya: poshagovaya model' i indikatory ee effektivnosti*. [Evolution of environmental education for sustainable development: a step-by-step model and indicators of its effectiveness]. *Akademicheskij Vestnik – Vestnik SPb APPO Academic Bulletin. Bulletin of St. Petersburg APPO*. Vol. 1–2 (18–19). Pp. 31–40. (In Russian).

6. Alekseev, S. V., Andreeva, N. D. (2000) *Ecologia. Uchenye v oblasti nauk ob okruzhayushchej srede (kniga dlya chteniya)* [Ecology. Scientists in the Field of Environmental Sciences (a book for reading)]. Saint Petersburg: SMIO PRESS. (In Russian).

7. Alekseev, S. V., Gushchina, E. V. (2005) *Okruzhayushchaya sreda Sankt-Peterburga (izdanie dlya detej i ih roditelej)* [The Environment of St. Petersburg (edition for children and their parents)]. St. Petersburg: Sezam-Print. (In Russian).

8. Alekseev, S.V. (2023) K voprosu o formirovanii funkcional'noj ekologicheskoy gramotnosti uchashchihsya [On the Formation of Functional Environmental Literacy of Students]. Promising Directions of Research in the Problems of Biological and Environmental Education in the Context of Modern Challenges]. Proceedings of XXI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (November 27–29, 2023, St. Petersburg). Issue 21. St. Petersburg: Svoyn Publishing House. Pp. 17–24. (In Russian).

9. Alekseev, S. V. (2021) Ponimanie celej ustojchivogo razvitiya v sisteme nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya i prosveshcheniya naseleniya [Understanding the goals of sustainable development in the system of continuous environmental education and public awareness]. *Idey ustojchivogo razvitiya v istorii, kul'ture, obrazovanii* [Ideas of sustainable development in history, culture, education]. International collective monograph. Moscow: Pero. (In Russian).

10. Zakhlebny, A. N., Dzyatkovskaya, E. N., Grachev, V. A. (2012) Konceptiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya [The concept of general environmental education for sustainable development]. *Ekologicheskoe Obrazovanie: Do Shkoly, v Shkole, Vne Shkoly – Environmental Education: Before school, At school, Outside school*. Vol. 2. Pp. 4–15. (In Russian).

11. Moiseev, N. N. (2020) *Sud'ba civilizacii. Put' razuma* [The fate of civilization. The path of reason]. Moscow: Languages of Russian culture. (In Russian).

12. Clayton, S., Opatow, S. (eds.) (2003) *Identity and the Natural Environment*. Cambridge: MIT Press.

13. Clayton, S., Irkhin, B., Nartova-Bochaver, S. (2019) Environmental Identity in Russia: Validation and Relationship to the Concern for People and Plants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 16 (1). Pp. 85–107. DOI: 16. 10.17323/1813–8918–2019–1–85–107

14. Michael, K. Stone, Barlow, Z. (2005) (eds.) *Reviews of Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World*. Sierra Club Books.

15. Thomashow, M. (2019) *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge: MIT Press. UNEP Global Environment Outlook 6. Available at: <https://mitpress.mit.edu/9780262700634/ecological-identity/> (accessed 27 April 2024). DOI: 2.75305813.633314003.1647342880–1682040374.1645095995

Информация об авторе

Алексеев Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5133-7963, e-mail: Alekseev_sv2004@mail.ru

Information about the author

Sergei V. Alekseev – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, St. Petersburg Ushinsky Academy of Postgraduate Education, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5133-7963, e-mail: Alekseev_sv2004@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.10.2024
Принята к публикации: 28.10.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 07 October 2024
Accepted: 28 October 2024
Published: 28 December 2024

Структура и содержание методики формирования компетенций педагога в области учебной аналитики

Т. Б. Павлова, Е. А. Ковалева

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

Введение. В статье обсуждается содержание предложенной методики формирования новых умений будущих педагогов, связанных с принятием педагогических решений на основе анализа образовательных данных. Необходимость разработки методики определили тренды развития цифровой образовательной среды, связанные со все более широким использованием информационных систем, цифровых сервисов и платформ образовательного назначения. Специфику методики определили связи задач учебной аналитики с возможностями трансформации педагогического управления в цифровой образовательной среде. Методика строится на базе актуальных знаний цифровой дидактики с учетом разных видов образовательных взаимодействий в цифровой среде. Новизна исследования заключается в предложении методики развития транспрофессиональных компетенций будущих педагогов в области учебной аналитики.

Материалы и методы. В проведенном нами исследовании были использованы следующие методы: анализ научной литературы, систематизация, анкетирование, статистическая обработка экспериментальных результатов.

Результаты. Были проанализированы результаты опроса педагогов и студентов педагогического вуза, проводившегося для выявления значимости приобретения новых профессиональных информационно-аналитических компетенций и заинтересованности во внедрении методики. По результатам исследования выявлено, что респонденты осознают имеющиеся профессиональные дефициты, которые могут препятствовать полноценному раскрытию потенциала цифровой образовательной среды в плане педагогического управления на основе данных информационных систем. Будущие и работающие педагоги в значительной степени заинтересованы в развитии аналитических компетенций при реализации профессиональной деятельности в цифровой среде, в том числе в освоении новых приемов гибкого педагогического управления на основе анализа образовательных данных. Состав и структура новых информационно-аналитических умений педагога, связанных с педагогическим управлением в цифровой образовательной среде и задачами учебной аналитики, обоснованные нами в предыдущих публикациях, определили содержание трехэтапной методики формирования компетенций педагога в области учебной аналитики. Методика адресована учителям и преподавателям разных предметов и дисциплин, не предполагает формирования углубленных компетенций профессионала – дата-аналитика.

Обсуждение и выводы. Этапность реализации методики ориентирована на продвижение от базового уровня работы с образовательными данными к формированию транспрофессиональных компетенций педагога в области учебной аналитики. Продолжение исследования будет связано с практической реализацией элементов методики в отдельных дисциплинах.

Ключевые слова: информационно-аналитическая деятельность, цифровая образовательная среда, анализ образовательных данных, транспрофессиональные компетенции.

Для цитирования: Павлова Т. Б., Ковалева Е. А. Структура и содержание методики формирования компетенций педагога в области учебной аналитики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 85–101. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_85. EDN: BDIVFR

Structure and Content of the Methodology for Forming Teacher Competencies in the Field of Learning Analytics

Tatiana B. Pavlova, Elizaveta A. Kovaleva

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

Introduction. The article discusses the content of the proposed methodology for the formation of new skills of future teachers related to making pedagogical decisions based on the analysis of educational data. The need to develop the methodology was determined by the trends in the development of the digital educational environment associated with the increasingly widespread use of information systems, digital services and platforms for educational purposes. The specifics of the methodology were determined by the connections between the tasks of learning analytics and the possibilities of transforming pedagogical management in the digital educational environment. The methodology is based on current knowledge of digital didactics, taking into account different types of educational interactions in the digital environment. The novelty of the research consists in the proposal of a methodology for developing transprofessional competencies of future teachers in the field of learning analytics.

Materials and methods. The following methods were used in our research: analysis of scientific literature, systematization, questioning, statistical processing of experimental results.

Results. The composition and structure of new information and analytical skills of a teacher related to pedagogical management in a digital educational environment and tasks of educational analytics, substantiated by us in previous publications, determined the content of a three-stage methodology for developing teacher competencies in the field of educational analytics. The methodology is addressed to teachers and lecturers of various subjects and disciplines, does not imply the formation of in-depth competencies of a professional – a data analyst. The results of a survey of teachers and students of a pedagogical university, conducted to identify the importance of acquiring new professional information and analytical competencies and interest in implementing the methodology, were analyzed. The results of the study revealed that respondents are aware of existing professional deficiencies that may hinder the full disclosure of the potential of the digital educational environment in terms of pedagogical management based on information systems data. Future and working teachers are largely interested in developing analytical competencies when implementing professional activities in the digital environment, including mastering new techniques of flexible pedagogical management based on the analysis of educational data.

Discussion and conclusion. The stages of the methodology implementation are aimed at moving from the basic level of working with educational data to the formation of transprofessional competencies of a teacher in the field of learning analytics. The continuation of the study will be associated with the practical implementation of the methodology elements in individual disciplines.

Key words: information and analytical activities, digital educational environment, learning analytics, transprofessional competencies.

For citation: Pavlova, T. B., Kovaleva, E. A. (2024) Struktura i sodержanie metodiki formirovaniya kompetencij pedagoga v oblasti uchebnoj analitiki [Structure and Content of the Methodology for Forming Teacher Competencies in the Field of Learning Analytics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 85–101. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_85. EDN: BDIVFR

Введение

В своем развитии цифровая образовательная среда отражает тренды, характерные для цифровой трансформации разных сфер жизни общества и экономики. Они соотносятся с векторами изменений, анонсированными в национальном проекте «Экономика данных и цифровая трансформация государства» и преимущественно связанными с «формированием цифровых платформ во всех ключевых отраслях экономики и социальной сферы»¹. Поскольку образовательное взаимодействие в цифровой среде строится на базе информационных систем, цифровых сервисов и платформ, актуализируется способность педагога принимать решения не только на основе имеющегося опыта и непосредственного наблюдения учебного процесса, но и на основе анализа образовательных данных. При этом важно проявить специфику информационно-аналитической деятельности педагога как важнейшей составляющей педагогического управления для разных способов учебно-педагогического взаимодействия в цифровой среде.

Возможность и важность опосредованного отслеживания и анализа действий субъектов образовательной среды, использующих «LMS, социальные медиа или аналогичные онлайн-инструменты, их клики, навигационные шаблоны, время выполнения задания, социальные сети, поток информации и развитие концепций через обсуждения» [17, с. 1384], с применением средств академической аналитики и анализа данных, уже достаточно давно подчеркивал Дж. Сименс. Особую востребованность приобрела учебная аналитика во взаимодействии с большими аудиториями удаленных обучающихся с распространением массовых открытых курсов. Возможность анализировать «масштабные наборы данных, полученные от участников MOOC, стимулировали исследования для анализа и категоризации поведения учащихся» [13, с. 2]. Несмотря на более чем 20-летний возраст данного направления, аналитика обучения (LA) или учебная аналитика и сегодня позиционируется во всем мире как «новая и быстрорастущая область исследований в области науки о данных, которая фокусируется на разработке методов анализа и обнаружения закономерностей в этих дан-

¹ Чернышенко Д. Н. Доклад «Цифровая Россия: Настоящее и будущее» [Электронный ресурс]. URL: https://digital.gov.ru/uploaded/files/vdnh1701dnch_nsbvvggk.pdf (дата обращения: 19.08.2024).

ных и использует эти методы для поддержки процесса обучения» [16, с. 2]. В настоящее время исследователи фокусируются на формировании «целостного взгляда на аналитику обучения в распределенных наборах данных в различных средах и контекстах путем применения подходов смешанных методов для охвата широкого круга участников с различными интересами, потребностями и целями» [16, с. 1].

Обзор литературы

В связи с быстрыми темпами цифровых изменений в образовании важно оперативно вводить новое содержание в подготовку педагогических кадров. В мировом образовательном сообществе резонансной темой, обусловленной цифровизацией, является «образовательная трансформация, побуждающая преподавателей быстро развивать новые знания и навыки» [15, с. 59–60]. Подчеркивается, что «интеграция технологий и образования позволяет осуществлять процесс образования и обучения более квалифицированно» [14, с. 972].

Отечественный научный педагогический дискурс также активен в таких областях, как учебная аналитика и цифровой след обучающегося. Сформировалось новое направление исследований – «Педагогика, основанная на данных (Data-Driven Pedagogy)», которое раскрывает «методологию и технологии анализа образовательных данных для использования этих знаний в профессиональной практике и практике управления образованием» [11, с. 41].

Во многих публикациях рассматриваются как методологические, так и частные вопросы применения учебной аналитики. Например, использование учебной аналитики для решения специфических задач педагогического управления, связанных с «извлечением проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK» [2, с. 291]. Исследуются возможности учебной аналитики для решения задач педагогического дизайна [1]. Методы и инструменты применения учебной аналитики в образовании систематизированы Ю. Ю. Дюличевой и О. А. Фиофановой [3; 10], что также подчеркивает необходимость приобретения новых педагогических компетенций. Одним из описанных в научных статьях кейсов использования цифрового следа обучающегося является оценка удовлетворённости обучающихся качеством

образования. Авторы представляют методику обнаружения проблем в образовательном процессе, строящуюся на основе анализа образовательных данных [6]. В статье И. А. Котюровой и Л. В. Щеголевой подчеркнута значимость новых умений педагога в области визуализации образовательных данных [5]. Акцентируется внимание на том, что понимание сути и методов учебной аналитики способствует внедрению в образовательную среду индивидуальных интеллектуальных помощников [12].

Исследователи обосновывают содержание таких методов «приобщения педагогов к культуре анализа образовательных данных как: нормативно-административные; компетентностно-развивающие; организационно-позиционные; профессионально-культурные» [10, с. 164].

Компетентностно-развивающие методы предполагают разработку методик и содержания программ, нацеленных на формирование новых, в том числе и транспрофессиональных компетенций педагога в области информационно-аналитической деятельности. Сущность транспрофессионализма, в трактовке Э. Ф. Зеера, заключена в «трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции социально-профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям» [4, с. 90]. Транспрофессиональное образование трактуется как способ «уменьшения дисбаланса между быстро меняющимися требованиями новой экономики и системой профессиональной подготовки» [9, с. 184].

Цель исследования заключается в конкретизации содержания методики формирования необходимых компетенций в области учебной аналитики будущими педагогами.

Противоречия, которые привели к изучению заявленной темы, связаны с тем, что сегодня в содержании профессиональной подготовки педагога недостаточно предусмотреть дополнение его профессионального арсенала знаниями о сущности работы с образовательными данными, умениями из области математической статистики и анализа данных. Необходимо содействовать существенному переосмыслению, трансформации деятельности на базе компетенций целенаправленного применения образовательных данных в педагогическом управлении. Как отмечает Т. Н. Носкова, «поскольку профессиональная деятельность сегодня активно переносится в цифро-

вую среду, современным специалистам необходимо научиться целенаправленно достигать качественных интеллектуальных эффектов сетевых взаимодействий в решении сложных профессиональных задач» [7, с. 209].

Информационно-аналитическая деятельность педагога в цифровой среде не является обособленной, поэтому необходимо научиться грамотно сотрудничать с администраторами информационных систем, дата-аналитиками, коллегами педагогами «педагогу с большей гибкостью управлять образовательным процессом в цифровой среде» [8, с. 238].

Своевременность формирования новых компетенций педагога в области анализа данных подтверждает появление специальных образовательных программ и отдельных дисциплин в российских университетах, педагогам предлагаются отдельные дополнительные профессиональные образовательные программы в этой области. Но количество таких программ пока незначительно и нет единого подхода к формированию компетенций педагога в области информационно-аналитической деятельности и гибкого педагогического управления на основе данных в цифровой образовательной среде.

Материалы и методы

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной литературы позволил подтвердить актуальность разрабатываемой методики; систематизация умений, характеризующих новые компетенции педагога в области информационно-аналитической деятельности в цифровой среде, позволила определить содержание методики; методы анкетирования и статистической обработки экспериментальных результатов были использованы для подтверждения запроса студентов педагогического вуза и действующих педагогов на формирование новых аспектов профессиональных компетенций.

Общая структура и содержание предлагаемой методики формирования компетенций педагога в области учебной аналитики определяется составом новых информационно-аналитических умений педагога, связанных с педагогическим управлением образовательным взаимодействием на основе данных в цифровой среде. Содержание этих умений раскрыто

в работе «Новые информационно-аналитические умения педагога в педагогическом управлении образовательным взаимодействием в цифровой образовательной среде» [8]:

«– умения, связанные с определением целей аналитической деятельности и постановкой аналитических задач в рамках педагогического управления, основанного на данных;

– умения получать доступ к образовательным данным и выбирать данные для последующего анализа;

– умения производить анализ образовательных данных с применением средств информационных технологий и в сотрудничестве со специалистом по анализу данных (при необходимости);

– умения интерпретировать результаты анализа образовательных данных на основе разных способов их представления и визуализации;

– умения видеть возможные решения в рамках педагогического управления образовательным взаимодействием, непосредственно связанные с результатами анализа образовательных данных» [8, с. 236].

Этапность реализации методики определяется продвижением от базового уровня к транспрофессиональным компетенциям педагога в области работы с образовательными данными (результативность оценивается на каждом этапе с использованием соответствующих компетентностных задач). При этом следует отметить, что методика предназначена именно педагогам и не предполагает подготовку data-аналитика в сфере образования, т. е. специалиста, имеющего базовое образование по направлению «Информационные системы и технологии» с профилем или специализацией «Прикладной анализ данных».

Первый этап методики обеспечивает общее понимание содержания и ценности инновационной информационно-аналитической деятельности педагога в цифровой среде. Обучающиеся приобретают знания и базовые умения, связанные с основами учебной аналитики и работы с образовательными данными, а также раскрывают для себя спектр возможных педагогических решений на основе данных.

Второй этап развития углубленных компетенций педагога в области учебной аналитики предполагает приобретение способности определять расширенный спектр целей

информационно-аналитической деятельности и решать практические задачи на основе данных с учетом специфики конкретных видов учебно-педагогического взаимодействия в цифровой среде. Основным результатом является возможность видеть нестандартные педагогические решения на основе интерпретации результатов анализа данных, поскольку только переосмысление традиционного педагогического опыта дает возможность по-новому осуществлять педагогическое управление с приоритетом персонализации развития обучающихся и оптимизации образовательной среды.

Третий этап формирования компетенций условно обозначаем как «транспрофессиональный». Полноценная интеграция компетенций из разных областей дает возможность надежно и продуктивно трансформировать педагогическую деятельность на основе данных в цифровой среде. Обучающиеся осваивают решение конкретных аналитических задач в ЦОС с применением программных аналитических пакетов, интеллектуального анализа данных, продвинутых средств визуализации и интерпретации данных. Основным результатом решения комплексных компетентностных задач является готовность принимать инновационные решения для усовершенствования образовательного процесса, образовательной среды, проектирования условий образовательного взаимодействия.

Результаты

Для экспериментальной проверки соответствия содержания предложенной методики степени понимания педагогами значимости приобретения новых профессиональных информационно-аналитических компетенций, в апреле – мае 2024 г. был проведен опрос, в котором приняли участие учителя, преподаватели колледжей, а также студенты и преподаватели педагогического вуза (РГПУ им. А. И. Герцена). Выборка составила 1977 респондентов, из них большинство участников (83,9 %) являются учителями или руководителями школ, 12,6 % – преподавателями колледжей, 47 – студенты педагогического вуза (2,4 %), а также 22 преподавателя педагогического вуза (1,1 %). Примерно равное число участников относилось к возрастным группам от 45 до 59 лет (45,9 %) и от 18 до 44 лет (41 %). Распределение участников опроса показано на рис. 1.

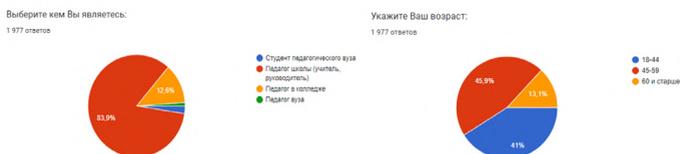


Рис. 1. Распределение участников опроса по группам субъектов образовательной среды и возрастным группам

Опрос состоял из 20 вопросов с оценением значимости новых информационно-аналитических умений по 5-балльной шкале (1 – не значимо, 5 – очень значимо).

Результаты были проанализированы с применением методов корреляционного и кластерного анализа с визуализацией показателей. Для визуализации матрицы корреляции была выбрана тепловая карта. Дендограмма кластерного анализа позволила отобразить иерархию образовавшихся кластеров для лучшего понимания зависимостей результатов ответов реципиентов на предложенные вопросы.

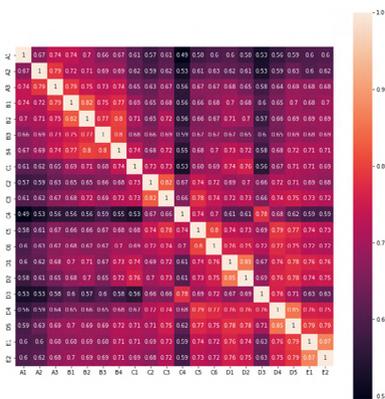


Рис. 2. Тепловая карта коэффициентов корреляции

С помощью языка программирования Python была построена матрица коэффициентов корреляции информационно-аналитических умений педагога, которым присвоены коды, относящие их к одной из 5 групп (A, B, C, D, E), соответствующим

щих указанным выше типам информационно-аналитических умений. Визуализация в виде тепловой карты коэффициентов корреляции представлена на рис. 2.

Вопросы, продемонстрировавшие самые сильные (более 0,8) связи ответов респондентов, вынесены в таблицу.

Таблица

Сильные связи между ответами респондентов о значимости новых информационно-аналитических умений (коэффициент корреляции > 0,8)

| Вопрос 1 | Вопрос 2 | Коэффициент корреляции |
|---|---|------------------------|
| Видеть возможный диапазон педагогических решений (E1) | Принимать педагогические решения для разных видов образовательного взаимодействия (E2) | 0,87123 |
| Знать и применять программные средства визуализации данных (D1) | Знать и применять возможности электронных таблиц для визуализации данных (D2) | 0,85481 |
| Интерпретация результатов анализа образовательных данных (D4) | Выбирать средства визуализации данных под конкретные задачи (D5) | 0,852215 |
| Знание основ математической статистики (C2) | Основы учебной аналитики и интеллектуального анализа данных (C3) | 0,82467 |
| Знание источников образовательных данных (B1) | Способы получения доступа к образовательным данным (B2) | 0,82343 |
| Умение производить преобразование данных (C5) | Сотрудничество с администратором информационной системы или специалистом по анализу данных (C6) | 0,80352 |
| Получение доступа к образовательным данным (B2) | Использование аналитических инструментов онлайн-платформ (B4) | 0,80121 |

Самая сильная связь была выявлена между ответами на вопросы о значимости умения видеть возможный диапазон педагогических решений, принимаемых на основе анализа образовательных данных (E1), и значимости умений принимать педагогические решения, основанные на результатах анализа образовательных данных (E2), причем столбчатая диаграмма средних результатов ответов по каждому вопросу, представленная на рисунке 3, показывает, что заинтересованность в приобретении названных умений оценена достаточно высоко.

Это дает основание предположить, что участники опроса воспринимают имеющийся профессиональный дефицит, который может препятствовать полноценному раскрытию потенциала цифровой образовательной среды в плане педагогического управления на основе данных информационных систем.



Рис. 3. Средние значения результатов ответов по каждому вопросу

Высокий коэффициент корреляции касается умения использовать доступный инструментарий анализа и визуализации данных (D1 – D2). Это может свидетельствовать о понимании их полезности и ожиданиях, что эти инструменты будут удобными и предоставлять различные средства анализа и наглядного представления данных. Отметим, что умение выбирать оптимальные средства визуализации данных (различные графики, диаграммы, карты, дашборды и пр.) позволяет делать разные выводы на основе анализа одних и тех же массивов данных, решать разные аналитические задачи.

Таким образом, можно предположить, что участники опроса не только понимают важность приобретения новых умений, но и осознают их особую роль в педагогическом управлении.

Выявленные связи дают основание предположить, что респонденты понимают, что базовые знания о методах математической статистики необходимы как для лучшего понимания имеющихся возможностей, так и для нахождения общего языка со специалистами в области анализа данных. Сниженные средние значения ответов на эти вопросы, свидетельствуют о некоторой осторожности в оценивании значимости приобретения знаний и умений из другой области, хоть и расширяющих рамки привычных профессиональных задач, но требующих при этом определенных трудозатрат.

Кластерный анализ был выполнен в программе STATISTICA. Приведенная на рис. 4 дендрограмма иллюстрирует степень близости образовавшихся кластеров вопросов. Отдельный

кластер, образованный с невысокой степенью корреляции и при минимальных средних значениях ответов на вопросы С4 (значимость знаний об основах языков программирования для обработки данных) и D3 (значимость знаний о специальных библиотеках языков программирования для визуализации данных) показывает, что такие транспрофессиональные умения воспринимаются как возможные, но явно не первостепенные. Соответственно, формирование этих умений логично отнести к углубленному уровню методики.

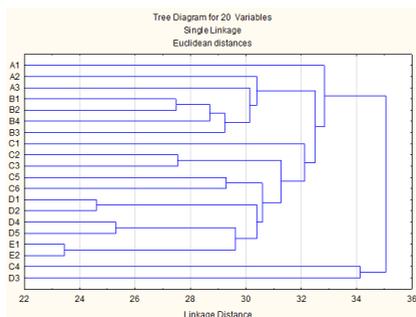


Рис. 4. Дендрограмма результатов кластерного анализа ответов респондентов

Анализируя состав большого объединенного кластера, можно сказать, что в него вошли умения, связанные с целеполаганием и постановкой задач анализа образовательных данных. В одну группу объединены более трудные и, возможно, пока непонятные составляющие учебной аналитики. Отметим, что вопросы о принятии педагогические решений на основе данных сформировали общий кластер с вопросами о методах интерпретации результатов анализа (D4) и средствах визуализации результатов анализа данных под конкретные задачи (D5). Можно предположить, что участники осознают зависимость принципиально новых возможностей, открывающихся в педагогическом управлении благодаря методам учебной аналитики и необходимостью осваивать и применять соответствующие аналитические инструменты.

Средние значения ответов по каждому вопросу дают дополнительное подтверждение тому, что педагоги в достаточной степени понимают значимость приобретения новых для них компе-

тенций и углубления имеющихся базовых умений. Так, в рейтинг высоких средних оценок (с преобладанием оценки «5») вошли вопросы о работе с электронными таблицами (4,184); об использовании аналитических инструментов онлайн-платформ (4,139) и работе с цифровым следом обучающегося (4,075). Таким образом явно определяется соответствие потребностей в профессиональном развитии педагогов и содержанием разработанной методики совершенствования информационно-аналитической деятельности в цифровой образовательной среде.

Существенное количество оценок «1» и «2» в ответах на вопрос об основах языков программирования для обработки данных может быть связано с тем, что многие респонденты рассматривают на возможность обращения к специалистам в данной области и планируют освоить работу с образовательными данными на базовом уровне. Распределение ответов на вопрос об основах языков программирования для обработки данных приведено на рис. 5.

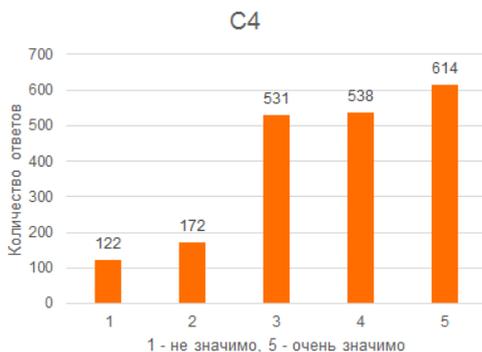


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос об основах языков программирования для обработки данных

Диаграммы, где оценки «1» и «2» минимальны, относятся к вопросам об электронных таблицах, видах педагогических взаимодействий в ЦОС и аналитических инструментах онлайн-платформ. Вероятно, респонденты мотивированы научиться полноценно использовать аналитические инструменты онлайн-платформ, более глубоко освоить знакомые электронные та-

блицы для совершенствования управления разными видами образовательного взаимодействия в цифровой среде.

Обсуждения и выводы

Выявленные связи между вопросами и распределение оценок значимости новых умений респондентами подтверждают, что респонденты осознают необходимость освоения новой информационной основы и новых приемов управления образовательным взаимодействием, характерных для цифровой среды. Поскольку диапазон умений, включенных в методику, достаточно широк, продолжение исследования будет связано с вопросами ее практической реализации, с обоснованием необходимости актуализацией содержания отдельных для дисциплин и базового и углубленного этапов и разработкой содержания новых дисциплин для «транспрофессионального» этапа методики.

Учебная аналитика как актуальное и прогрессирующее направление развития цифровой образовательной среды формирует новые требования к компетенциям современного педагога. Информационно-аналитическая деятельность педагога претерпевает существенные изменения на основе использования образовательных данных. В связи с этим предложена трехэтапная методика формирования компетенций педагога в области учебной аналитики, где структуру и содержание определяют задачи учебной аналитики. Продвижение от овладения базовыми знаниями и умениями, позволяющими педагогу раскрыть ценность учебной аналитики в цифровой среде, к этапам методики, способствующим формированию транспрофессиональных компетенций, позволит педагогу приобрести способность решать комплексные задачи управления образовательным взаимодействием в цифровой среде.

Список литературы

1. Другова Е. А., Журавлева И. И., Захарова У. С., Сотникова В. Е., Яковлева К. И. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 107–153. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153. EDN: BYFFFFX

2. Дюличева Ю. Ю. Датасет и разработка инструмента учебной аналитики для привлечения проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 288–313. DOI: 10.17323/vo-2024-16677. EDN: PYENAL

3. Дюlicheva Ю. Ю. Применение учебной аналитики в высшем образовании: датасеты, методы и инструменты // Высшее образование в России. – 2024. – № 33 (5). – С. 86–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-86-111. EDN: EIDBZY
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 87–107. DOI: 10.17223/17267080/79/6. EDN: GPKIQR
5. Котурова И. А., Щеголева Л. В. Визуализация образовательных данных в немецкоязычном корпусе студенческих текстов // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 2 (68). – С. 578–594. DOI: 10.32744/pse.2024.2.35. EDN: UTDLFM
6. Криштал М. М., Богданова А. В., Мягков М. Г., Александрова Ю. К. Цифровой след: оценка удовлетворённости студентов качеством образования // Высшее образование в России. – 2024. – № 33 (2). – С. 89–108. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-89-108. EDN: MAGTNF
7. Носкова Т. Н. Интеллектуальные эффекты при использовании сетевой среды взаимодействия // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 9–29 марта 2023 г. – СПб.: Центр научно-информационных технологий Астерион, 2023. – С. 203–210. EDN: HZBIEC
8. Павлова Т. Б., Ковалева Е. А. Новые информационно-аналитические умения педагога в педагогическом управлении образовательным взаимодействием в цифровой образовательной среде // KANT. – 2023. – № 3 (48). – С. 231–238. DOI: 10.24923/2222-243X.2023-48.40. EDN: WULNUE
9. Пинчук А. Н., Карпова С. Г., Тихомиров Д. А. Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски // Образование и наука. – 2022. – № 24 (3). – С. 184–220. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220. EDN: FDIITN
10. Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии: моногр. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. – 200 с. EDN: SLBKRW
11. Фиофанова О. А. Проблема интеграции цифровых сервисов аналитики данных: компетенции педагога в работе с образовательными данными // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 38–49. DOI: 10.51314/2073-2635-2020-3-38-49. EDN: CKQVAV
12. Darvishi A., Khosravi H., Sadiq S., Gašević D., Siemens G. Impact of AI assistance on student agency // Computers & Education. – 2024. – Vol. 210. – P. 1–18. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104967
13. Ismail D., Ayse S., White S., Banu D. Deep Learning for discussion-based cross-domain performance prediction of MOOC learners grouped by language on future learn // Arabian Journal for Science and Engineering. – 2021. – Vol. 46 (2). – P. 1–24. DOI: 10.1007/s13369-020-05117-x
14. Koyuncuoğlu D. Analysis of Digital and Technological Competencies of University Students // International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology. – 2022. – Vol. 10 (4). – P. 971–988. DOI: 10.46328/ijemst.2583
15. Madsen S., Saure H., Lie M., Aleksander J., Klančar A., Brito R., Thorvaldsen S. Pathway analysis of the dynamics of teacher educators' professional digital competence // New media pedagogy: Research trends, methodological challenges, and successful implementations. – 2024. – P. 59–74. DOI: 10.1007/978-3-031-63235-8_4
16. Muslim A., Chatti M., Guesmi M. Open learning analytics: A systematic literature review and future perspectives // Artificial intelligence supported educational technologies. – 2023. – P. 3–29. DOI: 10.1007/978-3-030-41099-5_1
17. Siemens G. Learning analytics the emergence of a discipline // American Behavioral Scientist. – 2013. – Vol. 57 (10). – P. 1380–1400. DOI: 10.1177/0002764213498851

References

1. Drugova, E. A., Zhuravleva, I. I., Zaharova, U. S., Sotnikova, V. E., Yakovleva, K. I. (2022) *Iskusstvennyy intellekt dlya uchebnoy analitiki i etapy pedagogicheskogo proektirovaniya: obzor reshenij* [Artificial intelligence for learning analytics and instructional design steps: an overview of solutions]. *Voprosy obrazovaniya – Educational studies*. Moscow. No 4. Pp. 107–153. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153. EDN: BYFFFF

2. Dyulichева, Yu. Yu. (2024) Dataset i razrabotka instrumenta uchebnoj analitiki dlya izvlecheniya proyavlenij studencheskoj agentnosti iz tekstov otzyvov na MOOK [Dataset and development of learning analytic tool to extract manifestations of students' agency from texts of comments from MOOCs]. *Voprosy obrazovaniya – Educational studies. Moscow*. No. 1. Pp. 288–313. (In Russian). DOI: 10.17323/vo-2024-16677. EDN: PYENAL
3. Dyulichева, Yu. Yu. (2024) Primenenie uchebnoj analitiki v vysshem obrazovanii: datasey, metody i instrumenty [Application of learning analytics in higher education: Datasets, methods and tools]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 33 (5). Pp. 86–111. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-86-111. EDN: EIDBZY
4. Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Lebedeva, E. V. (2021) Transprofessionalizm kak prediktor preadaptacii sub"ekta deyatel'nosti k professional'nomu budushchemu [Transprofessionalism as a predictor for the preadaptation of an agent to the professional future]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 79. Pp. 87–107. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/79/6. EDN: GPKIQR
5. Kotyurova, I. A., Shchegoleva, L. V. (2024) Vizualizaciya obrazovatel'nyh dannyh v nemeckoyazychnom korpusе studencheskih tekstov [Visualization of educational data in a german-language corpus of student texts]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*. No. 2 (68). Pp. 578–594. (In Russian). DOI: 10.32744/pse.2024.2.35. EDN: UTDLFM
6. Krishtal, M. M., Bogdanova, A. V., Myagkov, M. G., Aleksandrova, Yu. K. (2024) Cifrovoy sled: oценка udovletvoryonnosti studentov kachestvom obrazovaniya [Digital footprint: Assessing student satisfaction with education quality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 33 (2). Pp. 89–108. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-89-108. EDN: MAGTFN
7. Noskova, T. N. (2023) Intellekтуal'nye efekty pri ispol'zovanii setevoy srede vzaimodeystvij [Intelligent effects when used network environment of interactions]. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremenном informacionnom prostranstve [New educational strategies in the modern information space]*. Collection of scientific articles on the materials of the international scientific-practical conference, St. Petersburg, March 9-29, 2023. Saint-Petersburg: Centr nauchno-informacionnyh tekhnologij Asterion. Pp. 203–210. (In Russian). EDN: HZBIEC
8. Pavlova, T. B., Kovaleva, E. A. (2023) Novye informacionno-analiticheskie umeniya pedagoga v pedagogicheskom upravlenii obrazovatel'nym vzaimodeystviem v cifrovoy obrazovatel'noy srede [New information and analytical skills of a teacher in the pedagogical management of educational interaction in the digital educational environment]. *KANT*. No. 3 (48). Pp. 231–238. (In Russian). DOI: 10.24923/2222-243X.2023-48.40. EDN: WULNUE
9. Pinchuk, A. N., Karepova, S. G., Tihomirov, D. A. (2022) Transprofessional'noe obrazovanie v studencheskom diskurse: vostrebovannost', ozhidaniya, riski [Transprofessional education in the student discourse: demand, expectations, risks]. *Obrazovanie i nauka – Education and science journal*. No. 24 (3). Pp. 184–220. (In Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220. EDN: FDITNJ
10. Fiofanova, O. A. (2020) *Analiz bol'shih dannyh v sfere obrazovaniya: metodologiya i tekhnologii* [Big Data Analysis in Education: Methodology and Technologies]. Moscow: Delo RANHiGS (In Russian). EDN: SLBKRW
11. Fiofanova, O. A. (2020) Problema integracii cifrovyyh servisov analitiki dannyh: kompetencii pedagoga v rabote s obrazovatel'nymi dannymi [Problem of integration of digital data analytics services: Teacher's competence in work with educational data]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Lomonosov Pedagogical Education Journal*. No. 3. Pp. 38–49. (In Russian). DOI: 10.51314/2073-2635-2020-3-38-49. EDN: CKQVAB
12. Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., Siemens, G. (2024) Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*. Vol. 210. Pp. 1–18. DOI: 10.1016/j.compedu.2023.104967
13. Ismail, D., Ayse, S., White, S., Banu, D. (2021) Deep Learning for discussion-based cross-domain performance prediction of MOOC learners grouped by language on future learn. *Arabian Journal for Science and Engineering*. Vol. 46 (2). Pp. 1–24. DOI: 10.1007/s13369-020-05117-x.
14. Koyuncuoğlu, D. (2022) Analysis of Digital and Technological Competencies of University Students. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. Vol. 10(4). Pp. 971–988. DOI:10.46328/ijemst.2583

15. Madsen, S., Saure, H., Lie, M., Aleksander J., Klanča, r A., Brito, R., Thorvaldsen, S. (2024) Pathway analysis of the dynamics of teacher educators' professional digital competence. *New media pedagogy: Research trends, methodological challenges, and successful implementations*. Pp. 59–74. DOI: 10.1007/978-3-031-63235-8_4

16. Muslim, A., Chatti, M., Guesmi, M. (2023) Open learning analytics: A systematic literature review and future perspectives. *Artificial intelligence supported educational technologies*. Pp. 3–29. DOI: 10.1007/978-3-030-41099-5_1

17. Siemens, G. (2013) Learning analytics the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*. Vol. 57 (10). Pp. 1380–1400. DOI: 10.1177/0002764213498851

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Павлова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID ID: 0000-0003-4559-4490; e-mail: pavtatbor@gmail.com

Ковалева Елизавета Андреевна – ассистент, Российский государственный педагогический университет имени имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID ID: 0009-0000-6803-2066, e-mail: elizavetakovaleva13@gmail.com

Information about the authors

Tatiana B. Pavlova – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4559-4490; e-mail: pavtatbor@gmail.com

Elizaveta A. Kovaleva – Assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0000-6803-2066, e-mail: elizavetakovaleva13@gmail.com

Поступила в редакцию: 02.11.2024
Принята к публикации: 22.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 02 November 2024
Accepted: 22 November 2024
Published: 28 December 2024

Забота о себе, других и государстве как компоненты физкультурно-патриотического воспитания российской молодежи

Е. С. Садовников,¹ П. П. Фантров,¹ Е. Э. Червякова²

¹ Волгоградский государственный университет,
Волгоград, Российская Федерация

² Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Определение уровня влияния физкультурно-патриотического воспитания в контексте заботы о себе, других и государстве является актуальным направлением современной педагогической науки. Занятие физической культурой как проявление заботы человека о себе, об укреплении своего здоровья, формировании устойчивых жизненных привычек приводит к улучшению его физического состояния, развитию самосознания и навыков самодисциплины. Формирование заботы о других при участии в физкультурных мероприятиях развивает такие социальные компетенции, как эмпатия, способность к сотрудничеству и коллективная ответственность, способствуя сплоченности и взаимодействию. Патриотическое воспитание через физическую активность способствует осознанию значимости личного вклада молодого человека в общественное благополучие и активного участия в жизни государства, что повышает его гражданскую ответственность и патриотическое самосознание. Целью данного исследования стало обоснование того, как забота о себе, других и государстве может быть интегрирована в физкультурно-патриотическое воспитание, что способствует не только формированию зрелой личности, но и устойчивому развитию Российской Федерации. Научная новизна заключается в разработке комплексного подхода к исследованию физкультурно-патриотического воспитания, интегрирующего личные (заботу о себе), социальные (заботу о других) и государственные (заботу о государстве) аспекты в единую образовательную систему.

Материалы и методы. Методологическая основа исследования физкультурно-патриотического воспитания, ориентированного на заботу о себе, других и государстве, базируется на фундаментальных положениях ряда научных теорий: теории личности, теории деятельности и теории физического воспитания. В ходе исследования авторы опирались на ключевые принципы научного анализа, такие как системно-структурный анализ, принцип единства сознания и деятельности, личностно-деятельностный подход и принцип развития субъекта через деятельность. Эти методологические подходы обеспечили целостное понимание процесса, который интегрирует личностное развитие с патриотическими ценностями и физической активностью. При написании статьи были использованы следующие методы: анализ литературы и документов; анализ базовых понятий исследования; причинно-следственный анализ изучаемых явлений; прогнозирование.

Результаты. Концептуальный анализ исследований А. П. Тужилина и В. В. Ковалюк показал, что в контексте физического воспитания акцент должен быть сделан не только на улучшении физических способностей молодежи, но и на стимулировании их духовного, социального и личностного развития. Авторы статьи анализируют взаимосвязь между патриотическим воспитанием молодежи и заботой о себе, о других и о государстве, рассматривая ее через призму ценностной ориентации, которая способствует формированию ответственного и социально активного гражданина. Патриотическое воспитание интегрирует данные аспекты в целостное мировосприятие, где забота о собственном здоровье и личностном развитии выступает в качестве фундамента для поддержки окружающих и укрепления государства. Осознавая себя как неотъемлемую часть более широкой социально-политической структуры, молодое поколение может развивать сбалансированный подход к личным устремлениям и общественным обязанностям. Это способствует формированию поколения, которое способно активно участвовать в формировании будущего своего общества и государства, играя ключевую роль в обеспечении социальной гармонии и продвижении общественного прогресса.

Обсуждение и выводы. Проблематика заботы о себе, других и государстве в рамках физкультурно-патриотического воспитания российской молодежи представляет собой многогранную исследовательскую область, значимую для формирования современного молодого поколения. На индивидуальном уровне акцентируется значимость укрепления физического здоровья молодого человека и формирование его устойчивой мотивации для ведения здорового образа жизни. На межличностном уровне внимание уделяется развитию социальных компетенций и навыков взаимодействия молодых граждан в социуме. На общественно-государственном уровне физкультурно-патриотическое воспитание ориентировано на развитие гражданской ответственности и патриотического сознания у молодежи для защиты Родины.

Ключевые слова: физкультурно-патриотическое воспитание, молодежь, забота о себе и других, государство.

Для цитирования: Садовников Е. С., Фантров П. П., Червякова Е. Э. Забота о себе, других и государстве как компоненты физкультурно-патриотического воспитания российской молодежи // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 102–119. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_102. EDN: BYLOVA

Caring for Oneself, Others and the State as Components of Physical Education and Patriotic Education of Russian Youth

Evgeniy S. Sadovnikov¹, Pavel P. Fantrov¹, Elena E. Chervyakova²

¹ Volgograd State University,
Volgograd, Russian Federation

² Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. Determining the level of influence of physical culture and patriotic education in the context of caring for oneself, others and the state is an actual direction of modern pedagogical science. Physical education as a manifestation of a person's concern for himself, strengthening his health, forming stable life habits leads to an improvement in his physical condition, the development of self-awareness and self-discipline skills. The formation of caring for others through participation in physical education activities develops social competencies such as empathy, the ability to cooperate and collective responsibility, contributing to cohesion and interaction. Patriotic education through physical activity promotes awareness of the importance of a young person's personal contribution to social well-being and active participation in the life of the state, which increases his civic responsibility and patriotic self-awareness. The aim of this study is to provide a comprehensive understanding of how care for self, others and the state can be integrated into physical education and patriotic education to contribute not only to the formation of a mature personality, but also to the sustainable development of Russian Federation. Scientific novelty lies in the authors' development of a comprehensive approach to the study of physical culture and patriotic education, integrating personal (concern for oneself), social (concern for others) and state (concern for the state) aspects into a unified educational system.

Materials and methods. The methodological basis of the study of physical education and patriotic education oriented towards caring for oneself, others and the state is based on the fundamental provisions of a number of scientific theories: personality theory, activity theory and physical education theory. In the course of the research, the authors relied on the key principles of scientific analysis, such as system-structural analysis, the principle of unity of consciousness and activity, the personal-activity approach and the principle of development of the subject through activity. These methodological approaches provided a holistic understanding of the process that integrates personal development with patriotic values and physical activity. The following methods were used in writing the article: analysis of literature and documents; analysis of basic concepts of the research; causal analysis of the studied phenomena; forecasting.

Results. A conceptual analysis of the research by A. P. Tuzhilin and V. V. Koval showed that in the context of physical education, emphasis should be placed not only on improving the physical abilities of young people, but also on stimulating their spiritual, social and personal development. The authors of the article analyze the relationship between patriotic education of young people and caring for themselves, others and the state, considering it through the prism of value orientation, which contributes to the formation of a responsible and socially active citizen. Patriotic education integrates these aspects into a holistic worldview, where caring for one's own health and personal development acts as a foundation for supporting others and strengthening the state. By recognizing themselves as an integral part of a broader socio-political structure, the younger generation can develop a balanced approach to personal aspirations and social responsibilities. This contributes to the formation of a generation that is able to actively participate in shaping the future of its society and state, playing a key role in ensuring social harmony and promoting social progress.

Discussion and conclusion. The problematics of taking care of oneself, others and the state within the framework of physical culture and patriotic education of Russian youth is a multifaceted research area significant for the formation of the modern young generation. At the individual level, the significance of strengthening the physical health of a young person and the formation of his/her sustainable motivation to lead a healthy lifestyle is emphasized. At the interpersonal level, attention is paid to the development of social competences and skills of interaction of young citizens in society. At the socio-governmental level, physical culture and patriotic education is focused on the development of civic responsibility and patriotic consciousness among young people for the defence of the homeland.

Key words: physical fitness and patriotic education, youth, caring for self and others, state.

For citation: Sadovnikov, E. S., Fantrov, P. P., Chervyakova, E. E. (2024) Zabota o sebe, drugih i gosudarstve kak komponenty fizkul'turno-patrioticheskogo vospitaniya rossyskoy molodezhi [Caring for Oneself, Others and the State as Components of Physical Education and Patriotic Education of Russian Youth]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 102–119. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_102. EDN: BYLOVA

Введение

Проведение специальной военной операции на Украине обусловливает значимость участия молодежи в оборонительных и созидательных процессах Российской Федерации. В условиях откровенно враждебных действий со стороны множества стран западной цивилизации в отношении Российской Федерации значение патриотизма усиливается, поскольку молодые граждане начинают проявлять большую приверженность и готовность нести ответственность за своих соотечественников и государство. После начала специальной военной операции это особенно заметно, так как многие молодые люди призваны выражать усиленное чувство долга и заботы о своей Родине. Данный факт обусловливает необходимость систематического укрепления физического здоровья молодого поколения в гармонии с патриотическим воспитанием.

В нарастающем противостоянии России со странами, входящих в военно-политический блок НАТО, формы, средства и направления педагогических воздействий приобретают особую важность, особенно когда речь идет о воспитании патриотизма среди молодежи. В условиях настоящего времени становится особо востребованной разработка эффективных методов, направленных на мотивацию молодежи к занятию физической активностью, при этом ключевым стимулом являются чувство любви и преданности Родине, а также готовность к ее защите и развитию. Российская физическая культура, обогащенная глубокими традициями патриотизма, предоставляет значительный воспитательный потенциал, выступая в качестве важного механизма трансформации индивида, заботящегося о себе, своем здоровье и благосостоянии государства, укрепляя ценности здорового образа жизни и патриотизма [15].

Концептуальные направления совершенствования физкультурно-патриотического воспитания молодежи в современной России представляют собой значительный интерес для научного сообщества, открывая перспективы для дальнейших исследований. Этот процесс играет ключевую роль в формировании ценностных ориентиров у молодежи, способствуя более глубокому осмыслению своей роли в государстве, уважению к его богатому историческому наследию и культурным традициям. Кроме того, физкультурно-патриотическое воспитание

стимулирует у молодых людей стремление к активному участию в созидательной деятельности и готовность защищать фундаментальные национальные интересы, что является важным аспектом современной гражданской позиции [2].

Исследование влияния физкультурно-патриотического воспитания в контексте забыты о себе, других и государстве становится актуальным направлением в современной педагогике. Данная проблематика требует междисциплинарного подхода, который объединяет исторические, культурологические, социологические и психологические аспекты. Особое внимание следует уделять анализу механизмов, способных стимулировать у молодежи потребность в самосовершенствовании через физическую активность, как часть их гражданской идентичности и патриотизма. Кроме того, в современных условиях важным представляется разработка методик, которые интегрируют физическую культуру и патриотическое воспитание в образовательные программы учебных заведений, начиная с ранних этапов обучения. Это позволит формировать целостную натуру, способную осознавать свое место в социуме и вносить вклад в развитие личности, общества и государства.

Обзор литературы

Чтобы понять сущность концепции «заботы о себе», важно обратиться к основам самоорганизации, понимая ее как экзистенциально-онтологический принцип. Для этого целесообразно обратиться к трудам М. Хайдеггера, особенно к его рукописи «Бытие и время», где он задается вопросом «Что значит быть?» и раскрывает уникальные грани человеческого бытия через призму «мира человека». В центре этой научной работы лежит идея заботы, означающая внимательное отношение человека к реальности, искренность в существовании и целостность бытия, что позволяет глубже проникнуть в суть мира [20].

Концепция «заботы о себе» имеет корни, восходящие к эпохе Античности. Впервые она была упомянута Сократом в диалоге Платона «Алкивиад I». Сократ утверждал, что истинная сущность человека заключена в душе, и основной метод заботы о себе лежит в заботе о своей душе посредством самопознания. Он рассматривал этот процесс как искусство, призванное совершенствовать душу [11]. Главная

цель самопознания заключалась в раскрытии «божественного элемента» внутри души, что проявлялось в мудрости, способности различать истину и ложь. Понимание своего поведения, жизненных целей и внутреннего мира, а также изучение поведения других и устройства государства, способствовало нравственному совершенствованию человека, а также помогало эффективно управлять государством.

По мнению Платона, «забота о себе» необходима для того, чтобы продуктивно заботиться о других, особенно в контексте общественного управления. Размышления о собственной жизни и обществе взаимосвязаны и неразрывны как элементы единой практики [11].

Античная концепция подчеркивала целостный подход к «заботе о себе», но со временем эта идея раздробилась на множество методов и техник. Возникла необходимость возродить исходные принципы, чтобы восстановить целостность человеческого бытия. В современном исследовательском поле психологии личности понятие «забота о себе» обретает новое значение, фокусируясь на саморазвитии, изменении мотиваций и внутренних смыслов жизни.

В. А. Петровский акцентирует внимание на важности возвращения к древним постулатам «познай самого себя» и «человек – мера всех вещей». Он полагает, что саморазвитие включает в себя преобразование самопонимания через самопознание, самоопределение и стремление к внутренней реализации и самоуважению [10].

Забота о себе не должна ограничиваться лишь практическими соображениями и не сводиться только к защите интересов других или государства. Важнейшим аспектом принципа заботы о себе является целостность, вырастающая из глубин человеческого существа. Она воспринимается как естественная необходимость, проявляющаяся во всех аспектах жизни: это здоровье, финансы, политика и любовь к своей стране. Особое внимание гражданскому и патриотическому воспитанию, так важному для современной России, сохраняло свое значение на протяжении столетий и воплощалось в практике заботы о себе, людях и государстве [15].

Методологическая основа исследования физкультурно-патриотического воспитания, ориентированного на заботу

о себе, о других и о государстве, строится на фундаментальных положениях ряда научных доктрин:

1. Теория личности раскрыта в фундаментальных трудах А. Н. Леонтьева [6], Л. С. Выготского [1], С. Л. Рубинштейна [13] и А. В. Петровского [10], что позволяет нам понять особенности формирования и развития личностных качеств.

2. Теория деятельности основывается на работах Л. С. Выготского [1] и А. Н. Леонтьева [7], акцентирует внимание на активности как ключевом факторе личностного и социального развития.

3. Теория физического воспитания, концептуальные идеи которой изложены в работах Е. П. Ильина [4], П. Ф. Лесгафта [8], Л. П. Матвеева [9], М. П. Стародубцева [18] и В. И. Столярова [19], где физическое развитие рассматривается как неотъемлемая составляющая образовательного процесса.

Опираясь в проведении исследования на идеи из указанных выше теорий, в статье формируется комплексный подход к изучению феномена физкультурно-патриотического воспитания российской молодежи. Данный подход интегрирует физическое развитие с духовным и социальным становлением личности в контексте гражданской ответственности.

Анализ литературы по тематике исследования выявил актуальность и необходимость углубленного изучения концептуальных основ заботы о себе, других и государстве. Эти аспекты были рассмотрены через призму физкультурно-патриотического воспитания российской молодежи, что нашло отражение в трудах отечественных ученых: А. Н. Вырщикова [2], В. Н. Гуляихина [3], В. С. Калинича [5], И. Е. Пономарева [12], Д. А. Рыбалкина [14], Е. С. Садовникова [15; 16], Е. А. Сергеева [17].

В контексте тематики исследования целесообразно идентифицировать ключевые патриотические мотивы, способные увеличить социальную активность российской молодежи посредством физического воспитания. Для достижения данной цели были проанализированы ключевые положения диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, подготовленные А. П. Тужилиным¹ и В. В. Ковалем².

¹ Тужилин А. П. Формирование навыка здорового образа жизни у старшеклассников в пространстве физкультурно-патриотического воспитания: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2006. 163 с. EDN: NNXJKL

² Коваль В. В. Методика физической подготовки допризывной молодежи в пространстве физкультурно-патриотического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2008. 24 с. EDN: NPKGPZ

В научном исследовании А. П. Тужилина установлено, что переориентация образовательной системы в направлении физкультурно-патриотического воспитания оказывает значительное положительное влияние на здоровье учащихся. Этот процесс способствует формированию позитивной мотивации к ведению здорового образа жизни и создает условия для его устойчивого поддержания.

Формирование здорового образа жизни через физкультурно-патриотическое воспитание охватывает несколько важнейших сфер деятельности. В первую очередь, это разработка оптимального режима физической нагрузки, соответствующего индивидуальным особенностям каждого человека. Кроме того, подразумевается использование разнообразных методов, способствующих патриотическому воспитанию через физическую культуру.

Значительное внимание А. П. Тужилин уделяет закаливанию организма, что в долгосрочной перспективе укрепляет иммунитет и повышает общую выносливость. Не менее важной частью, по его мнению, является организация сбалансированного рациона, учитывающего потребности организма в различных микроэлементах и витаминах.

Социальные мотивации играют ключевую роль: через вовлечение человека в коллективные физкультурные мероприятия усиливается его желание поддерживать здоровый образ жизни. Особое внимание уделяется рациональному распределению времени на активность и отдых, что способствует восстановлению сил и предотвращает выгорание.

Борьба с вредными привычками и обучение основам валеологии представляют собой завершающие этапы, где человек получает фактические знания и мотивацию для ведения здорового образа жизни. В результате всего комплекса мероприятий формируется не только физическая сила, но и сознательный патриотизм, основанный на понимании важности здоровья для общества и каждого его члена.

В диссертации В. В. Коваля детально описан процесс трансформации восприятия здоровья молодежью на этапе подготовки к военному призыву, обусловленный целенаправленным педагогическим воздействием, акцентирующим здоровье как важнейший жизненный приоритет. В результате применения данной методики, участники начинают проявлять глубокий

интерес к физической культуре. Эффективность педагогических мероприятий В. В. Ковалем оценивается по нескольким критериям: «... развитие физических навыков, необходимых для военной службы, укрепление ответственности за собственное здоровье, совершенствование морально-этических качеств и формирование искренней мотивации к службе в армии»¹.

Материалы и методы

В данной статье в качестве основного материала использованы научные труды отечественных и зарубежных авторов, которые рассматривали философские, исторические, методологические и методические аспекты патриотического и физического воспитания. Анализ концептов «забота о себе, других и государстве» в контексте физкультурно-патриотического воспитания позволил выявить полифонию сущностей данного понятия, что особенно актуально в условиях современного развития российского общества.

Исследование физкультурно-патриотического воспитания, ориентированного на заботу о себе, ближнем и государстве, основывалось на системно-структурном анализе. Основным критерием, определяющим физкультурно-патриотическое воспитание как автономную систему в структуре личности, выступает его целевое назначение. Проведение системно-структурного анализа позволяет рассмотреть концепт «патриотизм» в качестве интегративного элемента, соединяющего индивида и физическую активность, а также подчеркивающего его значимость в коллективных взаимодействиях. Каждый компонент данной системы воспитания выполняет специфическую функцию, выраженную в отношении индивида к объективной реальности, что акцентирует внимание на определенных аспектах этой взаимосвязи. Такой методологический подход позволяет трактовать физкультурно-патриотическое воспитание не как абстрактное концептуальное образование, а как динамичную составляющую процесса личностного развития, выраженного через действия и взаимодействия.

В процессе написания статьи были использованы следующие научные методы: концептуальный анализ источников

¹ Коваль В. В. Методика физической подготовки допризывной молодежи в пространстве физкультурно-патриотического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2008. С. 18. EDN: NPKGPZ

и документов; углубленное изучение базовых концептов исследования; причинно-следственный анализ физкультурно-патриотического воспитания молодежи; прогнозирование.

Результаты

Патриотизм проявляется как значимое социальное и духовное состояние общества, особенно в критические периоды, когда существует угроза его дезинтеграции. В таких ситуациях он справедливо рассматривается как одна из высших социальных ценностей. Патриотизм обладает объективной значимостью: интегрируясь в коллективное сознание и волю, он способствует укреплению устойчивости социума и разрешению накопившихся контроверз. При недостаточном уровне патриотизма, необходимого для консолидации и мобилизации общественных сил, центробежные и центростремительные силы не могут эффективно способствовать общественному прогрессу. Патриотические ценности формируют установки, побуждающие индивидов к активной деятельности для достижения общих целей, что делает их ключевыми для динамичного развития общества.

Внимание молодых людей часто сосредоточено на цифровом пространстве и компьютерных играх, и здесь возникает определенная проблема. Большая часть молодежи постоянно находится в виртуальной реальности, насыщенной информацией, которая нередко апеллирует к примитивным инстинктам: сексуальности, жестокости, насилию и беззаконию. Такое воздействие может негативно сказаться на еще неокрепшей психике, приводя к серьезным последствиям для нравственного и духовного развития. Это включает в себя изменение ценностных ориентиров, что в итоге может подорвать основы воспитания будущих российских поколений. Современная массовая культура, с ее образами, прославляющими потребление и насилие, ведет к социальной аномии и росту жестокости. В результате происходит обесценивание духовных, ценностных и нравственных ориентиров в сознании молодежи. В этой связи важно активизировать усилия по популяризации культурных и исторических знаний, которые могут служить противовесом деструктивным элементам массовой культуры. Привлечение российской молодежи к участию в реальных социальных проектах, связанных с историческим наследием

и культурными традициями, может формировать прочную основу для их гражданской идентичности.

Проблемы, возникшие при интеграции виртуальных практик в основные повседневные сферы жизнедеятельности (до начала специальной военной операции на Украине), послужили катализатором значительных социокультурных изменений. Это вызвало кризис идентичности, проявляющийся на личностном уровне. Данный кризис характеризуется усилением индивидуалистических тенденций, утратой большей части молодежи доверия к базовым социальным и культурным институтам, их нигилистическим восприятием исторического наследия и отсутствием ясной стратегии на будущее [3]. Недовольство жизненными условиями и трудности в духовно-нравственном самоопределении являются непосредственными результатами данного кризисного состояния.

Ключевым фактором для разработки концепции физкультурно-патриотического воспитания в контексте заботы о себе, о других и о государстве является необходимость модернизации современной системы воспитания российской молодежи – разработки, апробации и внедрения эффективных инструментов, способствующих вовлечению российской молодежи в заботу о собственном здоровье. Молодое поколение часто неспособно четко определить свое место в социокультурной структуре, осознать значимость государства и динамику взаимоотношений внутри него. Утрата преемственности и технологий передачи культурных ценностей, таких как патриотизм и здоровый образ жизни, становится особенно значимой проблемой в наше время.

Духовный кризис и равнодушное отношение к собственному благополучию, характерные для российского социума в 90-е гг. XX в. – начале XXI в., усугубились обесцениванием традиционных духовно-нравственных критериев [3]. В таких условиях физкультурно-патриотическое воспитание должно не только ретранслировать данные ценности, прежде всего, формировать у молодежи потребность в их постоянной интеграции в повседневную жизнь. Значительную роль в этом процессе играет педагогическое сопровождение, направленное на формирование здорового образа жизни через физкультурно-патриотическое воспитание.

Следует отметить что, физкультурно-патриотическое воспитание не только формирует у российской молодежи устойчивую ориентацию на здоровый образ жизни, но и способствует развитию глубоких гражданских качеств. Этот подход позволяет интегрировать ценности физической культуры с национальными идеалами, создавая единую платформу для личностного роста.

Несмотря на положительные сдвиги, по мнению некоторых исследователей, уровень патриотического воспитания среди молодежи представляется недостаточно высоким из-за повышенного уровня радикализации сознания молодых граждан [5], что указывает на необходимость совершенствования системы патриотического воспитания, особенно в отношении молодежи, активно занимающейся спортом. Физическую культуру и патриотизм следует воспринимать как единый комплекс, где функции и структурные элементы ценностей тесно взаимосвязаны, способствуя формированию духовного и физического единства посредством интенсивных физкультурно-оздоровительных программ.

Одной из актуальных задач является эффективная интеграция ценностей российского патриотизма в процесс школьного физического воспитания [14]. Это подчеркивает необходимость разработки новых методологических подходов и инструментов, которые активизируют участие молодежи в физической культуре, при этом основным мотивом выступает приверженность Родине и готовность содействовать ее развитию и защите. Такой подход позволит создать условия для успешной реализации социальной функции системы физического воспитания, одновременно способствуя развитию духовно-нравственных качеств и патриотических идеалов у молодежи.

Достижение указанных целей требует глубокого анализа текущих методик и образовательных практик, а также внедрения инновационных подходов в педагогическую деятельность. Важно, чтобы физическое воспитание не ограничивалось только физическим развитием, но также способствовало формированию осознанной гражданской позиции и морально-этической устойчивости.

Исследования в области педагогики и психологии подчеркивают значимость комплексного подхода, который объединяет теоретические знания о патриотизме с практическими физкультурными занятиями [16]. Это может быть достигнуто

посредством интеграции учебных модулей, которые бы связывали историко-культурное наследие с современными физическими упражнениями и спортивными активностями.

Цель физического воспитания простирается за пределы простого усиления мотивации молодежи к ведению активного образа жизни [12]; она сконцентрирована на формировании устойчивой привычки к оздоровительным практикам. Крайне важно развивать у молодежи интерес к физической культуре, осознавая ее значимость как для индивидуального благополучия, так и для социума и государства в целом. В этой связи необходимо акцентировать внимание на всестороннем физическом и духовном развитии молодого поколения [17].

Определение приоритетов российской молодежи в области физической активности позволит выявить духовные потребности, которые мотивируют ее к регулярным занятиям спортом и оценить, насколько эффективно физическая культура способствует процессу патриотического воспитания.

Одной из ключевых задач в области физической подготовки является развитие у студентов внутреннего стремления и мотивации к принятию принципов здорового образа жизни, обладающих общественной значимостью. Этот процесс носит системный характер, поскольку навыки, связанные со здоровьем, не только удовлетворяют личные интересы учащихся, но и определяют содержание, формы и методы их физического развития. Таким образом, обучающиеся молодые люди, повышая свою осведомленность в области валеологии, формируют патриотическое сознание, приобретая жизненно важные здоровые привычки.

При концептуальном подходе, сформированном А. П. Тужилиным, обучающаяся молодежь начинает видеть в здоровье не просто личное благо, а важную составляющую общественной пользы. Они учатся воспринимать физическую активность как часть своего вклада в благосостояние общества. Реализация данного подхода на практике не только позволит в перспективе укрепить физическое состояние молодежи, но и сформирует осознанную гражданскую позицию, что подчеркнет значимость каждого молодого человека в построении здорового и сильного российского общества¹.

¹ Тужилин А. П. Формирование навыка здорового образа жизни у старшеклассников в пространстве физкультурно-патриотического воспитания: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2006. С. 86. EDN: NNXJKL

Результаты проведенного В. В. Ковалем анализа показывают, что сочетание физической подготовки с патриотической направленностью способствует комплексному развитию личности, укрепляет мотивацию к активному участию в общественно значимых инициативах и повышает уровень социальной адаптации. В его концепции особое внимание уделяется интеграции физических упражнений и патриотических ценностей, что способствует формированию у призывной молодежи чувства долга, дисциплины и коллективной ответственности¹.

Обсуждение и выводы

Физкультурно-патриотическое воспитание представляет собой важнейший элемент в формировании всестороннего мировоззрения, способствующего гармоничному развитию молодого человека в социуме. В контексте проведенного исследования под этим концептом следует понимать «комплексное и системное педагогическое воздействие на личность, которое осуществляется на основе тщательно определенных принципов, целей и задач».

В современных образовательных системах физическое воспитание тесно связано с развитием патриотического сознания. Учебные программы, включающие изучение физической культуры страны, знакомство с национальными спортивными героями и их достижениями, способствуют формированию чувства гордости за свою нацию. Программы, ориентированные на вовлечение в национальные виды спорта, помогают учащимся осознать значимость физической формы в историческом контексте их страны. К механизмам формирования патриотического сознания следует отнести коллективные спортивные мероприятия, занятие национальными видами спорта, воспитание через пример. Физические упражнения играют значительную роль в развитии патриотического сознания, выступая как средство укрепления любви и преданности к Родине. Они способствуют формированию здорового, активного, и сознательного поколения, способного гордиться своей историей и культурой. Интеграция физической культуры в патриотическое воспитание создает условия для формирования у молодёжи устойчивой гражданской позиции и высокой

¹ Коваль В. В. Методика физической подготовки допризывной молодежи в пространстве физкультурно-патриотического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Волгоград, 2008. С. 17. EDN: NPKGPZ

моральной ответственности, критически важных в современном обществе. Интеграция физического и ментального опыта создает условия для глубокой интериоризации ценностей, оказывая многоуровневое воздействие на личность.

Физическая культура и патриотическое воспитание представляют собой важнейшие компоненты образовательного процесса, влияющие на формирование личности. Физическая культура, традиционно ассоциируемая со спортом и здоровым образом жизни, обладает более глубоким содержанием. Она способствует не только физическому развитию, но и формирует устойчивые морально-волевые качества, включая дисциплину, настойчивость, способность к коллективной деятельности и целеустремленность. Эти качества критически важны для формирования патриотического сознания.

Патриотическое воспитание должно быть многомерным и всеобъемлющим. Его главная цель заключается в формировании у молодежи чувства любви и гордости за свою страну, уважения к ее культурному и историческому наследию, а также осознания своей роли в обществе. Практические занятия играют важную роль в данном процессе, позволяя молодым людям активно участвовать в социальных, культурных и спортивных мероприятиях, связанных с национальными традициями и историей. Патриотическое воспитание должно включать не только теоретическую часть, но и практическую деятельность, стимулируя молодежь к активному участию в общественной жизни.

Физическая культура и патриотическое воспитание тесно связаны и взаимодополняемы. Их общие цели и задачи могут быть реализованы посредством интеграции физической активности в патриотические мероприятия. Участие в военизированных играх и спортивных соревнованиях, посвященных исторически значимым датам, способствует одновременно укреплению физического здоровья и формированию чувства национальной принадлежности.

Активное участие в спортивных мероприятиях способствует развитию таких качеств, как лидерство, дисциплина и самоотдача, что является ключевыми аспектами патриотического воспитания. Командные виды спорта воспитывают уважение к партнерам по игре, способствуя осознанию важности сотрудничества и единства.

Системный подход к интеграции физической культуры и патриотического воспитания способствует целенаправленному формированию у молодежи гармоничного сочетания физической выносливости и патриотического духа, что служит основой для успешного будущего российского общества.

Приведенные в статье точки зрения исследователей подтверждают, что вовлечение в спортивную деятельность и физическую подготовку играет решающую роль в популяризации здорового образа жизни и формировании патриотических и социальных ценностей. В рамках физического воспитания молодежи особое внимание должно уделяться не только улучшению физических качеств, но и духовному, социальному и личностному развитию.

Вопрос заботы о себе, других и государстве в рамках физкультурно-патриотического воспитания представляет собой многогранное поле исследования, значительное для формирования современной молодежи.

На индивидуальном уровне физкультурно-патриотическое воспитание акцентирует внимание на важности укрепления физического здоровья и формирования устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни. В данной парадигме забота о собственном физическом состоянии рассматривается как основа для повышения общей социальной и гражданской активности. Исследование данного аспекта позволяет глубже понять взаимосвязь между физическим благополучием и социальными взаимодействиями.

На межличностном уровне акцент делается на развитии социальных компетенций и навыков сотрудничества. Это предполагает формирование эмпатии, взаимопомощи и социальной ответственности среди молодежи. Такая направленность воспитания способствует развитию коллективной идентичности, укрепляя чувства сплоченности и коллективной ответственности.

На общественно-государственном уровне физкультурно-патриотическое воспитание ориентировано на формирование у российской молодежи гражданской ответственности и патриотического самосознания. Это включает в себя понимание важности личного вклада в развитие государства и готовность к участию в социокультурных и гражданских инициативах. Данная составляющая важна

для формирования активной гражданской позиции и устойчивого развития Российской Федерации.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Проблема развития в структурной психологии // Собрание сочинений в 6 т.: Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1982. – С. 238–290.
2. Выршиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. – Волгоград: Авторское перо, 2006. – 172 с.
3. Гуляихин В. Н., Андрущенко О. Е., Фантров П. П. Традиционные духовно-нравственные ценности в ассоциациях учащейся молодежи Волгоградской области // Социологические исследования. – 2018. – № 11 (415). – С. 146–151. DOI: 10.31857/S013216250002794-6. EDN: YPHVRR
4. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
5. Калинин В. С. Ценностные ориентации и представления молодежи о патриотизме и патриотическом воспитании в современной России // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 5. – С. 19–29. EDN: PELRGO
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
7. Леонтьев А. Н. Мышление // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – С. 514–519.
8. Лесгафт П. Ф. Антропология и педагогика // Избранные педагогические сочинения. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1988. – С. 367–375.
9. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 542 с.
10. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 560 с. EDN: QYBRUB
11. Платон. Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 607 с.
12. Пономарев И. Е., Карелина В. И. Роль массового студенческого спорта в социальном институте высшего образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 9. – С. 51–54. DOI: 10.23672/c7284-5574-3712-z. EDN: DTLRPA
13. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 88–95. EDN: LBJWIX
14. Рыбалкин Д. А., Кочнев И. Ю., Андрианов В. А. Пропаганда патриотического воспитания в студенческой молодежи // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–3. – С. 304–308. EDN: LWBGVJ
15. Садовников Е. С. Забота о себе, о других, о государстве в здоровом образе жизни // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 4 (86). – С. 125–127. EDN: OXELTD
16. Садовников Е. С. Физкультурно-оздоровительная деятельность в контексте системного подхода / Е. С. Садовников // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 9. – С. 77. EDN: XUAVJJ
17. Сергеев Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у студентов вуза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 12 (226). – С. 158–162. EDN: HNOOXI
18. Стародубцев М. П. Воспитание как функция формирования и становления Российской традиции // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 4. – С. 158–64. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2014.04.110.p158-164. EDN: SCCZFR
19. Столяров В. И. Современная теория физического воспитания (проблемы, пути решения, инновационная концепция) // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. – № 1. – С. 13–25. EDN: VPIHTT
20. Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Наука, 2007. – 624 с.

1. Vygot'skij, L. S. (1982) (ed.) *Problema razvitiya v strukturnoj psihologii* [The problem of development in structural psychology]. *Sobranie sochinenij v 6 toms.: T. 1: Voprosy teorii i istorii psihologii* [Collected Works in 6 vols.: Vol. 1: Questions of Theory and History of Psychology]. Moscow: Pedagogika. Pp. 238–290. (In Russian).
2. Vyrs'hchikov, A. N., Kusmarcev, M. B. (2006) (eds.) *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obshchestve* [Patriotic education of youth in the modern Russian society]. Volgograd: Avtorskoeperio. (In Russian). EDN: ABCDEF
3. Gulyaihin, V. N., Andryushchenko, O. E., Fantrov, P. P. (2018) Tradicionnyye duhovno-nravstvennyye cennosti v associacijah uchashchejsya molodezhi Volgogradskoj oblasti [Traditional spiritual and moral values in the associations of students of the Volgograd region]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological Researchers*. No. 11 (415). Pp. 146–151. (In Russian). EDN: YPHVRR
4. Il'in, E. P. (1987) (ed.) *Psihologiya fizicheskogo govospitaniya* [Psychology of physical education]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
5. Kalinich, V. C. (2018) Cennostny eorientacii i predstavleniya molodezhi o patriotizme i patrioticheskom vospitanii v sovremennoj Rossii [Value orientations and perceptions of young people about patriotism and patriotic education in modern Russia]. *Social'no-gumanitarnye znaniya – Socio-humanitarian knowledge*. No. 5. Pp. 19–29. (In Russian). EDN: PELRGO
6. Leont'ev, A. N. (2000) (ed.) *Lekcii po obshchej psihologii* [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl. (In Russian).
7. Leont'ev, A. N. (1964) (ed.) *Myshlenie. Filosofskaya enciklopediya: v 5 t. T. 3.* [Thinking. Philosophical Encyclopaedia: in 5 vol. Vol. 3.]. Moscow: Sovetskaya enciklopediya. (In Russian).
8. Lesgaft, P. F. (1988) (ed.) *Antropologiya i pedagogika* [Anthropology and pedagogy]. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR. Pp. 367–375. (In Russian).
9. Matveev, L. P. (1991) (ed.) *Teoriya i metodika fizicheskogo kul'tury* [Theory and Methodology of Physical Culture]. Moscow: Fizkul'tura i sport. (In Russian).
10. Petrovskij, V. A. (2010) (ed.) *Chelovek nad situacijej* [Man over the situation]. Moscow: Smysl. (In Russian). EDN: QYBRUB
11. Platon (1972) (ed.) *Dialogi* [Dialogues]. Moscow: Mysl'. (In Russian).
12. Ponomarev, I. E., Karelina, V. I. (2021) Rol' massovogo studencheskogo sporta v social'nom institute vysshego obrazovaniya [The role of mass student sport in the social institution of higher education]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki – Humanities, socio-economic and social sciences*. No. 9. Pp. 51–54. (In Russian). EDN: DTLPHA
13. Rubinshtejn, S. L. (1989) Princip tvorcheskoj samodeyatelnosti [Principle of Creative Self-Activity]. *Voprosy filosofii – Questions of Psychology*. No. 4. Pp. 88–95. (In Russian). EDN: LBJWIX
14. Rybalkin, D. A., Kochnev, I. Yu., Andrianov, V. A. (2024) Propaganda patrioticheskogo vospitaniya v studencheskoj molodezhi [Propaganda of patriotic education in student youth]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 82–3. Pp. 304–308. (In Russian). EDN: LWBGVJ
15. Sadovnikov, E. S. (2012) Zabota o sebe, o drugih, o gosudarstve v zdorovom obrazezhizni [Caring for yourself, others, the state in a healthy lifestyle]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. No. 4 (56). Pp. 125–127. (In Russian). EDN: OXELTD
16. Sadovnikov, E. S. (2018) Fizkul'turno-ozdorovitel'naya deyatelnost' v kontekste sistemnogo podhoda [Physical culture and recreational activities in the context of the system approach]. *Teoriya i praktika fizicheskogo kul'tury – Theory and practice of physical culture*. No. 9. P. 77. (In Russian). EDN: XUAVJJ
17. Sergeev, E. A. (2023) Formirovanie grazhdansko-patrioticheskikh cennostej u studentov vuza [Formation of civil-patriotic values in university students]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific notes of P. F. Lesgaft University*. No. 12 (226). Pp. 158–162. (In Russian). EDN: HHOOXI

18. Starodubtsev, M. P. (2014) *Vospitanie kak funkciya formirovaniya i stanovleniya Rossijskoj tradicii* [Education as a function of formation and formation of Russian tradition]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. No. 4. Pp. 158–164. (In Russian). EDN: SCCZFR

19. Stolyarov, V. I. (2016) *Sovremennaya teoriya fizicheskogo vospitaniya (problemy, puti resheniya, innovatsionnaya koncepciya)* [Modern theory of physical education (problems, ways of solution, innovative concept)]. *Nauka i sport: sovremennye tendencii – Science and Sport: modern trends*. No. 1. Pp. 13–25. (In Russian). EDN: VPIHTT

20. Hajdegger, M. (2007) (ed.) *Vremya i bytie* [Time and Being]. Moscow: Nauka. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
34/33/33 %

Информация об авторах

Садовников Евгений Степанович – доктор педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-2325-7216, e-mail: sadovnilov@volsu.ru

Фантров Павел Петрович – кандидат политических наук, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9832-6169, e-mail: pavelfantrov@volsu.ru

Червякова Елена Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4153-9702, e-mail: vic-vlg@mail.ru

Information about the authors

Evgeniy S. Sadovnikov – Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-2325-7216, e-mail: sadovnilov@volsu.ru

Pavel P. Fantrov – Cand. Sci. (Polit.), Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9832-6169, e-mail: pavelfantrov@volsu.ru

Elena I. Cherviakova – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4153-9702, e-mail: vic-vlg@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2024
Принята к публикации: 22.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 05 November 2024
Accepted: 22 November 2024
Published: 28 December 2024

Коррекционная направленность уроков математики с учащимися начальных классов с задержкой психического развития

Н. В. Крюковская,¹ Т. В. Лисовская²

¹ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Республика Беларусь

² Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Введение. Учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуются несформированностью познавательных процессов, преобладанием произвольного компонента внимания. Это обуславливает усиление коррекционной направленности образовательного процесса в рамках реализации коррекционно-развивающей работы. В статье обосновывается зависимость коррекционной направленности на уроках математики с учащимися с ЗПР на первой ступени общего среднего образования от сформированности пространственных представлений, памяти, мышления, внимания. Представлены результаты изучения сформированности математических знаний и умений у учащихся данной категории во 2–5 классах. Проведен корреляционный анализ показателей результативности решения арифметических задач и сформированности пространственных представлений, памяти, мышления, внимания. Выделены коррекционно-развивающие задачи, необходимые для решения на каждом этапе обучения с целью формирования математических знаний и умений.

Материалы и методы. В исследовании использовались: анализ научно-методической литературы, педагогический (констатирующий) эксперимент, метод корреляционного анализа (определение коэффициента корреляции Пирсона). Были подобраны диагностические задания, направленные на изучение сформированности умения решать арифметические задачи, а также диагностические задания для изучения состояния восприятия, памяти, мышления, внимания. Экспериментальную группу составили учащиеся 2–5 классов с ЗПР.

Результаты. Проведенное исследование показало несформированность умения решать арифметические задачи у учащихся с ЗПР во 2–5 классах. Проведение корреляционного анализа позволило выделить причины, затрудняющие формирование математических умений и навыков и определить коррекционно-развивающие задачи для проведения уроков математики.

Обсуждение и выводы. Проведение уроков математики с учащимися с ЗПР осуществляется путем реализации коррекционной направленности – решением коррекционно-развивающих задач с целью активизации познавательных процессов, что позволяет создавать полноценную основу для формирования умения решать арифметические задачи.

Ключевые слова: умение решать арифметические задачи, учащиеся с задержкой психического развития, коррекционная направленность образовательного процесса, коррекционно-развивающая работа.

Для цитирования: Крюковская Н. В., Лисовская Т. В. Коррекционная направленность уроков математики с учащимися начальных классов с задержкой психического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 120–137. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_120. EDN: EYTLNK

Original article
UDC 376.4 : 51
EDN: EYTLNK
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_120

Correctional Orientation of Mathematics Lessons From Primary School Students With Mental Retardation

Natalya V. Kryukovskaya¹, Tatyana V. Lisovskaya²

¹ Yanka Kupala Grodno State University,
Grodno, Republic of Belarus

² Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

Introduction. Students with mental retardation are characterized by the lack of formation of cognitive processes, the predominance of an involuntary component. This determines the strengthening of the correctional orientation of the educational process within the framework of the implementation of correctional and developmental work. The article substantiates the dependence of the correctional orientation in mathematics lessons with students with mental retardation at the first stage of general secondary education on the formation of spatial representations, memory, thinking, attention. The results of studying the formation of mathematical knowledge and skills among students of this category in grades II–V are presented, the results of a correlation analysis of performance indicators for solving arithmetic problems with indicators of the formation of spatial representations, memory, and thinking are analyzed. The correctional and developmental tasks necessary for solving at each stage of training in order to form the ability to solve arithmetic problems are highlighted.

Materials and methods. The study used: an analysis of scientific and methodological literature on the research problem, a pedagogical (ascertaining) experiment, a method of correlation analysis (determination of the Pearson correlation coefficient). Diagnostic tasks aimed at studying the formation of the ability to solve arithmetic problems, as well as methods for studying the state of perception, memory, thinking, and attention were selected for the study. The experimental group consisted of students in grades II–V with mental retardation.

Results. The analysis of the study showed the lack of formation of the ability to solve arithmetic problems in students with mental retardation in grades II–V. The correlation analysis made it possible to identify the reasons that make it difficult to form the ability to solve arithmetic problems, and to identify correctional and developmental tasks for conducting mathematics lessons.

Discussion and conclusion. Conducting mathematics lessons with students with mental retardation is carried out by implementing a correctional orientation. This is possible by solving correctional and developmental tasks in order to activate cognitive processes, which allows you to create a full-fledged basis for the formation of the ability to solve arithmetic problems.

Key words: ability to solve arithmetic problems, students with mental retardation, correctional orientation of the educational process, correctional and developmental work.

For citation: Kryukovskaya, N. V., Lisovskaya, T. V. (2024) Korrekcionnaya napravlennost urokov matematiki s uchashhimisya nachal'ny^x klassov s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya [Correctional Orientation of Mathematics Lessons From Primary School Students With Mental Retardation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 120–137. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_120. EDN: EYTLNK

Введение

Формирование математических знаний и умений на первой ступени общего среднего образования является важной задачей в системе общей подготовки учащихся в образовательном процессе. Одно из направлений математического образования учащихся – обучение решению арифметических задач, что основано на решении ряда важных задач для их дальнейшей социализации:

- формирование представлений о социальных ролях и вариантах их осуществления в различных социальных ситуациях;
- расширение представления о сфере социального взаимодействия;
- расширение словарного запаса и накопление представлений об объектах окружающего мира;
- развитие связной речи;
- формирование навыков планирования и регуляции выполняемых действий.

Обзор литературы

В контексте образования учебный предмет Математика выступает именно как «предмет общего обучения, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления подрастающего человека, необходимое для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе» [9, с. 256]. В исследованиях Ю. Н. Кисляковой¹ отмечается значимость формирования социально-бытовой компетенции как базового компонента социализации. Это подтверждает важность обучения решению тестовых арифметических задач, основанных на использовании социальных ситуаций в рамках условия задачи.

Правильная организация процесса решения арифметических задач на уроках математики будет способствовать развитию познавательной деятельности и успешной адаптации и социализации учащихся в обществе.

Для успешного овладения навыками решения арифметических задач у учащихся должен быть сформирован соответствующий уровень познавательных процессов, в частности

¹ Кислякова Ю. Н. Формирование социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.03; Нац. ин-т образования. Минск, 2008. С. 7.

восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания. Недостаточное развитие указанных познавательных процессов обуславливает затруднения в процессе овладения навыками решения арифметических задач. В связи с этим в основе несформированности данных навыков лежат две группы причин:

- специфические, связанные с низким уровнем развития представлений о числе и счетных операций;
- неспецифические, к которым относится преобладание произвольности познавательных процессов, низкий уровень логической памяти, трудности концентрации и переключения внимания, несформированность словесно-логического мышления, репродуктивность воображения, малый словарный запас.

Эти группы причин между собой тесно взаимосвязаны. Неспецифические причины, в свою очередь, рассматриваются как предрасположенность к появлению специфических причин. В связи с этим обучение решению арифметических задач должно осуществляться с учётом максимального вовлечения в данный алгоритм познавательных процессов, в том числе формирования представлений о числе и счётных операциях. В исследованиях Н. А. Хохлова и Е. Д. Словенко отмечается, что наиболее значимыми категориями для успешного обучения являются мышление, внимание и слухоречевая память; при этом на первой ступени общего среднего образования самой востребованной функцией является внимание [20, с. 309].

В работе С. С. Пичугина отмечается наличие затруднений учащихся на первой ступени общего среднего образования в выполнении заданий, связанных с приемами логического и алгоритмического мышления. Это обусловлено низким уровнем сформированности учебной деятельности, отсутствием умения использовать нужную стратегию работы с текстом, недостаточным опытом проектирования и реализации плана или алгоритма решения учебной задачи, а также сформированности логических операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации [15, с. 43].

При этом сам правильно организованный процесс обучения математике является основой для формирования познавательной деятельности. Так, в работе В. А. Тестова отмечается, что именно при решении задач в процессе обучения математике проявляются специфические метапредметные схемы,

совершенствуются мыслительные операции [18, с. 13]. В исследованиях Е. О. Кононович представлен перечень метапредметных умений, которые формируются на уроках математики в 1–2 классах общеобразовательной школы, например: делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи [12, с. 24], интерпретировать полученную информацию, выполнять учебно-практическую задачу с опорой на информацию из текста [13, с. 17], устанавливать соответствие, находить общее и отличное на основе анализа и обобщения информации из разных источников, делать вывод на основе сравнения множеств, отбирать необходимую информацию для выполнения учебно-практической задачи, соотносить информацию, представленную в невербальной и вербальной форме [11, с. 24].

С учетом вышеизложенного, особую значимость приобретает процесс обучения решению арифметических задач учащихся с ЗПР в связи с несформированностью у них познавательной деятельности.

К моменту поступления в школу у детей с задержкой психического развития отмечается снижение уровня активного внимания, признаки потери контроля над своими действиями [17, с. 32], несформированность элементарных математических представлений (В. А. Чурина [22, с. 59]), механическое запоминание и воспроизведение последовательности чисел до 10, трудности осуществления операции результативного счета (Г. М. Капустиной [8, с. 22], несформированность дочисловых количественных представлений (Н. С. Цырулик [21, с. 47]), отставание в развитии способности к знаково-символическому опосредствованию (Л. С. Медникова [14, с. 71]), что обуславливает неподготовленность их к усвоению математических знаний и умений на начальном этапе обучения и приводит к появлению существенных затруднений. В исследованиях М. В. Ипполитовой отмечается, что учащиеся данной категории уже на первом этапе решения арифметической задачи обнаруживают непонимание предметных и количественных отношений, выраженных в условии задачи, не могут представить свои практические действия с реальными предметами в виде задачи [6, с. 10]. Однако они способны правильно использовать помощь педагога и могут осуществлять перенос усвоенных знаний и способов решения на выполнение новых арифме-

тических задач [6, с. 11]. Учащиеся с задержкой психического развития в первом классе выполняют задание на вставку пропущенного знака + или –, вставку пропущенных чисел с ошибками, особую сложность испытывают при сравнении чисел и арифметических выражений [15, с. 30], при определении состава числа без опоры на наглядный материал (монеты или изображения сгруппированных предметов) [7, с. 33]. В работах Н. В. Бабкиной отмечаются особенности внимания и произвольной активности учащихся данной категории [1, с. 43].

В исследованиях отмечается наличие у учащихся с задержкой психического развития следующих проявлений: сниженный уровень понимания смысла эмоционально насыщенных рассказов (Н. Л. Белопольская, Н. П. Клейменова [2, с. 41]); недостаточная выраженность познавательно-интеллектуальных предпочтений; избирательный интерес к когнитивно насыщенным сферам деятельности; недостаточная познавательная активность (М. А. Болгарова [3, с. 29]); затруднения в самостоятельной организации деятельности, при удержании порядка действий, предварительном оречевлении действий, построении плана (Е. Л. Инденбаум [4, с. 51]); несформированность учебно-познавательной деятельности, что приводит к усилению особых образовательных потребностей детей (Е. Л. Инденбаум, А. А. Гостар [5, с. 11]); механическое запоминание и воспроизведение последовательности числительных; несовершенство зрительного восприятия; выделение несущественных признаков условия задачи; затруднения переноса знаний и умений в новые условия (С. Ю. Кондратьева¹; незрелость и неоднородность выраженности коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений (А. С. Павлова²); несформированность способов решения интеллектуальных задач без непосредственной опоры на предмет действия; разорванность мыслительного акта в процессе решения задач, обусловленная бедностью и несистематизированностью знаний (представлений) об окружающем, негативным отношением к умственному труду, отсутстви-

¹ Кондратьева С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2020. С. 23.

² Павлова А. С. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2020. С. 16.

ем саморегуляции мыслительных действий (У. В. Ульенкова [19]) и др. Процесс формирования математических умений осложняется неравномерностью и недостаточной целенаправленностью выполняемых действий, трудностями речевой регуляции действий (Н. В. Бабкина [1, с. 45]); недостаточной степенью осознанной регуляции произвольной активности в познавательной деятельности (Н. В. Бабкина [1, с. 47]); недоразвитием когнитивных и речевых предпосылок для формирования счета и счетных навыков; неумением ориентироваться в пространстве (С. Ю. Кондратьева [10, с. 28]). С учетом этого возникает необходимость реализации коррекционной направленности образовательного процесса с учащимися с задержкой психического развития на уроках математики.

На уроках математики внимание уделяется формированию умений: решать любые задачи, формулировать, переводить жизненную ситуацию на язык математики, применять математические понятия для получения результата, интерпретировать и оценивать математические результаты в контексте проблемы реального мира [16, с. 61]. С учетом этого задачей организации образовательного процесса является не только формирование у учащихся предметных знаний и умений, но и развитие «компонентов самой познавательной деятельности, к которым относятся и навыки аналитико-синтетического мышления» [23, с. 123].

Цель исследования – выделить коррекционно-развивающие задачи для решения на уроках математики с учащимися с задержкой психического развития во 2–5 классах.

Задачи исследования:

- проанализировать роль познавательных процессов в усвоении математических знаний и умений на первой ступени общего среднего образования;
- выявить состояние сформированности умения решать арифметические задачи у учащихся с задержкой психического развития во 2–5 классах;
- выявить проявления познавательных процессов у учащихся с задержкой психического развития во II–V классах;
- провести анализ корреляционной зависимости показателей сформированности умения решать арифметические задачи и проявлений познавательных процессов;

- определить коррекционную направленность уроков математики с учащимися с задержкой психического развития во 2–5 классах.

Материалы и методы

В исследовании использовались: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, педагогический (констатирующий) эксперимент, метод корреляционного анализа (определение коэффициента корреляции Пирсона). Были подобраны диагностические задания, направленные на изучение сформированности умения решать арифметические задачи, а также методики изучения состояния восприятия, памяти, мышления, внимания. Проведение корреляционного анализа результатов, полученных при обследовании, позволило определить наличие связи между данными диагностики и выделить причины, затрудняющие формирование умения решать арифметические задачи.

Экспериментальную группу составили учащиеся 2–5 классов с задержкой психического развития. Для изучения состояния умения решать арифметические задачи и выявления причин, приводящих к несформированности данного умения, нами был проведен констатирующий эксперимент. В состав экспериментальной группы вошли учащиеся с ЗПР, которые обучались во 2–5 классах на первой ступени общего среднего образования. Период обучения на первой ступени общего среднего образования у данной категории учащихся занимает пять лет.

Исследование учащихся с ЗПР 2–5 классов проводилось на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 12 г. Гродно», «Средняя школа № 26 имени А. Н. Сивачёва г. Гродно», «Средняя школа № 33 г. Гродно», «Средняя школа № 39 имени И. Д. Лебедева г. Гродно», «Средняя школа № 41 г. Гродно», «Телеханская специальная общеобразовательная школа-интернат», «Средняя школа № 13 г. Барановичи», «Средняя школа № 8 г. Бобруйска», «Средняя школа № 3 г. Пинска», «Средняя школа № 7 г. Пинска», «Новогрудская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями психического развития, трудностями в обучении». Знания и умения были изучены у 35 учащихся 2 класса, 60 учащихся 3 класса, 63 учащихся 4 класса и 43 учащихся 5 класса.

Результаты

На первом этапе исследования учащимся было предложено решить арифметические задачи с учетом содержания учебной программы по математике. Правильность выполнения предложенных заданий оценивалась на основе анализа решения и ответа как компонентов арифметической задачи. Сформированность «решения» оценивалась на основе правильности записанных числовых выражений, что позволяло сделать вывод также об умении выделять «условие» и «вопрос». Сформированность «ответа» оценивалась на основе наличия пояснений к числовым выражениям, правильного значения числового выражения и записанного ответа задачи. Результаты решения арифметических задач представлены в таблице.

Таблица

Результаты изучения сформированности умения решать арифметические задачи у учащихся с ЗПР в 2–5 классах

| Класс обучения | Номер задачи | Количество учащихся (в %), у которых | | | | не сформировано |
|----------------|--------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-----------------|
| | | сформировано умение | | | | |
| | | запись действий с пояснениями | запись действий без пояснения | запись действий с неправ. решением | наличие записи ответа задачи | |
| 2 | 1 | 8,57 | 28,57 | 17,14 | 37,14 | 42,86 |
| | 2 | 5,71 | 8,57 | 14,29 | 14,29 | 60,00 |
| 3 | 1 | 16,67 | 35,00 | 10,00 | 45,00 | 25,00 |
| | 2 | 8,33 | 18,33 | 8,33 | 30,00 | 33,33 |
| 4 | 1 | 6,35 | 4,76 | 0,00 | 3,17 | 30,16 |
| | 2 | 19,05 | 25,40 | 12,40 | 58,73 | 15,87 |
| 5 | 1 | 6,98 | 11,63 | 6,98 | 23,26 | 74,42 |
| | 2 | 4,65 | 6,98 | 2,33 | 6,98 | 88,37 |

Анализ результатов обследования учащихся с ЗПР во 2 классе показал наличие затруднений в процессе решения арифметических задач. Учащимся было предложено для решения две задачи: на уменьшение числа на несколько единиц (прямая форма) и нахождение второго слагаемого по известной сумме и первому слагаемому. Первую задачу не смогли решить 42,86 % учащихся. Они не поняли условие задачи

и не предложили ее решение. Остальные проанализировали условие задачи и написали решение. Однако 17,14 % учащихся при этом не нашли правильный результат.

С решением второй задачи не справились 60 %. Они не проанализировали условие задачи и не смогли найти необходимое решение. В данной задаче необходимо было установить взаимосвязь между компонентами и результатом действия сложения, что и вызвало у учащихся существенные затруднения.

Учащиеся с ЗПР в 3 классе показали более высокий уровень сформированности умения решать арифметические задачи. Им были предложены для решения две составные задачи на нахождение неизвестного по двум разностям. В первой задаче необходимо было последовательно изменить первоначальное количество объектов (книг на полке). Вторая задача предполагала определение возраста одного из героев ситуации на основе представленного условия. Первую задачу не решили 25 % учащихся, вторую задачу – 33,33 % учащихся. При решении первой задачи у 10 % учащихся при правильном анализе отмечались трудности счетных умений. Аналогичные трудности при решении второй задачи отмечались у 8,33 % обследованных. Следовательно, учащимся легче решать задачу, условие которой можно представить в практической деятельности.

Учащимся с ЗПР в 4 классе были предложены для решения две составные задачи в два действия с использованием арифметических действий I (сложение или вычитание) и II (умножение или деление) степеней. В условии первой задачи были использованы числа в пределах 100, и предложено было найти количество трех групп объектов на основе определения соответствия между ними. Проанализировать условие задачи и определить ее решение смогли 11,11 % учащихся, у остальных – числовые выражения либо были записаны неверно, либо отсутствовали. Условие второй задачи включало числа в пределах 10, при этом учащимся необходимо было привести к единообразию числовые данные в условии (перевести количество недель в количество дней). Проанализировать условие задачи и определить ее решение смогли 41,27 % учащихся. В этом случае правильно составили арифметические действия и нашли значение 28,57 %. Не смогли найти правильное значение числовых выражений 12,70 % учащихся.

Учащимся с ЗПР в 5 классе были предложены две составные задачи в два и три действия с использованием арифметических действий: I (сложение или вычитание) и II (умножение или деление) ступеней. Первую задачу в два действия не смогли решить 74,42 % учащихся. При этом из них один учащийся из них (3,13 %) не приступил к решению задачи, 78,13 % записали полностью неправильное решение, у 18,75 % неправильно было записано только последнее действие. Вторую задачу в три действия не решили 88,37 % учащихся. При этом у 13,16 % отсутствовала запись решения задачи, полностью неправильное решение было отмечено у 55,26 %, неправильное последнее действие – у 31,58 %.

В целом, полученные результаты показали наличие трудностей в анализе условия задачи, поиске правильного решения, а также несформированность счетных операций. Для выявления причин, приводящих к появлению данных трудностей, и определения направлений в решении коррекционно-развивающих задач на уроках математики было проведено исследование состояния познавательных процессов у учащихся с задержкой психического развития. Подобранные диагностические методики и задания были направлены на изучение сформированности пространственных представлений, внимания, памяти, мышления. Пространственные представления позволяют правильно определить арифметические действия в плане увеличения или уменьшения числовых значений согласно условию задачи. Память обеспечивает удержание процесса решения задачи до получения итогового значения и проверки его правильности. Мышление обеспечивает понимание сущности условия задачи; выделение существенной информации (числовых данных и отношения между ними), необходимой для поиска варианта ее решения; абстрагирование от несущественной информации (сюжетная линия задачи); установление логических связей между отдельными компонентами задачи; соотнесение условия с вопросом. Внимание позволяет концентрироваться на процессе решения задачи, не отвлекаться на посторонние раздражители, осуществлять контроль решения задачи, отслеживать допущенные ошибки и своевременно их исправлять. Для обследования пространственных представлений использовались задания на ориентировку в схе-

ме собственного тела и в окружающем, расположении фигур на листе по инструкции, а также вербализацию пространственных отношений. Диагностика сформированности памяти осуществлялась с использованием методик «Воспроизвели ряд» (предлагалось воспроизвести ряд цифр и фигур на основе их зрительного восприятия; для 1–2 класса – пять элементов, для 3–5 – шесть элементов; при воспроизведении цифр в обратном порядке количество элементов было уменьшено на один) и «Запомни слова» (предлагалось запомнить и воспроизвести 10 слов). Для исследования сформированности мышления были предложены задания на продолжение ряда фигур на основе установления закономерности чередования; на установление последовательности событий (для 1–2 класса – четыре сюжетные картинки элементов, для 3–5 – пять сюжетных картинок) и на исключение лишнего (для 1–2 класса предлагались предметные картинки, для 3–5 – группы слов). Обследование внимания осуществлялось с использованием модифицированных вариантов корректурной пробы (для 1 класса – бланк с фигурами, для 2–5 – бланк с цифрами) и задания «Шифровка» (для 1 класса – шифровка с пяти элементами, для 2–5 – шифровка с десятью элементами). Результаты обследования пространственных представлений, памяти, мышления и внимания были скоррелированы с показателями результативности решения арифметических задач.

Проведение корреляционного анализа показало наличие связи между результативностью решения арифметических задач и следующими показателями у учащихся с трудностями в обучении во 2 классе:

- установление последовательности фигур ($r=0,46$);
- расположение фигур на плоскости листа по инструкции ($r=0,55$);
- определение взаимного расположения объектов ($r=0,57$);
- устойчивость и переключение внимания ($r=0,55$);
- установление последовательности событий ($r=0,48$).

Выявление данных видов связи позволяет определить коррекционно-развивающие задачи, решение которых является значимым на уроках математики во 2 классе. К ним относится формирование умений: определять закономерность

чередования элементов, находить идентичные ряды элементов, ориентироваться в схеме собственного тела, в расположении объектов по отношению друг к другу, на плоскости листа, удерживать внимание на объекте, выделять изменения в наглядной ситуации, переключать внимание от одного объекта к другому с последующим анализом, устанавливая причинно-следственные связи, определять последовательность событий.

Анализ корреляционной связи показал наличие взаимосвязи результативности решения арифметических задач со следующими показателями в 3 классе:

- установление последовательности фигур ($r=0,46$);
- запоминание речевой информации ($r=0,41$);
- определение схемы тела человека, расположенного напротив ($r=0,44$);
- устойчивость и переключение внимания ($r=0,43$);
- определение существенных признаков предметов и нахождение лишнего предмета ($r=0,40$);
- установление последовательности событий (временные представления) ($r=0,54$).

Выявление данных видов связи позволяет определить коррекционно-развивающие задачи для решения на уроках математики в 3 классе. К ним относится формирование умений: определять закономерность чередования элементов, удерживать информацию в слухоречевой памяти, ориентироваться в расположении объектов по отношению друг к другу, в схеме человека напротив, удерживать внимание на объекте, выделять изменения в наглядной ситуации, переключать внимание от одного объекта к другому с последующим анализом, выделять существенные признаки в объекте, классифицировать объекты на группы, устанавливая причинно-следственные связи, определять очередность событий.

Анализ результатов обследования учащихся с ЗПР в 4 классе позволил выявить наличие корреляционной связи показателей результативности решения арифметических задач со следующими показателями:

- установление последовательности фигур ($r=0,46$);
- устойчивость и переключение внимания ($r=0,38$).

Выявление данных видов связи позволяет определить коррекционно-развивающие задачи на уроках математики

в 4 классе. К ним относится формирование следующих умений: определять закономерность чередования элементов, продолжать ряд элементов с учетом логики чередования, удерживать внимание на объекте, выделять изменения в наглядной ситуации, переключать внимание от одного объекта к другому с последующим анализом.

Анализ результатов обследования учащихся с задержкой психического развития в V классе позволил выявить наличие корреляционной связи показателей результативности решения арифметических задач со следующими показателями:

- запоминание речевой информации ($r=0,42$);
 - вербализация пространственных представлений ($r=0,42$);
 - расположение объектов по порядку ($r=0,41$).
- Выявление данных видов связи позволяет определить коррекционно-развивающие задачи на уроках математики в 5 классе. К ним относится формирование следующих умений: удерживать информацию в слухоречевой памяти, осуществлять речевой анализ деятельности, делать словесный отчет о выполненном задании, ориентироваться в пространстве и на плоскости, вербализировать пространственные представления, определять закономерность чередования элементов, продолжать ряд элементов с учетом логики чередования, устанавливать причинно-следственные связи между событиями.

Решение выделенных коррекционно-развивающих задач предполагает использование следующих способов выполнения заданий, обеспечивающих переход от использования наглядной программы к интериоризованной программе:

- выполнение задания по инструкции в практической деятельности совместно с педагогом (данный этап использовался в случае предложения для выполнения нового, незнакомого учащимся вида деятельности);
- выполнение задания по инструкции педагога частично в практической деятельности, частично в умственном плане; использование контроля педагогом осуществлялось только при возникновении у учащихся затруднений;
- выполнение задания учащимися самостоятельно по инструкции педагога; использование контроля педагогом осуществлялось только по итогу выполнения учащимися задания;

- формулирование учащимися инструкции при восприятии дидактического материала и выполнение задания учащимися самостоятельно во внутреннем плане.

Полноценное решение коррекционно-развивающих задач возможно с использованием заданий как практического характера при наличии предметного и картинного материала, так и на основе заданий рабочей тетради с целью формирования знаково-символической деятельности и подготовки перехода к использованию абстрактного материала.

Обсуждение и выводы

Проведение исследования позволило выявить сформированность познавательных процессов, обеспечивающих формирование умения решать арифметические задачи у учащихся с ЗПР во 2–5 классах. Это позволило определить причины, обуславливающие трудности формирования данного умения, и выделить коррекционно-развивающие задачи, подлежащие решению на уроках математики.

Таким образом, на уроках математики с учащимися с задержкой психического развития на первой ступени общего среднего образования большое значение отводится решению коррекционно-развивающих задач с целью создания полноценной основы для формирования умения решать арифметические задачи с учетом этапа обучения.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 40–55. EDN: WXGJYP
2. Белопольская Н. Л., Клейменова Н. П. Исследование зоны ближайшего эмоционального развития у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 36–43. EDN: NDUJXB
3. Болгарова, М. А. Своеобразие развития познавательного интереса у учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Специальное образование. – 2007. – № 8. – С. 23–29.
4. Инденбаум Е. Л., Косымова А. Н. Коррекция познавательной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуального развития во внеклассной работе с позиций функционально-уровневого подхода // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 50–59. EDN: MVHJZF
5. Инденбаум Е. Л., Гостар А. А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 3–12. EDN: SRCVZM
6. Ипполитова М. В. Изучение трудностей решения арифметических задач у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 3–11.

7. Ипполитова М. В. Особенности усвоения состава числа детьми с задержкой психического развития // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 29–35.
8. Капустина Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 22–29.
9. Кондратьева С. Ю. Актуальные вопросы профилактики дискалькулии у детей с нарушениями речи в системе дошкольного и начального школьного образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 255–257.
10. Кондратьева С. Ю. Коррекционно-развивающая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 26–38. EDN: ZWLDNP
11. Кононович Е. О. Диагностические материалы для оценки сформированности метапредметных компетенций учащихся по учебному предмету «Математика» (I, II классы) // Печатковая школа. – 2021. – № 8. – С. 9–15.
12. Кононович Е. О. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики // Печатковая школа. – 2021. – № 5. – С. 12–16.
13. Кононович Е. О. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики // Печатковая школа. – 2021. – № 6. – С. 13–24.
14. Медникова Л. С., Шебуяева Е. В. Формирование знаково-символической деятельности в системе образования дошкольников с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 69–79.
15. Пичугин С. С. Универсальные учебные действия: как превратить константу неуспешности // Начальная школа. – 2019. – № 7. – С. 42–49. EDN: NQEIYY
16. Смолеусова Т. В. Методика формирования математической грамотности // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 60–63. EDN: VLGQI
17. Сорокина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в связи с задачами их подготовки к школьному обучению // Коррекционно-педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 30–38.
18. Тестов В. А. О некоторых видах метапредметных результатов обучения математике // Образование и наука. – 2016. – № 1 (130). – С. 4–20.
19. Ульяновка У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития: монография. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
20. Хохлов Н. А., Словенко Е. Д. Нейропсихологические предикторы школьной неуспеваемости // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2020. – № 3. – С. 291–313.
21. Цырулик Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию количественных представлений у учащихся с трудностями в обучении // Специальная адукация. – 2017. – № 4. – С. 44–49. EDN: WJFUHL
22. Чурина В. А. Влияние сформированности сенсорных эталонов на развитие математических способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития // Коррекционно-педагогическое образование. – 2020. – № 3 (23). – С. 56–61.
23. Шмигирилова И. Б., Чугунова А. А., Пустовалова Н. И. Развитие аналитико-синтетической деятельности студентов в процессе обучения математическому анализу // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 121–134. URL: <http://sciforedu.ru> (дата обращения 14.02.2021).

References

1. Babkina, N. V. (2016) Rol' ooznannoj samoreguljacii v realizacii kognitivnyh i lichnostnyh resursov rebenka s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [The role of conscious self-regulation in the realization of cognitive and personal resources of a child with mental retardation]. *Kliničeskaja i special'naja psihologija – Clinical and special psychology*. Vol. 5. No. 3. Pp. 40–55. (In Russian).
2. Belopol'skaja, N. L., Klejmenova, N. P. (2011) Issledovanie zony blizhajshego jemocional'nogo razvitiya u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Investigation of the zone of proximal emotional development in children with mental retardation]. *Defektologija – Defectology*. No. 2. Pp. 36–43. (In Russian).
3. Bolgarova, M. A. (2007) Svoeobrazie razvitiya poznavatel'nogo interesa u uchashhihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya mladshego shkol'nogo vozrasta [Investigation of the zone

of proximal emotional development in children with mental retardation]. *Special'noe obrazovanie – Defektologija*. No. 8. Pp. 23–29. (In Russian).

4. Indenbaum, E. L., Kosymova, A. N. (2010) Korrekcija poznavatel'noj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov s narushenijami intellektual'nogo razvitiya vo vneklassnoj rabote s pozicij funkcional'no-urovnevnogo podhoda [Correction of cognitive activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities in extracurricular activities from the standpoint of a functional-level approach]. *Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitiya – Education and training of children with developmental disabilities*. No. 5. Pp. 50–59. (In Russian).

5. Indenbaum, E. L., Gosta, A. A. (2019) K probleme kompensacii zaderzhki psihicheskogo razvitiya v period nachal'nogo obrazovanija [On the problem of compensation for mental retardation during primary education]. *Defektologija – Defectology*. No. 3. Pp. 3–12. (In Russian).

6. Ippolitova, M. V. (1974) Izuchenie trudnostej reshenija arifmeticheskikh zadach u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Studying the difficulties of solving arithmetic problems in children with mental retardation]. *Defektologija – Defectology*. No. 1. Pp. 3–11. (In Russian).

7. Ippolitova, M. V. (1972) Osobennosti usvoenija sostava chisla det'mi s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Features of assimilation of the composition of the number by children with mental retardation]. *Defektologija – Defectology*. No. 5. Pp. 29–35. (In Russian).

8. Kapustina, G. M. (1998) Formirovanie jelementarnyh matematicheskikh znanij i predstavlenij u detej doshkol'nogo vozrasta [Formation of elementary mathematical knowledge and ideas in preschool children]. *Defektologija – Defectology*. No 2. Pp. 22–29. (In Russian).

9. Kondrat'eva, S. Ju. (2013) Aktual'nye voprosy profilaktiki diskalkulii u detej s narushenijami rechi v sisteme doshkol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovanija [Topical issues of prevention of dyscalculia in children with speech disorders in the system of preschool and primary school education]. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*. No. 11. Pp. 255–257. (In Russian).

10. Kondrat'eva, S. Ju. (2017) Korrekcionno-razvivajushhaja rabota po profilaktike diskalkulii u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Correctional and developmental work on the prevention of dyscalculia in preschoolers and primary school children with disabilities health]. *Defektologija – Defectology*. No. 6. Pp. 26–38. (In Russian).

11. Kononovich, E. O. (2021) Diagnosticheskie materialy dlja ocenki sformirovannosti metapredmetnyh kompetencij uchashihhsja po uchebnomu predmetu «Matematika» (I, II klassy) [Diagnostic materials for assessing the formation of meta-subject competencies of students in the academic subject "Mathematics" (grades I, II)]. *Pachatkovaja shkola – Elementary school*. No. 8. Pp. 9–15. (In Russian).

12. Kononovich, E. O. (2021) Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah matematiki [Formation of universal educational actions in mathematics lessons]. *Pachatkovaja shkola – Elementary school*. No. 5. Pp. 12–16. (In Russian).

13. Kononovich, E. O. (2021) Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah matematiki [Formation of universal educational actions in mathematics lessons]. *Pachatkovaja shkola – Elementary school*. No. 6. Pp. 13–24. (In Russian).

14. Mednikova, L. S., Shebunjaeva, E. V. (2019) Formirovanie znakovo-simvolicheskoj dejatel'nosti v sisteme obrazovanija doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Formation of sign and symbolic activity in the education system of preschoolers with mental retardation]. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena – Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen*. No. 194. Pp. 69–79. (In Russian).

15. Pichugin, S. S. (2019) Universal'nye uchebnye dejstvija: kak prervat' konstantu neuspeshnosti [Universal educational activities: how to interrupt the constant of failure]. *Nachal'naja shkola – Elementary school*. No. 7. Pp. 42–49. (In Russian).

16. Smoleusova, T. V. (2022) Metodika formirovanija matematicheskoi gramotnosti [Methodology of formation of mathematical literacy]. *Nachal'naja shkola – Elementary school*. No. 4. Pp. 60–63. (In Russian).

17. Sorokina, O. Ju. (2018) Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v svyazi s zadachami ih podgotovki k shkol'nomu obucheniju [Psychological and pedagogical support of children with mental retardation in connection with the tasks of their preparation for school education]. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie – Correctional pedagogical education*. No. 2. Pp. 30–38. (In Russian).

18. Testov, V. A. (2016) O nekotoryh vidah metapredmetnyh rezul'tatov obuchenija matematike [On some types of meta-subject results of teaching mathematics]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*. No. 1 (130). Pp. 4–20. (In Russian).

19. Ul'enkova, U. V. (1990) *Shestiletnie deti s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya: monografija* [Six-year-old children with mental retardation]. Moscow. (In Russian).

20. Hohlov, N. A., Slovenko, E. D. (2020) Nejropsihologicheskie prediktory shkol'noj neuspёvaemosti [Neuropsychological predictors of school failure]. *Vestnik Mosk. un-ta Ser. 14. Psihologija – Bulletin of Moscow. univ. Ser. 14. Psychology*. No. 3. Pp. 291–313. (In Russian).

21. Cyrulik, N. S. (2017) Korrekcionno-pedagogicheskaja rabota po formirovaniju dochisl'ovyh kolichestvennyh predstavlenij u uchashhihsja s trudnostjami v obuchenii [Correctional and pedagogical work on the formation of numerical quantitative representations in students with learning difficulties]. *Specyjal'naja adukacija – Special education*. No. 4. Pp. 44–49. (In Russian).

22. Churina, V. A. (2020) Vlijanie sformirovannosti sensornyh jetalonov na razvitie matematicheskikh sposobnostej u starshih doshkol'nikov s zaderzhkoj psichicheskogo razvitiya [The influence of the formation of sensory standards on the development of mathematical abilities in older preschoolers with mental retardation]. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie – Correctional and pedagogical education*. No. 3 (23). Pp. 56–61. (In Russian).

23. Shmigirilo, I. B., Chugunova, A. A., Pustovalova, N. I. (2019) Razvitie analitiko-sinteticheskoy dejatel'nosti studentov v processe obuchenija matematicheskomu analizu [Development of analytical and synthetic activity of students in the process of teaching mathematical analysis]. *Science for Education Today – Science for Education Today*. Vol. 9. No. 3. Pp. 121–134. – Available at: <http://sciforedu.ru> (accessed 14 February 2021). (In Russian).

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution
70/30 %

Информация об авторах

Крюковская Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, e-mail: nim-ta@mail.ru

Лисовская Татьяна Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by

Information about the authors

Natalia V. Kryukovskaya – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, e-mail: nim-ta@mail.ru

Tatyana V. Lisovskaya – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by

Поступила в редакцию: 17.10.2024
Принята к публикации: 15.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 17 October 2024
Accepted: 15 November 2024
Published: 28 December 2024

Методология и междисциплинарное взаимодействие при коррекции когнитивных и эмоционально-волевых нарушений у пациентов с черепно-мозговой травмой

И. В. Литвиненко¹; ² С. М. Лосева²

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

² Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Черепно-мозговая травма (ЧМТ) является одной из актуальных проблем современного общества, а её последствия активно изучаются многими исследователями. Считается, что основными причинами инвалидизации населения являются психические и когнитивные нарушения, грубые двигательные и речевые расстройства и др. Когнитивные и эмоциональные нарушения, сопровождающиеся снижением памяти, внимания, нарушением фона настроения, тревогой, являются серьезной социальной проблемой для лиц средней возрастной группы, поскольку приходится на наиболее работоспособную часть населения.

Материалы и методы. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированные на изучение современного состояния коррекционно-восстановительного обучения пациентов с черепно-мозговой травмой в острый период.

Результаты. Расстройства когнитивных функций и эмоционально-волевые нарушения являются одним из признаков диффузных и очаговых поражений мозга. Они могут наблюдаться при цереброваскулярных, нейродегенеративных, инфекционных и воспалительных заболеваниях, травматических повреждениях, нейроонкологических поражениях головного мозга. При наличии поражений головного мозга возникает необходимость в оценке состояния отдельных высших психических функций (ВПФ), определении зоны поражения мозга и описании психологического статуса пациента. Реабилитационные и коррекционные мероприятия должны начинаться как можно в более ранние сроки. При этом следует ориентироваться не только на уже сформировавшиеся патологические симптомы, но и на ожидаемые. Программа коррекционно-восстановительного обучения должна подбираться индивидуально для каждого пациента, проводиться в зависимости от состояния пациента и поставленных междисциплинарной командой реабилитационных целей.

Обсуждение и выводы. Прогнозировать течение травматической болезни весьма сложно в силу многих причин. Это зависит от тяжести перенесенной травмы и от времени, прошедшего после черепно-мозговой травмы, от степени выраженности имеющихся ограничений жизнедеятельности пострадавшего, его пола, возраста, профессии, образовательного уровня. Своевременная диагностика и реабилитация позволяют значительно улучшить качество жизни пациентов. Остаются открытыми вопросы, касающиеся подробной характеристики когнитивных нарушений, оценки их частоты и выраженности у пациентов с ЧМТ, специфики эмоционально-волевых нарушений, предпочтительных направлений реабилитации в остром периоде, с учетом вида травмы и особенностей отклонений у данного пациента.

Ключевые слова: черепно-мозговая травма, когнитивные нарушения; эмоционально-волевые нарушения; диагностика; коррекционно-восстановительное обучение.

Для цитирования: Литвиненко И. В., Лосева С. М. Методология и междисциплинарное взаимодействие при коррекции когнитивных и эмоционально-волевых нарушений у пациентов с черепно-мозговой травмой // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 138–152. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_138. EDN: FXUEMC

Methodology and Interdisciplinary Interaction During the Correction of Cognitive and Emotional-Volitional Disorders of Patients with Traumatic Brain Injury

Igor V. Litvinenko^{1,2}, Snezhana M. Loseva²

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

² Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. Traumatic brain injury is an urgent problem of contemporary society; its consequences are actively studied by many scientists. The main reasons of people disability are used to be mental and cognitive disorders, gross motor and speech disorders. Cognitive and emotional disorders followed by memory loss, attention decrease, emotional background disorder, are the urgent social problem of the middle – aged people, as these disorders influences on the many employees.

Materials and methods. While studying, the methods of theoretical analysis of the sources of medical and pedagogical nature have been used; these sources are also oriented on current state of correctional and rehabilitation training for patients with traumatic brain injury during acute period.

Results. Cognitive and emotional-volitional disorders are one of the signs of impairment of diffuse and focal brain lesions. They can be observed whencerebrovascular, neurodegenerative, infectious and inflammatory diseases, traumatic injuries, neuro-oncological lesions of the brain take place. If brain damage takes place, there is a need to assess the state of individual higher mental functions, determine the area of brain damage and describe the psychological status of the patient. Rehabilitation and correctional measures should begin as early as possible. In this case, one should focus not only on the pathological symptoms that have already formed, but also on the expected ones. The program of corrective and restorative training should be selected individually for each patient, carried out depending on the patient's condition and the rehabilitation goals set by the interdisciplinary team.

Discussion and conclusion. Predicting the course of a traumatic disease is very difficult due to many reasons. It depends on the severity of the injury and the time that has passed since the traumatic brain injury, the degree of severity of the existing limitations of the victim's life activities, his gender, age, profession, and educational level. Timely diagnostics and rehabilitation can significantly improve the quality of life of patients. There are still opened questions regarding the detailed characteristics of cognitive impairments, assessment of their frequency and severity of patients with traumatic brain injury, specification of emotional and volitional disorders, preferred directions of rehabilitation in the acute period taking into account the type of injury and features of deviations of the patient.

Key words: traumatic brain injury, cognitive disorders, emotional-volitional disorders, diagnostics, correctional and rehabilitation training.

For citation: Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2024) Metodologiya i mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie pri korekzii kognitivnykh i ehmocional'no-volevykh narushenij u pacientov s cherepno-mozgovoj travmoy [Methodology and Interdisciplinary Interaction During the Correction of Cognitive and Emotional-Volitional Disorders of Patients with Traumatic Brain Injury]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 138–152. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_138. EDN: FXUEMC

Введение

Психика человека всегда являлась предметом научных дискуссий учёных разных областей знаний: медицины; физиологии; психологии; философии; педагогики; дефектологии и др. Под термином «психика» понимается свойство высокоорганизованной материи (мозга) субъективно отражать объективно и независимо от сознания существующую действительность, обеспечивающее целесообразность поведения и деятельности живого организма. Психика человека представляет собой систему, состоящую из идеальной структуры (сознания, личности, когнитивной сферы) и материальной (биологического базиса). Основные формы психики: процессы (познавательные; эмоционально-волевые), состояния (угнетённость; апатия; бодрствования и др.), свойства личности (способности, темперамент, характер и др.) [4].

Л. С. Выготский в психике человека выделил два уровня: натуральные психические функции (НПФ) и высшие психические (ВПФ): 1) НПФ – сенсомоторные функции и все произвольные; 2) ВПФ – произвольные функции, мышление, воображение [3].

Высшие мозговые функции формируются в результате интегрированной деятельности головного мозга в целом, нарушение нормального функционирования каждой его части неизбежно скажется на его работе. В головном мозге человека выделяют три основных «блока»: 1) энергетический (верхний отдел мозгового ствола), 2) приема, переработки и хранения информации (задние отделы обоих полушарий, теменные, затылочные, височные отделы коры), 3) программирования, регуляции и контроля деятельности (лобные отделы коры). При поражении 1-го блока – нарушается внимание, появляется сонливость, нарушается работа; 2-го блока – утрата слуха, зрительно-пространственного восприятия, поверхностной и глубокой сенсорных систем и др.; 3-го блока – дефекты поведения, изменения в сфере обучения движений и навыков [15].

Под когнитивными функциями принято понимать наиболее сложные функции головного мозга, с помощью которых осуществляется процесс рационального познания мира и коммуникация. К когнитивным функциям относится память, гнозис, речь, праксис, внимание и интеллект [8; 9].

Когнитивные функции в значительной степени подвергаются влиянию эмоциональных факторов. В большинстве психологических теорий эмоции рассматриваются и анализируются сегодня как определяющие составные части когнитивных состояний и процессов [27;31]. Человек по своей природе эмоционален, он способен испытывать в разные периоды жизни десятки тысяч оттенков эмоций. Эмоции, по С. Л. Рубинштейну, представляют собой переживание отношения человека к окружающему. Наряду с описательными характеристиками эмоций он рассматривает их природу и функции, а также приводит собственную классификацию эмоций. Всего он выделяет четыре вида эмоций: чувства; аффекты; страсти; настроения [19]. Наряду с эмоциями рассматривается воля. Воля определяется как психический процесс в качестве сознательной регуляции человеком своего поведения и деятельности, выраженный в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Эмоционально-волевая сфера выполняет функцию психологической регуляции и контроля любой деятельности, обуславливает эффективность адаптации и жизнедеятельности человека.

В отличие от нейродегенеративных заболеваний [14] при ЧМТ, когнитивные нарушения в большинстве случаев не имеют прогрессирования, что определяет целесообразность усилий всех специалистов для их коррекции. Когнитивные и эмоционально-волевые нарушения – наиболее частые последствия черепно-мозговых травм (ЧМТ), данные нарушения препятствуют адекватному восстановительному лечению больных, активизации их социальной и бытовой роли в жизни [11].

Результаты

Под когнитивными нарушениями понимается субъективное и/или объективно выявляемое ухудшение когнитивных функций, по сравнению с исходным индивидуальным и/или средними возрастными и образовательными уровнями, вследствие органической патологии головного мозга и нарушения его функции различной этиологии, влияющие на эффективность обучения, профессиональную, социальную и бытовую деятельность [23]. Когнитивные нарушения – один из видов нервно-психических расстройств, которые включают также

изменения в эмоциональной и поведенческой сфере [21]. Нейропсихологические синдромы, возникающие при ЧМТ, имеют сложную структуру в зависимости от степени вовлечения в патологический процесс не только стволовых (энергетических), но и корковых (регуляторных) неспецифических систем, а также в зависимости от изменения их функций на различных этапах постравматического периода [17].

Классификация когнитивных нарушений (КН) обычно осуществляется по нозологическому принципу. В клинической практике устоялось разделение КН по тяжести на синдром умеренных когнитивных нарушений и деменцию (легкую, умеренную и тяжелую). В последние годы значительное внимание в исследовательской работе уделяется так называемым преумеренным КН – субъективному и легкому когнитивному снижению [12].

Лёгкие когнитивные нарушения (ЛКН) определяются минимальной выраженностью когнитивных расстройств, и их объективизация требует применения весьма чувствительных нейропсихологических методик. Чаще всего ЛКН проявляется снижением концентрации внимания и нарушениями кратковременной памяти [8].

Умеренные когнитивные нарушения (УКН) представляют собой снижение когнитивных способностей, выходящее за пределы возрастной образовательной гендерной нормы, что отражается в жалобах пациента и может быть заметно окружающим. Наличие УКН не приводит к существенным затруднениям в повседневной жизни и не сопровождается изменением социальной, бытовой и профессиональной деятельности, за исключением наиболее сложных их видов. Диагноз УКН подтверждается данными нейропсихологических методов исследования, которые выявляют более выраженное снижение когнитивных функций, чем допустимое по возрасту [8; 12].

Тяжелые когнитивные нарушения (ТКН) соответствуют выраженному изменению познавательных функций, сопровождающемуся существенными нарушениями повседневной жизни с развитием бытовой и социальной дезадаптации пациента, с частичной или полной утратой независимости и самостоятельности. К тяжелым когнитивным нарушениям относятся деменция, а также выраженные в значительной

степени монофункциональные нарушения (изолированная амнезия, афазии, агнозия, апраксия) [12; 22].

Эмоциональные нарушения на ранних стадиях проявляются в невротоподобном и астенодепрессивных синдромах. Наиболее часто наблюдается маскированная (ларвированная) депрессия, проявляющаяся массой соматических жалоб, при отсутствии жалобы на снижение настроения. В более поздних стадиях на первый план выступают эмоциональное оскудение, сужение круга интересов, спонтанность и апатия [10].

Ведение пациентов с КН при ЧМТ начинается с подробного анализа предъявляемых жалоб больного и окружающих его людей, тщательного обследования неврологического статуса, психоэмоциональной сферы и нейропсихологического тестирования. В клинической практике для диагностики КН используются различные шкалы, опросники и тесты. В процессе диагностики пациентов с КН важна оценка психоэмоционального статуса и выявление аффективных (тревожных и депрессивных) нарушений, при существенной выраженности которых необходимо привлечение психиатра [6]. Дополнительные методы исследования: (краниография; люмбальная пункция; компьютерная томография (КТ); магнитно-резонансная томография (МРТ); церебральная ангиография; электроэнцефалография (ЭЭГ) реоэнцефалография (РЭГ); исследование вызванных потенциалов и другие) применяются по показаниям.

На ранних этапах восстановления пациентов после черепно-мозговой травмы одной из основных задач является мониторинг восстановления сознания. Для этого целесообразно применение качественных (номинальных, описательных) шкал, а также проведение количественной оценки степени восстановления произвольных психических и поведенческих реакций с помощью количественных (порядковых и числовых) шкал, таких как: Шкала восстановления после комы (Coma Recovery Scale – CRS); Шкала оценки сенсорных модальностей и реабилитации – SMART (Sensory Modality Assessment and Rehabilitation Technique – SMART); Матрица травм головы Уэссекса (Wessex Head Injury Matrix – WHIM); Западный профиль нейросенсорной стимуляции (Western Neuro Sensory Stimulation Profile – WNSSP); [25; 28; 29; 32; 33]. Одной из наиболее распространенных является «Шкала

восстановления после комы» или «Coma Recovery Scale, CRS». Она включает в себя 23 параметра оценки в баллах, которые образуют 6 субшкал (шкала слуховой функции; зрительной функции; моторной (двигательной) функции; вербальной функции; коммуникативной функции; активации). Шкала содержит качественные характеристики перехода от одной стадии восстановления сознания к другой. Определение уровня сознания осуществляется на основе осмотра и наблюдаемого поведения пациента. Это позволяет наблюдать разные виды и динамику нарушений сознания (ареактивное бодрствование, минимальное сознание; спутанное сознание; ясное сознание [18]. Переход больного на уровень состояния минимального сознания с возможностью выполнения инструкций позволяет проводить нейропсихологическое обследование с применением адаптированных методик. При состоянии спутанного сознания (делирий и схожие состояния) нейропсихологическую диагностику не применяют до его купирования [13].

По мере восстановления пациента (состояние ясного сознания) нейропсихологическая диагностика проводится с применением классических методик (батарея А. Р. Лурии) и количественных тестов [1].

Для оценки эмоциональных и поведенческих нарушений можно использовать специальные психометрические шкалы, которые представляют собой опросники для пациента (Госпитальная шкала тревоги и депрессии (Hospital anxiety and depression scale); Шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory); Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (State-Trait Anxiety Inventory, STAI)) или рейтинговые шкалы (Шкала Гамильтона для оценки депрессии (Hamilton Rating Scale for Depression); Шкала Монтомгери и Асберга для оценки депрессии (Montgomery – Asberg Depression Rating Scale, MADRS), по которым тяжесть симптомов оценивает специалист ведущий пациента [16; 24; 26; 30].

В настоящее время к восстановлению когнитивных и эмоционально-волевых нарушений подходят с позиции комплексного воздействия, сочетающего в себе как медикаментозную коррекцию, так и коррекционно-восстановительное обучение, а также некоторые подходы двигательной терапии. Комплексное воздействие осуществляется посредством

междисциплинарного подхода, который позволяет координировать работу специалистов, мобильно корректировать реабилитационный процесс и своевременно адаптировать условия для восстановления каждого пациента. Основные составляющие междисциплинарной команды представлены несколькими группами специалистов: это специалисты общей практики (лечащий врач, врач-реабилитолог, медсестра); специалисты смежных профессий (физиотерапевт, дефектолог, нейропсихолог, клинический психолог, социальный работник); а также профильные специалисты (нейрохирурги, неврологи, ортопеды и другие). В традиционной лечебной практике каждый из этих специалистов является носителем определённого объёма знаний, которые обуславливают индивидуальную меру и степень профессиональной ответственности [7].

Основой научно обоснованных психолого-педагогических подходов к восстановлению высших мозговых функций являются работы А. Р. Лурия, Л. С. Выготского, В. М. Когана, Э. С. Бейна, Л. С. Цветковой, В. М. Шкловского, Т. Г. Визель, Е. Н. Винарской, Т. В. Ахутиной, А. В. Закрепиной и др.

Ключевая цель реабилитации пациентов с когнитивными и эмоционально-волевыми нарушениями – восстановление и компенсация нарушенных повседневных навыков больного, возникших в результате когнитивного дефицита, и повышение возможности участия пациента в деятельности, ограниченной из-за расстройств в одной или более когнитивных сферах [20].

Реабилитационные воздействия различны на разных этапах восстановления и зависят от течения травмы и реабилитационных целей при интердисциплинарной форме работы с пациентом. Задачи психолого-педагогической реабилитации пациентов с нарушенным сознанием: поддержание и раннее восстановление когнитивного и эмоционального статуса; минимизация структуры и степени выраженности нарушений сознания, когнитивных, эмоциональных и поведенческих нарушений. В реабилитации пациентов, находящихся в сниженном состоянии сознания, можно выделить два направления:

1. Психологическая реабилитация психотерапевтическими методами пациентов с ЧМТ.

Задачи психологической работы с пациентом: расширение и углубление уровня контакта пациента с внешним миром, рас-

ширение количества и вариативности невербальных сигналов пациента для коммуникации с внешним миром; диагностика возможностей невербальной коммуникации; нахождение внутренних телесных ресурсов для преодоления трудной ситуации.

2. Коррекционно-восстановительное обучение (психостимулотерапия).

Задачи психостимуляции: восстановление навыков осуществления психической деятельности; оживление накопленных больным знаний, в том числе чувственных (о близких людях, привычных ситуациях, событиях и т.п.) и абстрактных, полученных в процессе учебы и общения с окружающими; восстановление произвольной психической деятельности, инициативы, активного стремления к завершению действий, поступков, сложной познавательной и психомоторной деятельности значимым результатом в будущем [1; 7].

Все применяющиеся стимулы можно разделить на две группы. Первая – неречевые воздействия, среди которых выделяют тактильные, слуховые, зрительные, эмоциональные и другие стимулы, в качестве которых может выступать и вся окружающая ситуация в целом. Во вторую группу объединены речевые воздействия: обращения к больному, инструкции (просьбы), вопросы, информационные сообщения, разъяснительные и коррекционные беседы [1; 2].

Программа коррекционно-восстановительного обучения должна составляться индивидуально для каждого пациента, проводиться в зависимости от состояния больного и поставленных междисциплинарной командой реабилитационных целей. По мере восстановления уровня сознания осуществляется переход к следующему этапу реабилитации. Главным критерием эффективности проводимых мероприятий для наиболее тяжелой категории пациентов является расширение возможностей больного, проявление минимальных изменений в рамках одной стадии восстановления сознания. Важным аспектом результативности реабилитационных мероприятий в целом являются педагогические условия (коррекционно-восстановительная среда; налаживание взаимодействия с близкими родственниками пациента и обучение их педагогическим приемам и другим), создаваемые в медицинском учреждении для проведения коррекционно-восстановительных занятий.

Особенностью современной реабилитации когнитивных и эмоциональных нарушений является все более широкое внедрение в её практику новых технологий. В остром периоде заболевания после травмы головного мозга для восстановительных тренировок отдельных психических функций за рубежом используются компьютерные программы. Они включают наборы структурированных, стандартизированных и хорошо оформленных заданий, обеспечивают выбор упражнений заданного уровня сложности и длительности, позволяют предоставлять пациенту мгновенную обратную связь по результатам выполнения задания, могут осуществляться в домашних условиях. Все чаще начинают использоваться технические средства для компенсации когнитивного дефицита пациента при его адаптации к повседневной жизни (микрокомпьютерные устройства – электронный органайзер, электронные диктофоны, голосовой органайзер), широкое применение в процессе коррекционно-восстановительного обучения находит видеотерапия [5].

Реабилитация пациентов с ЧМТ обусловлена уровнем состояния сознания, в зависимости от которого разрабатываются диагностический инструментарий и подходы коррекционно-восстановительного обучения. Реабилитационные мероприятия, направленные на восстановление когнитивных и эмоционально-волевых нарушений, должны носить комплексный характер и включать методы и приёмы психолого-педагогической коррекции, психотерапии, лечебной физкультуры, технические средства, а также медикаментозное лечение.

Обсуждение и выводы

1. У пациентов с ЧМТ в остром периоде когнитивные нарушения (памяти, гнозиса, речи, праксиса, внимания и интеллекта) и эмоционально-волевые нарушения имеют разную степень выраженности.

2. Инструментарий для исследования когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы варьируется в очень широких границах. Следует ориентироваться на уже наработанный опыт, а также на цели и задачи коррекционно-восстановительного обучения.

3. Однотипных стандартных программ коррекционно-восстановительного обучения не существует даже для паци-

ентов с одной и той же клинической формой ЧМТ. Реабилитационные программы составляются индивидуально.

4. Эффективная реабилитация предполагает взаимодействие междисциплинарной команды специалистов, действия которых четко согласованы и скоординированы (проведение всеми специалистами осмотра пациента, оценка его состояния и степени нарушения функций; совместная постановка целей лечения; обсуждение особенностей ведения пациента; разработка индивидуальных программ реабилитации; оценка эффективности проводимого вмешательства). Важным аспектом междисциплинарной работы является её направленность не только на пациента, но и на его семью (оценка способности родственников научиться приемам ухода и помощи пациенту и обучение их этим навыкам).

5. В настоящее время в теории и практике реабилитации когнитивных и эмоционально-волевых нарушений при ЧМТ остается немало нерешенных вопросов. Методики, отражающие специфику комплекса коррекционно-восстановительного обучения в острый период пациентов с ЧМТ, весьма малочисленны, что и требует дополнительных исследований в данной области.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Варако Н. А., Зинченко Ю. П. и др. Клинико-психологическая диагностика и клинико-психологическая реабилитация пациентов с нарушениями памяти при черепно-мозговых травмах // Медицинский консилиум. – 2016. – № 18 (2.1). – С. 68–81.
2. Белова А. Н. Нейрореабилитация: руководство для врачей. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Антидор, 2010. – 1288 с.
3. Вygотский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.: Изд. Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 480 с.
5. Григорьева В. Н. Когнитивная реабилитация – новое направление медицинской помощи больным с очаговыми поражениями головного мозга // Современные технологии в медицине. – 2010. – № 2. – С. 95–99.
6. Екушева Е. В. Когнитивные нарушения – актуальная междисциплинарная проблема // Русский Медицинский Журнал. – 2018. – № 12 (1). – С. 32–37. EDN: YOCIRN
7. Закрепина А. В. Педагогические технологии в комплексной реабилитации детей, перенесших тяжелую черепно-мозговую травму: монография. – М.: Парадигма, 2012. – 302 с.
8. Захаров В. В. Когнитивные нарушения в неврологической практике // Трудный пациент. – 2005. – Т. 3. – № 5. – С. 4–9. EDN: OCSFKZ
9. Захаров В. В., Вахнина Н. В., Громова Д. О., Тараповская А. А. Диагностика и лечение когнитивных нарушений после инсульта // Медицинский совет. – 2015. – № 10. – С. 14–20.
10. Кадыков А. С., Черникова Л. А., Шахпаронова Н. В. Реабилитация неврологических больных. – М.: МЕД пресс-информ, 2009. – 560 с.

11. Ковальчук В. В. Тактика и стратегия реабилитации пациентов, перенесших инсульт. – СПб.: Тактик-Студио, 2015. – 120 с.
12. Когнитивные расстройства у лиц пожилого и старческого возраста. – М.: Издательство Перо, 2021. – 344 с.
13. Литвиненко И. В. Деменция и психотические нарушения при паркинсонизме: общность возникновения и новые перспективы в терапии // Успехи геронтологии. – 2004. – № 13. – С. 94–101. EDN: IACBVR
14. Литвиненко И. В., Одинак М. М., Шатова А. В., Сологуб О. С. Структура когнитивных нарушений при разных стадиях болезни Паркинсона // Вестник Российской Военно-медицинской академии. – 2007. – № 3 (19). – С. 43–49. EDN: KYKLYF
15. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008. – С. 624.
16. Парфенов В. А., Захаров В. В. Преображенская И. С. Когнитивные расстройства. – М.: Ремедиум, 2014. – 192 с.
17. Привалова Н. Н. Структура и динамика нейропсихологических синдромов у больных с сотрясением мозга. /В кн.: Нейропсихология сегодня / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: МГУ, 1995. – 226 с.
18. Раннее нейропсихологическое сопровождение детей с тяжелой черепно-мозговой травмой / Е. В. Фуфаева, В. И. Лукьянов, В. И. Быкова, Ж. Б. Семенова, С. А. Валиуллина // Нейрохирургия и неврология детского возраста – 2012. – № 4 (34). – С. 61–75. EDN: PУDKMF
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
20. Шкловский В. М. Концепция нейрореабилитации больных с последствиями инсульта // Журнал неврологии и психиатрии. инсульт. – 2003. – № 8. – С. 10–23.
21. Щербакова М. М. Когнитивные нарушения и их реабилитация в неврологической клинике (психологический подход). – 2-е изд., эл. – М.: Изд-во В. Секачев, 2022. – 231 с.
22. Яхно Н. Н., Захаров В. В., Локшина А. Б., Коберская Н. Н., Мхитарян Э. А. Деменции. Руководство для врачей. – 3-е изд. – М.: Медпресс-информ, 2011. – 272 с.
23. Яхно Н. Н. Когнитивные расстройства в неврологической клинике // Неврологический журнал, 2006. – Т. 11. – № 51. – С. 4–12. EDN: HTGLIN
24. Airaksinen E., Larsson M., Lundberg I., Forsell Y. Cognitive functions in depressive disorders: evidence from a population-based study // Psychological medicine. – 2004. – № 11. – P. 83–91.
25. Ansell B. J., Keenan J. E. The Western Neuro Sensory Stimulation Profile: a tool for assessing slow-to-recover head-injured patients // Arch. Phys. Med. Rehabilitation. – 1989. – Vol. 70 (2). – P. 104–108.
26. Castaneda A. E., Tuulio-Henrisson A., Marttunen M., Suvisaari J., Lönnqvist J. A review on cognitive impairments in depressive and anxiety disorders with a focus on young adults // J Affect Disord. – 2007. – Vol. 106 (1–2). – Pp. 1–27.
27. Dalglish T., Power M. (eds.) Handbook of cognition and emotion. – Chichester: Wiley, 1999. – 512 p.
28. Giacino J. T., Kalmar K., Whyte J. The JFK Coma Recovery Scale-Revised: Measurement Characteristics and Diagnostic Utility // Arch. Phys. Med. Rehabilitation. – 2004. – № 85 (12). – P. 2020–2029.
29. Gill-Thwaites H. The Sensory Modality Assessment Rehabilitation Technique – a Tool for Assessment and Treatment of Patients with Severe Brain Injury in a Vegetative State // Brain Injury. – 1997. – № 11 (10). – P. 723–734.
30. Gualtieri C. T., Morgan D. The frequency of cognitive impairment in patients with anxiety, depression and bipolar disorder: an uncounted source of variance in clinical trials // J Clin Psychiatry. – 2008. – Vol. 69 (7). – P. 1122–1130.
31. Manstead A., Frijda N., Fischer A. (eds.) Feelings and emotions: the Amsterdam Symposium. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004 (Studies in emotion and social interaction: series 2). – 482 p.
32. Rappaport M., Hall K. M., Hopkins H. K. et al. Disability rating scale for severe head trauma: coma to community // Arch. Phys. Med. Rehabilitation. – 1982. – № 63. – P. 118–123.
33. Shiel A., Horn S., Wilson B. A., McLellan D. L., Watson M., Campbell M. The Wessex Head Injury Matrix scale: a preliminary report on a scale to assess and monitor patients recovery after severe head injury // Clin. Rehabil. – 2000. – № 14. – P. 408–416.

1. Ahutina, T. V., Varako, N. A., Zinchenko, YU. P. i dr. (2016) Kliniko-psikhologicheskaya diagnostika i kliniko-psikhologicheskaya reabilitatsiya pacientov s narusheniyami pamyati pri cherepno-mozgovykh travmakh [Clinical and psychological diagnosis and clinical and psychological rehabilitation of patients with memory impairment in traumatic brain injuries]. *Medicinskij konsilium – Medical Council*. No. 18 (2.1). Pp. 21–29. (In Russian).
2. Belova, A. N. (2010) *Nejroreabilitatsiya: rukovodstvo dlya vrachej*. [Neurorehabilitation: a guide for doctors]. 3-e izd. dop. i pererab. Moscow: Antidor. (In Russian).
3. Vygotskij, L. S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Ehksmo. (In Russian).
4. Gal'perin, P. YA. (1998) *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka*. [Psychology as an objective science]. Moscow: zd. Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO MODEHK. (In Russian).
5. Grigor'eva, V. N. (2010) Kognitivnaya reabilitatsiya - novoe napravlenie medicinskoj pomoshchi bol'nym s ochagovymi porazheniyami golovnogo mozga [Cognitive rehabilitation – a new direction of medical care for patients with focal brain lesions]. *Sovremennye tekhnologii v medicine – Modern technologies in medicine*. No. 2. Pp. 95–99. (In Russian).
6. Ekusheva, E. V. (2018) Kognitivnye narusheniya – aktual'naya mezhdisciplinarnaya problema [Cognitive impairment is an urgent interdisciplinary problem]. *Russkij Medicinskij Zhurnal – Russian Medical Journal*. No. 12 (1). Pp. 32–37. (In Russian). EDN: YOCIRN
7. Zakrepina, A. V. (2012) *Pedagogicheskie tekhnologii v kompleksnoj reabilitatsii detej, perenesshikh tyazheluyu cherepno-mozgovuyu travmu* [Pedagogical technologies in the comprehensive rehabilitation of children who have undergone severe head injury]. Moscow: Paradigma. (In Russian).
8. Zakharov, V. V. (2005) Kognitivnye narusheniya v neurologicheskoy praktike [Cognitive impairment in neurological practice]. *Trudnyj pacient – Difficult patient*. Vol. 1. No. 5. Pp. 4–9. (In Russian). EDN: OCSFKZ
9. Zakharov, V. V., Vakhnina, N. V., Gromova, D. O., Tarapovskaya, A. A. (2015) Diagnostika i lechenie kognitivnykh narushenij posle insulta [Diagnosis and treatment of cognitive impairment after stroke]. *Medicinskij sovet – Medical Council*. No. 10. Pp. 14–20. (In Russian).
10. Kadykov, A. S., Chernikova, L. A., Shakhparonova, N. V. (2009) *Reabilitatsiya neurologicheskikh bol'nykh* [Rehabilitation of neurological patients]. Moscow: MED press-inform. (In Russian).
11. Koval'chuk, V. V. (2015). *Taktika i strategiya reabilitatsii pacientov, perenesshikh insult* [Rehabilitation of patients tactics and strategies, transplant stroke]. Saint Petersburg: Taktik-Studio. (In Russian).
12. *Kognitivnye rasstrojstva u lic pozhilogo i starchyego vozrasta* (2021) [Cognitive disorders in the elderly and senile]. Moscow: Pero. (In Russian).
13. Litvinenko, I. V. (2004) Demenciya i psichoticheskie narusheniya pri parkinsonizme: obshchnost' vozniknoveniya i novye perspektivy v terapii [Dementia and psychotic disorders in parkinsonism: commonality of occurrence and new perspectives in therapy]. *Uspekhi gerontologii – Gerontology successes*. No. 13. Pp. 94–101. (In Russian). EDN: IACBVR
14. Litvinenko, I. V., Odinak, M. M., Shatova, A. V., Sologub, O. S. (2007) Struktura kognitivnykh narushenij pri raznykh stadiyakh bolezni Parkinsona [Structure of cognitive impairment in different stages of Parkinson's disease]. *Vestnik Rossijskoj Voenno-meditsinskoj akademii – Bulletin of the Russian Military Medical Academy*. No. 3 (19). Pp. 43–49. (In Russian). EDN: KYKLYF
15. Luriya, A. R. (2008) *Vysshie korkovye funktsii cheloveka* [Higher human cortical functions]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
16. Parfenov, V. A., Zakharov, V. V. Preobrazhenskaya, I. S. (2014) *Kognitivnye rasstrojstva* [Cognitive disorders]. Moscow: Remedium. (In Russian).
17. Privalova, N. N. (1995) Struktura i dinamika nejropsikhologicheskikh sindromov u bol'nykh s sotryaseniem mozga [Structure and dynamics of neuropsychological syndromes in patients with concussion]. *Nejropsikhologiya segodnya* [Neuropsychology today]. pod obshh. red. E. D. Homskej. Moscow: MGU. (In Russian).
18. Fufaeva, E. V., Luk'yanov, V. I., Bykova, V. I., Semenova, ZH. B., Vatiullina, S. A. (2012) Rannee nejropsikhologicheskoe soprovozhdenie detej s tyazhelej cherepno-mozgovoju travmoju [Early neuropsychological support for children with severe traumatic brain injury]. *Nejrokhiru-*

- rgiya i nevrologiya detskogo vozrasta – Neurosurgery and neurology of childhood*. No. 4 (34). Pp. 61–75. (In Russian). EDN: PYDKMF
19. Rubinshtejn, S. L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
20. Shklovskij, V. M., (2003) *Koncepciya nejroreabilitacii bol'nykh s posledstviyami insul'ta* [The concept of neurorehabilitation of patients with stroke consequences]. *Zhurn. nevrologii i psikiatrii. insul't – Journal. Neurology and psychiatry. Stroke*. No. 8. Pp. 10–23. (In Russian).
21. Shcherbakova, M. M. (2022) *Kognitivnye narusheniya i ikh reabilitaciya v nevrologicheskoy klinike (psikhologicheskij podkhod)* [Cognitive impairment and its rehabilitation in a neurological clinic (psychological approach)]. 2-e izd. ehl. Moscow: Izd-vo V. Sekachev. (In Russian).
22. Yahno, N. N., Zakharov, V. V., Lokshina, A. B, Koberskaya, N. N., Mkhitaryan, E.H. A. (2011) *Demencii. Rukovodstvo dlya vrachej* [Dementias. A Guide for Physicians]. 3-e izd. Moscow: Medpress-inform. (In Russian).
23. Yahno, N. N. (2006) *Kognitivnye rasstrojstva v nevrologicheskoy klinike* [Cognitive disorders in the neurological clinic]. *Nevrologicheskij zhurnal – Neurological Journal*. Vol. 11. No. S1. Pp. 4–12. (In Russian). EDN: HTGLIN
24. Airaksinen, E., Larsson, M., Lundberg, I., Forsell, Y (2004) Cognitive functions in depressive disorders: evidence from a population-based study. *Psychological medicine*. No. 11. Pp. 83–91.
25. Ansell, B. J., Keenan, J. E. (1989) The Western Neuro Sensory Stimulation Profile: a tool for assessing slow-to-recover head-injured patients. *Arch. Phys. Med. Rehabilitation*. Vol. 70 (2). Pp. 104–108.
26. Castaneda, A. E., Tuulio-Henricson, A., Marttunen, M., Suvisaari, J., Lönnqvist, J. (2007) A review on cognitive impairments in depressive and anxiety disorders with a focus on young adults. *J Affect Disord*. No. 106 (1–2). Pp. 1–27.
27. Dalglish, T., Power M. (eds.) (1999) *Handbook of cognition and emotion*. Chichester: Wiley.
28. Giacino, J. T., Kalmar, K., Whyte, J. (2004) The JFK Coma Recovery Scale-Revised: Measurement Characteristics and Diagnostic Utility. *Arch. Phys. Med. Rehabilitation*. No. 85 (12). Pp. 2020–2029.
29. Gill-Thwaites, H. (1997) The Sensory Modality Assessment Rehabilitation Technique – a Tool for Assessment and Treatment of Patients with Severe Brain Injury in a Vegetative State. *Brain Injury*. No. 11 (10). Pp. 723–734.
30. Gualtieri, C. T., Morgan, D. (2008) The frequency of cognitive impairment in patients with anxiety, depression and bipolar disorder: an uncounted source of variance in clinical trials. *J Clin Psychiatry*. No. 69 (7). Pp. 1122–1130.
31. Manstead, A., Frijda, N., Fischer, A. (eds.) (2004) *Feelings and emotions: the Amsterdam Symposium*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Studies in emotion and social interaction: series 2).
32. Rappaport, M., Hall, K. M., Hopkins, H. K. et al. (1982) Disability rating scale for severe head trauma: coma to community. *Arch. Phys. Med. Rehabilitation*. No. 63. Pp. 118–123.
33. Shiel, A., Horn, S., Wilson, B. A., McLellan, D. L., Watson, M., Campbell, M. (2000) The Wessex Head Injury Matrix scale: a preliminary report on a scale to assess and monitor patients recovery after severe head injury. *Clin. Rehabil*. No. 14. Pp. 408–416.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

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: 17.10.2024
Принята к публикации: 01.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 17 October 2024
Accepted: 01 November 2024
Published: 28 December 2024

Готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе: типологический подход

В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Ю. Л. Проект

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

Введение. Становление к настоящему времени целостной нормативно-методической базы начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ознаменовавшееся, в числе прочего, определением специфической образовательной области – коррекционно-развивающей, актуализирует задачи, связанные с эмпирической оценкой готовности таких детей к освоению курсов этой области. И принципиальное значение в данном контексте приобретает диагностика того исходного уровня искомой готовности, который детьми достигнут к моменту начала школьного обучения. В полной мере это касается и слабовидящих детей. Они, однако, на стартовом этапе начального образования не выступали в качестве целевой группы соответствующей входной диагностики, которая бы к тому же отражала специфичные для данного образовательного уровня масштабы и характер опосредующего влияния социально-демографических и аномальных типологических факторов в их своеобразном сочетании на готовность слабовидящих обучающихся к освоению коррекционно-развивающих курсов. С восполнением данного пробела и были связаны содержательно-целевые установки проведенного эмпирического исследования.

Материалы и методы. Выборку респондентов составили 82 слабовидящих ребенка, приступивших к обучению в 1 классе специальных (коррекционных) и общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, Краснодар, Владимирской, Ивановской, Ленинградской и Мурманской областей, Башкортостана, Татарстана, Карелии и Удмуртской Республики. Анализ подвергались интегральные показатели готовности слабовидящих школьников к освоению коррекционно-развивающей области, которые были получены в результате реализации специально разработанной диагностической процедуры, предполагающей поэтапную параметрическую экспертную оценку тифлопедагогами наличного уровня готовности ребенка, формировавшуюся по итогам применения ими комплекса взаимодополняющих методов – наблюдения, беседы, педагогического эксперимента. При этом в рамках эмпирического исследования осуществлялся сбор информации, касающейся социально-демографических данных респондентов, и данных, характеризующих респондентов в нозологическом аспекте. Для решения диагностико-оценочных задач была разработана и реализована схема математико-статистического моделирования, предусматривавшая осуществление кластерного, сравнительного и факторного анализа.

Результаты. Обнаруживаются шесть групп слабовидящих детей, достоверно различающихся по большинству типологических характеристик социально-демографического и нозологического плана, опосредующих их готовность к освоению курсов коррекционно-развивающей области. При этом в разрезе коррекционно-развивающего курса «Пространственная ориентировка» более предпочтительным является статус детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих отягощенную наследственность, а в разрезе курса «Социально-бытовая ориентировка» – статус детей, обучающихся в общеобразовательных школах мегаполиса. Дети, обучающиеся в общеобразовательных школах мегаполиса, кроме того, демонстрируют более высокие показатели исходной готовности и к освоению курса «Развитие зрительного восприятия». Применительно к коррекционно-развивающему курсу «Развитие коммуникативной деятельности» в качестве своего рода опережающей группы выступают дети, обучающиеся в мегаполисе, причем как в общеобразовательных, так и в специализированных школах, а применительно к курсам «Адаптивная физическая культура» и «Ритмика» – дети, обучающиеся именно в общеобразовательных школах мегаполиса. При этом по результатам факторизации показателей готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области выявляются четыре обобщенных размерности, объясняющие суммарно 73,89 % общей дисперсии и которые могут быть названы «Диагностическая активность», «Пространственная ориентация», «Социально-бытовая ориентировка как ядро ориентировочной деятельности» и «Развитие коммуникативной деятельности». Данные размерности, однако, в неодинаковой степени выражены в различных типологических группах слабовидящих младших школьников.

Обсуждение и выводы. Результаты исследования свидетельствуют о вариативности становления готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе, когда на фоне опосредующего влияния социально-демографических и аномальных (нозологических) типологических факторов в контингенте этих детей отчетливо обнаруживаются соответствующие межгрупповые различия применительно к каждому из таких курсов.

Ключевые слова: слабовидящие дети, начальное образование, курсы коррекционно-развивающей области, пространственная ориентировка, социально-бытовая ориентировка, развитие зрительного восприятия, развитие коммуникативной деятельности, адаптивная физическая культура, ритмика.

Для цитирования: Кантор В. З., Никулина Г. В., Проект Ю. Л. Готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в начальной школе: типологический подход // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 153–179. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_153. EDN: GCWYIG

The Readiness of Visually Impaired Pupils to Take Courses in the Correctional and Developmental Field in Elementary School: a Typological Approach

Vitaly Z. Kantor, Galina V. Nikulina, Yuliya L. Proekt

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

Introduction. The formation by now of an integral normative and methodological base for primary education of children with disabilities, marked, among other things, by the definition of a specific educational area – correctional and developmental, actualizes the tasks associated with the empirical assessment of the readiness of such children to overcome courses in this area. And of fundamental importance in this context is the diagnostics of the initial level of desired readiness that children have reached by the time they start school. This is particularly relevant for visually impaired children. However, they were not initially targeted for appropriate input diagnostics at the initial stage of primary education. This would also reflect the scale and nature of the mediating influence of socio-demographic and atypical typological factors, in their unique combination, on the readiness of these students to master the correctional and developmental courses specific to their educational level. The goals and objectives of the conducted empirical research were aimed at filling this gap.

Materials and methods. The study involved 82 visually impaired children who started studying in the 1st grade of special (correctional) and secondary schools in St. Petersburg, Krasnodar, Vladimir, Ivanovo, Leningrad and Murmansk regions, as well as in the republics of Bashkortostan, Tatarstan, Karelia, and the Udmurt Republic. Comprehensive indicators of the readiness of visually impaired children to study in correctional and developmental field were studied. These indicators were obtained as a result of a special diagnostic procedure, which included several stages and assumed an expert assessment of the child's readiness level by typhlo-pedagogues. The assessment was carried out on the basis of a set of complementary methods, such as observation, conversation and pedagogical experiment. At the same time, the study collected data on the socio-demographic characteristics of the participants and their diseases. To solve diagnostic and evaluation problems, a mathematical and statistical modeling scheme was developed and implemented. It included cluster, comparative and factor analysis.

Results. During the study, six groups of visually impaired children were identified, which differ from each other significantly in a number of socio-demographic, and clinical characteristics that affect their ability to learn in the correctional and developmental field. Within the framework of the correctional and developmental course "Spatial orientation" – the most successful are children who study in specialized schools in the regions Children who study in secondary schools in large cities show higher results in initial readiness to master the course "Development of visual perception". In the context of the correctional and developmental program "Development of communicative activity", children studying in large cities, act as a kind of leading group, both in general education and in specialized schools, and in relation to the courses "Adaptive physical culture" and "Rhythmic" – children studying in ordinary schools in large cities. During the analysis of the results of the study of the readiness of visually impaired children to master correctional and developmental courses, four main aspects were identified, which together explain 73,89 % of the total variance. These aspects can be called "motor activity", "spatial orientation", "social and household orientation at the basis of orientation" and "development of communication skills". However, these aspects manifest themselves in varying degrees in visually impaired primary school children, belonging to different typological groups.

Discussion and conclusion. The study showed that in children with visual impairments, readiness to master correctional and developmental courses in primary school, can develop in different ways, when against the background of the mediating influence of socio-demographic and abnormal (nosological) typological factors in the contingent of these children, corresponding intergroup differences are clearly found in relation to each of such courses.

Key words: visually impaired children, primary education, correctional and developmental courses, spatial orientation, social and household orientation, development of visual perception, development of communicative activity, adaptive physical culture, rhythmic.

For citation: Kantor, V. Z., Nikulina, G. V., Proekt, Y. L. (2024) Gotovnost' slabovidyashchikh detej k osvoiniyu kursov korrekcionno-razvivayushhej oblasti v nachal'noj shkole: tipologicheskij podkhod [The Readiness of Visually Impaired Pupils to Take Courses in the Correctional and Developmental Field in Elementary School: a Typological Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 153–179. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_153. EDN: GCWYIG

Введение

Последнее десятилетие ознаменовалось для системы начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формированием его целостной нормативно-методической базы, основой чего послужили разработка и внедрение соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов [13; 15].

Между тем, поскольку в контексте данных стандартов четко определяется специфическая образовательная область, релевантная особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, а именно коррекционно-развивающая [9; 18], то принципиальное значение приобретает эмпирическая педагогическая оценка статуса таких детей как субъектов освоения курсов данной области.

В полной мере это относится и к детям с нарушением зрения, на начальном этапе школьного образования которых предполагается реализация комплекса специальных курсов, направленных на формирование и совершенствование у них навыков пространственной и социально-бытовой ориентировки, на развитие зрительного восприятия и остаточного зрения, коммуникативной деятельности, а также на коррекцию их физических качеств и двигательной сферы и др.¹. Серьезного внимания в данном контексте требуют к себе не только слепые, но и слабовидящие дети, тем более что именно дети с соответствующими офтальмологическими характеристиками преобладают в общей популяции детей с глубоким нарушением зрения, причем подобная тенденция является интернациональной [19; 20; 21].

Между тем, эффективность реализации курсов коррекционно-развивающей области на начальном этапе обучения слабовидящих детей в школе во многом зависит от уровня их готовности к освоению этих курсов, достигнутого в дошкольный период.

Однако слабовидящие дети на стартовом отрезке их обучения в первом классе не выступали в качестве целевой группы соответствующей входной диагностики.

Такая диагностика при этом должна осуществляться с позиций типологического подхода, который бы учитывал и различия в институциональных и территориально-региональных

¹ Диагностика достижения планируемых результатов образования: коррекционно-развивающая область: методические рекомендации для тифлопедагогов / Е. В. Замашнюк, Т. А. Круглова, А. В. Никитина, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, А. В. Потемкина. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2023. 319 с.

условиях обучения слабовидящих детей, и их характеристики, связанные как с аномальным фактором, будь то глубина и время выявления зрительного нарушения, наличие или отсутствиеотягощенной наследственности и т. п., так и с тем, посещал ли ребенок дошкольное учреждение, в полной ли семье воспитывается, высок ли образовательный статус родителей и др.

Подобный дизайн эмпирических исследований, однако, несмотря на его актуальность до настоящего времени применительно к слабовидящим детям не реализовывался, тогда как в отношении слепых младших школьников поисково-констатирующие эксперименты соответствующей направленности, пусть и локальные и пилотного плана, все же проводились [4; 8; 11].

В итоге отсутствуют представления о масштабах вариативности становления готовности слабовидящих детей к освоению коррекционно-развивающих курсов на этапе начального общего образования. Отсутствие же этих представлений, в свою очередь, лишает важных ориентиров для осуществления психолого-педагогического сопровождения слабовидящих младших школьников разных категорий в соответствующей образовательной области.

На восполнение данного пробела и было направлено проведенное исследование. Его цель заключалась в том, чтобы с позиций типологического подхода изучить в сравнительном плане исходный уровень готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области на этапе начального общего образования. В качестве гипотезы в исследовании выступило предположение об опосредовании этого уровня типологическими характеристиками слабовидящих детей, дифференцирующими их как в аспекте институциональных и территориально-региональных условий обучения, так и в нозологическом аспекте.

Реализация целевых установок исследования и проверка положенной в его основу гипотезы потребовали решения ряда взаимодополняющих задач. В их число вошли:

- построение типологии слабовидящих учащихся в зависимости от характера сочетания институционально-образовательных и нозологических параметров, определяющих исходные условия освоения ими коррекционно-развивающих курсов на этапе начального общего образования;

- сравнительное изучение исходного уровня готовности слабовидящих детей разных типологических групп к освоению курсов коррекционно-развивающей области на этапе начального общего образования;
- определение структуры и комплексных параметров готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области на этапе начального общего образования;
- сравнительное изучение выраженности ключевых комплексных параметров готовности слабовидящих детей разных типологических групп к освоению курсов коррекционно-развивающей области на этапе начального общего образования.

Обзор литературы

Слабовидящие младшие школьники представляют собой специфическую целевую группу коррекционно-развивающей работы, требующую включения в образовательный процесс специальных компонентов, обеспечивающих нейтрализацию негативных особенностей их психофизического развития [14].

Эти особенности обнаруживаются прежде всего в плоскости собственно зрительного восприятия. Оно у слабовидящих младших школьников характеризуется снижением скорости, качества и точности, нарушением целостности и дистантности в сочетании со схематизмом, фрагментарностью и искаженностью восприятия предметов, что влечет за собой трудности зрительно-моторной координации и др.¹.

Следствием этого, в свою очередь, являются не только специфические трудности в учебной деятельности, но и проблемы в сфере пространственной и социально-бытовой ориентировки. Что касается пространственной ориентировки, то слабовидящим младшим школьникам свойственны недостатки развития движений, снижение двигательной активности, несформированность – в сравнении с нормально видящими сверстниками – пространственных представлений, редуцированные возможности практической ориентировки в микро- и макропространстве [5]. В плане социально-бытовой ориентировки у слабовидящих младших школьников имеет место недоразвитие социально-бытовых навыков и умений, в том

¹ Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие для специалистов / О. Г. Болдинова, Е. А. Иванова, Н. Ф. Маркова, С. Л. Антонова, В. М. Складнева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. 70 с.

числе связанных с уходом за личными вещами, а также недостаточная готовность и способность к осуществлению гигиенических процедур, реализации правил и норм поведения [3].

При этом на фоне редуцированности двигательной активности у слабовидящих младших школьников существуют выраженные проблемы в физическом развитии [10; 16], вплоть до случаев дисгармоничного и резко дисгармоничного физического развития [7].

Кроме того, существенные дефициты обнаруживаются у слабовидящих младших школьников и в коммуникативной деятельности. Речь идет о том, что, хотя уровень развития коммуникативной компетентности слабовидящих младших школьников опосредуется институционально-образовательными условиями [6], тем не менее недоразвитие зрительного восприятия приводит к сужению лексикона, трудностям организации речевого высказывания, недоразвитию артикуляционных навыков и обедненности невербальных средств общения [17], в связи с чем у этих детей возникают проблемы в установлении контактов с окружающими и поддержании общения. К тому же, слабовидящие младшие школьники как субъекты коммуникативной деятельности характеризуются такой негативной особенностью, как недоверие к окружающим людям, которое может провоцировать тревожность по отношению к сверстникам [1]. Более того, в межличностной коммуникации слабовидящих младших школьников отчетливо проявляются и специфические негативные особенности децентрации [12]. При этом редуцированность коммуникативных умений у слабовидящих младших школьников обуславливается ограниченным восприятием основных выразительных средств общения – взгляда, мимики и пантомимики [2].

Совокупностью данных обстоятельств и обуславливается необходимость реализации на начальном этапе школьного образования слабовидящих детей комплекса соответствующих коррекционно-развивающих курсов. Отправной точкой здесь должна служить входная диагностика готовности детей к освоению этих курсов, с тем чтобы ее результаты позволили типологизировать слабовидящих обучающихся для последующей реализации дифференцированного подхода к их психолого-педагогическому сопровождению в коррекционно-развивающей области.

Материалы и методы

Эмпирическое изучение готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области на этапе начального образования осуществлялось на базе специальных (коррекционных) и общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, Краснодара, Владимирской, Ивановской, Ленинградской и Мурманской областей, Республик Башкортостан, Татарстан, Карелия и Удмуртской Республики.

Выборку респондентов (испытуемых) составили 82 слабовидящих ребенка, приступивших к обучению в 1 классе.

Аналізу подвергались интегральные показатели готовности слабовидящих школьников к освоению таких курсов коррекционно-развивающей области, как «Пространственная ориентировка», «Социально-бытовая ориентировка», «Развитие зрительного восприятия», «Развитие коммуникативной деятельности», «Адаптивная физическая культура» и «Ритмика». Эти показатели в свою очередь были получены в результате реализации специально разработанной диагностической процедуры, в основе которой лежала поэтапная параметрическая экспертная оценка тифлопедагогами искомого уровня готовности ребенка, формировавшаяся по итогам применения ими комплекса взаимодополняющих методов – наблюдения, беседы, педагогического эксперимента.

При этом в рамках осуществленного эмпирического исследования был произведен сбор информации, касающейся:

- социально-демографических данных респондентов, включая статус семьи, уровень образования родителей, наличие сиблингов, наличие в семье других лиц с инвалидностью по зрению, тип образовательного учреждения, посещаемого ребенком;
- данных, характеризующих респондентов в нозологическом аспекте, включая глубину зрительного нарушения, наличие сопутствующих заболеваний, наличие инвалидности, осваиваемый вариант АООП, поле зрения, наличие/отсутствие бинокулярного зрения, причины нарушения зрения, возраст, в котором выявлено нарушение зрения.

Для решения задач комплексной оценки действия аномальных и социально-демографических факторов, опосредующих готовность детей к освоению коррекционно-развивающих курсов, была реализована схема математико-статистического модели-

рования, предполагавшая осуществление кластерного анализа (метод Варда, квадрат евклидова расстояния), сравнительного анализа с использованием критерия χ^2 Пирсона, факторного анализа (метод главных компонент, варимакс-вращение).

Результаты

Результаты проведенного кластерного анализа позволили выделить шесть групп детей, которые, как показывает сравнительный анализ с использованием критерия χ^2 Пирсона, достоверно различаются по большинству типологических характеристик, обнаруживающихся как в социально-демографической плоскости (см. табл. 1), так и в плоскости, связанной с аномальным фактором (см. табл. 2).

Первая группа (10 чел.) объединяет детей, проживающих в различных регионах России и обучающихся в специализированных школах. Эти дети не посещали дошкольные образовательные учреждения и осваивают вариант 4.2 адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП). Их родители имеют общее среднее или среднее профессиональное образование, в половине случаев они раздельно воспитывают слабовидящего ребенка и его сиблингов. Достаточно часто в сравнении с другими группами в семьях этих детей сиблинги и один из родителей также страдают нарушением зрения. Вместе с тем дети, входящие в данную группу, редко имеют высокую степень слабовидения, у них есть инвалидность по зрению, поле зрения сужено, их характеризует монокулярное зрение. В целом данная группа может быть определена как группа детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих отягощенную наследственность.

В состав второй группы (15 чел.) вошли дети, проживающие преимущественно в регионах средней полосы России и Северо-Запада. Дети, образующие эту группу, воспитываются в полных семьях, включающих слабовидящего ребенка и других детей. Их родители чаще всего имеют высшее образование. Дети данной группы не посещали дошкольные образовательные учреждения, обучаются в специализированных школах по варианту 4.2 АООП. Что касается характера зрительного нарушения, то большинство детей здесь имеют высокую или среднюю степень слабовидения, у них есть инвалидность

по зрению. В то же время, в данной группе практически в равной степени представлены дети с нормальным и суженным полем зрения, но чаще встречается дети с монокулярным зрением. В целом это группа предстает как группа слабовидящих детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих благоприятную семейную среду.

Таблица 1

Частота встречаемости социально-демографических характеристик
в выборке слабовидящих младших школьников

| Характеристики | Группы | | | | | | χ ² |
|---|---------|----------|----------|---------|---------|---------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Пол ребенка | | | | | | | 0,87 |
| женский | 40,00 % | 46,67 % | 45,45 % | 45,45 % | 53,85 % | 55,56 % | |
| мужской | 60,00 % | 53,33 % | 54,55 % | 54,55 % | 46,15 % | 44,44 % | |
| Возраст | | | | | | | 33,21 |
| 6 лет | 0,00 % | 6,67 % | 0,00 % | 0,00 % | 3,85 % | 0,00 % | |
| 7 лет | 30,00 % | 53,33 % | 18,18 % | 90,91 % | 92,31 % | 55,56 % | |
| 8 лет | 70,00 % | 40,00 % | 81,82 % | 9,09 % | 3,85 % | 44,44 % | |
| Место проживания | | | | | | | 163,59 |
| Санкт-Петербург и Ленинградская область | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 100 % | 100 % | 55,55 % | |
| Владимирская, Ивановская и Мурманская области, Республика Карелия, Краснодарский край | 60,00 % | 86,67 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 44,44 % | |
| Республики Башкортостан, Татарстан и Удмуртская Республика | 40,00 % | 13,33 % | 100,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | |
| Статус семьи | | | | | | | 19,27 |
| неполная | 50,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 9,09 % | 26,92 % | 55,56 % | |
| полная | 50,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 90,91 % | 73,08 % | 44,44 % | |
| Образование матери | | | | | | | 43,17 |
| среднее | 20,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 33,33 % | |
| среднее профессиональное | 80,00 % | 6,67 % | 27,27 % | 18,18 % | 38,46 % | 55,56 % | |
| высшее | 0,00 % | 93,33 % | 72,73 % | 81,82 % | 61,54 % | 11,11 % | |
| Образование отца | | | | | | | 46,96 |
| среднее | 30,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 7,69 % | 44,44 % | |
| среднее профессиональное | 70,00 % | 20,00 % | 9,09 % | 9,09 % | 57,69 % | 44,44 % | |
| высшее | 0,00 % | 80,00 % | 90,91 % | 90,91 % | 34,62 % | 11,11 % | |

[162]

| | | | | | | | |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Наличие сиблингов | | | | | | | 5,39 |
| нет | 20,00 % | 20,00 % | 27,27 % | 36,36 % | 50,00 % | 33,33 % | |
| да | 80,00 % | 80,00 % | 72,73 % | 63,64 % | 50,00 % | 66,67 % | |
| Тип образовательного учреждения | | | | | | | 48,23 |
| общеобразовательная школа | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 90,91 % | 11,54 % | 55,56 % | |
| специализированная школа | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 9,09 % | 88,46 % | 44,44 % | |
| Вариант АООП | | | | | | | 50,00 |
| 3.1 | 0,00 | 6,67 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | |
| 4.1 | 30,00 % | 13,33 % | 0,00 % | 100,00 % | 11,54 % | 0,00 % | |
| 4.2 | 70,00 % | 80,00 % | 100,00 % | 0,00 % | 88,46 % | 100,00 % | |
| Посещение дошкольного учреждения | | | | | | | 13,21 |
| нет | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 81,82 % | 100,00 % | 77,78 % | |
| да | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 18,18 % | 0,00 % | 22,22 % | |

Таблица 2

Частота встречаемости типологических характеристик,
связанных с аномальным фактором, в выборке слабовидящих младших школьников

| Показатели | Группы | | | | | | χ^2 |
|---|---------|---------|---------|----------|---------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| Параметры дефекта зрения | | | | | | | 35,88 |
| высокая степень слабо- видения (0,05–0,08) | 10,00 % | 46,67 % | 18,18 % | 0,00 % | 38,46 % | 11,11 % | |
| средняя степень слабо- видения (0,09–0,1) | 40,00 % | 33,33 % | 36,36 % | 0,00 % | 30,77 % | 22,22 % | |
| слабая степень слабо- видения (0,2–0,4) | 50,00 % | 20,00 % | 45,45 % | 90,91 % | 30,77 % | 66,67 % | |
| амблиопия | 10,00 % | 13,33 % | 9,09 % | 9,09 % | 0,00 % | 11,11 % | |
| косоглазие | 0,00 % | 0,00 % | 36,36 % | 18,18 % | 7,69 % | 11,11 % | |
| миопия | 20,00 % | 6,67 % | 9,09 % | 36,36 % | 0,00 % | 11,11 % | |
| гиперметропия | 40,00 % | 26,67 % | 36,36 % | 18,18 % | 3,85 % | 22,22 % | |
| астigmatизм | 20,00 % | 33,33 % | 27,27 % | 54,55 % | 15,38 % | 55,56 % | |
| Наличие инвалидности | | | | | | | 29,71 |
| нет | 30,00 % | 13,33 % | 18,18 % | 100,00 % | 23,08 % | 88,89 % | |
| да | 70,00 % | 86,67 % | 81,82 % | 0,00 % | 76,92 % | 11,11 % | |
| Поле зрения | | | | | | | 29,71 |
| норма | 20,00 % | 46,67 % | 36,36 % | 100,00 % | 50,00 % | 100,00 % | |
| сужено | 80,00 % | 53,33 % | 54,55 % | 0,00 % | 50,00 % | 0,00 % | |
| отсутствует | 0,00 % | 0,00 % | 9,09 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | |

| | | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|
| Характер зрения | | | | | | | 41,67 |
| бинокулярное | 10,00 % | 20,00 % | 100,00 % | 90,91 % | 57,69 % | 88,89 % | |
| монокулярное | 90,00 % | 66,67 % | 0,00 % | 9,09 % | 42,31 % | 11,11 % | |
| отсутствует | 0,00 % | 13,33 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 13,21 |
| Причины нарушения зрения | | | | | | | |
| врождённые | 100,00 % | 100,00 % | 100,00 % | 81,82 % | 100,00 % | 77,78 % | |
| приобретённые | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 18,18 % | 0,00 % | 22,22 % | 9,14 |
| Возраст, в котором выявлено нарушение зрения | | | | | | | |
| до 3-х лет | 90,00 % | 93,33 % | 72,73 % | 81,82 % | 92,31 % | 55,56 % | |
| дошкольный | 10,00 % | 6,67 % | 27,27 % | 18,18 % | 7,69 % | 44,44 % | 5,51 |
| Есть у одного из родителей инвалидность по зрению | | | | | | | |
| нет | 80,00 % | 93,33 % | 100,00 % | 100,00 % | 88,46 % | 100,00 % | |
| да | 20,00 % | 6,67 % | 0,00 % | 0,00 % | 11,54 % | 0,00 % | 8,71 |
| Есть ли у кого-то из братьев/сестер инвалидность по зрению | | | | | | | |
| нет | 60,00 % | 93,33 % | 81,82 % | 100,00 % | 88,46 % | 88,89 % | |
| да | 40,00 % | 6,67 % | 18,18 % | 0,00 % | 11,54 % | 11,11 % | |

Третья группа (11 чел.) преимущественно образована детьми, проживающими в национальных республиках Российской Федерации и воспитывающимися в полных семьях. Их родители тоже имеют достаточно высокий образовательный статус, в семье, кроме того, воспитываются сиблинги. В целом по социально-демографическому портрету дети данной группы близки к детям, входящим во вторую группу. Они также обучаются по варианту 4.2 АООП и не посещали дошкольные образовательные учреждения. Однако в разрезе характеристик, связанных с аномальным фактором, эта группа существенно отличается от предыдущей: прежде всего, дети здесь чаще имеют слабую степень слабовидения, косоглазие и при этом обладают бинокулярным зрением при суженном или нормальном поле зрения; кроме того, нарушение зрения у этих детей обратило на себя внимание позже, чем у остальных. В итоге они могут быть определены как группа детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих относительно легкое нарушение зрения.

Четвертую группу (11 чел.) составили дети, проживающие в мегаполисе и его окрестностях. Они обучаются в общеобразовательных учреждениях по варианту 4.1 АООП, воспитываются главным образом в полных семьях, их родители имеют высокий образовательный статус. Дети данной группы имеют

преимущественно слабую степень слабовидения, у них нет инвалидности по зрению; здесь чаще, чем в других группах, встречается миопия при нормальном поле зрения и наличии бинокулярного зрения. В семьях нет случаев инвалидности по зрению у родителей или других детей. В целом они могут быть охарактеризованы как группа слабовидящих детей, обучающихся в общеобразовательных школах мегаполиса.

Пятая, самая многочисленная, группа (26 чел.) включила в свой состав детей, также проживающих в мегаполисе. При этом среди детей данной группы чаще встречаются те, кто воспитывается в неполных семьях, в которых к тому же обнаруживается дисбаланс в образовании родителей: матери в таких семьях имеют более высокий образовательный статус, чем отцы. В отличие от предыдущей группы дети, относящиеся к пятой группе, обучаются в специализированных школах, осваивая вариант 4.2 АООП. При этом они не посещали дошкольные образовательные учреждения. Вместе с тем в составе данной группы в равной степени присутствуют дети с высокой, средней и слабой степенью слабовидения, причем значительная часть детей имеет инвалидность по зрению. Нарушения зрения у детей являются врожденными, в одинаковой мере присутствуют суженное и нормальное поле зрения, а характер зрения чаще, чем в предыдущей группе, проявляется как монокулярный. При этом в данной группе, в отличие от предыдущей, в семьях встречаются родственники, имеющие инвалидность по зрению. В целом же дети данной группы могут быть определены как слабовидящие, обучающиеся в специализированных школах мегаполиса.

Наконец, шестая группа (9 чел.) объединила детей, проживающих в регионах Северо-Запада, включая Санкт-Петербург, Ленинградскую область, Республику Карелия и Мурманскую область. Дети этой группы в равной степени воспитываются в неполных и полных семьях, а их родители имеют общее среднее и среднее профессиональное образование. Дети, вошедшие в состав данной группы, обучаются как в общеобразовательных, так и в специализированных образовательных учреждениях по варианту 4.2 АООП. Вместе с тем в этой группе, чаще, чем в других, присутствуют дети, посещавшие дошкольные образовательные учреждения. В то же время среди них преобладают

те, кто имеет слабую степень слабовидения, а также астигматизм при нормальном поле зрения и преимущественно бинокулярном его характере; случаи установленной инвалидности по зрению редки. В этой группе чаще, чем во всех остальных, присутствуют дети, у которых нарушение зрения обнаружено в более позднем возрасте и является приобретенным. Родители детей данной группы не имеют инвалидности по зрению, у сиблингов она также практически не встречается. В целом дети данной группы могут быть охарактеризованы как слабовидящие, обучающиеся в школах Северо-Запада и имеющие относительно легкую зрительную недостаточность.

Что касается исходного уровня готовности слабовидящих детей к освоению курса «Пространственная ориентировка» на этапе начального образования, то здесь (см. рис. 1) обнаруживаются достоверные различия по всем показателям, будь то готовность нарушенного зрения и других анализаторов к пространственной ориентировке ($\chi^2=48,86$, $p<0,000001$), развитие навыков ориентировки в микропространстве ($\chi^2=27,58$, $p=0,002$), сформированность предметных и пространственных представлений ($\chi^2=21,64$, $p=0,02$), сформированность навыков ориентировки в замкнутом пространстве ($\chi^2=25,58$, $p=0,004$).



Рис. 1. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Пространственная ориентировка»

Более высокий уровень сформированности навыков ориентировки в замкнутом пространстве, а также предметных и пространственных представлений, продемонстрировали дети, обучающиеся в специализированных школах регионов и имеющиеотягощенную наследственность, но по остальным показателям их уровень вполне сопоставим с зафиксированным у детей, обучающихся в общеобразовательных школах мегаполиса. С другой стороны, первоклассники, обучающиеся в специализированных школах регионов и имеющие сравнительно легкое зрительное нарушение, значительно уступают по показателям, характеризующим пространственную ориентировку, всем остальным типологическим группам слабовидящих детей.

Между тем применительно к курсу «Социально-бытовая ориентировка» достоверные различия обнаруживаются в исходном уровне готовности слабовидящих первоклассников к самообслуживанию ($\chi^2=36,09$, $p=0,00008$), использованию зрения и других анализаторов в социально-бытовой ориентировке ($\chi^2=27,88$, $p=0,002$) и готовности к взаимодействию в социальной среде ($\chi^2=35,77$, $p=0,00009$). Причем наиболее высокие показатели готовности к самообслуживанию и использованию зрения и других анализаторов в социально-бытовой ориентировке зафиксированы у детей, обучающихся в общеобразовательных школах мегаполиса (см. рис. 2).

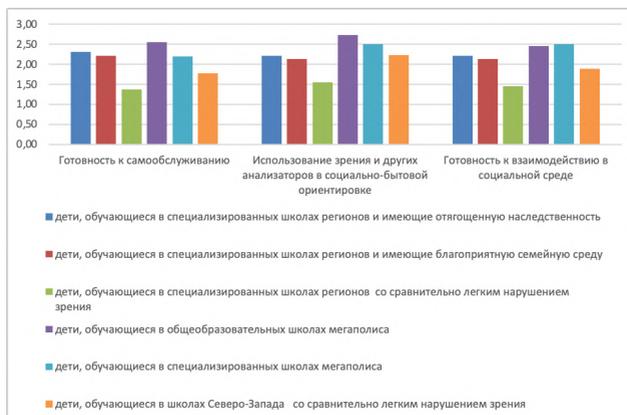


Рис. 2. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Социально-бытовая ориентировка»

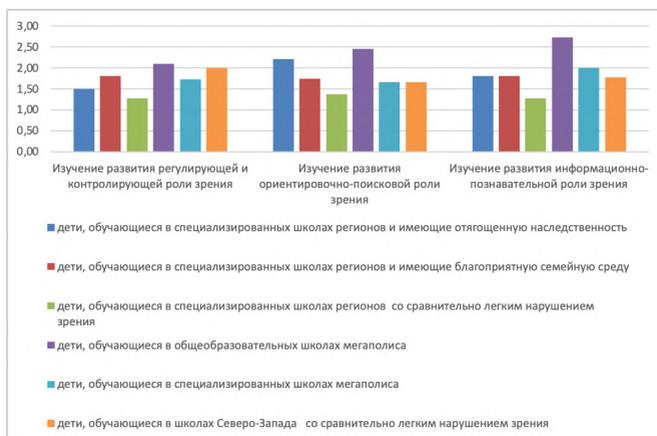


Рис. 3. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Развитие зрительного восприятия»

В свою очередь, в аспекте готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Развитие зрительного восприятия» (см. рис. 3) достоверные различия выявляются по всем показателям – уровню развития регулирующей и контролирующей роли зрения ($\chi^2=19,05$, $p=0,04$), уровню развития ориентировочно-поисковой роли зрения ($\chi^2=33,81$, $p=0,002$) и уровню развития информационно-познавательной роли зрения ($\chi^2=48,39$, $p<0,00001$).

При этом наиболее благоприятен здесь статус детей, обучающихся в общеобразовательных школах мегаполиса, а, напротив, наименее благоприятен статус детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих сравнительно легкое зрительное нарушение.

Между тем показатели исходного уровня готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Развитие коммуникативной деятельности» также отражают достоверные различия между ними в плане готовности к взаимодействию со взрослыми и сверстниками ($\chi^2=27,21$, $p=0,002$), сформированности представлений об образе человека ($\chi^2=55,79$, $p<0,00001$), сформированности знаний и умений в области социального взаимодействия ($\chi^2=34,15$, $p=0,0002$) и сформированности представлений о средствах вербальной и невербальной ком-

муникации ($\chi^2=35,28$, $p=0,0001$). В данном случае своего рода опережающую группу представляют собой дети, обучающиеся в мегаполисе – как в общеобразовательных, так и в специализированных школах (см. рис. 4), причем наиболее отчетливо это проявляется в разрезе представлений об образе человека, а также знаний и умений в области социального взаимодействия.

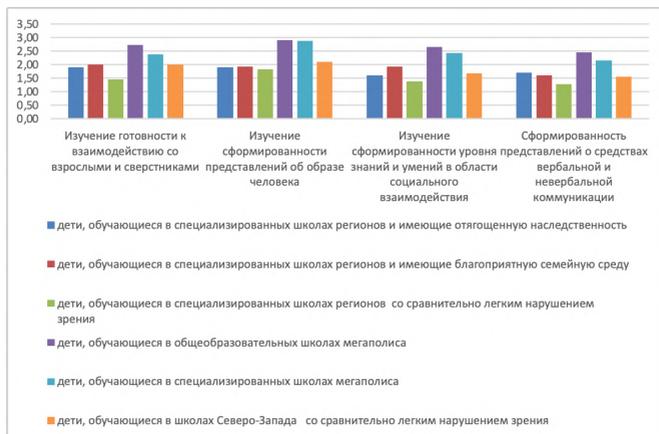


Рис. 4. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Развитие коммуникативной деятельности»

Дефицитарными же у всех слабовидящих первоклассников оказываются представления о средствах вербальной и невербальной коммуникации. При этом двоякое положение занимает группа детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих отягощенную наследственность. С одной стороны, в плане готовности к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, а также сформированности знаний и умений в области социального взаимодействия они уступают тем обучающимся в регионах детям, кто имеет более благоприятную семейную ситуацию или обучается именно в школах Северо-Запада. С другой стороны, дети данной группы все же демонстрируют более высокие, чем у детей, обучающихся в регионах, показатели сформированности представлений о средствах вербальной и невербальной коммуникации, в чем может проявляться действие фактора семейной среды.

Что касается исходного уровня готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Адаптивная физическая культура» (см. рис. 5), то, как свидетельствует сравнительный анализ, достоверные различия здесь имеют место применительно к готовности к выполнению общих упражнений ($\chi^2=38,11$, $p=0,00004$), лечебно-корректирующих упражнений ($\chi^2=40,04$, $p=0,00002$) и упражнений коррекционно-развивающей направленности ($\chi^2=41,08$, $p=0,00001$). Опережающую группу в данном случае представляют собой слабовидящие дети, обучающиеся в общеобразовательных школах мегаполиса, а в качестве своего рода аутсайдеров выступают дети, обучающиеся в специализированных школах регионов и имеющие сравнительно легкое зрительное нарушение.

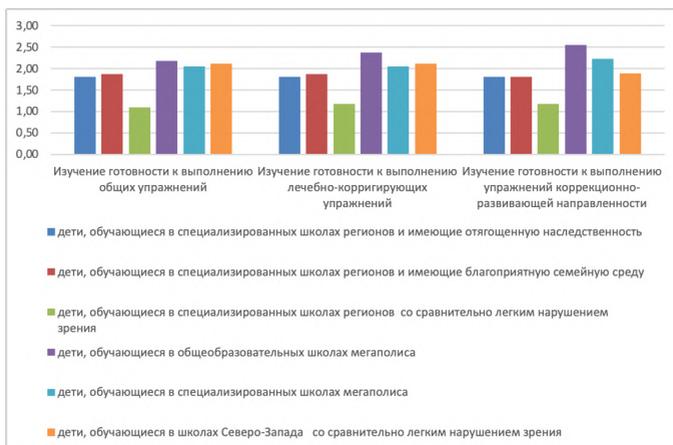


Рис. 5. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Адаптивная физическая культура»

При этом дети, обучающиеся в школах Северо-Запада и имеющие сравнительно легкое нарушение зрения, обнаруживают большую готовность к освоению курса «Адаптивная физическая культура», нежели их сверстники, обучающиеся в специализированных школах, причем как регионов, так и мегаполиса, в аспектах готовности к выполнению общих и лечебно-корректирующих упражнений, тогда как в плане готовности к выполнению упражнений коррекционно-

развивающей направленности благоприятнее статус детей, обучающихся в специализированных школах мегаполиса.

Наконец, исходный уровень готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Ритмика» (см. рис. 6) характеризуется наличием достоверных различий по всем показателям между типологическими группами детей. Так, дети, обучающиеся в общеобразовательных школах мегаполиса, демонстрируют более высокие показатели готовности к выполнению специальных ритмических упражнений ($\chi^2=38,71$, $p=0,00003$), упражнений на связь движений с музыкой ($\chi^2=34,00$, $p=0,0002$), упражнений ритмической гимнастики ($\chi^2=21,56$, $p=0,02$), а также к выполнению элементов танцев и подготовительных упражнений к танцам ($\chi^2=18,33$, $p=0,049$). При этом наименее благоприятным здесь является статус детей, обучающихся в специализированных школах регионов и имеющих сравнительно легкое нарушение зрения.

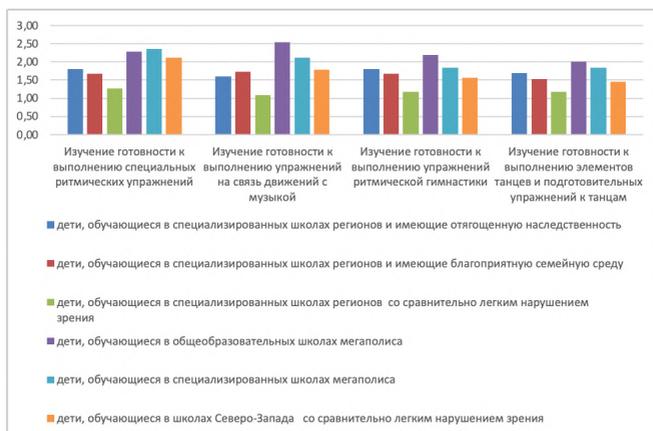


Рис. 6. Усредненный профиль показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курса «Ритмика»

Между тем факторизация показателей, характеризующих исходный уровень готовности слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области, позволила выявить четыре обобщенных размерности (см. табл. 3), объясняющих суммарно 73,89 % общей дисперсии.

Факторная структура показателей готовности слабовидящих первоклассников к освоению курсов коррекционно-развивающей области

| Показатели | Факторные нагрузки | | | |
|---|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Готовность к выполнению лечебно-корректирующих упражнений | 0,81 | 0,21 | 0,14 | 0,29 |
| Готовность к выполнению упражнений ритмической гимнастики | 0,80 | 0,25 | 0,24 | 0,17 |
| Готовность к выполнению элементов танцев и подготовительных упражнений к танцам | 0,80 | 0,13 | 0,27 | 0,16 |
| Ритмика | 0,79 | 0,26 | 0,32 | 0,23 |
| Изучение готовности к выполнению общих упражнений | 0,79 | 0,20 | 0,23 | 0,13 |
| Адаптивная физическая культура | 0,78 | 0,23 | 0,23 | 0,29 |
| Готовность к выполнению специальных ритмических упражнений | 0,78 | -0,04 | 0,34 | 0,24 |
| Готовность к выполнению упражнений коррекционно-развивающей направленности | 0,77 | 0,14 | 0,23 | 0,27 |
| Готовность к выполнению упражнений на связь движений с музыкой | 0,71 | 0,12 | 0,20 | 0,44 |
| Готовность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками | 0,54 | 0,20 | 0,30 | 0,53 |
| Сформированность навыков ориентировки в замкнутом пространстве | 0,05 | 0,81 | 0,23 | 0,05 |
| Уровень развития ориентировочно-поисковой роли зрения | 0,10 | 0,81 | -0,02 | 0,29 |
| Уровень развития навыков ориентировки в микропространстве | 0,32 | 0,69 | 0,20 | 0,21 |
| Сформированность предметных и пространственных представлений | 0,17 | 0,68 | 0,42 | 0,07 |
| Пространственная ориентировка | 0,14 | 0,63 | 0,53 | 0,26 |
| Развитие зрительного восприятия | 0,32 | 0,63 | 0,16 | 0,32 |
| Уровень развития регулирующей и контролирующей роли зрения | 0,40 | 0,58 | 0,01 | 0,14 |
| Готовность нарушенного зрения и других анализаторов к пространственной ориентировке | 0,31 | 0,55 | 0,48 | 0,33 |
| Уровень развития информационно-познавательной роли зрения | 0,37 | 0,51 | 0,07 | 0,45 |
| Готовность к взаимодействию в социальной среде | 0,42 | 0,13 | 0,79 | 0,24 |
| Социально-бытовая ориентировка | 0,44 | 0,17 | 0,76 | 0,23 |
| Готовность к самообслуживанию | 0,44 | 0,39 | 0,62 | 0,14 |
| Использование зрения и других анализаторов в социально-бытовой ориентировке | 0,46 | 0,24 | 0,57 | 0,41 |
| Сформированности знаний и умений в области социального взаимодействия | 0,30 | 0,22 | 0,26 | 0,77 |
| Развитие коммуникативной деятельности | 0,39 | 0,23 | 0,29 | 0,73 |
| Сформированность представлений об образе человека | 0,36 | 0,19 | 0,31 | 0,65 |
| Сформированность представлений о средствах вербальной и невербальной коммуникации | 0,34 | 0,36 | 0,09 | 0,63 |

Первый фактор, объясняющий 28,56 % общей дисперсии, интегрирует показатели, касающиеся освоения курсов «Ритмика» и «Адаптивная физическая культура», а также готовности

к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, и в целом он может быть определен как **«Двигательная активность»**.

В состав второго фактора, объясняющего 17,90 % общей дисперсии, вошли показатели, отражающие успешность развития зрительного восприятия и пространственной ориентировки. И коль скоро эти показатели демонстрируют роль развития зрительного восприятия в формировании навыков ориентирования в пространстве, данный фактор может быть назван **«Пространственная ориентация»**.

Объясненная третьим фактором общая дисперсия составила 13,49 %, а объединены в нем такие показатели, характеризующие развитие социально-бытовой ориентировки, как готовность к взаимодействию в социальной среде, готовность к самообслуживанию, использование зрения и других анализаторов в социально-бытовой ориентировке. Кроме того, этот фактор включает и обобщенный показатель пространственной ориентировки, что свидетельствует о связи различных аспектов ориентировочной деятельности слабовидящего младшего школьника. В итоге данный фактор правомерно называть **«Социально-бытовая ориентировка как ядро ориентировочной деятельности»**.

Четвертый фактор объясняет 13,95 % общей дисперсии и включает в себя такие показатели, отражающие развитие коммуникативной деятельности, как сформированность представлений об образе человека, о средствах вербальной и невербальной коммуникации, уровень знаний и умений в области социального взаимодействия и готовность к взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Тем самым этот фактор может быть определен как **«Развитие коммуникативной деятельности»**.

Между тем выявленные обобщенные размерности в разной степени выражены в различных типологических группах слабовидящих младших школьников. В частности (см. рис. 7), первоклассники, обучающиеся в специализированных школах регионов и имеющие отягощенную наследственность, имеют наиболее благоприятный статус в разрезе факторов пространственной ориентировки и социально-бытовой ориентировки как ядра ориентировочной деятельности в целом, но менее благоприятный – применительно к факторам развития коммуникативной деятельности и двигательной активности.

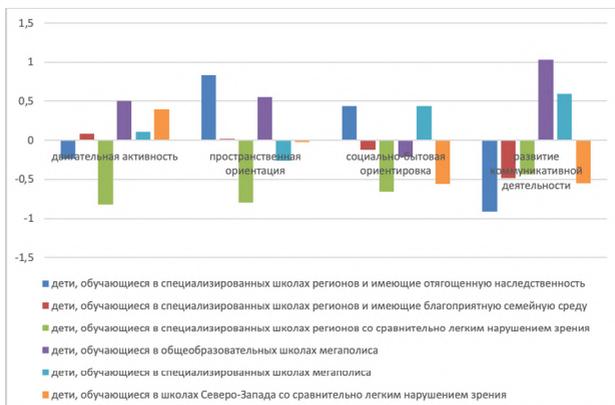


Рис. 7. Выраженность обобщенных компонентов готовности к освоению курсов коррекционно-развивающей области в типологических группах слабовидящих младших школьников

В свою очередь, дети, обучающиеся в специализированных школах регионов и имеющие сравнительно легкое нарушение зрения, при рассмотрении с позиций факторной структуры показателей готовности к освоению курсов коррекционно-развивающей области предстают как аутсайдеры во всех соответствующих отношениях. Более того, схожая ситуация, но только в аспектах социально-бытовой ориентировки как ядра ориентировочной деятельности и развития коммуникативной деятельности отмечается у детей, обучающихся в школах Северо-Запада и имеющих сравнительно легкое зрительное нарушение.

Наконец, слабовидящие дети, обучающиеся в общеобразовательных школах мегаполиса, характеризуются более высоким уровнем готовности к освоению коррекционно-развивающих курсов в разрезе факторов двигательной активности, пространственной ориентации и развитии коммуникативной деятельности, но утрачивают лидерский статус применительно к фактору социально-бытовой ориентировки как ядра ориентировочной деятельности в целом. В то же время, слабовидящие дети, обучающиеся в специализированных школах мегаполиса, в данном аспекте, напротив, предстают как опережающая группа.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование освещает актуальную для тифлопедагогической теории и практики проблему, связанную с готовностью слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области на стартовом этапе начального общего образования.

Его результаты свидетельствуют о том, что «на входе» в начальную школу:

- слабовидящие дети как субъект освоения курсов коррекционно-развивающей области характеризуется полиморфностью в психолого-педагогическом плане, проявляющейся в вариативной структуре их образовательных потребностей и возможностей в данной области;

- социально-демографические и аномальные (нозологические) типологические факторы в их своеобразном сочетании оказывают существенное опосредующее влияние на готовность слабовидящих обучающихся к освоению курсов коррекционно-развивающей области, обуславливая некую асинхронность ее становления;

- в разрезе всех курсов коррекционно-развивающей области определяются своего рода опережающие группы слабовидящих детей, чем обеспечиваются ориентиры для реализации дифференцированного – с позиций межгрупповых различий – подхода в психолого-педагогическом сопровождении таких детей в этой области.

Тем самым по итогам реализации содержательно-целевых установок исследования получила подтверждение положенная в его основу гипотеза.

Проведенное исследование обладает потенциалом развития и может быть продолжено в двух взаимодополняющих направлениях, что результировалось бы в конечном счете в соответствующих сравнительных характеристиках.

Во-первых, перспективным является расширение целевой группы исследования за счет охвата им других категорий детей младшего школьного возраста со зрительной недостаточностью – с одной стороны, слепых, а с другой – детей с функциональными нарушениями зрения.

Во-вторых, поскольку именно в начальной школе закладываются основы преемственной коррекционно-развивающей

работы со слабовидящими детьми на последующих уровнях их общего образования, то предметом эмпирического изучения могла бы стать готовность слабовидящих детей к освоению курсов коррекционно-развивающей области в два других рубежных момента их школьного обучения – при переходе в основную школу и при переходе в старшую школу.

Список литературы

1. Абдуллина Л. Б., Гайнуллина Ф. Б., Гребенникова Н. Л., Петрова Т. И., Сулейманова Ф. М. Особенности развития коммуникативных навыков у слабовидящих детей младшего школьного возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 191–194. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00510. EDN: WLYMMF
2. Быкова Е. Б., Замашнюк Е. В. Развитие коммуникативной деятельности как компонента содержания образования слабовидящих школьников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 6. – С. 58–60. EDN: VCGXIT
3. Журкина М. Е. Особенности развития у младших школьников с нарушенным зрением социально-бытовых навыков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6. – С. 102–107. EDN: ULCGCS
4. Замашнюк Е. В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования // Вестник психофизиологии. – 2022. – № 4. – С. 9–18. DOI: 10.34985/s7927-4547-0712-i. EDN: MKXAMD
5. Замашнюк Е. В., Лукина Т. А. Тифлопедагогическое сопровождение развития зрительно-пространственного восприятия слабовидящих младших школьников в образовательном процессе // Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов-практиков. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 122–141. EDN: VTDRZQ
6. Кантор В. З., Никулина Г. В., Никулина И. Н. Уровень развития коммуникативной компетентности младших школьников со зрительной недостаточностью в различных институционально-образовательных условиях // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 321–339. DOI: 10.15507/1991-9468.103.025.202102.321-339. EDN: IGGUOY
7. Мишарина С. Н. Оценка физического и моторного развития младших школьников с нарушением зрения // Царскосельские чтения. – 2011. – № XV. – Вып. 2. – С. 308–310.
8. Никитина А. В. Изучение уровня готовности слепых обучающихся к занятиям адаптивной физической культурой: диагностико-методические подходы // Инклюзия в образовании. – 2022. – Т. 7. – № 4 (28). – С. 169–184. EDN: CGXVQI
9. Полуяхтова М. Ю., Попцова Е. Ю. Основные положения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (от 19.12.2014 года приказа № 1598). Проблемы, перспективы его введения // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 3 (8). – С. 23–29. EDN: WCDDAJ
10. Попова О. С. Особенности физического развития детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения // Культура физическая и здоровье. – 2020. – № 4 (76). – С. 185–188. DOI: 10.47438/1999-3455_2020_4_185. EDN: UTIIYB
11. Потемкина А. В. Теоретико-методические подходы к формированию диагностического инструментария по курсу «Развитие осязания и мелкой моторики» для слепых обучающихся начальных классов // Педагогический имидж – 2022. – № 4 (57). – С. 408–425. DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-408-425. EDN: USDKTA
12. Синица Т. И., Канавал А. А. Специфика децентрации слабовидящих младших школьников в процессе межличностной коммуникации // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2020 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 254–259. EDN: RYLQTR

13. Соломин В. П., Кантор В. Э., Антропов А. П. Разработка Федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как условие обеспечения непрерывного образования лиц с нарушениями в развитии // Развитие общего образовательного пространства государств – участников СНГ: достижения, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. видеоконф., Санкт-Петербург, 18–19 декабря 2014 г. – СПб.: СПбГЭУ, 2015. – С. 74–81. EDN: UIGIPH
14. Сухонина Н. С. Коррекционно-развивающих комплекс упражнений как средство компенсаторного развития школьников с нарушениями зрения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–2. – С. 188–191.
15. Сухонина Н. С., Болдырева В. Э. Практическая реализация ФГОС для обучающихся с ОВЗ в Республике Крым // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–2. – С. 227–231. EDN: THLPCL
16. Щербина Т. Л., Коробова Е. А. Уровень состояния здоровья и физического развития младших школьников с нарушениями зрения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Биология. Химия. – 2003. – № 3 (55). – С. 239–243.
17. Якушева В. В. О взаимосвязи зрительных и речевых нарушений у слабовидящих детей // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 10 (27). – С. 68–74. EDN: YORJSP
18. Яхнина Е. Э. Мониторинг достижения планируемых результатов коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ – одно из важных условий их качественного образования // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 3 (36). – С. 70–74. EDN: MHKPB
19. Eze U. A., Obasuyi O. C., Salihu D. V., Bature M., Yeye-Agba O. O., Kanmodi K. K. Prevalence and Causes of Blindness and Visual Impairment Among Nigerian Children: A Systematic Review // *Clin Ophthalmol.* – 2024. – Vol. 18. – P. 289–301. DOI: 10.2147/OPHT.S440744
20. Ferede A. T., Alemu, D. S., Gudeta, A. D., Alemu, H. Woretaw, M., Mulusew A., Visual Impairment among Primary School Children in Gondar Town, Northwest Ethiopia // *Journal of Ophthalmology.* – 2020. DOI: 10.1155/2020/6934013
21. Yekta A., Hooshmand E., Saatchi M., Ostadimoghaddam H., Asharlou A., Taheri A., Khabazkhoob M. Global Prevalence and Causes of Visual Impairment and Blindness in Children: A Systematic Review and Meta-Analysis // *J Curr Ophthalmol.* – 2022. – Vol. 16;34 (1). – P. 1–15. DOI: 10.4103/joco.joco_135_21. PMID: 35620376; PMCID: PMC9128433.

References

1. Abdullina, L. B., Gajnullina, F. B., Grebennikova, N. L., Petrova, T. I., Sulejmanova, F. M. (2020) Osobennosti razvitiya kommunikativnykh navykov u slabovidyashchih detej mladshogo shkol'nogo vozrasta [Features of the development of communicative skills in visually impaired children of primary school age]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 3 (82). Pp. 191–194. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00510. (In Russian). EDN: WLYMMF
2. Bykova, E. B., Zamashnyuk, E. V. (2015) Razvitie kommunikativnoj deyatel'nosti kak komponenta soderzhaniya obrazovaniya slabovidyashchih shkol'nikov [Development of communicative activity as a component of the content of education of visually impaired schoolchildren]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. No. 6. Pp. 58–60. (In Russian). EDN: VCGXIT
3. Zhurkina, M. E. (2019) Osobennosti razvitiya u mladshih shkol'nikov s narushennym zreniem social'no-bytovykh navykov [Features of development of social and everyday skills in junior schoolchildren with visual impairment]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. No. 6. Pp. 102–107. (In Russian). EDN: ULGCS
4. Zamashnyuk, E. V. (2022) Problema izucheniya gotovnosti k obucheniyu prostranstvennoj orientirovke slepykh shkol'nikov na raznykh stupenyah obrazovaniya [Problem of studying the readiness to teach spatial orientation to blind schoolchildren at different stages of education]. *Vestnik psihofiziologii – Bulletin of Psychophysiology*. No. 4. Pp. 9–18. (In Russian). DOI: 10.34985/s7927-4547-0712-i. EDN: MKXAMD
5. Zamashnyuk, E. V., Lukina, T. A. (2021) Tiflopedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya zritel'no-prostranstvennogo vospriyatiya slabovidyashchih mladshih shkol'nikov v obrazova-

tel'nom processe [Typhlopedagogical support of the development of visual-spatial perception of visually impaired junior schoolchildren in the educational process]. *Slepye i slabovidyashchie deti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kompleksnoe soprovozhdenie* [Blind and visually impaired children in the system of continuous education: complex support]. Monograph for typhlopedagogues-practitioners. St. Petersburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. Pp. 122–141. (In Russian). EDN: VTDRZQ

6. Kantor, V. Z., Nikulina, G. V., Nikulina, I. N. (2021) Uroven' razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov so zritel'noj nedostatochnost'yu v razlichnyh institucion-al'no-obrazovatel'nyh usloviyah [The level of development of communicative competence of junior schoolchildren with visual impairment in different institutional and educational conditions]. *Integraciya obrazovaniya – Integration of education*. Vol. 25. No. 2. Pp. 321–339. DOI: 10.15507/1991–9468.103.025.202102.321–339. (In Russian). EDN: IGGUOY

7. Misharina, S. N. (2011) Ocenka fizicheskogo i motornogo razvitiya mladshih shkol'nikov s narusheniem zreniya [Evaluation of physical and motor development of younger schoolchildren with visual impairment]. *Carskosel'skie chteniya – Tsarskoye Selo readings*. No. XV. Issue 2. Pp. 308–310. (In Russian).

8. Nikitina, A. V. (2022) Izuchenie urovnya gotovnosti slepyh obuchayushchihysya k zanyatiyam adaptivnoj fizicheskoj kul'turoj: diagnostiko-metodicheskie podhody [Studying the level of readiness of blind students for adaptive physical training: diagnostic and methodological approaches]. *Inklyuziya v obrazovanii – Inclusion in education*. Vol. 7. No. 4 (28). Pp. 169–184. (In Russian). EDN: CGXVQI

9. Poluyahтова, M. Yu., Popcova, E. Yu. (2016) Osnovnye polozeniya FGOS NOO obuchayushchihysya s OVZ (ot 19.12.2014 goda prikaz № 1598). Problemy, perspektivy ego vvedeniya [Basic provisions of FGOS LEO of learners with disabilities (from 19.12.2014 order № 1598). Problems, prospects of its introduction]. *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika – Pedagogical experience: theory, methodology, practice*. No. 3 (8). Pp. 23–29. (In Russian). EDN: WCDDAJ

10. Popova, O. S. (2020) Osobennosti fizicheskogo razvitiya detej mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya [Features of physical development of primary school children with visual impairment]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e – Culture physical and health*. No. 4 (76). Pp. 185–188. (In Russian). DOI: 10.47438/1999-3455_2020_4_185. EDN: UTIIYB

11. Potemkina, A. V. (2022) Teoretiko-metodicheskie podhody k formirovaniyu diagnosticheskogo instrumentariya po kursu «Razvitie osyazaniya i melkoj motoriki» dlya slepyh obuchayushchihysya nachal'nyh klassov [Theoretical and methodological approaches to the formation of diagnostic tools for the course "Development of touch and fine motor skills" for blind elementary school students]. *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical image*. No. 4 (57). Pp. 408–425. (In Russian). DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-408-425. EDN: USDKTA

12. Sinica, T. I. Kanaval, A. A. (2020) Specifika decentracii slabovidyashchih mladshih shkol'nikov v processe mezhlichnostnoj kommunikacii [Specificity of decentration of visually impaired junior schoolchildren in the process of interpersonal communication]. *Psihosocial'naya adaptaciya v transformiruyushchemsya obshchestve: sub"ekt-sub"ektnaya kommunikaciya kak faktor socializacii individa* [Psychosocial adaptation in a transforming society: subject-subject communication as a factor of socialization of an individual]. Proceedings of the V International Scientific Conference, Minsk, October 23–24, 2020. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet. Pp. 254–259. (In Russian). EDN: RYLQTR

13. Solomin, B. P., Kantor, V. Z., Antropov, A. P. (2015) Razrabotka Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obuchayushchihysya s ograniченными возможностями zdorov'ya kak uslovie obespecheniya nepreryvnogo ob razovaniya lic s narusheniyami v razvitiy [Development of Federal State Educational Standards for students with disabilities as a condition for ensuring continuous education of persons with developmental disabilities]. *Razvitie obshchego obrazovatel'nogo prostranstva gosudarstv – uchastnikov SNG: dostizheniya, problemy, perspektivy* [Development of the common educational space of the CIS member states: achievements, problems, prospects]. Materials of the International scientific and practical video conference, St. Petersburg, December 18–19, 2014. St. Petersburg: SPbGEU. Pp. 74–81. (In Russian). EDN: UIGIPH

14. Suhonina, N. S. (2018) Korrekcionno-razvivayushchih kompleks uprazhnenij kak sredstvo kompensatornogo razvitiya shkol'nikov s narusheniyami zreniya [Corrective-developmental complex of exercises as a means of compensatory development of schoolchildren with visual

[178] impairment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 61–2. Pp. 188–191. (In Russian).

15. Suhonina, N. S., Boldyreva, V. E. (2020) Prakticheskaya realizatsiya FGOS dlya obuchayushchihsya s OVZ v Respublike Krym [Practical realization of FSES for students with disabilities in the Republic of Crimea]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 67–2. Pp. 227–231. (In Russian). EDN: THLPCL

16. Shcherbina, T. L., Korobova, E. A. (2003) Uroven' sostoyaniya zdorov'ya i fizicheskogo razvitiya mladshih shkol'nikov s narusheniyami zreniya [Level of health and physical development of junior schoolchildren with visual impairment]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Biologiya. Himiya – Scientific notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Biology. Chemistry*. No. 3 (55). Pp. 239–243. (In Russian).

17. Yakusheva, V. V. (2018) O vzaimosvyazi zritel'nyh i rechevyh narushenij u slabovidyashchih detej [On the relationship between visual and speech disorders in visually impaired children]. *Mir pedagogiki i psihologii – World of pedagogy and psychology*. No. 10 (27). Pp. 68–74. (In Russian). EDN: YORJSP

18. Yahnina, E. Z. (2018) Monitoring dostizheniya planiruemyh rezul'tatov korrekcionno-razvivayushchej raboty s obuchayushchimisya s OVZ – odno iz vazhnykh uslovij ih kachestvennogo obrazovaniya [Monitoring the achievement of planned results of correctional and developmental work with students with disabilities – one of the important conditions for their quality education]. *Regional'noe obrazovanie: sovremennye tendencii – Regional education: current trends*. No. 3 (36). Pp. 70–74. (In Russian). EDN: MHKPJB

19. Eze, U. A., Obasuyi, O. C., Salihu, D. V., Bature, M., Yeye-Agba, O. O., Kanmodi, K. K. (2024) Prevalence and Causes of Blindness and Visual Impairment Among Nigerian Children: A Systematic Review. *Clin Ophthalmol*. Vol. 18. Pp. 289–301. DOI: 10.2147/OPTH.S440744

20. Ferede, A. T., Alemu, D. S., Gudeta, A. D., Alemu, H. W., Melese, M. A. (2020) Visual Impairment among Primary School Children in Gondar Town, Northwest Ethiopia. *Journal of Ophthalmology*. DOI: 10.1155/2020/6934013

21. Yekta, A., Hooshmand, E., Saatchi, M., Ostadimoghaddam, H., Asharlous, A., Taheri, A., Khabazkhoob, M. (2022) Global Prevalence and Causes of Visual Impairment and Blindness in Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Curr Ophthalmol*. Vol. 16;34(1). Pp. 1–15. DOI: 10.4103/joco.joco_135_21. PMID: 35620376; PMCID: PMC9128433.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
35/35/30 %

Информация об авторах

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

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

Проект Юлия Львовна – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-19149118, e-mail: projekt.jl@gmail.com

Information about the authors

|179|

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

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

Yuliya L. Proekt – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Поступила в редакцию: 20.10.2024

Принята к публикации: 10.12.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 20 November 2024

Accepted: 10 December 2024

Published: 28 December 2024

Формирование социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками у дошкольников с нарушением зрения

Г. В. Никулина, А. Г. Желонкина

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

Ведение. В статье рассматривается проблема формирования социальной перцептивной готовности старших дошкольников с нарушением зрения к взаимодействию со сверстниками на эмпирическом этапе исследования его закономерностей и особенностей. Обосновывается актуальность специальной тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики, разработанной по результатам констатирующего эксперимента и апробированной в ходе обучающего эксперимента, формирования у них социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Материалы и методы. Обозначена одна из задач проводимого исследования – определение места и роли тифлопедагогической работы с дошкольниками с нарушениям зрения по развитию у них умений и навыков взаимодействия со сверстниками с обоснованием эффективности вышеназванной тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики. Перечислены основные методы выявления эффективности формирования у старших дошкольников с нарушениями зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Результаты. Обоснована актуальность структуры, содержания, тифлопедагогического инструментария коррекционно-развивающей методики в формировании социально-перцептивной готовности старших дошкольников с нарушениями зрения к взаимодействию со сверстниками. Выделен основной критерий оценивания эффективности тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики – повышение у дошкольников с нарушениями зрения уровня социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками. Определены критерии оценивания повышения уровня социально-перцептивной готовности, с учётом компонентов её характеризующих: – повышение уровня чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта социальной перцепции; продуктивность развития и актуализации представлений образа лица человека, образов эмоций, поз; продуктивность развития речеповедческого компонента социальной перцепции. По данным контрольного эксперимента её реализация оказывает статистически достоверное позитивное влияние на уровень социально-перцептивной готовности старших дошкольников с нарушением зрения к взаимодействию со сверстниками.

Обсуждение и выводы. Проведенным исследованием обоснована значимость специальной коррекционно-развивающей методики, позволяющей эффективно решать актуальные и значимые для личностного развития детей задачи, связанные с проблемой формирования у старших дошкольников с нарушением зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Ключевые слова: социальная перцепция, восприятие, готовность, взаимодействие, дошкольники, сверстники, образ, коррекционно-развивающая методика.

Для цитирования: Никулина Г. В., Желонкина А. Г. Формирование социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками у дошкольников с нарушением зрения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 180–198. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_180. EDN: HClRAT

Formation of Social-Perceptual Willingness for Peer Interaction in Preschool Children With Visual Impairment

Galina V. Nikulina, Anastasiia G. Zhelonkina

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

Introduction. The article addresses the issue of the formation of social-perceptual willingness for peer interaction among older preschool children with visual impairment at the empirical stage of studying its patterns and specific features. The relevance of a special typhlopedagogical correctional and developmental methodology for fostering social-perceptual willingness for peer interaction in older preschool children with visual impairment is substantiated. This methodology was developed based on the results of a diagnostic experiment and tested during an educational experiment.

Materials and methods. One of the tasks of the research is defined as determining the place and role of typhlopedagogical work with preschoolers with visual impairments in developing their skills and abilities for peer interaction. The effectiveness of the developed typhlopedagogical correctional and developmental methodology for fostering social-perceptual willingness for peer interaction in preschool children with visual impairment is justified. Key methods for assessing the effectiveness of forming social-perceptual willingness for peer interaction in older preschoolers with visual impairment are listed.

Results. The relevance of the structure, content, and typhlopedagogical toolset of the correctional and developmental methodology for fostering social-perceptual willingness for peer interaction among older preschool children with visual impairment is substantiated. The main criterion for evaluating the effectiveness of the typhlopedagogical correctional and developmental methodology is identified as the increase in the level of social-perceptual willingness for peer interaction among preschoolers with visual impairment. The criteria for assessing the improvement in the level of social-perceptual willingness are defined considering its components: enhancement of the sensory-conceptual foundation for perceiving the appearance and behavioral reactions of the social perception object; productivity in developing and actualizing representations of facial features, emotions, and postures; productivity in developing the speech-behavioral component of social perception. As per the control experiment, the implementation of this methodology has a statistically reliable positive impact on the level of social-perceptual willingness for peer interaction among older preschoolers with visual impairment.

Discussion and conclusion. The conducted research substantiates the importance of a specialized correctional and developmental methodology that effectively addresses relevant and significant personal development challenges for children, specifically those related to the issue of fostering social-perceptual willingness for peer interaction in older preschool children with visual impairment.

Key words: social perception, cognition, willingness, interaction, preschoolers, peers, image, correctional and developmental methodology.

For citation: Nikulina, G. V., Zhelonkina, A. G. (2024) Formirovanie sotsial'no-pertseptivnoy gotovnosti k vzaimodeystviyu so sverstnikami u doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Formation of Social-Perceptual Willingness for Peer Interaction in Preschool Children With Visual Impairment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 180–198. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_180. EDN: HClRAT

Введение

В современных условиях совершенствования общества особую значимость приобретают вопросы социально-коммуникативного развития старших дошкольников, что обуславливается рядом позиций, важнейшей из которых выступает понимание того, что эта центральная сторона личностного развития ребёнка. Социально-коммуникативное развитие дошкольника психологами, педагогами рассматривается как фактор, условие, средство формирования его личности, способной к созидательному взаимодействию с социокультурной средой¹ [3; 8]. Опыт взаимодействия дошкольника со сверстниками – важнейший компонент его социальной готовности к школьному обучению [2; 24]. В свою очередь социальная готовность как компонент личностной готовности к обучению в школе включает потребность в общении со сверстниками, готовность к вхождению в новую систему социальных отношений, готовность к новым формам общения, владение навыками коммуникативной инициативы².

Неотъемлемая сторона общения, выступающего средством взаимодействия людей – социальная перцепция [1; 4]. Как процесс социальная перцепция протекает в формах восприятия и понимания друг друга партнёрами взаимодействия и обеспечивается образом человека в процессе восприятия, пронизывает этапы взаимодействия, обладает рядом функций. Следует уточнить, что в процессах взаимодействия, общения социальная перцепция является взаимной – партнёры воспринимают, интерпретируют и оценивают друг друга. Так, А. А. Бодалёв определял, что человек в процессе межличностного взаимодействия выступает как объект и субъект познания³. Процесс межличностного познания требует включенности внешнего облика [4; 5]. Точность образа партнёра по взаимодействию и общению в его внешнем физическом облике, эмоциональных проявлениях, поведении, высказываниях во многом определяет успешность отношений.

Важность изучения вопросов формирования у детей с нарушениями зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками раскрывается феноменоло-

¹ Третьяк А. В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами: автореферат. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

² Лисина М. А. Генезис форм общения у детей. М.: Изд-во МГУ, 1992.

³ Бодалёв А. А. Личность и общение. М., 1983.

гией социальной перцепции в дошкольном возрасте. В общей и возрастной психологии процесс межличностного восприятия рассматривается с точки зрения общей познавательной способности человека как субъекта познания. Восприятие и понимание другого человека формируются у ребёнка с первых дней жизни и обуславливаются возрастными закономерностями психического развития на каждом его этапе дошкольного детства. В этом возрасте велика роль чувственного познания действительности, что также выявляется в особенностях социальной перцепции – ребёнок как субъект межличностного взаимодействия наиболее восприимчив к внешней информации о другом человеке [5]. В то же время поступательное развитие личности дошкольника определяет то, что восприятие другого человека становится всё более осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Характер осознания ребёнком особенностей сверстников и взрослых определяется его развитием как субъекта познания¹. Развитие его социальной перцепции происходит и соотносится с генезисом развития общения в дошкольном детстве². На ранних этапах дошкольного возраста именно в общении и взаимодействии со взрослым ребёнок, воспринимая взрослого как партнёра, осваивает опыт восприятия и познания человека. В старшем возрасте актуализируются формы общения и взаимодействия со сверстниками, ребёнок интенсивно осваивает опыт восприятия и познания равного себе по социальному статусу человека [2; 15].

В контексте сказанного актуализируются вопросы социально-перцептивной готовности старших дошкольников с нарушениями зрения к взаимодействию со сверстниками [13; 20].

До настоящего времени в тифлопедагогике теоретико-эмпирическим путём не изучены вопросы формирования социальной перцептивной готовности старших дошкольников с нарушением зрения к взаимодействию со сверстниками. Таким образом, имеет место противоречие, с одной стороны, между актуальностью и значимостью данной проблемы, с другой – недостаточной степенью её разработанности. Необходимость преодоления этого несоответствия определило актуальность предпринятого теоретико-экспериментального

¹ Куницина В. И., Казарина Н. В., Поголына В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер 2004. 544 с. СПб., 2001.

² Лисина М. А. Генезис форм общения у детей. М.: Изд-во МГУ, 1992.

изучения, направленного на разрешение данного противоречия. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что эффективность формирования социальной перцепции у старших дошкольников с нарушениями зрения будет зависеть от реализации тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики данной направленности, значимость которой в достижении позитивных практических результатов обуславливается её актуальным для повышения уровня социальной перцепции содержанием (с включением трёх разделов) и использованием в коррекционной работе специально разработанного тифлопедагогического инструментария.

В статье представлены материалы эмпирической части изучения проблемы.

Обзор литературы

Тифлопсихологией обоснованы трудности чувственного отражения действительности в условиях нарушения зрения¹, что негативно влияет, обуславливает особенности социальной перцепции как психологического образования, стороны общения, компонента взаимодействия и совместной деятельности.

В отечественной тифлологии вопросы социальной перцепции у лиц с зрительной недостаточностью изучались с разных подходов и в разных аспектах. К настоящему времени в дошкольной тифлопедагогике представлено единственное исследование в области сенсорной перцепции дошкольников [20]. Так, И. В. Скоробогатовой выявлены особенности понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей дошкольниками с нарушениями зрения. Имеются тифлопедагогические изыскания в области восприятия человеком с нарушением зрения человека. Работы этого ряда прежде всего касаются изучения трудностей и особенностей восприятия детьми с нарушением зрения эмоций. Как было показано выше, именно мимика лица, отражающая переживаемые человеком эмоции, несёт основную информацию субъекту сенсорной перцепции. Исследованиями Г. В. Никулиной [17] установлено, что у детей с нарушениями зрения имеют место разные типы восприятия эмоциональных состояний и образов

¹ Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб.: КАРО, 2006.

людей. При тяжелой зрительной депривации преобладает диффузно-локальный тип. Можно предположить, что этот тип (а также аналитический, синтетический), затрудняющие адекватное восприятие, понимание другого человека выступают определёнными психологическими барьерами в социальной перцепции. Автор приходит к выводу о важности коррекционно-развивающей работы, направленной на научение слабовидящих школьников формированию точных, полных, целостных образов отражения социальных объектов. Такие же в целом результаты получены Е. Ю. Главериной [7], Т. П. Головиной [9], на экспериментальном уровне обосновавших трудности и особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения. В работе П. М. Залюбовского [11] показаны значение и необходимость полисенсорного восприятия слепым другого человека, что способствует формированию полимодального образа (облика) другого и тем самым преодолению барьера социальной перцепции.

В тифлологии имеется значительный ряд исследований, так или иначе раскрывающих проблемы социально-перцептивного развития лиц разных возрастных групп с нарушениями зрения. Выделяются несколько направлений исследований, касающихся проблем социальной перцепции: по изучению особенностей общения, его невербальных и вербальных средств в условиях слепоты и слабовидения (В. А. Феоктистова¹, М. Заорска², Н. Н. Васильева³, Г. В. Григорьева, Т. П. Кудрина и др.) [10; 14]; работы в области социализации детей с нарушениями зрения (Л. И. Солнцева, Л. В. Фомичева, А. Г. Фомичева) [21; 24]; изучающие проблемы коммуникации при нарушениях зрения (Г. В. Никулина, Е. Б. Быкова⁴, Л. М. Зальцман и др. [12; 17; 18]; исследования в области особенностей зрительного восприятия окружающего, становления зрительных образов в условиях зрительной депривации (Л. И. Плаксина, Л. В. Фомичева и др.) [19; 22; 23]; касающиеся

¹ Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей: учебное пособие. СПб., 2005.

² Заорска М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната: автореферат. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981.

³ Васильева Н. Н. Формирование навыков общения у дошкольников с нарушениями зрения как важный фактор их социализации // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. № 7. С. 171–173.

⁴ Быкова Е. Б. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие. СПб.: Лема, 2018. 104 с.

игровой деятельности детей с нарушениями (И. Г. Корнилова¹, А. В. Никитина², А. В. Третьякова³, Л. И. Солнцева и др.) [21].

Проведённый анализ литературы выявил, что трудов, обосновывающих и раскрывающих тифлопедагогические подходы к развитию сенсорной перцепции, её компоненты, механизмы, недостаточно, а работы, посвящённые разработке с обоснованием тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики по формированию социально-перцептивной готовности старших дошкольников с нарушением зрения к взаимодействию со сверстниками, отсутствуют, что ещё раз подчеркивает актуальность изучаемой проблемы.

Материалы и методы

В экспериментальном обучении приняли участие 34 дошкольника с нарушением зрения седьмого года жизни – воспитанники двух групп детских садов компенсирующего вида. Структура зрительного диагноза у всех детей включала два и более глазных заболеваний; у подавляющего большинства нарушение зрения определяли астигматизм – 31 случай и гиперметропия – 30 случаев (степень аметропий разная: высокая, средняя, слабая), у 13 детей имелось косоглазие: вертикальное, сходящееся или расходящееся, у 18 – амблиопия средней и слабой степени, в зрительных диагнозах у пятерых детей значилась врожденная миопия средней степени. По степени нарушения остроты зрения в условиях оптической коррекции трое детей входили в группу слабовидящих, остальные – в группу детей с функциональными расстройствами зрения. На период опытного обучения основными методами офтальмологической реабилитации детей экспериментальной группы были оптическая коррекция, окклюзия, аппаратное лечение.

При разработке экспериментальной обучающей методики реализовывалась целевая установка на развитие у старших дошкольников с нарушением зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками с повышением уровня. Разработка опытно-экспериментального обучения

¹ Корнилова И. Г. Развитие коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста в креативной игре-драматизации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

² Никитина А. В. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.

³ Третьяк А. В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

старших дошкольников с нарушением зрения строилась с учётом как основных положений и принципов познавательно-развивающей образовательной деятельности со старшими дошкольниками, коррекционно-развивающей работы с детьми, испытывающими трудности чувственного отражения, так и с учётом результатов констатирующего этапа исследования.

Исходя из сказанного, была определена методическая основа коррекционно-развивающей работы по формированию у дошкольников с нарушением зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками. Содержательная сторона – обозначены и раскрыты направления и содержание коррекционно-развивающей работы; операционно-исполнительская сторона – разработан тифлопедагогический инструментарий в виде специально созданных коррекционно-развивающих заданий и специально подобранных дидактических материалов, учитывающих особые образовательные потребности детей этой группы, с целостным методическим подходом к развитию познавательной деятельности дошкольников.

Содержание коррекции и развития социальной перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками реализовывалось по трём направлениям:

I. Развитие образа человека с формированием основ социальной перцепции

Программно-содержательные коррекционные задачи направления включали:

1) формирование (коррекция, конкретизация, обобщение, расширение) представлений о внешнем облике человека с умением выделить, показать и назвать части лица и части тела человека; 2) коррекция и развитие импрессии и экспрессии эмоций с развитием социально-эмоциональных навыков, в т. ч. навыка распознавания эмоций, способности к собственному адекватному выражению эмоций и чувств с помощью жестов и мимики; 3) расширение представлений о видах деятельности человека, требующих социального взаимодействия, развитие первичных знаний о значении и способах, в т. ч. на социально-перцептивном уровне, осуществления взаимодействий между людьми в профессиональной (работники детского сада), образовательной (педагог-ребёнок), игровой (ребёнок-ребёнок, ребёнок-дети) деятельности; 4) коррекция и разви-

тие восприятия, его механизмов и свойств, востребованных в формировании и распознавании образа человека, развитие чувственно-логической основы понимания партнёра по взаимодействию в ситуациях выполнения детьми заданий в диадах.

II. Развитие сенсорно-перцептивных и психомоторных умений осуществления совместных движений, действий, деятельности со сверстниками как партнёрами по взаимодействию

Программно-содержательные коррекционные задачи направления:

1) обогатить опыт восприятия движений, действий других людей; развивать способность к чувственно-логической основе ситуативного восприятия движений и действий партнёра по взаимодействию; 2) развивать регулируемую и контролируемую функции сенсорных процессов в продуцировании, точности, синхронности движений и действий (крупная, мелкая моторика; зрительные движения) с партнёром в ситуации совместной деятельности; 3) коррекция и развитие зрительно-моторной, слуходвигательной координации; 4) повышать способность к восприятию и интерпретации сигналов партнера с оперативным и адекватным ответом на них с целью подстраивания движений и действий.

III. Совершенствование «Образа-Я» и «Образа-ОН/ОНИ» как основы субъектно-объектных отношений, востребованных во взаимодействии.

Программно-содержательные коррекционные задачи направления:

1) совершенствовать схему тела как образа собственного тела; 2) развивать способность к зеркальному восприятию себя; 3) повышать способность к экспрессии и импрессии эмоций; 4) развивать внимание с актуализацией зрительной модальности к восприятию отличительных опознавательных признаков партнёров по взаимодействию, их практически-действенных и/или речевых поведенческих проявлений; 5) повышать способность к вербальной коммуникации как условия и средства взаимодействия в совместной деятельности.

Результаты

По завершении формирующего эксперимента был проведён контрольный этап экспериментального изучения с целью

оценивания эффективности разработанной тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики по преодолению старшими дошкольниками с нарушениями зрения специфических трудностей развития социальной перцепции как компонента взаимодействия со сверстниками.

Содержанием контрольного эксперимента выступили те же диагностические методики, что и на этапе констатирующего изучения. Это дало возможность оценить влияние коррекционно-развивающей работы на формирование социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками. Было использовано семь диагностических методик: «Дорисуй лицо», «Узнай и назови эмоции», «Нарисуй и покажи эмоцию», «Узнай действие по изображенной позе», «Скажи, что означает слово», «Сюжетная картинка», «Покажи движение». Все методики предъявлялись в том же виде, что и на констатирующем этапе исследования, для сохранений чистоты эксперимента.

Комплексная оценка, составленная на основе результатов семи методик развития социальной перцепции, проводилась по тем же параметрам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Эффективность коррекционно-развивающей методики определялась следующими позициями:

1. Констатацией повышения уровня социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками по показателям:

- повышение уровня чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта социальной перцепции;
- продуктивность развития и актуализации представлений образа лица человека, образов эмоций, поз;
- продуктивность развития речеповеденческого компонента социальной перцепции;

2. Подтверждение методами математической статистики.

Данные контрольного и констатирующего этапов экспериментального изучения подверглись сравнительному количественному и качественному анализу. С целью выявления достоверности различия результатов констатирующего и контрольного этапов исследования подверглись математи-

ко-статистической обработке с использованием t-критерия Вилкоксона (табл. 1).

Таблица 1

| Значение показателя | Констатирующий этап исследования | | Контрольный этап исследования | | Z | P |
|---------------------|----------------------------------|----------|-------------------------------|----------|----------|----------|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| | 53,36364 | 18,57387 | 87,75758 | 13,69998 | 5,011926 | 0.000001 |

Условные обозначения: Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Z – значение T-критерия Вилкоксона; P – уровень значимости T-критерия Вилкоксона.

Уровни чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта социальной перцепции оценивались по тем же параметрам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ показателей уровней, выявленных до и после формирующего эксперимента, показывает, что они повысились. В отличие от результатов констатирующего этапа на этапе контрольного эксперимента детей с низким уровнем чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта социальной перцепции по результатам контрольного эксперимента не выявлено, а процент детей с высоким уровнем возрос с 6 до 44 %. В группу со средним уровнем вошли 56 % детей (рисунк).

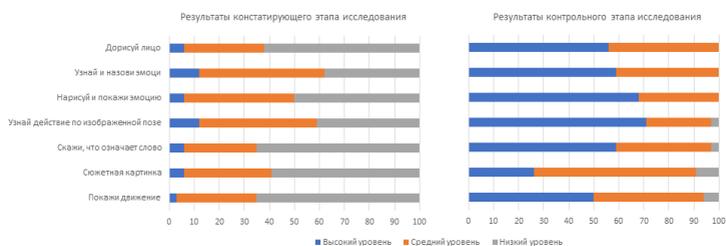


Рисунок. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Продуктивность развития образа лица человека у респондентов на контрольном этапе исследования выявляется количественным показателем повышения среднего балла за выполнение диагностико-оценочных заданий в рамках контрольного

исследования. Он в 1,7 раза выше, чем на констатирующем. При этом с помощью t-критерия Вилкоксона обнаруживается достоверность сдвигов (табл. 2). Качественные изменения в сторону совершенствования образа, существующего в представлениях детей, также указывают на его развитие.

Таблица 2

| Значение показателя | Констатирующий этап исследования | | Контрольный этап исследования | | Z | P |
|---------------------|----------------------------------|-------|-------------------------------|----------|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| | 9,794 | 3,975 | 17,529 | 13,69998 | | |

Условные обозначения: Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Z – значение T-критерия Вилкоксона; P – уровень значения T-критерия Вилкоксона

Качественный анализ и обобщение результатов выполнения детьми диагностических заданий выявили позитивную характеристику сформированного образа лица – полнота, достаточная точность в детализации, отсутствие искажений. В изображениях лица человека детьми с нарушением зрения после формирующего эксперимента, в сравнении с результатами констатирующего этапа, отсутствовали схематизм, упрощения в изображении носа, рта, глаз, бровей (дети изображали цветную радужку, зрачок, текстуру бровей и др.), соблюдалась симметрия лица.

По результатам контрольного этапа исследования сформированности у дошкольников с нарушением зрения образов эмоций выявляется, что её уровень повысился – не выявлены респонденты с низким уровнем. Средний балл по результатам выполнения детьми заданий этой части экспериментального изучения на этапе контрольного в 1,8 раз выше, чем на констатирующем. При этом с помощью t-критерия Вилкоксона обнаруживается достоверность сдвигов (табл. 3).

Таблица 3

| Значение показателя | Констатирующий этап исследования | | Контрольный этап исследования | | Z | P |
|---------------------|----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| | 8,000 | 3,402 | 14,470 | 2,338 | | |

Условные обозначения: Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Z – значение T-критерия Вилкоксона; P – уровень значения T-критерия Вилкоксона

Сравнительный анализ схематично изображённых эмоций, выполненных детьми на двух этапах экспериментального изучения, выявляет продуктивность развития и актуализации

образов эмоций – изображения характеризуются полнотой отображения деталей лица; форма и пространственная характеристика деталей соответствуют мимике определённой эмоции, что качественно отличает результаты выполнения этого задания детьми на констатирующем этапе.

Средний балл по результатам изучения способности узнавать на фрагментарном рисунке позу действующего человека с пониманием выполняемого действия по результатам контрольного этапа эксперимента в 2,1 раза выше, чем на констатирующем этапе. При этом с помощью *t*-критерия Вилкоксона обнаруживается достоверность сдвигов (табл. 4).

Таблица 4

| Значение показателя | Констатирующий этап исследования | | Контрольный этап исследования | | Z | P |
|---------------------|----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| | 15,000 | 3,481 | 21,500 | 2,163 | 5,086 | 0,001 |

Условные обозначения: Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Z – значение *T*-критерия Вилкоксона; P – уровень значимости *T*-критерия Вилкоксона

Подавляющее большинство респондентов верно узнали на изобразительной наглядности действие человека по позе, назвав его. Полученные результаты свидетельствуют о продуктивности развития образа позы человека, выполняющего то или иное действие, его конструктивной целостности относительно внешнего облика человека, о повышении понятийной основы существования образа поз человека, о совершенствовании пространственных представлений о частях тела, в т. ч. некрупных (кисти рук, пальцы рук), их возможных положениях для выполнения определённых действий, о расширении представлений о видах деятельной активности человека (дети, взрослые), взаимодействия людей, о развитии представлений о пантомимике и позе как невербальных средств общения.

Результаты контрольного этапа эксперимента указывают на продуктивность развития чувственно-понятийной основы восприятия речеповеденческих реакций партнёра по взаимодействию в ситуациях вербальной коммуникации, входящей в структуру психических образований (перцептивный опыт, умения и навыки) субъекта и объекта социальной перцепции, как условия и средства процесса взаимодействия. Средний балл за выполнение задания, направленного на выявление у детей

готовности к вербальной коммуникации, по результатам контрольного этапа эксперимента выше в 1,7 раза среднего балла на констатирующем этапе. При этом с помощью t-критерия Вилкоксона обнаруживается достоверность сдвигов (табл. 5).

Таблица 5

| Значение показателя | Констатирующий этап исследования | | Контрольный этап исследования | | Z | P |
|---------------------|----------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|
| | Mean | SD | Mean | SD | | |
| | 19970 | 9,333 | 34,441 | 8,180 | 5,086 | 0,001 |

Условные обозначения: Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Z – значение T-критерия Вилкоксона; P – уровень значения T-критерия Вилкоксона.

Продуктивность развития чувственно-понятийной основы существования образа выявляется у детей на уровне обогащения и развития словаря за счёт слов, наполненных лексически точным значением, востребованным в ситуациях взаимодействия, на уровне: понимания ситуации взаимодействия и употребления в речи лексически верных слов; повышения способности к слушанию, пониманию и реагированию на речевые высказывания партнёров по взаимодействию, причём не только в диаде, но и в подгруппах.

Полученные показатели повышения уровня чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта восприятия, с одной стороны, и выявленная продуктивность развития образов лица, эмоций, позы человека, чувственно-понятийной основы восприятия речеповеденческих реакций, с другой, свидетельствуют о повышении у респондентов уровня социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Обсуждение и выводы

Проведённое исследование было направлено на формирование социально-перцептивной готовности старших дошкольников с нарушением зрения к взаимодействию со сверстниками посредством разработки и внедрения коррекционно-развивающей методики в практику работы тифлопедагога.

Эффективность тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики, направленной на обучение с учётом особых образовательных потребностей детей с функциональными расстройствами зрения и детей со слабой степенью слабо-

видения умениям социальной перцепции с эффектом повышения её уровня в готовности к взаимодействию со сверстниками, выявленная по результатам контрольного эксперимента, свидетельствует, что актуальными содержательными разделами методики выступают: – Развитие образа человека с формированием основ социальной перцепции. – Развитие сенсорно-перцептивных и психомоторных умений осуществления совместных движений, действий, деятельности со сверстниками как партнёрами по взаимодействию. – Совершенствование «Образа-Я» и «Образа-ОН/ОНИ» как основы субъектно-объектных отношений, востребованных во взаимодействии.

Готовность к взаимодействию дошкольника со сверстниками играет важнейшую роль в личностном развитии ребёнка, его социальной, социально-психологической подготовленности к обучению в школе и определяется в том числе социально-перцептивной готовностью.

Нарушение зрения, обедняя чувственную основу отражения действительности и тем самым затрудняя её понимание, выступает для дошкольников негативным фактором развития социальной перцепции как компонента взаимодействия со сверстниками. В тифлопедагогических изысканиях отсутствуют методические организационно-содержательные подходы к развитию у старших дошкольников социальной перцепции, что потребовало разработки тифлопедагогической коррекционно-развивающей методики.

Реализация указанной методики по формированию социальной перцепции у старших дошкольников с нарушением зрения оказывает статистически достоверное позитивное влияние на уровень социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Эффективность методики по результатам сравнительного анализа данных, полученных в констатирующем и контрольных этапах исследования, подтверждается констатацией повышения у респондентов уровня чувственно-понятийной основы восприятия внешнего облика и поведенческих реакций объекта социальной перцепции.

Таким образом, проведённое исследование позволило обосновать и экспериментально доказать эффективность коррекционно-развивающей методики в формировании у старших

дошкольников с нарушением зрения социально-перцептивной готовности к взаимодействию со сверстниками.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Агеев В. С. Специфика подхода к исследованию перцептивных процессов в социальной психологии // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 13–26.
2. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Общение ребёнка со сверстниками как пространство социального развития старших дошкольников // Детский сад. Теория и практика. – 2011. – № 1 – С. 74–85. EDN: NDTZJP
3. Бахтеева Э. И. Социально-коммуникативное развитие ребёнка дошкольного возраста как аспект личностного становления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16–20. EDN: TUFMIP
4. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. EDN: VWOZRA
5. Бурова Е. В. К вопросу о механизмах межличностного восприятия // Наука и современность. – 2010. – № 1. – С. 29–33. EDN: RSLJHH
6. Быкова Е. Б., Замашнюк Е. В. Развитие коммуникативной деятельности как компонента содержания образования слабовидящих школьников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 6. – С. 58–60. EDN: UWMKEB
7. Главерина Е. Ю., Пальтов А. Е. Особенности понимания и использование мимического образно-двигательного знака детьми с нарушением зрения // Научный форум. Сибирь. – 2016. – Т. 2. – № 3. – С. 30–31.
8. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб.: Специальная литература, 1997.
9. Головина Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А. Г. Литвака. – Л., 1988. – С. 29–38.
10. Григорьева Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения. – М., 2000. EDN: NLTOBL
11. Залюбовский П. М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 35–39.
12. Зальцман Л. М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 62–71.
13. Желонкина А. Г. Тифлопедагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в развитии готовности к взаимодействию со сверстниками как фактор здоровьесбережения // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2024. – № 2. – С. 38–44. EDN: VFJDNN
14. Кудрина Т. П. Мать и слепой недоношенный младенец: особенности взаимодействия // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2016. – № 26 (2). – С. 1–38. EDN: XHNXZX
15. Люблинская А. А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971.
16. Мужина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1998. – 456 с.
17. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 299 с.
18. Никулина Г. В., Фомичева А. Г. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46 (1). – С. 35–51. EDN: RVBPVP
19. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. – М.: Город, 1998. – 118 с.
20. Соробогатова Н. В. Изучение проблемы социальной перцепции у дошкольников с нарушениями зрения // Специальное образование. – № 1. – 2010. – С. 84–91. EDN: ZJGVRV

21. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф сервис, 1997. – 123 с.
22. Фомичева Л. В., Фомичева А. Г. Социально-средовые факторы социализации детей с нарушением зрения в раннем возрасте // Слепые и слабовидящие дети в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение: монография для тифлопедагогов-практиков. – СПб., 2021. – С. 8–20. EDN: HSRPEV
23. Фомичева Л. В. Направленность тифлопедагогической работы по развитию зрительного восприятия слабовидящих обучающихся в свете ФГОС для детей с ОВЗ // Теория детства ребёнка с особыми образовательными потребностями: материалы XXII Международной конференции «Ребёнок в современном мире. Теория детства», 21–23 октября 2015 г. – СПб., 2015. – С. 102–107. EDN: UVGJCV
24. Хапачева С. М., Дзевверук В. С. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2014. – № 12. – С. 91–95. EDN: TDPQDD

References

1. Andreeva, G. M. Ageev, V. S. (1981) Specificity of the approach to the study of perceptual processes in social psychology [Specificity of the approach to the study of perceptual processes in social psychology]. *Mezhlichnostnoe vospriyatie v grupe – Interpersonal perception in the group*. Edited by G. M. Andreeva, A. I. Dontsov. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. Pp. 13–26. (In Russian).
2. Babaeva, T. I., Rimashevskaya, L. S. (2011) Obshchenie rebyonka so sverstnikami kak prostranstvo social'nogo razvitiya starshih doshkol'nikov [Communication between a child and peers as a space for social development of older preschoolers]. *Detskij sad. Teoriya i praktika – Kindergarten. Theory and practice*. No. 1. Pp. 74–85. (In Russian). EDN: NDTZJP
3. Bahteeva, E. I. (2015) Social'no-kommunikativnoe razvitie rebyonka doshkol'nogo vozrasta kak aspekt lichnostnogo stanovleniya [Social and communicative development of a preschool child as an aspect of personal development]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. Vol. 11. Pp. 16–20. (In Russian). EDN: TUFMIP
4. Bodalyov, A. A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Human perception and understanding]. Moscow: Izd-vo MGU. (In Russian). EDN: VWOZRA
5. Burova, E. V. (2010) K voprosu o mekhanizmah mezhlichnostnogo vospriyatiya [On the question of the mechanisms of interpersonal perception]. *Nauka i sovremennost' – Science and modernity*. No. 1. Pp. 29–33. (In Russian). EDN: RSLJHH
6. Bykova, E. B., Zamashnyuk, E. V. (2015) Razvitie kommunikativnoj deyatel'nosti kak komponenta sodержaniya obrazovaniya slabovidyashchih shkol'nikov [Development of communication activities as a component of the content of education of visually impaired schoolchildren]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. No. 6. Pp. 58–60. (In Russian). EDN: UWMKEB
7. Glaverina, E. Yu., Paltov, A. E. (2016) Osobennosti ponimaniya i ispol'zovanie mimicheskogo obrazno-dvigatel'nogo znaka det'mi s narusheniem zreniya [Features of understanding and use of the mimic figurative-motor sign by children with visual impairment]. *Nauchnyj forum. Sibir' – Scientific Forum. Siberia*. Vol. 2. No. 3. Pp. 30–31. (In Russian).
8. Golovanova, N. F. (1997) *Socializaciya mladshego shkol'nika kak pedagogicheskaya problema* [Socialization of a younger student as a pedagogical problem]. Saint Petersburg: Special'naya literatura. (In Russian).
9. Golovina, T. P. (1988) Osobennosti vospriyatiya dejstvij i emocij cheloveka doshkol'nikami s narusheniyami zreniya [Features of the perception of human actions and emotions by preschoolers with visual impairments]. *Reabilitacionnaya rabota so slepyimi i slabovidyashchimi – Rehabilitation work with the blind and visually impaired*. Edited by A. G. Litvak. Leningrad. Pp. 29–38. (In Russian).
10. Grigor'eva, G. V. (2000) *Osobennosti nerechevogo obshcheniya doshkol'nikov s narusheniyami zreniya* [Features of non-speech communication of preschoolers with visual impairments]. Moscow. (In Russian). EDN: NLTOBL

11. Zalyubovskij, P. M. (1981) Sensornye predposylki obshcheniya cheloveka v usloviyah slepoty [Sensory prerequisites for human communication in blindness]. *Defektologiya – Defectology*. No. 2. Pp. 35–39. (In Russian).

12. Zal'cman, L. M. (2002) Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti nezryachih detej sredstvami neverbal'nogo obshcheniya [Formation of communication competence of blind children by means of non-verbal communication]. *Defektologiya – Defectology*. No. 4. Pp. 62–71. (In Russian).

13. Zhelonkina, A. G. (2024) Tiflopedagogicheskoe soprovozhdenie detej s narusheniyami zreniya v razvitiy gotovnosti k vzaimodejstviyu so sverstnikami kak faktor zdorov'esberezheniya [Typhlopedagogic support of children with visual impairments in the development of readiness for interaction with peers as a factor of health preservation]. *Prilozhenie mezhdunarodnogo nauchnogo zhurnala «Vestnik psihofiziologii» – Appendix of the international scientific journal "Bulletin of Psychophysiology"*. No. 2. Pp. 38–44. (In Russian). EDN: VFJDNH

14. Kudrina, T. P. (2016) Mat' i slepoj nedonoshennyj mladenec: osobennosti vzaimodejstviya [Mother and blind premature infant: features of interaction]. *Al'manah Instituta korrkcionnoj pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. No. 26 (2). Pp. 1–38. (In Russian). EDN: XHNXZX

15. Lyublinskaya, A. A. (1971) *Detskaya psihologiya* [Child psychology]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

16. Muhina, V. S. (1998) *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age psychology. Phenomenology of development, childhood, adolescence.]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

17. Nikulina, G. V. (2004) *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury lic s narusheniyami zreniya v usloviyah obrazovatel'nogo i reabilitacionnogo processa* [Formation of a communicative culture of people with visual impairments in the educational and rehabilitation process]: Monografiya. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena. (In Russian).

18. Nikulina, G. V., Fomicheva, A. G. (2021) Deti s narusheniem zreniya: svoeobrazie social'nogo vzaimodejstviya so sverstnikami v obrazovatel'nom processе [Children with Visual Impairment: the Specificity of Social Interaction with Peers in the Educational Process]. *Al'manah Instituta korrkcionnoj pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. No. 46 (1). Pp. 35–51. (In Russian). EDN: RVBPVP

19. Plaksina, L. I. (1998) *Teoreticheskie osnovy korrkcionnoj raboty v detskih sadah dlya detej s narusheniyami zreniya* [Theoretical foundations of correctional work in kindergartens for children with visual impairments]. Moscow: Gorod. (In Russian).

20. Sorobogatova, N. V. (2010) Izuchenie problemy social'noj percepcii u doshkol'nikov s narusheniyami zreniya [Studying the problem of social perception in preschoolers with visual impairments]. *Special'noe obrazovanie – Special education*. No. 1. Pp. 84–91. (In Russian). EDN: ZJGVRV

21. Solnceva, L. I. (1997) *Vvedenie v tiflopsihologiyu rannego, doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta* [Introduction to early, preschool and school-age typhlopsychology]. Moscow: Poligraf servis. (In Russian).

22. Fomicheva, L. V. Fomicheva, A. G. (2021) Social'no-sredovye faktory socializacii detej s narusheniem zreniya v rannem vozraste [Social and environmental factors of socialization of children with visual impairment at an early age]. *Slepye i slabovidyashchie deti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kompleksnoe soprovozhdenie* [Blind and visually impaired children in the system of continuous education: complex support]. A monograph for typhlopedagogues-practitioners. Saint Petersburg. Pp. 8–20. (In Russian). EDN: HSRPBV

23. Fomicheva, L. V. (2015) Napravlennost' tiflopedagogicheskoy raboty po razvitiyu zritel'nogo vospriyatiya slabovidyashchih obuchayushchihsya v svete FGOS dlya detej s OVZ [Focus of typhlopedagogic work on the development of visual perception of visually impaired students in the light of the GEF for children with HIA]. *Teoriya detstva rebyonka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami* [Theory of Childhood of a Child with Special Educational Needs]. Proceedings of the XXII International Conference "Child in the Modern World. Theory of Childhood", October 21-23, 2015. St. Petersburg. Pp. 102–107. (In Russian). EDN: UVGJCV

24. Hapacheva, S. M. Dzeveruk, V. S. (2014) Social'no-psihologicheskaya gotovnost' detej k shkole kak znachimyj komponent obshchepsihologicheskoy gotovnosti rebenka k shkol'nomu obucheniyu [Socio-psychological readiness of children for school as a significant component

[198] of the general psychological readiness of a child for school]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. No. 12. Pp. 91–95. (In Russian). EDN: TDPQDD

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
30/70 %

Информация об авторах

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

Желонкина Анастасия Геннадьевна – ассистент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-2048-5998, e-mail: afomicheva@herzen.spb.ru

Information about the authors

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

Anastasiia G. Zhelonkina – Assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-2048-5998, e-mail: afomicheva@herzen.spb.ru

Поступила в редакцию: 20.10.2024
Принята к публикации: 10.12.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 20 November 2024
Accepted: 10 December 2024
Published: 28 December 2024

Расстройства мышления у детей с психическими нарушениями: клиничко-психологический анализ и коррекционно-педагогические аспекты

И. К. Шац

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

Введение. Болезненно измененные (бредовые) идеи, умозаключения, разорванное и паралогическое мышление, резонерство занимают важное место в психопатологии абстрактного познания у детей и подростков и являются признаками серьезной психической патологии. Взрослые (родители и педагоги) часто не придают серьезного значения этим нарушениям и их проявлениям, считают нормальным явлением, характерным для детского возраста.

Материалы и методы. Основным методом исследования являлся клинический метод, в рамках которого использовались клиничко-психопатологический, клиничко-динамический и клиничко-катамнестический методы и ряд клиничко-психологических методик. Обследованы и наблюдались 115 детей с психическими расстройствами в рамках разных форм шизофрении, органических и соматогенных психозов.

Результаты. Исследование показало, что у детей со школьного возраста могут формироваться бредоподобное фантазирование и структурированные, стойкие бредовые расстройства. Клиническая картина бредовых расстройств определялась нозологической принадлежностью синдрома. Бредовые состояния сопровождались различными нарушениями поведения от агрессивного до пассивного. Это поведение приводило к конфликтам с педагогами и сверстниками, нарушению общения и взаимодействия. В рамках шизофрении у детей и подростков постепенно нарастали структурные нарушения мышления: разорванное и паралогическое мышление, резонерство, уплощение эмоций и падение волевого потенциала. Эти болезненные изменения приводили к снижению успеваемости и, в целом, большим затруднениям в усвоении школьных знаний.

Обсуждение и выводы. Наиболее часто бредовые расстройства диагностируются в рамках шизофрении и сочетаются с характерными для заболевания другими нарушениями мышления (разорванное и паралогическое мышление, резонерство), а также эмоционально-волевыми расстройствами, что снижает успеваемость, усвоение школьных знаний и вызывает серьезные трудности в общении и поведении детей. Анализ расстройств мышления показал, что диагностика этих состояний в детском возрасте является не простой задачей. Это связано с тем, что структурные нарушения мышления нарастают постепенно и у многих детей неярко выражены. Бредовые высказывания и поведение педагоги и родители часто не оценивают как болезненные, считая эти проявления, как свойственные детскому возрасту, развитию воображению и фантазированию. Неверная трактовка болезненных изменений приводит позднему обращению за специализированной помощью. Для оказания своевременной помощи детям педагоги и родители должны быть информированы об особенностях проявлений таких состояний в инициальном периоде. Педагоги должны также быть обучены правильной тактике поведения с детьми с расстройствами мышления, которая заключается в своевременном направлении семьи к детскому психиатру и организации необходимой коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: расстройства абстрактного мышления, патологическое фантазирование, бредовые состояния, психические расстройства в детском возрасте, структурные нарушения мышления, школьная неуспеваемость.

Для цитирования: Шац И. К. Расстройства мышления у детей с психическими нарушениями: клиничко-психологический анализ и коррекционно-педагогические аспекты // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 199–213. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_199. EDN: EDYDCP

Thinking Disorders in Children With Mental Illnesses: Clinical and Psychological Analysis, Correctional and Pedagogical Aspects

Igor K. Shats

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

Introduction. Pathologically altered (delusional) ideas, absurd conclusions, fragmentary and paralogical thinking, and reasonableness take a significant place in the psychopathology of abstract cognition in children and adolescents and they are symptoms of serious mental pathology. Adults (parents and teachers) often do not pay due attention to such disorders taking them as normal phenomenon in children age.

Materials and methods. The main research method was the clinical method which includes clinical-psychopathological, clinical-dynamic and clinical-catamnestic methods. In addition, a number of clinical and psychological techniques were used. The study involved 115 children with mental pathology in various forms of schizophrenia, organic, and somatogenous psychosis.

Results. The study showed that in children delusional fantasy syndromes and structured stable delusional disorders can manifest themselves from an early school age. The clinical picture of delusional disorders was determined by the nosological affiliation of the syndrome. Delusional states were accompanied by various behavioral disorders ranging from aggression to apathy. This behavior led to conflicts with teachers and other children, and social disturbances. In children and adolescence with schizophrenia we observed the appearance of structural thinking disorders: fragmentary and paralogical thinking, and reasonableness, blunted emotional affect, and the weakening of the will. These painful changes were the reason to deteriorate in school performance and, in general, great difficulties in acquisition of school knowledge.

Discussion and conclusion. Most often, delusional disorders are diagnosed in schizophrenia and are combined with other symptoms such structural thinking disorders (fragmentary and paralogical thinking, and reasonableness), and disorders of emotions and volition that cause a problem in communication and in progress at school. Studies of thinking disorders have shown that the diagnostics of these states in childhood is a very difficult problem. The reason of this is the structural disorders of thinking develop gradually and sometimes do not have vivid manifestations. Teachers and parents often evaluate the delusional statements and abnormal behavior not as pathological but as children's imagination that is common with young children. This incorrect interpretation of these facts results in late appeal for specialized help. To improve the situation, it is important that the teachers and parents should be aware of the first symptoms of mental illnesses in the initial period. Teachers should have essential knowledge about the correct tactics of interaction with children with disorders of thinking that is to inform the family about the early visit to a child psychiatrist and to organize comprehensive correctional and pedagogical assistance.

Key words: abstract thinking disorders, pathological fantasizing, delusional disorders, mental illnesses in childhood and adolescence, structural thinking disorders, a decrease in academic performance.

For citation: Shats, I. K. (2024) Rasstroystva myshleniya u detey s psikhicheskimi narusheniyami: kliniko-psikhologicheskii analiz i korrrektsionno-pedagogicheskie aspekty [Thinking Disorders in Children With Mental Illnesses: Clinical and Psychological Analysis; Correctional and Pedagogical Aspects]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 199–213. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_199. EDN: EDYDCP

Введение

В клинической психиатрии разнообразные расстройства мышления разделяют на нарушения мышления по темпу, расстройства логического строя и направленности мышления (структурные нарушения) и болезненно измененные идеи (патологическая продукция) [4]. Данные расстройства занимают важное место в психопатологии абстрактного познания у детей и подростков [2]. Расстройства мышления в виде патологического фантазирования и бредовых идей являются признаками серьезного психического расстройства, но они часто нестойкие и отрывочные, кроме того, окружающие детей люди, прежде всего родители и педагоги, принимают эти нарушения за что-то естественное для детского возраста и часто не обращают серьезного внимания на такие проявления. В нередких случаях дети достаточно длительное время могут не попадать под наблюдение психиатра и не получать адекватного лечения. Структурные нарушения мышления такие как разорванное и паралогическое мышление, резонерство также являются признаками тяжелого психического расстройства. Все эти нарушения приводят не только к медицинским проблемам, но существенно влияют на социальную жизнь ребенка. В этих случаях у детей меняется отношение к учебе, снижается продуктивность и успеваемость, изменяется поведение, что часто приводит к нарушению социальной адаптации, а иногда ребенок может стать опасным для себя и окружающих.

Воспитатели и педагоги проводят много времени с детьми, но имеют мало представления о причинах, проявлениях и последствиях различных нарушений мышления в детском и подростковом возрасте. Литература на эту тему адресована прежде всего клиницистам, обсуждений педагогических аспектов проблемы в доступной нам литературе мы не нашли.

Данная публикация посвящена анализу нарушений абстрактного мышления у детей и подростков с психическими заболеваниями, их влиянию на поведение и обучение детей и адресована прежде всего педагогам и воспитателям.

Обзор литературы

Оставаясь «одной из великих загадок» [15], бред продолжает быть предметом интенсивного изучения, в ходе которого

возникают одни и дезактуализируются другие классификации и классификационные критерии¹ [3]. В детском возрасте (до пубертатного периода) бред, как правило, имеет образный (чувственный) характер. Наиболее типичной особенностью параноидного синдрома у детей является полиморфизм бредовых феноменов, сосуществование разных по тематике бредовых построений, яркость и образность переживаний при их нестойкости. В детском возрасте проявления бреда фрагментарны и мало спаяны с личностью [3]. Часто бредовые состояния, особенно у детей младшего возраста начинаются с бредоподобного фантазирования [9]. Синдром патологического фантазирования – разнородная в психопатологическом отношении и отличающаяся разнообразием форм групп состояний, тесно связанных с болезненно измененным творческим воображением (фантазированием) ребенка или подростка.

Эта группа синдромов выделена и описана отечественными психиатрами [7; 8; 10]. Бредоподобный вариант патологического фантазирования подробно описан В. Н. Мамцевой (1964) [5]. Бредоподобное фантазирование проявляется в виде однообразных, более или менее устойчивых образов воображения и связанной с ними деятельности, которые занимают особое, доминирующее положение в психической деятельности ребенка и преобладают над восприятием реальной действительности. Содержание бредоподобного фантазирования однообразно и обычно мало связано с реальной жизнью. При этом ребенок поглощен вымышленными событиями, и не всегда отделяет их от действительности [3]. Патологическое фантазирование свойственно преимущественно детям дошкольного и школьного возраста, а также младшим подросткам (13–14 лет). В детском и подростковом возрасте этот синдром занимает особое место, так как склонность к фантазированию характерна для данного возраста и считается нормой. Это вызывает трудности в разграничении «здорового», свойственного возрасту и патологического фантазирования. Такая личностная особенность детской психики способствует и появлению бредовых расстройств у больных детей. К основным критериям патологического варианта фантазирования относятся: упорный,

¹ Каган В. Е. Бредовые синдромы // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. СПб., 1999. С. 255–259.

трудно корригируемый и нередко нарушающий адаптацию характер фантазий; явный отрыв фантазий от психологически понятной, реальной ситуации; особое содержание фантазий; выявление бредовых, галлюцинаторных и других психопатологических механизмов формирования и динамики фантазий. Особые трудности в распознавании этого болезненного состояния связаны со случаями, когда психологическая понятность фантазий сочетается с наличием психических расстройств¹.

Временами у детей старшего возраста и подростков, бредоподобное фантазирование может носить характер странного, нелепого увлечения: заучивание слов из словарей, маршрутов транспорта, переписывания энциклопедии и т. п. Этому уделяется много времени, дети часами читают специальную литературу, составляют конспекты, вычерчивают транспортные схемы, иногда увлечение касается коллекционирования [4; 5]. В дальнейшем бредоподобные фантазии могут трансформироваться в бред воображения, иногда с галлюцинациями и другими психическими нарушениями [6]. Бредовые расстройства в виде отрывочных ипохондрических идей, идей отношения, отравления, преследования отмечаются чаще у детей после 10–12 лет. Такие нарушения отличает нестойкость, изменчивость фабулы, наивность содержания, сугубо возрастная тематика и образность [1].

Учитывая вышеописанные характеристики бредовых состояний, на начальных этапах болезнь проявляется не собственно бредовым поведением и высказываниями, а картиной общего ухудшения состояния в виде нарастающей социальной изоляции, эмоционального снижения, школьной неуспеваемости. Родители и педагоги чаще расценивают типичные для таких детей и подростков проявления нарушений поведения и снижения успеваемости как результат возрастных особенностей и социально-психологических причин (дурная компания, конфликты с учителями, завышенные требования школы и т. п.). И порой обращаются за профессиональной помощью, когда начинается очевидная манифестация психотического состояния в виде галлюцинаций, бреда, отчетливо причудливого или суицидального поведения².

¹ Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1995. 560 с.

² Руководство по клинической детской и подростковой психиатрии / под ред. Кеннета С. Робсона, Т. Б. Дмитриевой; пер. с англ. М.: Медицина, 1999. 485 с.

Структурные нарушения мышления формируются постепенно и долгое время неочевидны для окружающих. К ним относятся разорванное и паралогическое мышление, резонерство. Разорванное мышление характеризуется отсутствием содержательной стороны высказываний, их выхолащиваемостью и непонятностью. Этот вид нарушения логического строя мышления может встречаться уже у детей дошкольного возраста. При паралогическом мышлении образуемые больными суждения отличаются неожиданностью, отсутствием логической связи с предшествующими мыслями и представлениями, оторванностью от ситуации. Паралогическое мышление чаще встречается у детей и подростков, больных шизофренией, но возможно и у детей с психоорганическим синдромом. Нередкой формой нарушения мышления у детей школьного возраста и подростков является резонерство или бесплодное мудрствование. Это пустое, бессодержательное рассуждательство и многословие, в выраженной форме также характерно для шизофрении [1; 3; 4].

Материалы и методы

Основным методом исследования являлся клинический метод, в рамках которого использовались – клиничко-психопатологический, клиничко-динамический и клиничко-катамнестический методы. Кроме того, применялись стандартизированные методы исследования: Шкала позитивных и негативных синдромов (Positive and Negative Syndrome Scale – PANSS) [16], авторские – Шкала эмоционального состояния и Опросник астении для клиничко-психопатологического (феноменологического) описания отдельных групп больных [12].

Нами обследованы и наблюдались 115 детей с психотическими состояниями. В группу входило 24 ребенка с синдромом бредоподобного фантазирования из них у 19 больных этот синдром был выявлен в структуре шизофрении, у 5 детей синдром возник в рамках посттравматического психоза, средний возраст детей составил $12,92 \pm 0,34$ года, стаж болезни $2,17 \pm 0,37$ года. Также наблюдались 91 ребенок с бредовыми состояниями различной структуры и содержания бредовых высказываний, из них 49 детей в возрасте 6–14 лет наблюдались в различных стационарах в связи соматогенными психозами, возникшими

на фоне тяжелых соматических заболеваний (лейкоз, нейробластома, системная красная волчанка, гломерулонефрит), 12 больных в рамках параноидной формы шизофрении, 30 детей и подростков страдали простой формой шизофрении, средний возраст $12,31 \pm 0,5$ лет, стаж болезни $2,08 \pm 0,35$ года. У всех детей в рамках различных форм шизофрении отмечались различной степени выраженности структурные нарушения мышления. Анализ расстройств мышления проводился при сопоставлении с контрольной группой, включавшей 74 ребенка с поведенческими, невротическими и соматоформными расстройствами без признаков психотического состояния.

Результаты

Клинический анализ бредовых состояний. При синдроме бредоподобного фантазирования начало болезни проявлялось по-разному и носило не острый, а постепенный характер. В данной группе все больные охотно или без сопротивления рассказывали о себе и менее охотно – о своих переживаниях и фантазиях. Эмоциональный фон был неустойчивым и определялся у большинства больных тревогой и напряжением.

При синдроме бредоподобного фантазирования в рамках шизофрении первоначально возникал период постепенного изменения поведения, эмоций, снижения энергетического потенциала. В дальнейшем формировался этап активного фантазирования. Патологическое фантазирование отличалось выраженной аутистичностью с полным отрывом от реальности, уходом в мир фантазий, отсутствием желания сообщить родителям и другим окружающим о своих переживаниях, которые часто оставались неизвестны родителям вплоть до консультации у психиатра. Кроме того, содержание фантазий не было связано с повседневными впечатлениями, они были вычурны, фрагментарны, порой полны неологизмов.

Особенностью данного синдрома при шизофрении являлось то, что бредоподобные фантазии проявлялись на фоне уже выраженных изменений характерных для шизофренического психоза: аутизма, структурных нарушений мышления, эмоциональных расстройств (табл. 1). Содержание фантазий, с увеличением стажа заболевания, становилось все более вычурным и нелепым.

Проявления структурных нарушений мышления у больных шизофренией

| Шкалы PANSS | Больные шизофренией (n=24) | Контрольная группа (n=74) | p |
|-------------------------|----------------------------|---------------------------|------|
| | M(x)±m | M(x)±m | |
| Разорванное мышления | 5,23±0,16 | 2,91±0,08 | 0,01 |
| Паралогическое мышление | 5,08±0,37 | 2,67±0,09 | 0,01 |
| Резонерство | 5,09±0,23 | 2,90±0,08 | 0,01 |
| Манерность и вычурность | 5,13±0,27 | 2,60±0,09 | 0,01 |

Клинические особенности синдрома бреподобного фантазирования экзогенного генеза на органической почве (все пациенты перенесли черепно-мозговую травму) проявлялись ригидностью мышления, стереотипностью фантазий, отрывом их от реальной жизни, нелепостью. Но при этом отсутствовали характерные для шизофренического психоза структурные нарушения мышления, эмоциональное уплощение и т. п. Все дети с этим вариантом синдрома бреподобного фантазирования имели явные демонстративные черты характера.

Структура собственно бредовых синдромов различалась в зависимости от нозологической принадлежности. Болезненные проявления бредового синдрома при параноидной шизофрении дебютировали изменениями поведения и высказываниями, соответствовавшими бредовым построениям.

В большинстве наблюдений других существенных психических расстройств долгое время не наблюдалось (или в силу слабой выраженности они не замечались окружающими). Эмоциональная окраска бредовых переживаний соответствовала содержанию бреда. Даже по прошествии многих месяцев на фоне лечения у больных отмечались отрывочные бредовые идеи, высказывания и настороженность.

При простой форме шизофрении заболевание начиналось всегда постепенно с основных шизофренических симптомов.

В мышлении появлялись паралогичность и расплывчатость (табл. 2), больные становились замкнутыми, хуже учились, у них снижался круг интересов, они часто становились агрессивными к близким. Вследствие этого появлялись странности в поведении и неадекватные высказывания, которые приближались по характеру к бредовым. На фоне лечения быстро редуцировалась

бредовая симптоматика, и все более заметными становились основные симптомы шизофрении: разорванное мышление, уплотнение эмоций, снижение энергетического потенциала.

Таблица 2

Проявления структурных нарушений у больных при разных формах шизофрении

| Шкалы PANSS | Шизофрения параноидная (n=12) | Шизофрения простая (n=30) | p |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------|
| | M(x)±m | M(x)±m | |
| Разорванное мышления | 3,42±0,2 | 5,03±0,16 | 0,05 |
| Паралогическое мышление | 3,38±0,19 | 4,88±0,37 | 0,05 |
| Резонерство | 3,46±0,2 | 4,53±0,44 | 0,05 |

У детей и подростков, страдающих тяжелыми соматическими заболеваниями бредовые состояния не носили разорнутого характера и были представлены рудиментарными бредовыми идеями отношения, преследования. Больные считали, что их «бросили родители», над ними «проводят опыты», «превращают в монстров, чудищ» и т. п. Нередко звучали отрывочные суицидальные мысли. Клиническая картина включала сниженный фон настроения с оттенком раздражительности или гнева, либо просто возбуждения и астенические проявления различной интенсивности. Структурные нарушения мышления в этой группе не были выявлены.

Ранее в литературе указывалась, что в младшем школьном возрасте наблюдаются только рудиментарные бредовые расстройства [1; 3; 6], данное и предыдущие наши исследования выявили, что у детей уже в 7–10 лет могут появляться достаточно четкие и стойкие бредовые расстройства с изменениями поведения, соответствующими содержанию бредовых идей [13; 14].

Социально-педагогические аспекты бредовых состояний в детском возрасте. У трети наблюдаемых детей (33,1 %) болезненные признаки проявились в изменении поведения, на которое обратили внимание окружающие детей взрослые, но объясняли это различными жизненными обстоятельствами (переходным возрастом, неправильным воспитанием, сложными отношениями в семье, особенностями характера ребенка). Отклонения в поведении были достаточно разнообразными. Агрессивное поведение, совершенно несвойственное этим детям, ранее отмечалось у 14 %. Проявления и направленность

агрессии у этих детей были разными. В одних случаях без видимой причины дети затевали ссоры со сверстниками, нередко приводящие к дракам, но чаще агрессия проявлялась вербально: дети грубили учителям, родителям и другим взрослым (это было следствием структурных нарушений мышления, неадекватности и огрубления эмоций, свойственных шизофрении).

У 15 % детей наблюдалось постепенное нарастание пассивности, которая выражалась в потере интересов, отказе от различных занятий и в целом в снижении любой социальной активности. Часто пассивное поведение сочеталось со сверхценными увлечениями или играми, которые постепенно заменяли реальную жизнь. Например, ребенок 11 лет был убежден в существовании мира сказочных героев – персонажей мультфильмов. Жил их жизнью, ждал от них сигналов. С трудом переключался на темы реальной жизни. Считал, что жизнь героев мультфильмов интереснее и богаче, чем его, и «готов её поменять на их жизнь», реальный внешний мир ему был малоинтересен.

На поведение больных влияло и содержание бредовых идей, фабула бреда определяла поведение. Например, мальчик 13 лет пытался изобрести летательный аппарат по типу «летающей тарелки на основе закона антигравитации», много размышлял «при каком направлении движения материя разъединяется». Эту теорию разрабатывал на примере взаимодействия дверной ручки и руки. На эти занятия он тратил все свое время, при этом мало интересовался окружающей жизнью. Чаще у детей выявлялись бредовые идеи отношения. Например, дети, уверенные в плохом отношении педагога, в начале невежливо вели с ним, а затем поведение становилось откровенно агрессивным по отношению к этому учителю. При идеях плохого (злого, издевательского и т. п.) отношения сверстников отказывались ходить в школу. На втором месте по содержанию выявлялись бредовые идеи преследования, которые также постепенно начинали влиять на поведение детей. Например, мальчик 13 лет считал, что инопланетяне охотятся за его мозгом, интеллектом, «экранировал» свою комнату, а в головные уборы для защиты от инопланетного воздействия вставлял металлическую фольгу. Третье место по частоте занимали идеи заражения, подростки, имеющие бредовые мысли такого содержания, разными способами «боролись» с микробами. Одни

постоянно мыли руки, используя сильные и агрессивные химические антисептики, другие – постоянно обеззараживали пищу и использовали только продукты, которые можно прокипятить.

В случаях, где высказывания и поведение носили совсем нелепый характер, педагоги и родители начинали беспокоиться и принимать меры. Это были идеи величия и перевоплощения. Дети считали себя разными выдающимися и известными людьми.

Непонятное и «экстравагантное» поведение, нелепые высказывания, отражающие содержание бредовых переживаний, нарастание отгороженности у больных детей и подростков, часто приводили к конфликтным ситуациям, насмешкам и издевательствам со стороны сверстников.

У детей и подростков с бредовыми состояниями возникали серьезные проблемы с обучением и успеваемостью. Больные быстро утомлялись, становились чрезмерно отвлекаемыми, что приводило к снижению продуктивности как во время уроков, так и в период подготовки домашних заданий. Часто в этих случаях со стороны педагогов и родителей применялись педагогические меры воздействия, включая дисциплинарные. Эффективность этих мер была низкой, скорее замечания, беседы, наказания усугубляли состояние детей. У детей, переживающих бред отношения или преследования, утяжелялось психическое состояние, так как поведение педагогов являлось «доказательством» плохого и несправедливого отношения к нему (бред отношения) или трактовалось детьми как преследование и нанесение умышленного морального вреда (бред преследования). В наших наблюдениях у 61 ребенка бредовые состояния были в структуре клинической картины шизофрении, проявление которой не ограничивалось бредовыми состояниями. У таких детей и подростков постепенно нарастало разорванное мышление, паралогическое мышление и резонерство, уплощение эмоций и падение волевого и энергетического потенциала. Все эти нарушения приводили к большим затруднениям в обучении и снижении успеваемости. Педагогические приемы обучения и научения не приводили к улучшению успеваемости, вызывали со стороны детей реакции активного и пассивного протеста, что еще больше нарушало поведение и взаимодействие детей в школе и дома.

У детей младшего возраста (10–12 лет) при длительном отсутствии терапии на фоне болезни в целом психическое разви-

тие затормаживалось и носило диспропорциональный характер, высокий интеллект сочетался с трудностями усвоения нового материала, дети переставали пользоваться ранее усвоенными знаниями и навыками, снижалась критика к своему поведению и школьной ситуации, больные ограничивали использование хорошо развитой речи и общение со сверстниками и т. п.

Обсуждение и выводы

Исследование выявило, что у детей уже в 7–10 лет могут появляться достаточно структурированные и стойкие бредовые расстройства. Эти изменения можно отнести к современному патоморфозу психотических состояний у детей. В отличие от подвижных, быстро меняющихся, тесно связанных с реальностью фантазий здорового ребенка патологические фантазии были оторваны от реальности, причудливы по содержанию, часто сопровождались нарушениями поведения и явлениями дезадаптации.

Анализ нарушений мышления показал, что выявление этих нарушений в детском возрасте является непростой задачей. Окружающие часто не видят в высказываниях детей патологии, а считают, что эти болезненные высказывания являются результатом свойственного детям хорошо развитого воображения и фантазирования, а при бредовых идеях преследования и отношения преувеличением реальных фактов. Такая ситуация может приводить к несвоевременности оказания квалифицированной помощи.

В рамках шизофрении разнообразные расстройства мышления прежде всего разорванное и паралогическое мышление, резонерство существенно влияют на успеваемость, поведение и общение больного ребенка, что приводит к социальным и педагогическим проблемам, прежде всего в пространстве общеобразовательного учреждения. Педагоги и родители должны знать и понимать опасность игнорирования таких проблем и не использовать в этих случаях только педагогические, в частности дисциплинарные меры воздействия на детей. Эти меры неэффективны и только усугубляют состояние и поведение ребенка.

Таким образом, педагоги общеобразовательных и особенно коррекционных образовательных учреждений должны быть информированы о проблемах детей с расстройствами мышления и относиться внимательно и серьезно к ситуаци-

ям странных, малообъяснимых высказываний детей и появлению несвойственного ранее ребенку поведения. В таких ситуациях необходимо придерживаться правильной тактики: педагоги должны направлять детей к школьному психологу и информировать родителей о необходимости своевременной консультации детского психиатра.

Педагогам общеобразовательных учреждений, педагогам-дефектологам и психологам необходимо учитывать проявления нарушений мышления (высказывания, особенности речи, умозаключения и поведение) в детском и подростковом возрасте для построения адекватной и эффективной коррекционной работы.

Список литературы

1. Вроно М. Ш. Шизофрения у детей и подростков (особенности клиники и течения). – М.: Медицина, 1971. – 128 с.
2. Гиляровский В. А. Психиатрия. – М.: Медгиз, 1954. – 517 с.
3. Ковалев В. В., Козловская Г. В. Глоссарий основных синдромов и симптомов психических заболеваний детского возраста. – М., 1977. – 100 с.
4. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985. – 288 с.
5. Мамцева В. Н. Синдром бредоподобных фантазий (самооговоры) у подростков, страдающих шизофренией // Проблемы психоневрологии детского возраста. – М., 1964. – С. 38–50.
6. Мамцева В. Н., Гервиц Г. М., Шувалова Ю. И. О бреде воображения в детском возрасте // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1977. – Т. 77. – № 10. – С. 1537–1539.
7. Симсон Т. П. Шизофрения раннего детского возраста. – М., 1948. – 136 с.
8. Симсон Т. П., Деглин В. Я., Корганова А. Н., К и др. К клинике первых проявлений шизофренического процесса у детей и подростков // Начальные стадии психических заболеваний. – М., 1959. – С. 45–55.
9. Сосюкало О. Д. О влиянии возрастного фактора на ипохондрическое бредообразование при шизофрении у детей и подростков // Вопросы общей психопатологии и социальной адаптации психически больных / ред. А. А. Портнов. – М., 1974. – С. 100–107.
10. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – Т. 1. – М., 1955. – 468 с.
11. Шац И. К. Современный патоморфоз и лечебная тактика при психотических состояниях в детском возрасте // Материалы 13 съезда психиатров России, 2000. – С. 147–148.
12. 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.
13. Шац И. К. Клиника и лечение психотических синдромов при соматических заболеваниях в детском и раннем подростковом возрасте // Российский психиатрический журнал. – 2003. – № 2. – С. 47–51.
14. Шац И. К. Клинико-динамические особенности психотических состояний в детском и подростковом возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – М., 2009. – № 1 – С. 12–22.
15. Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.
16. Kay S., Fiszain A., Opler L. The Positive and Negative Syndrom Scale (PANSS) for schizophrenia // Schizophrenia Bulletin. – 1987. – Vol. 13. – P. 261–276.

References

1. Vrono, M. SH. (1971) *Shizofreniya u detej i podrostkov: osobennosti kliniki i techeniya* [Schizophrenia in children and adolescents: clinical features and course]. Moscow: Medicina (In Russian).
2. Gilyarovskij, V. A. (1954) *Psihiatriya* [Psychiatry]. Moscow: Medgiz. (In Russian).
3. Kovalev, V. V., Kozlovskaya, G. V. (1977) *Glossarij osnovnyh sindromov i simptomov psihicheskijh zabolevanij detskogo vozrasta* [Dictionary of the main syndromes and symptoms of mental illness in childhood]. Moscow. (In Russian).
4. Kovalev, V. V. (1985) *Semiotika i diagnostika psihicheskijh zabolevanij u detej i podrostkov* [Semiotics and diagnostic of mental illness in children and adolescents]. Moscow: Medicina (In Russian).
5. Mamceva, V. N. (1964) *Sindrom bredopodobnyh fantazij (samoogovory) u podrostkov, stradayushchih shizofreniej* [Delusional fantasy syndrome (self-incrimination) in adolescents with schizophrenia]. *Problemy psichonevrologii detskogo vozrasta – Problems of child psychoneurology*. Moscow. Pp 38–50. (In Russian).
6. Mamceva, V. N., Gervic, G. M., Shuvalova, YU. I. (1977) *O brede voozbrazheniya v detskom vozraste* [Delusion of imagination in childhood]. *Zhurnal Nevropatologii i Psikhiatrii Imeni S. S. Korsakova – Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. Vol. 77. No. 10. Pp. 1537–1539. (In Russian).
7. Simson, T. P. (1948) *Shizofreniya rannego detskogo vozrasta* [Early-onset schizophrenia]. Moscow. (In Russian).
8. Simson, T. P., Deglin, V. YA., Korganova, A. N., K i dr. (1959) *K klinike pervyh proyavlenij shizofrenicheskogo processa u detej i podrostkov* [The first clinical manifestations of schizophrenia in children and adolescents]. *Nachal'nye stadii psihicheskijh zabolevanij – The initial stages of mental illness*. Moscow. (In Russian).
9. Sosyukalo, O. D. (1974) *O vliyanii vozrastnogo faktora na ipohondricheskoe bredoobrazovanie pri shizofrenii u detej i podrostkov* [About the influence of the age factor on hypochondriacal delusion in schizophrenia in children and adolescents]. *Voprosy obshchej psihopatologii i social'noj adaptacii psihicheski bol'nyh – Issues of general psychopathology and social adaptation of the mentally ill*. Moscow. Pp. 100–107. (In Russian).
10. Sukhareva, G. E. (1955) *Klinicheskie lekcii po psikhiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on child psychiatry]. Vol. 1. Moscow. (In Russian).
11. Shats, I. K. (2000) *Sovremennyy patomorfoz i lechebnaya taktika pri psihoticheskijh sostoyaniyah v detskom vozraste* [Contemporary pathomorphosis and therapeutic tactics for psychotic conditions in childhood]. *Materialy 13 s'ezda psikhiatrov Rossii – Proceedings of the 13 Congress of Psychiatrists of Russia*. Pp. 147–148. (In Russian).
12. Shats, I. K. (2002) *Primenenie klinicheskijh i kliniko-psihologicheskijh shkal v detskoj psikhiatrii i pediatrii (metodicheskie rekomendatsii)* [Application of clinical and clinical-psychological scales in child psychiatry and pediatrics (guidelines)]. *Voprosy psihicheskogo zdorovia detej i podrostkov – Child and adolescent mental health issues*. No. 2. Pp. 99–105. (In Russian).
13. Shats, I. K. (2003) *Klinika i lechenie psihoticheskijh sindromov pri somaticheskijh zabolevaniyah v detskom i rannem podrostkovom vozraste* [Clinical picture and treatment of psychotic syndromes in somatic diseases in childhood and early adolescence]. *Rossijskij psihiatricheskij zhurnal – Russian Journal of Psychiatry*. Vol. 2. Pp. 47–51. (In Russian).
14. Shats, I. K. (2009) *Kliniko-dinamicheskie osobennosti psihoticheskijh sostoyanij v detskom i podrostkovom vozraste* [Clinical and dynamic features of the psychotic conditions in childhood and adolescence]. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*. Vol. 1. Pp. 12–22. (In Russian).
15. Yaspers, K. (1997) *Obshchaya psihopatologiya: per. s nem.* [General psychopathology]. Moscow: Praktika. (In Russian).
16. Kay, S., Fizbain, A., Opler, L. (1987) *The Positive and Negative Syndrom Scale (PANSS) for schizophrenia*. *Schizophrenia Bulletin*. Vol. 13. Pp. 261–276.

Информация об авторе

Щац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6147-7246, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Information about the author

Igor K. Shats – Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6147-7246, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 30.10.2024
Принята к публикации: 26.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 30 October 2024
Accepted: 26 November 2024
Published: 28 December 2024

Организационно-педагогические условия выбора темы научного исследования обучающимися высших учебных заведений

Е. В. Батина, И. В. Кожухова

Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация

Введение. Формирование таких значимых в условиях неопределенности (особенности VUCA-мира) качеств, как активность, самостоятельность, ответственность и готовность к выбору в целом и образовательному выбору в частности, рассматривается в контексте построения образовательных отношений между педагогом и обучающимися. Исследование проводилось с целью выявить и обосновать организационно-педагогические условия взаимодействия научного руководителя и обучающихся, способствующие целеполаганию и активному, самостоятельному, сознательному и ответственному выбору студентами темы научного исследования. На примере взаимодействия научного руководителя и обучающихся в выборе темы научного исследования моделируется пространство образовательных отношений и рассматриваются организационно-педагогические условия, способствующие проявлению «самоуправляющей» позиции обучающихся в выборе, что составило новизну проведенного исследования.

Материалы и методы. В исследовании применяются теоретические методы – анализ и синтез, сравнение, конкретизация и обобщение, педагогическое моделирование, эмпирический метод анализа аргументации выбора, а также методика Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Мандриковой «Субъективное качество выбора», основанная на анализе ретроспективной рефлексии обучающихся.

Результаты. На основе применения метода моделирования заданы координаты пространства образовательных отношений в системе «научный руководитель-студент» в выборе темы научного исследования: нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, деятельностно-стимулирующая и коммуникативно-информационная. Подробно рассматриваются организационно-педагогические условия каждой координаты пространства образовательных отношений научного руководителя и студентов на примере практического опыта Челябинского государственного университета.

Обсуждения и выводы. Реализация организационно-педагогических условий в соответствии с выбранной моделью пространства образовательных отношений научного руководителя и обучающихся позволяет последним занять и развивать «самоуправляющую» позицию не только в процессе выбора темы научного исследования, но и в целом в осуществлении образовательного выбора. Регулярное целенаправленное взаимодействие «на равных» научного руководителя и обучающихся на основе совместно определенных правил позволяет также снизить эмоциональное напряжение студентов в процессе подготовки курсовой работы, стимулировать их к дальнейшему поиску и развитию в научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: выбор, готовность к выбору, образовательное пространство, образовательные отношения.

Для цитирования: Батина Е. В., Кожухова И. В. Организационно-педагогические условия выбора темы научного исследования обучающимися высших учебных заведений // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 214–233. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_214. EDN: IHDKMM

Original article
UDC 378.016
EDN: IHDKMM
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_214

Organizational and Pedagogical Conditions of Choosing the Topic of Scientific Research by Students of Higher Education Institutions

Elena V. Batina, Irina V. Kozhukhova

*Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russian Federation*

Introduction. Formation of qualities such as activity, independence, responsibility and readiness for choice in general and educational choice in particular in conditions of uncertainty (features of VUCA-world) is considered by the authors in the context of building educational relations between teacher and students. The study was conducted to identify and substantiate the organizational and pedagogical conditions of interaction between a supervisor and students that promote goal-setting and active, independent, conscious and responsible choice of the topic of scientific research by students. The authors model the space of educational relations and consider the organizational and pedagogical conditions that promote the manifestation of “self-governing” position of students in the choice of the topic of scientific research on the example of interaction between supervisor and students in the choice of research topic, which constituted the novelty of the study.

Materials and methods. The study uses theoretical methods – analysis and synthesis, comparison, concretization and generalization, pedagogical modeling, as well as empirical method of analysis of choice argumentation, the method of D. A. Leontiev, E. Y. Mandrikova “Subjective quality of choice”, based on the analysis of retrospective reflection of students.

Results. Based on the application of the modeling method, the coordinates of the space of educational relations in the system of supervisor-student in the choice of the topic of scientific research are set: normative-regulatory, perspective-orienting, activity-stimulating and communicative-informational. The authors consider in detail the organizational and pedagogical conditions of each coordinate of the space of educational relations between supervisor and students on the example of practical experience of Chelyabinsk State University.

Discussion and conclusion. The implementation of organizational and pedagogical conditions in accordance with the chosen model of the space of educational relations of the supervisor and students will allow the latter to take and develop a “self-governing” position not only in the process of choosing a topic of scientific research, but also in general in the implementation of educational choice. Regular purposeful interaction on equal scientific supervisor and students on the basis of jointly defined rules also allows to reduce the emotional stress of students in the process of preparation of coursework, to stimulate them to further search and development in research activities.

Key words: choice, readiness for choice, educational space, educational relations.

For citation: Batina, E. V., Kozhukhova, I. V. (2024) Organizacionno-pedagogicheskie usloviya vybora temy nauchnogo issledovaniya obuchayushchimiya vysshih uchebnyh zavedenij [Organizational and Pedagogical Conditions of Choosing the Topic of Scientific Research by Students of Higher Education Institutions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 214–233. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_214. EDN: IHDKMM

Введение

Быстрые изменения, неопределенность и неустойчивость окружающей среды, усложнение общественной жизни человека ориентируют педагогическую практику на формирование таких качеств, как активность и готовность к целеполаганию и самостоятельному, ответственному выбору в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании. Большие возможности для проявления себя с позиции «самоуправляющегося обучающегося» предоставляются на этапе вузовского образования [10].

Среди образовательных практик для активизации самоуправляющей позиции обучающихся применяется проектная, исследовательская, творческая, игровая деятельность, проблемное обучение, организация учебных ситуаций, ориентированных на поиск решения, самоопределение обучающихся, новаторские техники эдьютейнмента, сетевого взаимодействия и педагогического дизайна, и др. [6; 16]. При этом исследователи отмечают небольшую численность обучающихся с самоуправляющей позицией [13].

На наш взгляд, особое внимание педагогов должно быть сосредоточено на системе отношений «педагог-обучающийся», которые будут способствовать проявлению обучающимися активности в осуществлении образовательного выбора [4; 18].

Целью данного исследования является выявление и обоснование организационно-педагогических условий взаимодействия научного руководителя и студентов, способствующих целеполаганию и активному, самостоятельному выбору студентами темы научного исследования.

Для достижения цели исследования мы формулируем следующие задачи:

- применить модель пространства образовательных отношений Г. Н. Серикова для системы взаимодействия «научный руководитель-студент» в выборе темы научного исследования;
- обобщить особенности педагогической практики исследовательской работы в вузе на примере факультета лингвистики и перевода и Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета.

Обзор литературы

Описание выбора темы научных исследований обучающихся высших учебных заведений находит свое отражение в ряде

публикаций. Разнообразие работ о выборе темы научного исследования обусловлено, в первую очередь, разнообразием описываемых специальностей. Наиболее часто аргументируется высокая значимость выбора темы, описываются критерии выбора и тематические особенности. В работе С. В. Долецкой, анализирующей выбор темы ВКР обучающихся по направлению «История», отмечается необходимость «постоянной разъяснительной работы и контроля со стороны преподавательского коллектива» [5, с. 297]. М. М. Лукина рассматривает основные этапы начала любого исследования (по материалам исследований школьников и студентов), к которым относит выбор темы и постановку проблемы [9]. И. С. Щадилова выдвигает гипотезу о том, что осознанный выбор темы дипломной работы способствует развитию и реализации творческого потенциала, а также прокладывает путь в построении карьеры [19]. Выбор темы – актуальный вопрос не только в рамках вузовского образования, но и обрамляющих его ступеней: школьного образования, обучения в аспирантуре. Выбор темы школьного проекта, по мнению А. А. Мироненко, должен отражать интересы школьника, но при этом именно педагог должен иметь арсенал тем для обсуждения с учеником, именно педагог должен строить черновой проект для дальнейшей работы с учеником. Роль педагога в написании проекта и выборе темы – консультировать, управлять, направлять и организовывать деятельность школьника [11]. Так, О. А. Серова отмечает следующие приоритеты при выборе темы диссертационного исследования: «системная оценка программных документов стратегического развития», которая позволит выделить перспективные научные направления. Вспомогательным, но важным аспектом она считает системное взаимодействие «уполномоченных подразделений и научных руководителей соискателей по методическому сопровождению соискателей» [15]. Методическое сопровождение соискателей, по ее мнению, является одним из важнейшим компонентов успешного выбора темы диссертационного исследования. Е. В. Удальцова отмечает, что выбор темы научного исследования (студента/слушателя образовательной организации), который должен соответствовать современным научным тенденциям – одна из обязанностей научного руководителя [17, с. 187]. Анализ работ показывает переход ответственности в организации работы и выборе темы

в зависимости от уровня: школьного, вузовского, послевузовского. При этом на каждом этапе подчеркивается важность взаимодействия исследователя и научного руководителя.

Роль научного руководителя при выборе темы научного исследования может стать решающей для дальнейшего развития хода исследования студента и построения научной траектории. Актуальный и полный обзор литературы по теме научного руководства, затрагивающий определение научного руководства, динамику исследований, обзор компетенций научного руководителя, типы научного руководства и др., описан в работе С. Д. Назаренко [12]. В целом проблема научного руководства стоит достаточно остро: деятельность научного руководителя не регламентируется и оценивается по субъективным параметрам, либо по объективной результативности / соответствию научной работы (статья, курсовая работа, ВКР и др.) предъявляемым требованиям. Стратегия научного руководства и взаимодействия со студентами может быть охарактеризована несколькими моделями, формирование которых обычно зависит от личного научного опыта научного руководителя, а также от личных же представлений о научном руководстве [20]. Таким образом, выводится типология научного руководства в зависимости от данных параметров. Выделенные типы взаимосвязаны и взаимозависимы.

Материалы и методы

В исследовании применены теоретические методы – анализ и синтез, сравнение, конкретизация и обобщение, моделирование, эмпирический метод анализа аргументации выбора с использованием методики Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Мандриковой «Субъективное качество выбора».

В качестве основного метода исследования используется моделирование пространства образовательных отношений в системе «научный руководитель–студент» в процессе выбора и написания курсовой работы с опорой на концепцию координат образовательного пространства Г. Н. Серикова [14].

Результаты

Заделом для работы послужило исследование Е. В. Базиной, посвященное анализу субъективного качества выбора с применением метода анализа аргументации выбора и мето-

дики Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Мандриковой и др. «Субъективное качество выбора» [1]. В данном исследовании представлен комплексный анализ выбора тем курсовой работы. Развитием исследования послужил сопоставительный анализ с применением методики «Субъективное качество выбора» у студентов педагогов-психологов и студентов-лингвистов [7]: результаты исследования показывают, что студенты обеих специальностей в целом могут быть охарактеризованы как активные и самостоятельные, которые, однако, могут нуждаться в психолого-педагогической поддержке научного руководителя.

Полученные в ходе проведения эмпирического исследования аргументации выбора темы курсовой работы и субъективного качества выбора студентов позволяют говорить об особом значении взаимодействия в системе научный руководитель-студент и необходимости выстраивания между ними образовательных отношений, направленных на развитие готовности обучающихся к самостоятельному и ответственному образовательному выбору.

В качестве теоретической основы построения таких отношений между студентами и научным руководителем выбираем модель пространства образовательных отношений, разработанную Г. Н. Сериковым [8; 14]. Г. Н. Сериков рассматривает соотношение системы научного исследования и образовательного пространства, которое предстает как своего рода «среда обитания» и функционирования для исследования [8, с. 57]. Под образовательным пространством мы будем понимать специальным образом организованную совокупность образовательных систем [8]. Г. Н. Сериков отмечает, что всякое пространство связано с общественной формацией и является ее неотъемлемой частью [14, с. 35].

Основные видовые признаки пространства образовательных отношений в системе «научный руководитель-студент» рассмотрим, опираясь на родовые признаки, характерные для всякой общественной формации.

Для обозначения родовых признаков будем использовать термин Г. Н. Серикова – *координаты образовательного пространства*: нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, деятельностно-стимулирующая и коммуникативно-информационная [8; 14]. Каждая координа-

та описывает группу организационно-педагогических условий, объединенных единой образовательной целью.

Характер взаимодействия между системой научного исследования и образовательным пространством отношений научного руководителя и студента может быть благоприятным для научного поиска студента благодаря специальной организации и систематизации условий.

Рассмотрим данные организационно-педагогические условия в контексте образовательных отношений между студентами и научным руководителем, направленных на достижение единой цели – самостоятельного и ответственного выбора обучающимися темы курсовой работы при поддержке наставника.

Нормативно-регламентирующая координата призвана регулировать образовательные отношения студентов и научного руководителя в процессе выбора темы курсовой работы и ее написания с опорой на нормативно-правовую базу, морально-этические нормы и правила, регламентирующие права и обязанности участников.

В высших учебных заведениях выбор темы курсовой работы, сроки ее написания и защиты, требования к оформлению регламентируются внутренними документами, что отражено также в учебных планах, годовых календарных графиках и расписании.

Так, в Методических рекомендациях по выполнению курсовой и выпускной квалификационной работ (для специалистов, бакалавров, магистров) в разделе «Выбор темы исследования» отмечается, что «тема для исследования выбирается студентом самостоятельно из списка, предлагаемого преподавателем. Возможны ситуации, когда студент выбирает тему, не ограничиваясь тем или иным списком, а проявляет инициативу и избирает тему исследования самостоятельно, исходя из собственных интересов. В этом случае тема должна быть согласована с научным руководителем на предмет следования основным задачам и целям дисциплины.

Условия и сроки выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы устанавливаются ученым советом вуза на основании Положения о государственной итоговой аттестации выпускников высших учебных заведений Российской Федерации, требований федерального государственного образо-

вательного стандарта и рекомендаций учебно-методического объединения по образованию»¹.

Фактически выбор темы научной работы ограничивается целью и задачами дисциплины и может отражать как интересы научного руководителя, так и цели и интересы студента. Выбор темы научного исследования может быть частью индивидуализации образовательной деятельности [2].

К нормативно-регламентирующей группе условий можно также отнести различные аспекты научно-исследовательской деятельности на факультетах и в институтах в таких формах, как кружки, научные сообщества, семинары, конференции, научно-исследовательские задания и индивидуальные и групповые консультации. Иными словами, это те внешние условия, которые способствуют целенаправленности и эффективности субъективного формирования представления о научной работе у обучающихся.

Так, в Челябинском государственном университете организационно-педагогические условия формируются уже на уровне школьного образования: существует направление работы со школьниками «Малая Академия», в рамках которого школьники пишут и защищают научные работы под руководством профессиональных исследователей – сотрудников вуза. В положении о конкурсе «Малая Академия» указаны задачи его проведения: «1. Стимулирование интереса к гуманитарным и прикладным наукам, знакомство с научной картиной мира; 2. Выявление талантливых обучающихся, нацеленных на получение высшего образования; 3. Содействие к раннему раскрытию интересов и склонностей обучающихся к научно-исследовательской деятельности; 4. Создание условий для вовлечения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность совместно с профессиональными исследователями»². На данном этапе школьники знакомятся с потенциальными научными руководителями, возможными темами исследований и предъявляемыми требованиями к научным работам, которые могут существенно отличаться от школьных.

У студентов есть возможность не только непосредственно представлять свои работы на научных мероприятиях вуза и фа-

¹ Методические рекомендации по выполнению курсовой и выпускной квалификационной работ (для специалистов, бакалавров и магистров).

² Положение о конкурсе исследовательских и проектных работ НОУ "Малая академия" [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3FN8kR> (дата обращения: 07.09.2024).

культета различного формата (секционный, стендовый доклад, научный стендап, мастер-класс), участвовать в студенческих научных мероприятиях, но и быть слушателями. На факультетах вуза регулярно проходят заседания научных кружков, касающиеся особенностей работы над научными публикациями, знакомства с методологией научных исследований и др. Научные кружки традиционно проводятся ведущими учеными факультета. Другое направление работы – реер-лекторий, в рамках которого старшекурсники выступают перед студентами младших курсов с результатами своих исследований: в традиционный доклад студенты добавляют свои впечатления о выбранной теме и советы. Формат «равный-равному» предусматривает, что источником информации становится не человек с другим статусом (т. е. преподаватель, с которым существует вертикальная дистанция), а студент, человек с равным статусом (горизонтальная дистанция, образование формата р2р), что позволяет в относительно неформальной форме представить и обсудить тонкости научной работы. Опрос участвующих в лектории студентов показывает, что данный формат высоко оценивается как докладчиками, так и слушателями. Докладчики отмечают определенную терапевтичность (орфография и пунктуация сохранены): *«Так как никого ни разу не интересовал процесс написания, я была рада поделиться этим. Думаю, некоторые приёмы работы с литературой можно было взять на заметку)», «Идея очень классная! Мне кажется, студентам, которые с этим не сталкивались, может быть интересно и полезно послушать, что такое курсовая, как написать, какие темы вообще существуют. Когда меня пригласили, я почувствовала гордость) Это приятно, что тебя позвали поделиться знаниями, значит, у тебя есть что рассказать».*

Немаловажную роль в данной группе организационно-педагогических условий играют разработанные морально-этические нормы и правила взаимодействия между научным руководителем и студентами, сложившиеся традиции научно-исследовательской деятельности и общения в вузе в целом, а также на факультетах и в институтах.

Научный руководитель знакомит студентов с официальными требованиями, а также с правилами взаимодействия в процессе написания курсовой работы.

Характер и формат взаимодействия студента и научно-го руководителя может быть регламентирован календарным планом, представленным факультетом, а также личностными особенностями участников образовательных отношений. Календарный план может включать в себя основные этапы работы над научной работой, с привязкой к учебным неделям и/или месяцам и может быть представлен следующими пунктами: выбор темы исследования, разработка плана работы, изучение литературы, подбор материала для практической части исследования, анализ материала исследования и др.

Также совместно могут быть определены правила для индивидуальных консультаций, их график, обсуждены возможности участия студента в научных конференциях и других мероприятиях на уровне вуза и вне его. В случае нарушения правил научный руководитель может обозначить и определенные санкции в научно-исследовательском взаимодействии.

Таким образом, ведущая роль в реализации условий нормативно-регламентирующей координаты отведена научному руководителю. Соблюдение всеми участниками образовательных отношений выработанных норм и правил находится под контролем педагога. Задача студентов – ознакомиться с этими нормами, требованиями и участвовать в обсуждении. Реализация этих функций всеми участниками образовательных отношений позволит снизить тревогу обучающихся и давление со стороны научного руководителя, которые были выявлены в ходе практического исследования аргументации выбора тем курсовых работ и его качества [1; 7].

В качестве примеров аргументации выбора темы курсовой работы студентами, педагогами-психологами и лингвистами, относящихся к кафедре или научному руководителю, и характеризующих условия нормативно-регламентирующей координаты, можем привести следующие: *«Мой научный руководитель одобрил тему и сказал, что обладает достаточной базой материалов по этой теме»; «Тема одобрена научным руководителем»; «Многие преподаватели реагируют на тему негативно, потому что нет интереса ее слушать снова и снова»; «В этом году я выберу новую тему, предложенную моим научным руководителем»; «Выбирать тему я буду из предложенных на кафедре и научным руководителем вариантов».*

Далее перейдем к описанию организационно-педагогических условий **перспективно-ориентирующей координаты** пространства образовательных отношений. Г. Н. Сериков указывает, что условия данной координаты призваны обеспечить направленность на определенные цели, их подчиненность определенным идеям [8, с. 61].

В контексте выбора темы научного исследования студентами под руководством научного руководителя должен быть выделен перечень ориентиров, направлений научного исследования с опорой на социальный заказ. Затем важно соотнести эти социально заданные направления научного исследования с личными интересами, образовательными потребностями и планами обучающегося. Происходит совместная работа студента и научного руководителя по ранжированию тем и выбору приоритетных, с учетом двух критериев – социальной и личной ценности результатов научного исследования. Опора на интересы и образовательные потребности обучающегося позволяет мотивировать студента к научному поиску и развитию.

Обсуждение тем между научным руководителем и студентом осуществляется также с учетом дальнейшей образовательной траектории и перспектив развития студента, ожидаемых результатов исследования. Возможно, у студента есть желание продолжать обучение в магистратуре или в аспирантуре, работать по специальности, важно оценить перспективы практической работы.

О значении организационно-педагогических условий перспективно-ориентирующей координаты указывают такие аргументы студентов в пользу выбора той или иной темы исследования, как: *«Я вижу перспективу развития этой темы в дальнейшем в следующую курсовую и дипломную работу», «У меня уже есть опубликованные научные статьи по выбранной теме», «Легко писать, так как имеется большой личный опыт и интерес», «Тема будет актуальной многие года, т. к. из жизни людей и детей это никуда не деть...»*. Опрос студентов показывает, что личный интерес – доминирующая мотивация при выборе темы научного исследования.

В некоторых случаях, например при целевом обучении, студент имеет представление о характере своей будущей деятельности, и научная работа может строиться исходя из этой внешней мотивации. Место будущей работы студента может

определить ориентиры научной деятельности, сформулировать круг интересов. Безотносительно варианта обучения представление о профессиональных перспективах может влиять на выбор темы научного исследования. Студенты отмечают, что *«выбор темы связан с интересующей меня в повседневной/ профессиональной жизни сферой, что позволяет в дальнейшем использовать полученные знания эффективно»*, *«тема поможет мне в дальнейшей профессиональной деятельности»*, *«хочу связать карьеру с этой отраслью»*.

Взаимодействие между научным руководителем и студентами, ориентированное на перспективу и дальнейшее развитие последних, выстраивается с учетом мнения, установок, интересов и образовательных потребностей обучающихся, привлекательности для них темы курсовой работы. Важно осознание и понимание научным руководителем вреда от выбора, сделанного за обучающихся или под давлением. Процесс принятия решения и переживание собственного самостоятельного выбора положительно влияет на внутреннюю мотивацию к развитию [3].

Научный руководитель во взаимодействии со студентами выполняет такие функции, как целеобразующая, мотивационно-ориентирующая, организационная, интегративная, проектировочная, просветительская, контролирующая. Студенты при этом должны проявлять активность в ознакомлении с единой целью и перспективами научно-исследовательской работы в контексте выбранной темы.

Деятельностно-стимулирующая координата включает психологические, материально-бытовые условия, способствующие эффективному взаимодействию и совместной деятельности научного руководителя и студентов в выборе темы научного исследования, сохранению физического и психического здоровья и благополучия всех участников образовательных отношений [8].

Создание благоприятной психологической атмосферы взаимодействия научного руководителя и студентов в выборе темы научного исследования обеспечивается преимущественно диалогическим стилем общения, предполагающим равные позиции, учитывающим право выбора обучающимся, интересы и ценности, лежащие в его основе. Поддерживать диалог помогает опора на разработанные в рамках нормативно-регламентирующей координаты морально-этические правила

взаимодействия между научным руководителем и студентами. Важна установка научного руководителя на возможность наделения правом самостоятельного выбора самого обучающегося [13]. Научный руководитель в данной ситуации помощник, наставник. В случае возникновения конфликтов, педагог должен ориентироваться в ситуации и направлять студента на поиск конструктивного решения.

Данная координата может быть подкреплена внешними факторами, которые ориентируют студентов и положительно влияют на мотивацию к научно-исследовательской деятельности. Ведение научной деятельности может стать эффективным шагом для получения повышенной стипендии, одним из условий которой является активное участие в научной, общественной, спортивной жизни. Повышенная стипендия за участие в научной жизни как мотивация к научной работе подразумевает не публикацию одной статьи, а планомерное и систематическое участие в научных мероприятиях города, области и страны: публикации, участие в семинарах и конференциях в разной роли (выступление с секционным докладом, стендовый доклад и др.)

Другим примером внешней мотивации может стать заполнение портфолио для участия в зарубежных стажировках. В данных портфолио, как и в случае с повышенной стипендией, наличие научных публикаций и/или выступлений может быть либо обязательным пунктом, либо приносить дополнительные баллы.

Научный руководитель должен индивидуально подходить к вопросу внешней и внутренней мотивации студента в выборе, с учетом его индивидуальных особенностей. Для одного стимулом являются возможности для собственного развития, для другого – возможности участвовать в различных мероприятиях, конференциях, опубликовать результаты исследования или реализовать практику исследования и др. Заслуженная похвала, признание и поддержка также могут способствовать созданию ситуации успеха, мотивации к научной деятельности.

В качестве материально-бытовых условий необходимо учитывать частоту и место встреч для проведения консультаций в очном или онлайн-формате. Здесь уместно опираться на общую закономерность перехода количества в качество. Особая роль – обеспечению материально-технической базы для исследования.

Характер взаимодействия (например, консультации) может определяться обоюдными представлениями об удобстве общения. Так, в зависимости от личных предпочтений, консультации могут носить преимущественно очный характер, проверку работ преимущественно в бумажном виде, либо, наоборот, общение может переноситься в виртуальную плоскость и иметь синхронную/асинхронную форму. Отмечается, что качество деятельности-стимулирующей координаты может возрастать при возможности общения как в макро-, так и в микроформате. Под макроформатом в данном случае подразумеваются стандартные консультации в очном или виртуальном виде, синхронные и/или асинхронные, микроформат подразумевает возможность решения текущих вопросов в мессенджерах. Кроме этого, мессенджеры позволяют научному руководителю оперативно информировать и получать информацию у группы людей, что может облегчить ведение научного руководства.

Таким образом, в рамках деятельности-стимулирующей координаты научный руководитель выполняет следующие функции: мотивирующую, управленческую, психолого-педагогической поддержки, модерирующую, функцию фасилитатора.

Студенты отмечают в числе аргументов выбора темы курсовой работы те, которые характеризуют деятельность-стимулирующую группу условий: *«В процессе практической деятельности будет работа на мероприятиях, которые мне интересны».*

Условия **коммуникативно-информационной координаты** применительно к системе образовательных отношений научный руководитель-студент в выборе темы курсовой работы обеспечивают «возможности продуктивного общения между субъектами исследования, предоставление при этом всех необходимых для них средств и информационной базы реализации исследования» [8, с. 65].

Научный руководитель координирует общение и совместную деятельность со студентами и другими участниками образовательных отношений в единой системе и контролирует функционирование этой системы, что позволяет обеспечить этапность и преемственность в научноисследовательской работе, ее целостность и полноту, а также сроки проведения.

Научный руководитель обеспечивает должное информирование студентов о процессе индивидуального исследования,

а также о ходе научно-исследовательской работы факультета/института, вуза в целом, вооружает тем самым обучающихся информацией, необходимой для реализации исследовательской деятельности [8, с. 68]. Так, поэтапная работа по теме исследования, выполненная в срок, позволяет студентам принять участие в традиционных научно-исследовательских конференциях и семинарах на факультете, в институте, а также в конференциях другого уровня, научно-исследовательских конкурсах, грантах, опубликовать промежуточные и итоговые результаты своих исследований.

Конструктивная регулярная обратная связь научного руководителя способствует внутренней мотивации осуществления научного поиска обучающимися. Особое значение приобретают мероприятия, позволяющие студентам и преподавателям обмениваться информацией и давать обратную связь – научно-методические семинары, круглые столы, рефер-лектории в режимах онлайн и офлайн. Необходимая студентам информация может быть оформлена в виде методических рекомендаций по написанию курсовой работы для студентов.

Научный руководитель в рамках коммуникативно-информационной координаты выполняет следующие функции: информационно-просветительскую, консультационную, контролирующую, стимулирующую.

Обучающиеся отмечают потребность в разного рода информации в ходе работы над курсовой работой: *«Ее написание позволило мне получить информацию, которая наверняка будет мне полезной», «Возможность самостоятельного написания текста для исследовательской работы, а не "ленивого" копирования с сайта», «Доступность информации», «Слегка проблемно найти инфу о коммуникативных компетенциях» [2; 7].*

Обсуждение и выводы

Отечественными и зарубежными авторами обозначается и подтверждается результатами практических исследований особая роль научного руководителя в организации регулярного и систематического взаимодействия со студентами в процессе выбора темы и реализации научного исследования.

Педагогическое моделирование пространства образовательных отношений в системе взаимодействия «научный руководитель-студент» позволяет выделить

организационно-педагогические условия реализации поэтапного и целостного научного исследования. Данные условия способствуют проявлению активности, самостоятельности и ответственности самих обучающихся в выборе темы и реализации научного исследования.

Организационно-педагогические условия **нормативно-регламентирующей координаты:**

- устанавливают права и обязанности, требования к обучающимся как субъектам исследования, правила и этические нормы взаимодействия;
- регламентируют организационные формы реализации исследования и управления ими;
- регламентируют реализацию мероприятий, связанных с проведением исследований обучающимися, апробацией результатов, их публикацией и внедрением;
- обеспечивают психологическую подготовку студентов к исследованию, снижают тревожность обучающихся и риски давления со стороны научного руководителя.

Организационно-педагогические условия **перспективно-ориентирующей координаты:**

- обеспечивают единую целенаправленность исследований в образовательном учреждении на уровне факультета, института, вуза в целом, а также их соответствие социальному заказу и личным интересам обучающихся;
- создают основу для построения индивидуальной образовательной траектории студента, в том числе и в рамках научной деятельности.

Организационно-педагогические условия **деятельностно-стимулирующей координаты:**

- обеспечивают внешнюю и внутреннюю мотивацию к осуществлению научного поиска;
- качественное взаимодействие в системе научный руководитель-студент и благоприятный психологический настрой на протяжении исследования.

Организационно-педагогические условия **коммуникативно-информационной координаты:**

- обеспечивают систематичность, регулярность, контроль за ходом исследования, информационный обмен и научную коммуникацию между его участниками.

В совокупности организационно-педагогические условия описанных нами координат пространства образовательных отношений научного руководителя и студента способствуют становлению «самоуправляющей» позиции обучающегося в выборе темы и дальнейшей реализации научного исследования, уменьшению эмоционального напряжения студентов в процессе подготовки курсовой работы.

Список литературы

1. Батина Е. В. Выбор темы выпускной квалификационной работы студентами-бакалаврами психолого-педагогического направления подготовки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2024. – Т. 16. – № 1. – С. 16–25. DOI: 10.14529/ped240102. EDN: PWZBAF
2. Батина Е. В. Приемы индивидуализации образовательной деятельности обучающихся языковых специальностей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 82–91. DOI: 10.14529/ped200208. EDN: EТНХНС
3. Батина Е. В. Образовательные отношения родителей, педагогов и обучающихся как фактор развития готовности подростков к выбору индивидуальной образовательной траектории // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – Т. 13. – № 2. – С. 6–23. DOI: 10.14529/ped210201. – EDN ZTYUNI
4. Громыко Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 57–67. DOI: 10.17759/chr.2020160106
5. Долецкая С. В. Проблема выбора темы научного исследования обучающихся направления подготовки "История" // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Евпатория, 12–13 апреля 2018 года. – Евпатория: Ариал, 2018. – С. 295–297. EDN: OTСJXH
6. Как учить учиться по-новому / под общ. ред. А. П. Панфиловой и М. С. Пашоликова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. – 240 с.
7. Кожухова И. В., Батина Е. В. Анализ субъективного качества выбора темы курсовой работы обучающихся гуманитарных специальностей // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 3 (69). – С. 146–163. DOI: 10.32744/pse.2024.3.9
8. Котлярова И. О. Сериков Г. Н. Системное представление об исследовании. – Челябинск: Челябинский государственный технический университет. – 1996. – 81 с. EDN: ZSKKER
9. Лукина М. М. Постановка проблемы и выбор темы как начало исследования // Проблемы педагогики. – 2019. – № 3 (42). – С. 23–26. EDN: XETMDP
10. Макарова Н. С. Трансформация дидактики высшей школы. – М.: Флинта, 2017. – 180 с.
11. Мироненко А. А. Проблема и обоснование выбора темы индивидуального проекта // Вопросы педагогики. – 2020. – № 7–2. – С. 98–100. EDN: JBCIDK
12. Назаренко С. Д. Социально-коммуникативные практики университета: практика научного руководства // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. – 2021. – № 20–2. – С. 45–52. EDN: OZKXMA
13. Образование для сложного общества: «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» // П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло [и др.]. – М.: Global Education Futures, 2018. – 211 с. EDN: LWARBI

14. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
15. Серова О. А. Выбор темы диссертационного исследования: определение приоритетов // Юрическое образование и наука. – 2023. – № 8. – С. 54–57. DOI: 10.18572/1813-1190-2023-8-54-57. EDN: SIRTVO
16. Рубцов В. В., Улановская И. М. Совместная учебная деятельность и развитие детей: моногр. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.
17. Удальцова Е. В. Роль научного руководителя в исследовательской деятельности студента (слушателя) образовательной организации // Актуальные проблемы современного российского государства и права: материалы ежегодной всероссийской научно-практической конференции, Калининград, 19 мая 2017 года. – Калининград: Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России, 2017. – С. 186–188. EDN: ZAEUYP
18. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – Т. 2. – № 4. – С. 61–73.
19. Щадилова И. С. Выбор тем дипломных работ как результат реализации творческого компонента в обучении бакалавров // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2015. – № 4 (7). – С. 136–137. EDN: VDXDTZ
20. Lee A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision // *Studies in Higher Education*. – 2008. – Vol. 33 (3). – P. 267–281.

References

1. Batina, E. V. (2024) *Vybor temy vypusknj kvalifikacionnoj raboty studentami-bakalavrami psihologo-pedagogicheskogo napravleniya podgotovki* [Choice of Graduate Work Topics Made by Bachelor Degree Students of Psychological and Pedagogical Education Programme]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*. Vol. 16. No. 1. Pp. 16–25. (In Russian). DOI: 10.14529/ped240102. EDN: PWZBAF
2. Batina, E. V. (2020) *Priemy individualizacii obrazovatel'noj deyatelnosti obuchayushchihsya yazykovyh special'nostej* [Individualized Learning on a Linguistic Faculty]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*. Vol. 12. No. 2. Pp. 82–91. DOI 10.14529/ped200208. (In Russian). EDN: ETHXHS
3. Batina, E. V. (2021) *Obrazovatel'nye otnosheniya roditel'ej, pedagogov i obuchayushchihsya kak faktor razvitiya gotovnosti podrostkov k vyboru individual'noj obrazovatel'noj traektorii* [Educational Relationships of Parents, Teachers and Students as a Development Factor/readiness of Teenagers to Choose]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*. Vol. 13. No. 2. Pp. 6–23. (In Russian)
4. Gromyko, YU. V., Rubcov, V. V., Margolis, A. A. (2020) *SHkola kak ekosistema razvivayushchihsya detsko-vzroslyh soobshchestv: deyatelnostnyj podhod k proektirovaniyu shkoly budushchego* [The school as ecosystem of developing child-adult communities: activity approach to designing the school of the future]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural-Historical Psychology*. Vol. 16. No. 1. Pp. 57–67. (In Russian). DOI: 10.17759/chp. 2020160106
5. Doleckaya, S. V. (2018) *Problema vybora temy nauchnogo issledovaniya obuchayushchihsya napravleniya podgotovki "Istoriya"* [The Problem of Choosing the Topic of Scientific Research of Students of the Direction of Training 'History']. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sisteme professional'nogo obrazovaniya pedagoga* [Realization of the competence approach in the system of professional education of a teacher]. *Proceedings of the International Conference. Evpatoriya, 12–13 April. 2018. Evpatoriya: Arial. Pp. 295–297. (In Russian).* EDN: OTCJXH
6. Kozhuhova, I. V., Batina, E. V. (2024) *Analiz sub"ektivnogo kachestva vybora temy kurs-ovoj raboty obuchayushchihsya gumanitarnyh special'nostej* [Analysis of the Subjective Quality of Choice of Term Paper Topic Selection in Humanities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*. No. 3 (69). Pp. 146–163. (In Russian). DOI: 10.32744/pse.2024.3.9
7. Panfilova, A. P., Pasholikhov, M. S. (2023) (eds.) *Kak učit' učit'sya po-novomu* [How to teach learning in a new way]. Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena (In Russian).

8. Kotlyarova, I. O., Serikov, G. N. (1996) *Sistemnoe predstavlenie ob issledovanii: uchebnoe posobie* [Systematic Description of a Research: a Tutorial]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Technical University. (In Russian).
9. Lukina, M. M. (2019) Postanovka problemy i vybor temy kak nachalo issledovaniya [Problem Statement and Topic Selection as the Beginning of the Research]. *Problemy pedagogiki – Problems of Pedagogy*. No. 3 (42). Pp. 23–26. (In Russian). EDN: XETMDP
10. Makarova, N. S. (2017) *Transformaciya didaktiki vysshej shkoly* [Transformation of higher school didactics]. Moscow: Flinta. (In Russian).
11. Mironenko, A. A. (2020) Problema i obosnovanie vybora temy individual'nogo proekta [Problem and Rationale for Choosing the Topic of the Individual Project]. *Voprosy pedagogiki – Issues of pedagogy*. No. 7–2. Pp. 98–100. (In Russian). EDN: JBCIDK
12. Nazarenko, S. D. (2021) Social'no-kommunikativnye praktiki universiteta: praktika nauchnogo rukovodstva [Social and Communicative Practices of the University: The Practice of Academic Supervision]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly – Scientific Proceedings of the Republican Institute of Higher Education*. No. 20–2. Pp. 45–52. (In Russian). EDN: OZKXMA
13. Luksha, P., Kubista, D., Laslo, A. (2018) *Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva* [Education for a Complex Society]. Moscow: Global Education Futures. (In Russian). EDN: LWARBI
14. Serikov, G. N. (1997) *Obrazovanie: aspekty sistemnogo otrazheniya* [Education: Aspects of Systemic Reflection]. Kurgan: Zauralye. (In Russian).
15. Serova, O. A. (2023) Vybor temy dissertacionnogo issledovaniya: opredelenie prioriteto [Selection of the Topic of the Dissertation Research: Prioritisation]. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka – Legal Education and Science*. No. 8. Pp. 54–57. (In Russian). DOI: 10.18572/1813-1190-2023-8-54-57. EDN: SIRTVO
16. Rubcov, V. V., Ulanovskaya, I. M. (2021) *Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detej* [Co-curricular activities and children development]. Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russian)
17. Udal'cova, E. V. (2017) Rol' nauchnogo rukovoditelya v issledovatel'skoj deyatel'nosti studenta (slushatelya) obrazovatel'noj organizacii [Role of the Supervisor in the Research Activity of a Student (Listener) of an Educational Organisation]. *Aktual'nye problemy sovremen'nogo rossijskogo gosudarstva i prava* [Topical problems of the modern Russian state and law] Proceedings of the International Conference: Kaliningrad, 19 May 2017. Kaliningrad: Saint Petersburg University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation in Kaliningrad. Pp. 186–188. (In Russian). EDN: ZAEUYP
18. Cukerman, G.A. (2006) Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhajshego razvitiya [Child-adult interaction creating the zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural-Historical Psychology*. Vol. 2. No. 4. Pp. 61–73. (In Russian).
19. SHCHadilova, I. S. (2015) Vybor tem diplomnyh rabot kak rezul'tat realizacii tvorcheskogo komponenta v obuchenii bakalavrov [Choice of Thesis Topics as a Result of Realisation of Creative Component in Bachelor's Education]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya – Priority directions in the development of science and education*. No. 4(7). Pp. 136–137. (In Russian). EDN: VDXDTZ
20. Lee, A. (2008) How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*. Vol. 33 (3). Pp. 267–281. DOI: 10.1080/03075070802049202

Личный вклад соавторов
 Personal co-authors contribution
 50/50 %

Информация об авторах

|233|

Батина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-8474-1898, e-mail: batina.ev@mail.ru

Кожухова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6842-2184, e-mail: vinantov@mail.ru

Information about the authors

Elena V. Batina – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 000-0002-8474-1898, e-mail: batina.ev@mail.ru

Irina V. Kozhukhova – Cand. Sci. (Philol.), Assistant Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6842-2184, e-mail: vinantov@mail.ru

Поступила в редакцию: 10.10.2024

Принята к публикации: 06.11.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 10 October 2024

Accepted: 06 November 2024

Published: 28 December 2024

Профессиональная адаптация обучающихся СПО по ИТ-специальностям в условиях требований работодателей

Т. А. Бороненко, Р. И. Нуретдинов

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

Введение. Цифровая трансформация мировой экономики, включая экономику Российской Федерации, стремительно развивается. Запущен национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства», целью которого является создание цифровых платформ в ключевых отраслях к 2030 г. С ростом цифровизации экономики возникают проблемы нехватки специалистов с ИТ-компетенциями. Кадровый голод в ИТ-специалистах оценивается примерно в 500–700 тыс. человек. Молодые ИТ-специалисты зачастую обладают только общими профессиональными компетенциями и не имеют достаточного опыта в использовании узкоспециализированных профессиональных инструментов. Такая ситуация удлинит и усложняет процесс профессиональной адаптации молодых специалистов, что и влечет за собой желание работодателей нанимать опытных сотрудников. Указанные противоречия определяют необходимость модернизации системы среднего профессионального образования в области информационных технологий с целью повышения востребованности выпускников рынком труда и сокращения сроков профессиональной адаптации молодых ИТ-специалистов на рабочем месте.

Материалы и методы. В качестве метода определения проблем профессиональной подготовки обучающихся, степени профессиональной ориентации и уровня знаний требований будущих работодателей в области информационных технологий был выбран опрос обучающихся по ИТ-специальностям информационно-технологического профиля. В 2024 г. были произведены опросы обучающихся среднего профессионального образования укрупненной группы специальностей «Информатика и вычислительная техника» на предмет понимания востребованности различных средств разработки в области информационных технологий, в которых приняли участие 93 из вузов Санкт-Петербурга.

Результаты. В рамках опросов обучающихся среднего профессионального образования информационно-технологического профиля были заданы вопросы на тему знаний обучающимися различных языков программирования и систем управления базами данных, необходимости и желания их изучения, их востребованности будущими работодателями. Было выявлено, что обучающиеся знакомы только с самыми популярными средствами разработки ИТ-решений, а реальный опыт их использования имеет только каждый пятый респондент. При этом более 90 % опрошенных уверены, что изучение различных программных средств работы будущего ИТ-специалиста необходимо для успешной профессиональной деятельности. Сделать вывод, что обучающиеся не в полной мере представляют себе реальные требования будущего рынка труда и обладают недостаточным уровнем начальной профессиональной адаптации к условиям будущей профессии ИТ-специалиста. Решением проблемы профессиональной адаптации обучающихся СПО по ИТ-специальностям предлагается модель процесса формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов.

Обсуждение и выводы. Результаты исследования позволяют утверждать о наличии кадрового голода на рынке труда в области информационных технологий и тенденции к его усилению. Для преодоления сложившихся разрывов между результатами профессиональной подготовки ИТ-специалистов и требованиями рынка труда была представлена модель процесса формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов среднего звена, учитывающая необходимость профессиональной адаптации студентов к условиям будущих работодателей. Ключевым звеном модели выступает практическая подготовка обучающихся, представители работодателей формируют банк проектных задач и сопровождают процесс их решения в роли наставников.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональная адаптация, практическая подготовка, наставничество, требования работодателей.

Для цитирования: Бороненко Т. А., Нуретдинов Р. И. Профессиональная адаптация обучающихся СПО по ИТ-специальностям в условиях требований работодателей цифровой экономики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 234–246. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_234. EDN: JKPQYS

Professional Adaptation of Students of Secondary Vocational Education in IT-specialties in the Context of the Requirements of Employers in the Digital Economy

Tat'yana A. Boronenko, Roman I. Nuretdinov

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

Introduction. The digital transformation of the global economy, including the economy of the Russian Federation, is developing rapidly. The launch of the national project "Data Economy and Digital Transformation of the State", the goal of which is to create digital platforms in key industries by 2030. With the growth of digitalization of the economy, problems of a shortage of specialists with IT-competencies arise: the shortage of personnel in IT specialists is estimated at approximately 500–700 thousand people. And young IT-specialists often have only general professional competencies and do not have sufficient experience in using highly specialized professional tools. This situation lengthens and complicates the process of professional adaptation of young specialists, which entails the desire of employers to hire experienced employees. These contradictions determine the need to modernize the system of secondary vocational education in the field of information technology in order to increase the demand for graduates in the labor market and reduce the time of professional adaptation of young IT specialists in the workplace.

Materials and methods. The analysis of scientific works and statistical data of recent years on the topic under consideration confirmed the problems we have identified and substantiated the need to expand the system of professional adaptation of students in the field of information technology. A survey of students in IT-specialties of the information technology profile was chosen as a method for determining the problems of professional training of students, the degree of professional orientation and the level of knowledge of the requirements of future employers in the field of information technology. In 2024, surveys were conducted of students of secondary vocational education of the enlarged group of specialties "Informatics and computer engineering" on their understanding of the demand for various development tools in the field of information technology, in which 93 respondents in St. Petersburg took part.

Results. In surveys of students of secondary vocational education in the information technology profile, questions were asked about the students' knowledge of various programming languages and database management systems, the need and desire to study them, and their demand by future employers. It was found that students are familiar only with the most popular tools for developing IT solutions, and only every fifth respondent has real experience in using them. At the same time, more than 90 % of respondents are confident that studying various software tools for the work of a future IT specialist is necessary for successful professional activity. Conclude that students do not fully understand the real requirements of the future labor market and have an insufficient level of initial professional adaptation to the conditions of the future profession of an IT specialist. A model of the process of forming professional competencies of IT specialists is proposed as a solution to the problem of professional adaptation of students of secondary vocational education in IT specialties.

Discussion and conclusion. The results of the research revealed a personnel shortage in the labor market in the field of information technology and a tendency for it to increase. To overcome the existing gaps between the results of professional training of IT specialists and the requirements of the labor market, a model of the process of formation of professional competencies of middle-level IT specialists was presented, taking into account the need for professional adaptation of students to the conditions of future employers. The key element of the model is the practical training of students, representatives of employers form a bank of project tasks and accompany the process of solving them in the role of mentors.

Key words: secondary vocational education, professional adaptation, practical training, mentoring, employer requirements.

For citation: Boronenko, T. A., Nuretdinov, R. I. (2024) Professional'naya adaptatsiya obuchayushchihnya SPO po IT-special'nostyam v usloviyah trebovaniy rabotodatelej cifrovoy ekonomiki [Professional Adaptation of Students of Secondary Vocational Education in IT-specialties in the Context of the Requirements of Employers in the Digital Economy]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 234–246. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_234. EDN: JKPQYS

Введение

Цифровая трансформация мировой экономики в настоящее время набирает все большие темпы, в том числе и в России. В послании Федеральному собранию президент Российской Федерации В. В. Путин анонсировал новый национальный проект «Экономика данных и цифровая трансформация государства»: «К 2030 году нужно сформировать цифровые платформы в ключевых отраслях экономики и социальной сферы. Эти и другие комплексные задачи будут решаться в рамках нового национального проекта «Экономика данных»¹.

Процессы масштабной цифровой трансформации экономики и государства порождают своего рода коллизии. С одной стороны, рынку труда требуется все большее количество специалистов, обладающих различными ИТ-компетенциями. Глава Минцифры Максют Шадаев на август 2023 г. оценивал нехватку кадров в ИТ-отрасли в России в 500–700 тыс. работников, в то же время глава «Сбера» Герман Греф заявлял, что нехватка составляет около одного миллиона работников в сфере ИТ и будет расти². С другой стороны, каковы требования вакансий рынка труда? Так, на 2024 г. только 46 % вакансий требуют от ИТ-специалиста опыт работы от одного до трех лет, более 36 % – от трех до шести лет, 4 % – более шести лет и только 13 % – не требуют опыта работы³.

Таким образом, можно констатировать вызов, который необходимо преодолеть системе профессионального образования в области информационных технологий – необходимость модернизации системы профессиональной подготовки ИТ-специалистов так, чтобы выпускники были востребованы рынком труда, а работодатель должен быть готов нанимать в штат молодых ИТ-специалистов без опыта работы, не опасаясь за длительный адаптационный период таких сотрудников.

Одним из важнейших инструментов решения поставленной проблемы выступает необходимость углубления и расширения профессиональной адаптации обучающихся по ИТ-специаль-

¹ В России запускают нацпроект по цифровой трансформации государства [Электронный ресурс]. URL: <https://rfg.ru/2024/05/21/kakie-nashi-kody.html> (дата обращения: 10.10.2024).

² В IT больше не войти: падение зарплат и прогноз рынка труда на 2024 год [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1645404/sofia-tokareva/v-it-bolshe-ne-voiti-padenie-zarplat-i-prognoz-rynka-truda-na-2024-god> (дата обращения: 10.10.2024).

³ Мал джуниор да дорог: в каких сферах востребованы и сколько зарабатывают молодые ИТ-специалисты [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.hh.ru/article/33041> (дата обращения: 10.10.2024).

ностям среднего профессионального и высшего образования. Профессиональная адаптация будущих специалистов играет ключевую роль в формировании конкурентоспособных и востребованных специалистов, способных быстро реагировать на изменения профессиональной среды, задач профессиональной деятельности и условий труда [17]. Поэтому одной из важных задач профессиональной подготовки ИТ-специалистов является формирование актуальной компетенции будущих выпускников под быстро меняющиеся требования работодателей [1]. Молодой ИТ-специалист должен уметь ориентироваться в профессиональных инструментах, адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, иметь возможность перестраиваться в зависимости от требований конкретного работодателя.

Обзор литературы

Ученые в исследованиях отмечают, что безработица в России находится на историческом минимуме и составляет порядка 3–4 % на 2023 г. [8; 11; 14]. При этом кадровый голод наблюдается в большинстве профессий. Прогнозируется, что дефицит рабочей силы к 2030 г. составит от двух до четырёх миллионов человек, и наибольший запрос будет на сотрудников высокой квалификации, в частности инженеров и программистов [3; 14]. Существенный рост спроса на ИТ-кадры на рынке труда наблюдается уже сегодня [3]. Некоторые ученые называют нехватку рабочей силы главным вызовом экономики России [7], а также ставят под сомнение возможность реализации национального проекта «Цифровая экономика» [7].

Какие факторы влияют на сложившуюся ситуацию на рынке труда? С одной стороны, катастрофическая нехватка ИТ-кадров, с другой – нежелание работодателей нанимать молодых выпускников ИТ-специальностей [9]. Исследования показывают, что система среднего профессионального образования в области информационных технологий не успевает адаптироваться к динамично изменяющимся запросам рынка труда, в том числе молодые ИТ-специалисты обладают знаниями широкого профиля по специальности, но без углубления в конкретные сферы [8]. Работодателей отпугивает отсутствие профессионального опыта молодых специалистов. Выпускники владеют теоретическими основами профессии,

но не обладают практическими навыками в рамках выбранной квалификации [11]. Таким образом, уровень профессиональной подготовки ИТ-специалистов не удовлетворяет в полной мере потребности работодателей [8].

Исследования указывают на необходимость реформирования системы профессионального образования с учетом приоритетов экономического развития [14]. Предпринимаемые меры по обучению студентов в вузах по целевому направлению в рамках инженерных специальностей не могут покрыть существующий дефицит кадров [11].

Важными шагами на пути решения описанных задач являются преодоление информационного вакуума между работодателями и университетами [13; 10], привлечение в образовательный процесс промышленных партнеров [1], осуществление технического образования в виде проектных команд для индустрии [11], расширение программ наставничества [4].

Материалы и методы

Обзор литературы и научных трудов последних лет по рассматриваемой тематике подтвердил тезис в необходимости углубления и расширения системы профессиональной адаптации обучающихся в области информационных технологий. Для понимания степени профессиональной ориентации и знания требований будущих работодателей обучающимися ИТ-специальностей в сентябре 2024 г. были произведены опросы обучающихся среднего профессионального образования 09 укрупненной группы специальностей «Информатика и вычислительная техника» на предмет их понимания востребованности различных средств разработки в области информационных технологий. В опросе приняли участие 93 респондента третьих курсов обучения трех вузов Санкт-Петербурга.

Результаты

Рассмотрим результаты проведенных опросов обучающихся системы СПО. На вопрос «Какие языки программирования необходимы в разработке ИТ-решений» были получены ответы, представленные на рис. 1. В то же время на рис. 2 показано распределение того, с какими языками программирования работали респонденты.

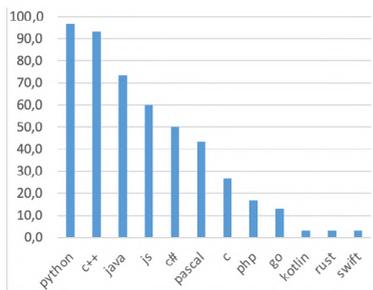


Рис. 1. Языки программирования, необходимые в разработке ИТ-решений

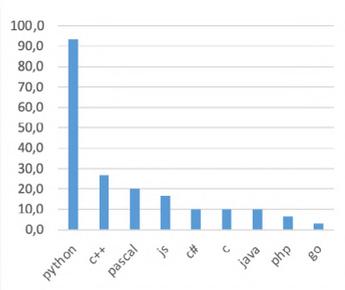


Рис. 2. Языки программирования, с которыми работали респонденты

Также был задан вопрос «Какой язык программирования хотели бы изучать респонденты?», результаты ответов на который представлены на рис. 3.

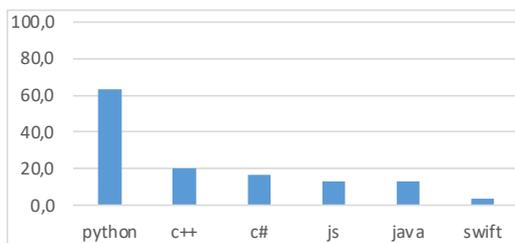


Рис. 3. Языки программирования, которые хотели бы изучать респонденты

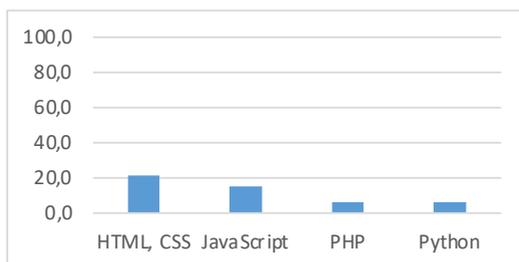


Рис. 4. Опыт применения интернет-ориентированных средств разработки респондентами

Отметим, что на 2024 г. первые три места по полярности среди языков программирования занимают Python, C++ и Java соответственно¹.

Для углубления понимания профессионального опыта обучающихся был задан вопрос на тему применения средств разработки в конкретной области, в частности разработка ИТ-решений в сети Интернет (рис. 4).

Неотъемлемой частью разработки большинства ИТ-решений является организация хранения данных, в частности применение различных типов баз данных и СУБД. Респондентам были заданы вопросы «Какие СУБД необходимо знать разработчику?», результаты представлены на рис. 5 и «С какими СУБД работали респонденты?» – рис. 6.

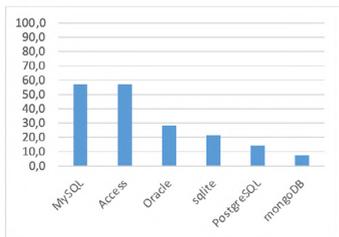


Рис. 5. СУБД, необходимые разработчику

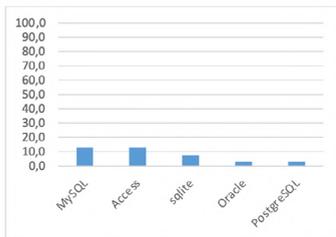


Рис. 6. Опыт работы респондентов с различными СУБД

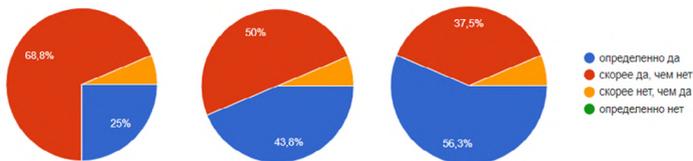


Рис. 7. Необходимость изучения средств разработки ИТ-решений

Отметим, что на 2024 г. наиболее востребованными СУБД являются: Oracle, MySQL, Microsoft SQL Server, PostgreSQL и MongoDB².

¹ TIOBE Index for September 2024. Available at: <https://www.tiobe.com/tiobe-index> (accessed 10 October 2024).

² DB-Engines Ranking. Available at: <https://db-engines.com/en/ranking> (accessed 10 October 2024).

На рисунке 7 показано распределение мнений респондентов о необходимости изучения языков программирования (диаграмма 1), веб-ориентированных средств разработки (диаграмма 2) и СУБД (диаграмма 3).

Результаты опроса показывают, что обучающиеся знают довольно короткий список средств разработки ИТ-решений, а опыт использования ограничивается несколькими из них, большинство из которых представлены в школьной программе по информатике. При этом необходимость изучения средств разработки ИТ-решений признают почти все респонденты. Таким образом, можно сделать вывод, что обучающиеся не в полной мере представляют себе реальные требования будущего рынка труда, и сложно говорить об успешном процессе начального уровня их профессиональной адаптации к условиям будущей профессии ИТ-специалиста.



Рис. 8. Модель процесса формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов

В качестве решения проблемы профессиональной адаптации обучающихся СПО по ИТ-специальностям предлагается модель процесса формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов, важнейшим элементом которой определяется привлечение индустриальных партнеров, будущих работодателей выпускников, в образовательный процесс (рис. 8).

Целью представленной модели является сформировать профессиональные компетенции ИТ-специалистов в условиях

рынка труда. В качестве социального заказа рассматриваются требования рынка труда, профессиональных стандартов и ФГОС по специальностям.

Одним из основных элементов сближения профессиональной и образовательной сфер рассматривается практическая подготовка обучающихся, которая особенно важна в области ИТ-специальностей в связи с их высокотехнологичностью и практикоориентированностью. В рамках практической подготовки предлагается применение проектного метода, который демонстрирует обучающимся особенности профессиональной среды, подходы к реализации профессиональной деятельности, формирует профессиональную адаптацию обучающихся к условиям профессиональной деятельности и знакомит с вектором развития профессиональной сферы [5; 6; 16]. В качестве одного из важнейших элементов представленной модели определен работодатель, как поставщик проектных задач практической подготовки обучающихся и как наставник, участвующий в образовательном процессе. Формой представления проектных задач определено техническое задание, которое по факту является основной формой представления задач профессиональной деятельности ИТ-специалистов.

На наш взгляд, представленный подход к организации практической подготовки обучающихся позволит не только в полной мере обучить будущих ИТ-специалистов решать задачи профессиональной деятельности, но и форсировать их профессиональную адаптацию за счет тесного взаимодействия с представителями рынка труда в рамках профессиональной подготовки и углубления понимания формы представления профессиональных задач.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование выявило кадровый голод в ИТ-специалистах на рынке труда, который будет усиливаться в ближайшие несколько лет. Такая тенденция определяется учеными как один из важнейших вызовов экономики Российской Федерации и требует своевременного решения. В качестве предпосылок к сложившейся ситуации называются разрыв между требованиями рынка труда в области информационных технологий и компетенциями молодых ИТ-специалистов, вы-

пускников специальностей информационно-технологического профиля, недостаточное взаимодействие образовательной и профессиональной среды, недостаток прикладных знаний и умений молодых ИТ-специалистов.

Опрос обучающихся студентов по ИТ-специальностям подтвердил теоретическое исследование. Было определено, что студенты не в полной мере понимают запросы работодателей на прикладные знания и умения будущих работников, обладают недостаточным опытом работы с необходимыми технологиями в области ИТ, но при этом осознают необходимость их изучения для будущей профессиональной деятельности.

Для преодоления сложившихся разрывов между результатами профессиональной подготовки ИТ-специалистов и требованиями рынка труда была сформулирована модель процесса формирования профессиональных компетенций ИТ-специалистов среднего звена, учитывающая необходимость профессиональной адаптации обучающихся к условиям будущей профессиональной деятельности. Основопологающим элементом предложенной модели является практическая подготовка обучающихся, где будущий работодатель является поставщиком проектных задач и выступает наставником в процессе решения этих задач.

Список литературы

1. Авакова Э. Б., Кузнецов А. А. Взаимодействие образовательных учреждений и организаций-работодателей в условиях цифровизации // *Телескоп*. – 2021. – № 1. – С. 81–87.
2. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // *Образование и наука*. – 2023. – Т. 25. – № 2. – С. 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223
3. Васильева Е. В., Каманина А. Н. Дефицит ИТ-кадров в России на современном этапе: причины и пути преодоления // *Дискуссия*. – 2023. – № 2 (117). – С. 108–118. DOI: 10.46320/2077-7639-2023-2-117-108-118
4. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // *Высшее образование в России*. – 2023. – № 8-9. – С. 110–129. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129
5. Данейкин Ю. В., Калпинская О. Е., Федотова Н. Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // *Высшее образование в России*. – 2020. – № 8-9. – С. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116
6. Макеева Е. А., Макеева И. А., Логинова Е. В. Проектная деятельность как способ социализации и адаптации молодежи к социально-экономическим условиям развития общества // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2021. – № 5. – С. 41–44.

7. Матыцина Н. П., Юдин Е. И. Основные предложения по решению проблемы дефицита и воспроизводства высококвалифицированных цифровых кадров для Российской экономики // Символ науки. – 2023. – № 11–2–1. – С. 80–82.
8. Мамуркова Е. Р., Кейлиц П. М., Литвинова Н. А., Гаврилюк Е. С. Анализ трендов и потребности современного рынка труда для на примере ИТ-отрасли: пути преодоления карьерного разрыва // *Beneficium*. – 2024. – № 2. – С. 111–120.
9. Нуретдинов Р. И. Совершенствование трудоустройства студентов и выпускников СПО специальности Информационные системы и программирование на современном этапе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 354–367. DOI: 10.35231/18186653_2021_4_354. EDN: DNJAFF
10. Нурилова А. З. Трудоустройство молодого выпускника: проблема и тенденции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – № 1. – С. 41–44.
11. Стельмашенко О. В., Елина Ю. А. Проблема дефицита молодых специалистов на рынке труда Российской Федерации // Экономика и социум. – 2023. – № 10 (113)–1. – С. 650–656.
12. Субботина Т. Н., Пузанова А. Н. Дефицит кадров в российской экономике: состояние, проблемы, пути решения // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2024. – № 6–2 (112). – С. 115–119.
13. Терникова А. А., Бляхер М. Л. Спрос на знания, умения и навыки в вакансиях: кого готовит университет? // Мир России. Социология. Этнология. – 2023. – Т. 32. – № 2. – С. 74–96. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-74-96
14. Цомартова М. Э., Волик М. В. Последствия дефицита специалистов на рынке труда и вызовы 2024 года // Дискуссия. – 2024. – № 4 (125). – С. 128–138.
15. Чупина И. П., Демина Ю. В. Сокращение дефицита рабочих квалифицированных кадров на рынке труда как одна из приоритетных задач российской экономики // Образование и право. – 2023. – № 12. – С. 485–490.
16. Шкунова А. А., Плешанов К. А. Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4 (21). – С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-4
17. Яковлева Е. В. Педагогические основы формирования регуляторного механизма адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 2 (91). – С. 312–317.

References

1. Avakova, E. B., Kuznecov, A. A. (2021) Vzaimodejstvie obrazovatel'nyh uchrezhdenij i organizacij-rabotodatelej v usloviyah cifrovizacii [Interaction of educational institutions and employer organizations in the context of digitalization]. *Teleskop – Telescope*. No. 1. Pp. 81–87. (In Russian).
2. Ambarova, P. A., Zborovskij, G. E. (2023) Professional'naya adaptatsiya vuzovskikh studentov v menuyushchemysya mire professij [Professional adaptation of university students in the changing world of professions]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*. Vol. 25. No. 2. Pp. 191–223. (In Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223
3. Vasil'eva, E. V., Kamanina, A. N. (2023) Deficit IT-kadrov v Rossii na sovremennom etape: prichiny i puti preodoleniya [Shortage of IT personnel in Russia at the present stage: causes and ways to overcome it]. *Diskussiya – Discussion*. No. 2 (117). Pp. 108–118. (In Russian). DOI: 10.46320/2077-7639-2023-2-117-108-118
4. Gindes, E. G., Troyan, I. A., Kravchenko, L. A. (2020) Nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: koncepciya, model' i perspektivy razvitiya [Mentoring in Higher Education: Concept, Model and Development Prospects]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. No. 8–9. Pp. 110–129. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-110-129
5. Danejkin, YU. V., Kalpinskaya, O. E., Fedotova, N. G. (2020) Proektnyj podhod k vnedreniyu individual'noj obrazovatel'noj traektorii v sovremennom vuzе [Project-based approach to implementing an individual educational trajectory in a modern university]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 8–9. Pp. 104–116. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116

6. Makeeva, E. A., Makeeva, I. A., Loginova, E. V. (2021) Proektnaya deyatelnost' kak sposob socializatsii i adaptatsii molodezhi k social'no-ekonomicheskim usloviyam razvitiya obshchestva [Project activities as a way of socialization and adaptation of young people to the socio-economic conditions of society development]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Humanitarian, socio-economic and social sciences*. No. 5. Pp. 41–44. (In Russian).
7. Matytsina, N. P., Yudin, E. I. (2023) Osnovnye predlozheniya po resheniyu problemy defitsita i vosproizvodstva vysokokvalifitsirovannykh cifrovyykh kadrov dlya Rossijskoj ekonomiki [Key proposals for solving the problem of shortage and reproduction of highly qualified digital personnel for the Russian economy]. *Simvol nauki – Symbol of Science*. No. 11–2–1. Pp. 80–82. (In Russian).
8. Mamurkova, E. R., Kejlic, P. M., Litvinova, N. A., Gavriljuk, E. S. (2024) Analiz trendov i potrebnostej sovremennoogo rynka truda dlya na primere IT-otrasli: puti preodoleniya kar'ernogo razryva [Analysis of trends and needs of the modern labor market for the example of the IT industry: ways to overcome the career gap]. *Beneficium – Beneficium*. No. 2. Pp. 111–120. (In Russian).
9. Nuretdinov, R. I. Sovershenstvovanie trudoustrojstva studentov i vypusknikov SPO special'nosti Informatsionnye sistemy i programmirovaniye na sovremennoy etape [Improving the employment of students and graduates of secondary vocational education in the specialty Information Systems and Programming at the present stage]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad state university journal*. No. 4. Pp. 354–367. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2021_4_354. EDN: DNJAFF
10. Nurilova, A. Z. (2024) Trudoustrojstvo molodogo vypusknika: problema i tendentsii [Employment of a young graduate: problem and trends]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Humanities, socio-economic and social sciences*. No. 1. Pp. 41–44. (In Russian).
11. Stel'mashenko, O. V., Elina, YU. A. (2023) Problema defitsita molodykh spetsialistov na rynke truda Rossijskoj Federatsii [The problem of shortage of young specialists in the labor market of the Russian Federation]. *Ekonomika i sotsium – Economy and Society*. No. 10 (113). Pp. 650–656. (In Russian).
12. Subbotina, T. N., Puzanova, A. N. (2024) Defitsit kadrov v rossijskoj ekonomike: sostoyaniye, problemy, puti resheniya [Shortage of personnel in the Russian economy: state, problems, solutions]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika – Economy and business: theory and practice*. No. 6–2 (112). Pp. 115–119. (In Russian).
13. Ternikova, A. A., Blyaher, M. L. (2023) Spros na znaniya, umeniya i navyki v vakansiyah: kogo gotovit universitet? [Demand for knowledge, skills and abilities in vacancies: who does the university prepare?]. *Mir Rossii. Sociologiya – The World of Russia. Sociology. Ethnology. Etnologiya*. Vol. 32. No. 2. Pp. 74–96. (In Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-74-96
14. Comartova, M. E., Volik, M. V. (2024) Posledstviya defitsita spetsialistov na rynke truda i vyzovy 2024 goda [Consequences of the shortage of specialists in the labor market and the challenges of 2024]. *Diskussiya – Discussion*. No. 4 (125). Pp. 128–138. (In Russian).
15. CHupina, I. P., Demina, YU. V. (2023) Sokrashcheniye defitsita rabochih kvalifitsirovannykh kadrov na rynke truda kak odna iz prioritetnykh zadach rossijskoj ekonomiki [Reducing the shortage of skilled workers in the labor market as one of the priority tasks of the Russian economy]. *Obrazovaniye i pravo – Education and Law*. No. 12. Pp. 485–490. (In Russian).
16. SHkunova, A. A., Pleshanov, K. A. (2017) Organizatsiya proektnoy deyatelnosti studentov v vuze: rezul'taty nauchnogo issledovaniya i perspektivy razvitiya [Organization of students' project activities at the university: results of scientific research and development prospects]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Minin University*. No. 4 (21). P. 4. (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-4
17. YAkovleva, E. V. (2021) Pedagogicheskie osnovy formirovaniya regul'yatornogo mekhanizma adaptatsii studentov k budushchej professional'noy deyatelnosti [Pedagogical foundations for the formation of a regulatory mechanism for students' adaptation to future professional activities]. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki – Scientific Notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences*. No. 91. Pp. 312–317. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Бороненко Татьяна Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tataleks@mail.ru

Нуретдинов Роман Игоревич – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6231-6252, e-mail: nured@yandex.ru

Information about the authors

Tatiana A. Boronenko – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tataleks@mail.ru

Roamn I. Nuretdinov – Senior lecturer, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6231-6252, e-mail: nured@yandex.ru

Поступила в редакцию: 11.11.2024

Принята к публикации: 29.11.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 11 November 2024

Accepted: 29 November 2024

Published: 28 December 2024

Развитие межкультурного взаимодействия иностранных обучающихся в военных образовательных организациях на основе спортивной терминологии

Р. Е. Булат¹, Х. С. Байчорова²

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Актуальность исследования обусловлена объективной потребностью в дальнейшем научном обосновании и разработке практических рекомендаций по совершенствованию воспитательной составляющей профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных образовательных организациях высшего образования. Исследование проводилось с целью выявления педагогического потенциала развития межкультурного взаимодействия иностранных военнослужащих на основе русского языка в период проведения спортивных и физкультурных мероприятий. Новизна исследования заключается в интеграции достижений педагогической и филологической наук, позволяющей реализовать воспитательные ресурсы спортивной терминологии посредством культурообразующей и культуросохраняющей функций русского языка при проведении спортивных мероприятий.

Материалы и методы. В рамках исследования были использованы теоретический анализ и обобщение данных научной литературы, анализ нормативных документов, а также констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Достоверность полученных результатов подтверждена методами математической статистики.

Результаты. В результате эксперимента доказано, что особенность спортивной терминологии, состоящая в преобразовании заимствованных слов и понятий в русскоязычную морфологическую структуру слов и подчинении их орфографическим правилам системы русского языка, даёт возможность ИВС повысить результаты освоения ими русского языка как иностранного. Кроме того, планирование эксперимента опиралось на методы математической обработки его результатов, поэтому было выявлено и подтверждено, что участие иностранных военнослужащих в спортивных и физкультурных мероприятиях посредством общения с применением русскоязычной спортивной терминологии приобщает их к культуре российского общества, развивает способность к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Обсуждение и выводы. Доказывается, что выявленный потенциал спортивных мероприятий в формировании межкультурного взаимодействия иностранных военнослужащих целесообразно учитывать при разработке рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитательная работа, иностранные военнослужащие, межкультурное взаимодействие, спортивная терминология, спортивные мероприятия.

Для цитирования: Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Развитие межкультурного взаимодействия иностранных обучающихся в военных образовательных организациях на основе спортивной терминологии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 247–264. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_247. EDN: LLPKUI

Development of Intercultural Interaction of Foreign Students in Military Educational Organizations on the Basis of Sports Terminology

Roman E. Bulat¹, Khafiza S. Baychorova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A. V. Khrylyov,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The relevance of the study is conditioned by the objective need for further scientific substantiation and development of practical recommendations to improve the educational component of the professional training of foreign military personnel in Russian military educational organizations of higher education. The study was conducted to identify the pedagogical potential of the development of intercultural interaction of foreign servicemen on the basis of the Russian language during sports events. The novelty of the study lies in the integration of the achievements of pedagogical and philological sciences, which allows to realize the educational resources of sports terminology through the fullest realization of culture-forming and culture-preserving functions of the Russian language during sports events.

Materials and methods. Theoretical analysis and generalization of scientific literature data, analysis of normative documents, as well as establishing, forming and control experiments were used within the framework of the research. The reliability of the obtained results was confirmed by the methods of mathematical statistics.

Results. The experiment concluded that using sports terminology in Russian language learning can help foreign servicemen improve their language skills. The study found that by transforming borrowed words and concepts into the Russian morphological structure and following the orthographic rules of the Russian language, foreigners were able to achieve better results in mastering the language. The experiment also employed mathematical processing methods in planning and analyzing the results. It was revealed that participating in physical culture and sports activities through communication using Russian sports terminology not only aids in language learning, but also exposes foreign servicemen to Russian culture and helps them develop skills in analyzing and considering diverse cultures during intercultural interactions.

Discussion and conclusion. It is proved that the identified potential of sporting events in the formation of intercultural interaction of foreign servicemen should be taken into account in the development of educational programs and calendar plans of educational work.

Key words: educational work, foreign servicemen, intercultural interaction, sports terminology, sports events.

For citation: Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2024) Razvitie mezhekul'turnogo vzaimodejstviya inostrannykh obuchajushhijhsja v voennykh obrazovatel'nykh organizacijah vysshego obrazovaniya na osnove sportivnoj terminologii [Development of Intercultural Interaction of Foreign Students in Military Educational Organizations on the Basis of Sports Terminology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 247–264. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_247. EDN: LLPKUI

Введение

Актуальность дальнейших научных исследований в области повышения качества профессиональной подготовки военных кадров для дружественных государств обусловлена объективной потребностью упрочнения престижа и укрепления всестороннего взаимодействия Российской Федерации на мировом уровне. Так, опыт доказал, что за период обучения у выпускников военных образовательных организаций высшего образования (далее – ВОО ВО) из числа иностранных военнослужащих (далее – ИВС) формируются не только знания, умения и навыки, требуемые им в дальнейшей профессиональной деятельности, но и осознание преимуществ российского менталитета под воздействием российской культуры (российских культурных, моральных, нравственных, патриотических и других ценностей).

Данное явление во многом обусловлено языком в действительности – речью, которую на протяжении всего обучения воспринимают ИВС в естественных условиях. Так, во-первых, согласно международным соглашениям реализация основных профессиональных образовательных программ высшего образования (далее – ОПОП ВО) для ИВС осуществляется на государственном языке. Соответственно, обучающиеся получают, воспроизводят и трансформируют требуемые образовательные результаты на русском языке.

Во-вторых, ИВС обучаются по тем же ОПОП ВО, что и российские курсанты, поэтому все элементы ОПОП ВО реализуются в полном объёме, включая рабочие программы воспитания и календарные планы воспитательной работы.

В-третьих, уклад жизнедеятельности обучающихся в ВОО ВО значительно отличается от студенческого уклада строгой регламентированностью. При этом доля времени нахождения в русской языковой среде (пространственно-временное ограничение) курсантов в условиях выполнения элементов распорядка дня, начиная от утренней физической зарядки до построения на вечернюю поверку, значительно больше, чем у студентов.

В-четвёртых, ВОО ВО не реализуют ОПОП ВО бакалавриата. При этом начало обучения осуществляется с подготовительного (нулевого) курса освоения русского языка. Поэтому при освоении ОПОП ВО специалитета срок получения ВО для ИВС составляет минимум шесть лет.

В-пятых, в ВОО ВО русский язык выступает языком-посредником не только при взаимодействии ИВС во внеучебное время с педагогами, командирами и административными работниками, но и при взаимодействии между обучающимися различных национальных групп.

В-шестых, взаимодействие в период специфических воинских элементов (дежурства, несение службы в нарядах и т. д.), выполнение воинских ритуалов, соблюдение воинской этики и этикета реализуется на русском языке.

В-седьмых, наличие штатных командиров из числа российских офицеров предопределяют не только такие особенности, как дисциплина, ответственность, сплочённость коллективов и др., но и неформальное общение ИВС с более опытными военнослужащими на русском языке.

В-восьмых, в отличие от студентов, внеучебная деятельность курсантов предполагает обязательное участие всех обучающихся в широком спектре мероприятий, включая мероприятия физической культуры и спорта, в том числе в выходные и праздничные дни (при наличии временных противопоказаний участие заменяется присутствием). При этом взаимодействие на русском языке может выходить за рамки ВОО ВО при проведении межвузовских, региональных и других спортивных мероприятий.

Анализ вышеперечисленных особенностей жизнедеятельности ИВС в российских ВОО ВО доказывает наличие педагогических ресурсов для повышения результативности формирования у ИВС требуемых индивидуальных и личностных свойств, в том числе входящих в категорию универсальной компетенции – межкультурного взаимодействия, установленного в ФГОС ВО как планируемый результат освоения ОПОП ВО (УК-5)¹. Поэтому в рамках нашего эксперимента исследовался педагогический потенциал развития межкультурного взаимодействия ИВС на основе русского языка в период проведения спортивных мероприятий повседневной деятельности.

Обзор литературы

Поиск потенциала развития межкультурного взаимодействия ИВС на основе применения спортивной терминологии

¹ ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26> (дата обращения: 11.09.2024).

на русском языке в рамках нашего исследования строился на достижениях науки в нескольких областях.

1. Исследование функционирования и развития системы подготовки ИВС в российских ВОО ВО предполагает анализ проекций культурологического подхода к языку в область решения вопроса о его медиативном использовании в рамках коммуникативного события через систему диалоговых моделей (П. А. Флоренский, В. В. Розанов) в конкретной ситуации академического либо профессионального взаимодействия [3].

При рассмотрении вопроса медиативного использования русского языка в рамках коммуникативного события следует отметить значимость научных трудов Ф. Ф. Фортунатова, И. А. Бодуэна де Куртенэ, В. В. Виноградова, В. Г. Гака, С. О. Карцевского, А. М. Пешковского, Е. Д. Поливанова, Р. О. Якобсона, В. Н. Ярцева и мн. др. при анализе его лингвистической стороны. При этом следует отметить и общий методологический принцип в науках о языке – антропоцентрический, предполагающий увязывание в единое пространство познания языка и человеческого существования (С. С. Аверинцев, Н. И. Безлепкин, П. С. Волкова, М. Л. Гаспаров, Л. А. Микешина, А. Н. Портнов, Ю. С. Степанов, И. В. Харитоновна, Л. В. Щерба). В их трудах явно прослеживается влияние мультипарадигмальности (полипарадигмальности) установок речи на формирование базовых стратегий и тактик в рамках коммуникативного события и моделируют собственно коммуникативный процесс с учётом разнообразия культур.

Следует отметить, что при подходах к анализу того или иного коммуникативного события в рамках межкультурного взаимодействия культура российского общества даёт возможность ИВС усваивать и выявлять те нормы представителей каждой взаимодействующей культуры, которые значимы в конкретной ситуации академического либо профессионального взаимодействия. Поэтому образование ИВС как единый процесс их воспитания и обучения должен основываться на культурной составляющей российского общества, наиболее выраженной в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях [4; 5]. Соответственно, только в этом случае весь комплекс мероприятий, предусмотренных распорядком дня ИВС в российских ВОО ВО, будет нацелен на приобщение ИВС к культуре российского общества [4; 5],

развитию способности к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия¹.

Однако изучение научных трудов в области развития межкультурного взаимодействия у ИВС показало недостаточность разработок [2–5]. Так, важность понимания феномена культуры чаще отмечается в теоретических исследованиях², нежели в конкретных практических рекомендациях при реализации ОПОП ВО в российских ВОО ВО для ИВС. Следовательно, создание научно обоснованных психолого-педагогических условий усиления процесса межкультурного взаимодействия ИВС в российских ВОО ВО, с учётом культурного разнообразия его участников предопределяют разработку путей, способов и форм наиболее целесообразных педагогических воздействий.

2. Физическая культура, являясь сферой социокультурной деятельности российского общества, законодательно определена как «часть культуры»³. Значимыми среди социальных функций физической культуры учёными отмечены: ценностно-ориентационная, коммуникативно-регулятивная, социальная [2]. Физическая культура, во многом применяя спортивную терминологию, предопределяет дальнейшее развитие совокупности «ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека»⁴. Поэтому следует констатировать, что физическая культура будучи «частью культуры», стала одним из направлений влияния на культуру российского общества не только непосредственно, но и опосредованно – через спортивную терминологию. Иными словами, через другую важную составляющую отечественной культуры – русский язык. Следовательно, не подлежит сомнению педагогический потенциал развития межкультурного взаимодействия у ИВС в рамках спортивных и физкультурных мероприятий на основе спортивной терминологии на русском языке.

Однако анализ научных работ в данной области показал, что практико-ориентированных разработок, направленных на применение потенциала русского языка при прове-

¹ ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/26> (дата обращения: 11.09.2024).

² Гуреева Е. И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007. 175 с. EDN: NOVWDV.

³ О физической культуре и спорте в Российской Федерации: федер. закон № 329-ФЗ от 04 дек. 2007 г.

⁴ Там же.

дении спортивных мероприятий среди ИВС, в современной научной литературе недостаточно.

3. Научные публикации в области спортивной терминологии подтверждают, что словарь спортивной тематики представляет собой совокупность слов и словосочетаний, имеющих отношение к сфере спорта [1; 6; 9–12; 17–21]. При этом передача данной терминологии [7; 8; 13–16] на русский язык¹ осуществлялась как часть профессиональной лексики, во многом базируясь на терминах английского языка. Так, сами виды спорта и соответствующие им дисциплины зародились в англоязычных странах (баскетбол, футбол и др.), а позже распространились в России. В результате характеризующаяся достаточной простотой заимствованная спортивная лексика получила распространение в русском языке. Соответственно, русскоязычные по своей морфологической структуре слова, преимущественно общеупотребительные спортивные термины, образованы из английских элементов.

Анализ заимствованной спортивной терминологии в области такого вида спорта, как баскетбол показал важную для нашего исследования особенность в том, что иноязычные слова адаптируются в системе русского языка, подчиняясь её орфографическим правилам. При этом зачастую одна часть слова (корень) заимствуется, а другая достраивается (конструируется) по правилам русского языка (приставка, суффикс, окончание) [1; 6; 9–12; 17–21]. Однако постоянное применение норм и правил системы русского языка при конструировании слов и словосочетаний позволяет ИВС не только развивать знания, умения и навыки в освоении естественного русского как иностранного [4; 5], но и развивать способности к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Материалы и методы

В рамках исследования были использованы теоретический анализ и обобщение данных научной литературы, анализ нормативных документов, а также констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Достоверность полученных результатов подтверждена методами математической статистики.

¹ Попов Р. В. Русская спортивная терминология (на материале баскетбольной терминосистемы): дис. ... канд. филол. наук. Северодвинск, 2003. 264 с. EDN: MDHYNW

Результаты

Выявленный педагогический потенциал развития категории межкультурного взаимодействия ИВС на основе феномена русского языка и особенности применения спортивной терминологии в области баскетбола позволили предположить, что ИВС, участвующие в спортивных мероприятиях, при взаимодействии с тренерами, судьями и другими участниками соревнований осуществляют более эффективное развитие межкультурного взаимодействия посредством лексических единиц академического либо профессионального взаимодействия. В связи с этим в рамках нашего исследования осуществлена эмпирическая проверка теоретических предпосылок развития межкультурного взаимодействия ИВС на основе наиболее полного раскрытия потенциала культуuroобразующей и культуросохраняющей функций русского языка [4; 5] в процессе спортивных мероприятий, предусмотренных распорядком дня ИВС в российских ВОО ВО.

Эмпирическое исследование было проведено для сравнительного анализа академических результатов по освоению дисциплины «Русский язык как иностранный» у ИВС, участвовавших в спортивных мероприятиях (экспериментальная группа) и у ИВС, не принимавших непосредственное участие в спортивных мероприятиях (контрольная группа). В качестве критерия отбора в экспериментальную группу были выбраны международные турниры по баскетболу 3х3, ежегодно проводимые в российских ВОО ВО. Особенностью данных турниров являлось то, что спортивные соревнования проводились между представителями различных стран (см. рисунок).

Следует отметить, что участие ИВС в спортивных соревнованиях, которые проводились между представителями различных стран, при определении выборки для получения репрезентативных выводов о педагогическом потенциале развития межкультурного взаимодействия у ИВС в рамках спортивных и физкультурных мероприятий на основе спортивной терминологии являлся принципиальным. Так, в число представителей стран – участников турниров (более 20 стран), входили как англоязычные (Замбия, Судан и др.), франкоязычные (Бурунди, Мали и др.), португалоязычные (Ангола, Мозамбик и др.) так и те, в которых среди государственных языков не было представляющих перечисленные группы (Вьетнам, Йемен, Мьянма и др.).

РЕЗУЛЬТАТЫ
Открытого международного турнира по баскетболу:
«Первенство мира по стритболу
среди курсантов и слушателей Санкт-Петербургского гарнизона»

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

| ГРУППА 1 | | | | | | | | | | | ГРУППА 3 | | | | | | | | | | | | |
|----------|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|-------|----------|---|--------------|-----|-----|-----|-----|---|---|---|---|-----|---|
| № | страна | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | В | П | О | з-п | М | № | страна | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | В | П | О | з-п | М |
| 1 | Ангولا | @ | 6:0 | 2:1 | 3:4 | 2:1 | 3 | 1 | 7 | 13-6 | 2 | 1 | Афганистан | @ | 2:0 | 0:2 | 0:1 | @ | 1 | 2 | 4 | 2-3 | 3 |
| 2 | Камбоджа | 0:6 | @ | 1:6 | 1:7 | 0:9 | 0 | 4 | 0 | 2-8 | 5 | 2 | Кыргызстан-1 | 0:2 | @ | 1:2 | 3:0 | @ | 1 | 2 | 4 | 4-4 | 2 |
| 3 | Мали | 1:2 | 6:1 | @ | 1:2 | 1:3 | 1 | 3 | 5 | 9-8 | 4 | 3 | Монголия | 2:0 | 2:1 | @ | 2:1 | @ | 3 | 0 | 6 | 6-2 | 1 |
| 4 | Россия (мол) | 4:3 | 7:1 | 2:1 | @ | 6:5 | 4 | 0 | 8 | 19-10 | 1 | 4 | Палестина | 1:0 | 0:3 | 1:2 | @ | @ | 1 | 2 | 4 | 2-5 | 4 |
| 5 | Монголия-2 | 1:2 | 9:0 | 3:1 | 5:6 | @ | 2 | 2 | 6 | 18-9 | 3 | 5 | Йемен | @ | @ | @ | @ | @ | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

| ГРУППА 2 | | | | | | | | | | | ГРУППА 4 | | | | | | | | | | | | |
|----------|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|------|----------|---|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|------|---|
| № | страна | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | В | П | О | з-п | М | № | страна | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | В | П | О | з-п | М |
| 1 | Беларусь | @ | 5:1 | 5:3 | 4:0 | 3:2 | 4 | 0 | 8 | 17-6 | 1 | 1 | Казахстан | @ | 0:2 | 0:2 | 1:0 | 2:0 | 2 | 2 | 6 | 3-4 | 2 |
| 2 | Лаос | 1:5 | @ | 0:3 | 0:3 | 0:5 | 0 | 4 | 4 | 1-16 | 5 | 2 | Судан | 2:0 | @ | 1:3 | 0:2 | 1:3 | 1 | 3 | 5 | 4-8 | 4 |
| 3 | Мьянма | 3:5 | 3:0 | @ | 3:1 | 1:3 | 2 | 2 | 6 | 10-8 | 3 | 3 | Никарагуа | 2:0 | 3:1 | @ | 3:0 | 8:2 | 4 | 0 | 8 | 16:3 | 1 |
| 4 | Туркменистан | 0:4 | 3:0 | 1:3 | @ | 0:5 | 1 | 3 | 5 | 4:12 | 4 | 4 | Кыргызстан-2 | 0:1 | 2:0 | 0:3 | @ | 0:1 | 1 | 3 | 5 | 2-5 | 5 |
| 5 | Россия-2 (рег-1) | 2:3 | 5:0 | 3:1 | 5:0 | @ | 3 | 1 | 7 | 15-4 | 2 | 5 | Россия-3 (рег) | 0:2 | 3:1 | 2:8 | 1:0 | @ | 2 | 2 | 6 | 4-11 | 3 |

ФИНАЛЫ

| | | | | | | | |
|-----------------------|--------------|------|----------------|-----|---------------------|-----|-------------|
| 1.1. Россия (мол) 8:5 | Россия (мол) | 7:6 | финал | 3:5 | Никарагуа | 6:7 | 1.2. Ангولا |
| 4.2. Казахстан 5:8 | Россия (мол) | 9:5 | Россия (рег-1) | 7:6 | 4.1. Никарагуа | | |
| 2.1. Беларусь 12:4 | Беларусь | 6:7 | Россия (мол) | 5:3 | 2.2. Россия (рег-1) | | |
| 3.2. Киргизстан 4:12 | Беларусь | 6:10 | Никарагуа | 6:7 | 3.1. Монголия | | |
| | | | за 3 место | | | | |
| | | | Никарагуа | | | | |

Рисунок. Фрагмент таблицы результатов спортивных соревнований по баскетболу 3х3

В целом экспериментальная группа была составлена из 74 ИВС, которые не менее трёх лет участвовали в международных турнирах по баскетболу 3х3. Контрольную группу составили 70 ИВС, которые не имели опыта участия в международных турнирах по баскетболу 3х3 (табл. 1).

В процессе реализации эмпирической части исследования нами осуществлён сравнительный анализ результатов *входного тестирования* ИВС по методике сертификационного тестирования *ТРКИ-1*, которая является составляющей ГОС по русскому языку как иностранному (уровень I, протокол N 198/349 от 15.07.97 президиума Совета УМО вузов РФ по ПО)¹. Отметим, что сравнительный анализ результатов *входного тестирования* ИВС показал, что начальные средние показатели представителей ЭГ и КГ были схожи и соотносились друг с другом. Следовательно, в качестве исходных данных определения уровня практического владения русским языком ИВС принимались оценки, полученные обучающимися в результате *сертификационного тестирования ТРКИ-2* (уровень II, протокол № 192/522 от 14.04.98 президиума Совета УМО вузов

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000681950?ysclid=m2quuhqn2160645557> (дата обращения: 11.09.2024).

РФ по ПО)¹. Результаты тестирования ИВС были определены с помощью программирования² в электронных таблицах.

Таблица 1

Участники соревнований

| Страны-участники международных турниров ВОО ВО по стритболу среди ИВС | Количество участников эксперимента |
|---|------------------------------------|
| Алжир (арабский, французский) | 2 |
| Ангола (португальский) | 3 |
| Афганистан (дари и пушту) | 3 |
| Белоруссия (белорусский) | 1 |
| Бурунди (французский) | 3 |
| Вьетнам (вьетнамский) | 2 |
| Гвинея (французский) | 2 |
| Гвинея-Бисау (португальский) | 3 |
| Замбия (английский) | 3 |
| Йемен (арабский) | 3 |
| Казахстан (казахский) | 0 |
| Камбоджа (кхмерский) | 3 |
| Кыргызстан (киргизский) | 0 |
| Лаос (лаосский) | 4 |
| Мали (французский) | 5 |
| Мозамбик (португальский) | 3 |
| Монголия (монгольский) | 3 |
| Мьянма (бирманский) | 4 |
| Никарагуа (испанский) | 5 |
| Палестина (южноlevantийский арабский и палестинский иудейско-арамейский язык) | 5 |
| Республика Конго (французский) | 3 |
| Руанда (французский) | 4 |
| Судан (арабский, английский) | 2 |
| Таджикистан (таджикский) | 0 |
| Туркменистан (туркменский) | 0 |
| Чад (французский, арабский) | 2 |
| Экваториальная Гвинея (испанский, французский, португальский) | 3 |
| Эфиопия (амхарский) | 3 |
| Всего | 74 |

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rst.ru/record/01000681950?ysclid=m2qjuuhqn2160645557> (дата обращения: 11.09.2024).

² Online Test Pad [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinetestpad.com/ru> (дата обращения: 11.09.2024).

На основании определения среднего балла результатов тестирования ИВС (табл. 2) были выявлены различия между показателями в ЭК и КГ по прошествии четырех лет освоения образовательной программы, включающей реализацию дисциплины «Русский язык».

Таблица 2

Результаты итогового тестирования ИВС

| Наименование группы | СУБТЕСТ | | | | | | | | | | Результаты | | |
|------------------------|---------------------|---------|------------|---------|-------------|---------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|---------------------------------------|
| | Лексика, грамматика | | Чтение | | Аудирование | | Письмо | | Говорение | | | | |
| | количество | процент | количество | процент | количество | процент | количество | процент | количество | процент | количество | процент | удовлетворительно/неудовлетворительно |
| Среднее значение по ЭГ | 142 | 94,6 | 146 | 97,3 | 135 | 90 | 62 | 95,3 | 141 | 97,2 | 626 | 94,8 | уд. |
| Среднее значение по КГ | 120 | 80 | 113 | 75,3 | 108 | 72 | 56 | 86,1 | 127 | 87,5 | 524 | 79,3 | уд. |

С целью обеспечения достоверности результатов эксперимента при обработке полученных в результате изучения динамики развития иноязычной коммуникативной компетенции ИВС (как в экспериментальных, так и в контрольных учебных группах) данных нами были применены методы математической статистики, позволившие обеспечить доказательную и научно-объективную проверку выдвинутого предположения. Так, для оценки различий между двумя выборками был применён U-критерия Манна-Уитни. Статистический анализ проводился с использованием программы StatTech v. 4.6.1 (разработчик – ООО «Статтех», Россия)¹. Количественные показатели, имеющие нормальное распределение, описывались с помощью средних арифметических величин (M) и стандартных отклонений (SD), границ 95 % доверительного интервала (95 % ДИ). Для вычисления использовались данные таблицы 2. При этом принято было нормальное приближение.

¹ STATTECH [Электронный ресурс]. URL: <https://stattech.ru/?ysclid=m2qk3zcmh3308293278> (дата обращения: 11.09.2024).

Распределение статистики равно $N(2590,249.1042)$. Р-значение равно $-2.22e-16$, $(p(x \leq Z) = -1.11e-16)$. Указанное означает, что вероятность ошибки I типа (отклонение правильной H_0) небольшая: $-2.22e-16$ ($-2.2e-14$ %). Тестовая статистика Z равна -8.3038 , что не находится в 95 % области принятия: $[-1.96; 1.96]$. $U=521$ не находится в 95 % области принятия: $[2101.7655; 3078.2345]$. Размер эффекта: наблюдаемый стандартизированный размер эффекта, $Z/\sqrt{(n_1+n_2)}$, имеет большое значение (0,69). Это указывает на то, что величина разницы между значением из GroupКГ и значением из GroupЭГ велика. Наблюдаемая величина эффекта общего языка, $U1/(n_1n_2)$, равно 0,1, это вероятность того, что случайное значение из GroupКГ больше, чем случайное значение из GroupЭГ.

Полученные данные позволяют сделать вывод о достоверности различий между результатами ЭГ и КГ и отметить, что средний балл в ЭГ несколько выше: ЭГ 626 баллов (94,8 %) из 660 возможных и КГ 524 балла (79,3 %) (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная характеристика средних значений по результатам входного и итогового тестирований ИВС с применением систем ТРКИ-I /B1 и ТРКИ-II /B2

| Наименование группы | | Результат | | | |
|------------------------|----|---|---------------------|-------------------|---------------------|
| | | Числовое значение (агрегированные оценки) | | % | |
| | | входное ТРКИ-I/B1 | итоговое ТРКИ-II/B2 | входное ТРКИ-I/B1 | итоговое ТРКИ-II/B2 |
| Экспериментальная (ЭГ) | 74 | 561 | 626 | 83,1 | 94,8 |
| Контрольная (КГ) | 70 | 565 | 524 | 83,7 | 79,3 |

Таблица 4

Результаты итогового тестирования ИВС

| Наименование группы | Кол-во чел. | Всего показателей | Распределение оценок | | | Средний балл |
|------------------------|-------------|-------------------|----------------------|----|----|--------------|
| | | | 5 | 4 | 3 | |
| Экспериментальная (ЭГ) | 74 | 2 | 24 | 38 | 12 | 4,16 |
| Контрольная (КГ) | 70 | 2 | 14 | 29 | 27 | 3,73 |

В табл. 4 приведены результаты сравнительного анализа итогового тестирования ИВС. Статистический анализ оценки различий средних значений между ЭГ и КГ подтвердил различия средних показателей прохождения итогового тестиро-

вания ИВС, представителей ЭГ и КГ, что позволяет идентифицировать взаимодействие между переменными (степень сформированности уровня владения РЯ).

Следует подчеркнуть, что утверждение о педагогическом потенциале развития межкультурного взаимодействия у ИВС в рамках спортивных и физкультурных мероприятий на основе спортивной терминологии было подкреплено применением различных методов математической обработки его результатов. Следовательно, теоретическая и эмпирическая составляющие исследования обеспечили научно объективное и доказательное подтверждение улучшения исследуемых параметров у ИВС из ЭГ посредством применения спортивной терминологии в области баскетбола. Соответственно, мы можем констатировать, что наиболее полный учёт культуuroобразующей и культуuro-сохраняющей функций русского языка [2–5] при проведении спортивных мероприятий [7; 8; 13–16], предусмотренных расписанием дня ИВС в российских ВОО ВО, приобщает их к культуре российского общества, позволяет развивать способность к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия. Так, реализация определённых тактик речевого поведения ИВС-ЭГ в основных видах речевой деятельности при взаимодействии с тренерами, судьями и другими участниками соревнований позволяет им не только укрепить межкультурное взаимодействие, но и повысить степень своего владения практическим русским языком на уровне ТРКИ-II /B2.

Обсуждение и выводы

Таким образом, исследование педагогического потенциала развития межкультурного взаимодействия у ИВС в рамках спортивных и физкультурных мероприятий на основе спортивной терминологии позволяет сформулировать следующие выводы:

- применение научных достижений в смежных областях педагогических и филологических наук в рамках профессиональной подготовки ИВС в российских ВОО ВО не вызывает сомнений, так как исследования в области семантического механизма языка, а также связей речи с мышлением и поведением доказали их значимость в процессе высшего образования;
- существенное значение русского языка в развитии личности ИВС через феномен русской культуры предпо-

деляет необходимость учёта культуuroобразующей и культуросохраняющей функций русского языка в процессе профессиональной подготовки ИВС;

- культурная обусловленность среды профессионального становления ИВС в российских ВОО ВО предопределяет эффективное развитие у ИВС межкультурного взаимодействия как требуемых ФГОС ВО результатов освоения ОПОП ВО;

- гуманистическая основа российской культуры в понимании функции социальной роли человека предполагает включение в контекст содержания профессиональной подготовки ИВС в российских ВОО ВО социокультурного компонента;

- когнитивной и прагматической основой коммуникативной деятельности ИВС являются социокультурная обусловленность и детерминированность коммуникативных событий в рамках межкультурного взаимодействия, поэтому гуманистическая направленность российской культуры обладает несомненным педагогическим потенциалом, который должен быть реализован в процессе профессиональной подготовки ИВС в российских ВОО ВО;

- создание научно обоснованных психолого-педагогических условий усиления межкультурного взаимодействия и принятие во внимание культурного разнообразия его участников предопределяют разработку путей, способов и форм оптимальных педагогических воздействий с целью развития межкультурного взаимодействия ИВС на основе раскрытия потенциала культуuroобразующей и культуросохраняющей функций русского языка;

- при реализации культуuroобразующей и культуросохраняющей функций русского языка именно развитием межкультурного взаимодействия ИВС определяется то, насколько успешно ими освоены основные ценности и нормы представителей каждой взаимодействующей культуры, а не диалоговые модели;

- итоги констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов показали, что особенность спортивной лексики, состоящая в преобразовании заимствованных терминов в русскоязычную морфологическую структуру слов и подчинении их орфографическим правилам русского языка, позволяет ИВС повысить результаты освоения ими русского языка как иностранного;

- обработка результатов эксперимента методами математической статистики подтвердила, что применение ИВС спортивной терминологии на русском языке в рамках спортивных и физкультурных мероприятий позволяет им не только развивать знания, умения и навыки в освоении русского языка как иностранного, повышая свою иноязычную коммуникативную компетенцию, но и формировать способности к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия;
- наиболее полная реализация культуuroобразующей и культуросохраняющей функций русского языка при проведении спортивных мероприятий, предусмотренных расписанием дня ИВС в российских ВОО ВО, приобщает их к культуре российского общества, позволяет развивать способность к анализу и учёту разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия;
- выявленный потенциал спортивных мероприятий в формировании межкультурного взаимодействия ИВС целесообразно учитывать при разработке рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы ОПОП ВО.

Список литературы

1. Антюфеева А. Р. Семантический способ образования терминов баскетбола в английском языке // Перспективные направления взаимодействия науки и общества как основа инновационного развития: сб. ст., Стерлитамак, 25 сент. 2020. – Уфа: Аэтерна, 2020. – С. 59–62. EDN: YUDKVS
2. Багаев С. В., Белогуров А. Ю., Гульчеев В. А. [и др.] Физическое воспитание в вузе в стратегии профессионально-личностного развития студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 101–106. EDN: VZVQVZ
3. Барышников Н. В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 1 (850). – С. 16–23. EDN: JDRVYO
4. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. К вопросу о развитии межкультурного взаимодействия иностранных военнослужащих в военных образовательных организациях высшего образования // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы науч. конф. (с междунар. уч.). Минск, 25 янв. 2024. – Минск: БГУ, 2024. – С. 83–87. EDN: OUFQJM
5. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Межкультурное взаимодействие иностранных военнослужащих как результат их обучения в военных образовательных организациях высшего образования // Теоретико-практические аспекты обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сб. материалов конф. – Пермь: Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – С. 29–34. EDN: HZMANK
6. Власенко С. В., Егоров А. В., Гученко О. А., Титко Н. Н. Заимствования американских баскетбольных терминов в русском спортивном дискурсе // New world. New language. New thinking: сб. материалов междунар. конф., Москва, 06 февр. 2019. – М.: Дипломатическая академия МИД, 2019. – С. 529–538. EDN: KSHTZX

7. Гуреева Е. И. Понятия "концепт" и "антиконцепт" (на материале спортивной терминологии) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 8. – С. 16–20. EDN: NBFVSL
8. Левина М. А. Лингвистическая характеристика русской терминологии спортивного права // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 5. – С. 136–140. DOI: 10.30853/finnauki.2019.5.29. EDN: ZEUIEP
9. Мусина Г. Ф., Сатарова Л. Заимствования в спортивной терминологии русского языка // Русский лингвистический бюллетень. – 2023. – № 3 (39). DOI: 10.18454/RULB.2023.39.5. EDN: HCJZQB
10. Новиков Д. А. Лексика баскетбола: универсальное и уникальное // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: элект. сб. ст. Том 7(42): Ассоциация научных сотрудников "Сибирская академическая книга", 2018. – С. 532–536. EDN: XOGLJZ
11. Осман С. М., Осман М. М. Особенности употребления англоязычного спортивного сленга в средствах массовой коммуникации. Способы его перевода на русский язык // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 95–2. – С. 103–107. DOI: 10.18411/trnio-03–2023–86. EDN: FCAUEO
12. Печулич Й., Ядрев В. В., Семенов С. В. Особенности языкового перевода терминологии баскетбольной игры // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 7. – С. 68–70. EDN: CRDRYA
13. Скитневский В. Л., Будцын И. В. Спортивная терминология в контексте проблемы национальной безопасности России // Физическая культура в школе. – 2019. – № 4. – С. 46–52. EDN: HETWXU
14. Солодовник Е. М., Курланский А. Д. Анализ современной терминологии в баскетболе // Modern Science. – 2020. – № 10–1. – С. 327–330. EDN: FCRWNL
15. Ярмолинец Л. Г. Спортивный дискурс: терминология командных видов спорта (на материале английского языка: моногр. – Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2020. – 220 с. EDN: HRTOFQ
16. Ярмолинец Л. Г., Анисимова О. Б. Лексическая составляющая английского социолокта командных видов спорта // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 12. – С. 180–183. DOI: 10.37882/2223-2982.2023.12.40. EDN: IREFTF
17. Adigozalova L. Kh. Some specific aspects of sports terminology // Scientific news of Academy of physical culture and sport. – 2020. – Vol. 2–1. – P. 45–48. DOI: 10.28942/ssj.v2i1.207. EDN: THPIXT
18. Benson M. English Loan Words in Russian Sport Terminology // American Speech. – 1958. – Vol. 33, № 4. – P. 252–259.
19. Franceschi D. The Challenges of Creating a Bilingual (English-Italian) E-Dictionary of Sports and Games Terminology // International Journal of English Linguistics. – 2024. – Vol. 13, No. 7. – P. 17. DOI: 10.5539/ijel.v13n7p17. EDN: PTNFRG
20. Fuertes-Olivera P. A. Introduction: lexicography in the Internet era: The Routledge Handbook of Lexicography. – Abingdon, Oxon: Routledge, 2018. – 16 p. DOI: 10.4324/9781315104942
21. Podhajecka M. Russian loanwords in the Oxford English Dictionary revisited // Przegląd Ruscystyczny. – 2018. – Vol. 2.

References

1. Antjufeeva, A. R. (2020) Semanticheskij sposob obrazovaniya terminov basketbola v anglijskom jazyke [Semantic way of formation of basketball terms in English language]. *Perspektivnyye napravlenija vzaimodejstvija nauki i obshhestva kak osnova innovacionnogo razvitiya* [Perspective directions of interaction between science and society as a basis for innovative development Society as a basis for innovative development]. Ufa: Ajeterna. Pp. 59–62. (In Russian). EDN: YYDKVS
2. Bagayev, S. V., Belogurov, A. Yu., Gulcheyev, V. A., Sokhiyev, M. D., Tedeyev, M. T. (2016) Fizicheskoe vospitanie v vuze v strategii professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov [Physical training in higher educational institution in the strategy of professional and personal development of students]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* –

Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences. No. 6. Pp. 101–106. (In Russian). EDN: VZVQVZ

3. Baryshnikov, N. V. (2024) Metodika obuchenija inostrannym jazykam v kontekste sovremennyh realij: problemy i reshenija [Methodology of teaching foreign languages in the context of modern realities: problems and solutions]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogičeskie nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching.* No. 1 (850). Pp. 16–23. (In Russian). EDN: JDRVYO

4. Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2024) K voprosu o razvitii mezhkul'turnogo vzaimodejstvija inostrannyh voennosluzhashhij v voennyh obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija [To the issue of development of intercultural interaction of foreign servicemen in military educational organizations of higher education]. *Problemy lingvoobrazovanija v neязыkovom vuze* [Problems of language education in a non-language university]. Minsk: Belarusian State University. Pp. 83–87. (In Russian). EDN: OUFOJM

5. Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2024) Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie inostrannyh voennosluzhashhij kak rezul'tat ih obuchenija v voennyh obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovanija [Intercultural interaction of foreign servicemen as a result of their training in military educational organizations of higher education]. *Teoretiko-praktičeskie aspekty obuchenija inostrannym jazykam v neязыkovykh vuzah* [Theoretical and practical aspects of foreign language teaching in non-language universities]. Perm: Perm Military Institute of National Guard Forces of the Russian Federation. Pp. 29–34. (In Russian). EDN: HZMAHK

6. Vlasenko, S. V., Egorov, A. V., Gučenko, O. A., Titko, N. N. (2019) Zaimstvovanija amerikanskih basketbol'nyh terminov v russkom sportivnom diskurse [Borrowings of American basketball terminology into Russian sports discourse]. *New world. New language. New thinking* [New world. New language. New thinking]. Moscow: Diplomatic Academy, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Pp. 529–538. (In Russian). EDN: KSHTZX

7. Gureeva, E. I. (2007) Ponjatija "koncept" i "antikoncept" (na materiale sportivnoj terminologii) [Notions of "concept" and "anti-concept" (on the material of sports terminology)]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University.* Vol. 8. Pp. 16–20. (In Russian). EDN: NBFVSL

8. Levina, M. A. (2019) Lingvističeskaja karakteristika ruskoj terminologii sportivnogo prava [Linguistic characteristic of the Russian sports law terminology]. *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory & Practice.* Vol. 12, No. 5. Pp. 136–140. (In Russian). DOI: 10.30853/flnauki.2019.5.29. EDN: ZEUIEP

9. Musina, G. F., Satarova, L. (2023) Zaimstvovanija v sportivnoj terminologii russkogo jazyka [Borrowings in Russian sports terminology]. *Russkij lingvističeskij bjulleten' – Russian Linguistic Bulletin.* No. 3 (39). (In Russian). DOI: 10.18454/RULB.2023.39.5. EDN: HCJZQB

10. Novikov, D. A. (2018) Leksika basketbola: universal'noe i unikal'noe [The vocabulary of basketball: universal and unique]. *Nauchnoe soobščestvo studentov. Mezhdisciplinarnye issledovanija* [Undergraduate Research Community. Interdisciplinary research]. Magnitogorsk: Association of Researchers "Siberian Academic Book". Vol. 7 (42). Pp. 532–536. (In Russian). EDN: XOGLJZ

11. Osman, S. M., Osman, M. M. (2023) Osobennosti upotreblenija anglojazyčnogo sportivnogo slenga v sredstvah massovoj kommunikacii. Sposoby ego perevoda na russkij jazyk [Features of the use of English-language sports slang in mass communication media. Ways of its translation into Russian]. *Tendencii razvitija nauki i obrazovanija – Trends in the development of science and education (Science Center "LJournal").* No. 95–2. Pp. 103–107. (In Russian). DOI: 10.18411/trnio-03-2023–86. EDN: FCAUEO

12. Peulich, J., Jadreev, V. V., Semenov, S. V. (2019) Osobennosti jazykovogo perevoda terminologii basketbol'noj igry [Basketball terminology: unification challenges]. *Teorija i praktika fizičeskoj kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture.* No. 7. Pp. 68–70. (In Russian). EDN: CRDRYA

13. Skitnevskij, V. L., Budtsyn, I. V. (2019) Sportivnaja terminologija v kontekste problemy nacional'noj bezopasnosti Rossii [Sports terminology in the context of the problem of national security of Russia]. *Fizičeskaja kul'tura v shkole – Physical Education in School.* No. 4. Pp. 46–52. (In Russian). EDN: HETW XU

14. Solodovnik, E. M., Kurlanskij, A. D. (2020) Analiz sovremennoj terminologii v basketbole [Analysis of modern terminology in basketball]. *Modern Science – Modern Science.* No. 10–1. Pp. 327–330. (In Russian). EDN: FCRWNL

15. Jarmolinec, L. G. (2020) *Sportivnyj diskurs: terminologija komandnyh vidov sporta (na materiale anglijskogo jazyka)* [Sports discourse: terminology of team sports (in English)]. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma. (In Russian). EDN: HRTOFQ
16. Yarmolinet, L., Anisimova, O. (2023) Leksicheskaia sostavljajushhaja anglijskogo so-ciolekta komandnyh vidov sporta [Lexical component of the English Sociolect of Team Sports]. *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Serija: Gumanitarnye nauki – Modern Science: actual problems of theory and practice. Series of "Humanities"*. No. 12. Pp. 180–183. (In Russian). DOI: 10.37882/2223-2982.2023.12.40. EDN: IREFTP
17. Adigozalova, L. Kh. (2020) Some specific aspects of sports terminology. *Scientific news of Academy of physical culture and sport*. Vol. 2–1. Pp. 45–48. DOI: 10.28942/ssj.v2i1.207. EDN: THPIXT
18. Benson, M. (1958) English Loan Words in Russian Sport Terminology. *American Speech*. Vol. 33, No 4. Pp. 252–259.
19. Franceschi, D. (2024) The Challenges of Creating a Bilingual (English-Italian) E-Dictionary of Sports and Games Terminology. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 13. No. 7. P. 17. DOI: 10.5539/ijel.v13n7p17. EDN: PTNFRG
20. Fuertes-Olivera, P. A. (2018) Introduction: lexicography in the Internet era: The Routledge Handbook of Lexicography. Abingdon, Oxon: Routledge. DOI: 10.4324/9781315104942
21. Podhajecka, M. (2018) Russian loanwords in the Oxford English Dictionary revisited. *Przegląd Rusycystyczny*. Vol. 2.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Булат Роман Евгеньевич – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2652-6380, e-mail: bulatrem@mail.ru

Байчорова Хафиза Срафильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1079-0419, e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Information about the authors

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 Educational Institution of Logistics named after General of the Army A. V. Khrulyov of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1079-0419, e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.10.2024
Принята к публикации: 28.10.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 07 October 2024
Accepted: 28 October 2024
Published: 28 December 2024

Метакомпетенция самости как результат профессионального саморазвития будущего педагога начального образования

Б. В. Сергеева, Г. Ж. Микерова

*Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Российская Федерация*

Введение. В представленном исследовании рассматривается тема профессионального саморазвития будущего педагога начального образования. Результатом этого процесса является метакомпетенция самости. Подробно анализируется понятие «метакомпетентность» в трактовках различных авторов, представлены отличительные особенности метакомпетенции и компетенции. Обосновывается необходимость подготовки новых условий, форм обучения и технологий, которые позволят увеличить вовлеченность обучающихся в образовательную деятельность и профессиональное саморазвитие, поскольку данный процесс является организуемым и рассматривается как системная структура на основе иерархии эволюции самости. Новизна исследования заключается в том, что впервые в научный оборот введено понятие «метакомпетенция самости», рассмотрены теоретические основы данного феномена и его связь со смежными определениями, представлена структура «метакомпетенции самости».

Материалы и методы. Выбор методов исследования определялся целью, достижение которой требовало прежде всего обобщения теоретических основ профессионального саморазвития, компетенций и метакомпетенций, во-вторых, это описание и обоснование взаимозависимости процессов: профессионального саморазвития, самости и метакомпетенции. В этой связи в исследовании применялись такие теоретические методы как анализ, обобщение, систематизация и конкретизация научных данных. При использовании теоретических методов исследования определены сущностные характеристики понятия «самость», содержание и виды метакомпетенций; структура «метакомпетенции самости» в совокупности соответствующих метазнаний, метаумений, метаспособов, метаопыта.

Результаты. В работе представлено авторское понятие «профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования» и на его основе раскрыто определение «самость», поскольку, несмотря на потребность общества в компетентных специалистах, наличие ресурсов и возможностей для профессионального роста, у студентов нет желания осуществлять такую деятельность, что представляет собой серьезную психолого-педагогическую проблему. В исследовании охарактеризованы теоретические основы «метакомпетенции самости» как результата профессионального саморазвития будущего педагога начального образования. Представлена «метакомпетенция самости», включающая в себя метазнания, метаумения, метаспособы, метаопыт и т.д., что являет собой все аспекты образования личности педагога, а также необходимость постоянно совершенствовать и повышать уровень своего профессионализма. Она является прямым результатом процесса профессионального саморазвития потенциальных учителей начальной школы. Рассмотрена её структура, включающая такие компоненты, как самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация, а также представлена циклический процесс профессионального саморазвития педагога начального образования.

Обсуждение и выводы. В данном исследовании введено в научный оборот понятие «метакомпетенция самости», которое включает в себя метазнания, метаумения, метаспособы, метаопыт и т.д., что являет собой все аспекты профессионального образования личности педагога, а также необходимость постоянно совершенствовать и повышать уровень своего профессионализма, структурные компоненты, такие как самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация. На основе анализа теоретических источников, практических действий будущих педагогов начального образования делается вывод о том, что личностное и профессиональное развитие будущего педагога начального образования трансформируется в саморазвитие в результате изменения его «самости».

Ключевые слова: компетенция, метакомпетенция, профессиональное саморазвитие, самость, метакомпетенция самости, педагог начального образования.

Для цитирования: Сергеева Б. В., Микерова Г. Ж. Метакомпетенция самости как результат профессионального саморазвития будущего педагога начального образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 265–279. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_265. EDN: NCXVRO

Metacompetence of Self as a Result of Professional Self-Development of the Future Teacher of Primary Education

Bella V. Sergeeva, Galina Zh. Mikerova

*Kuban State University,
Krasnodar, Russian Federation*

Introduction. The presented study examines the problem of professional self-development of the future teacher of primary education. The result of this process is the metacompetence of the self. The concept of "metacompetence" in the interpretations of various authors is analyzed in detail, distinctive features of metacompetence and competence are presented. The article justifies the need to prepare new conditions, forms of training and technologies that will increase the involvement of students in the educational process and the process of professional self-development, since this process is organized and is considered as a systemic structure based on the hierarchy of self-processes. The novelty of the study lies in the fact that for the first time the concept of "meta-competence of the self" was introduced into scientific circulation, the theoretical foundations of this phenomenon and its connection with related concepts are considered, the structure of «meta-competence of the self» is presented.

Materials and methods. The choice of research methods was determined by the goal, the achievement of which required, first of all, a generalization of the theoretical foundations of professional self-development, competencies and meta-competencies, and secondly, this is a description and justification of the interdependence of processes: professional self-development, selfhood and meta-competency. In this regard, theoretical methods were used in the study, such as analysis, generalization, systematization and concretization of scientific data. When using theoretical research methods, the following are determined: the essential characteristics of the concept of self, the content and types of meta-competencies; the structure of the «metacompetence of the self» in the aggregate of the corresponding meta-names, meta-meanings, meta-methods, meta-experience.

Results. The work presents the author's concept of «professional self-development of the future teacher of primary education» and on its basis the concept of "self" is revealed, because despite the need of society for competent specialists and the availability of resources and opportunities for professional growth, students have no desire to carry out such activities, which is a serious psychological and pedagogical problem. The study described the theoretical foundations of the "meta-competence of the self" as the result of the professional self-development of the future teacher of primary education. The "meta-competence of the self" is presented, which includes meta-knowledge, meta-skills, meta-methods, meta-experience, etc., which is all aspects of the teacher's personality education, as well as the need to constantly improve and improve the level of their professionalism. She is a direct result of the professional self-development process of potential primary school teachers. Its structure is considered, including such components as self-knowledge, self-determination, self-government, self-improvement, creative self-realization, and the cyclical nature of the process of professional self-development of a primary education teacher is presented.

Discussion and conclusion. In this study, the concept of "meta-competence of self" was introduced into scientific circulation, which includes meta-knowledge, meta-skills, meta-methods, meta-experience, etc., which is all aspects of professional education of the teacher's personality, as well as the need to constantly improve and improve the level of their professionalism, structural components, such as: self-knowledge, self-determination, self-government, self-improvement, creative self-realization. Based on the analysis of theoretical sources, practical actions of future teachers of primary education, the authors present the following conclusion that the personal and professional development of the future teacher of primary education is transformed into self-development as a result of a change in his "self".

Key words: competence, meta-competence, professional self-development, selfhood, self-meta-competence, teacher of primary education.

For citation: Sergeeva, B. V., Mikerova, G. Zh. (2024) Metakompetenciya samosti kak rezul'tat professional'nogo samorazvitiya budushchego pedagoga nachal'nogo obrazovaniya [Metacompetence of Self as a Result of Professional Self-Development of the Future Teacher of Primary Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 265–279. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_265. EDN: NCXVRO

Введение

В педагогике есть положение, в котором говорится, что обучение ребенка должно способствовать самообучению, воспитание – самовоспитанию, а его развитие – саморазвитию. Каждый современный студент имеет в распоряжении все условия для роста – профессионального и личностного. В том числе обучающиеся могут приобретать и совершенствовать навыки с помощью технологий, таким образом достигая беспрецедентного прогресса в своем профессионализме. Однако наблюдается тот факт, что на сегодняшний день, имея все необходимые технологии и ресурсы для саморазвития, не каждый студент стремится к постижению науки и профессиональному совершенствованию. Подобное является большой психолого-педагогической дилеммой и в то же время доказательством необходимости использования новых условий, форм обучения и технологий, которые позволят увеличить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и процесс профессионального саморазвития.

Таким образом, образование личности постепенно перейдет в самообразование. К сожалению, в реальной жизни часто бывает наоборот, развитие индивида на протяжении жизни дополняется влиянием извне и не переходит в саморазвитие. Это также влияет на профессиональное саморазвитие будущих учителей начальной школы.

Поэтому ключевым вопросом является формирование студенческого потенциала, способность студента интегрировать и управлять своим развитием на протяжении всего процесса обучения в вузовской среде и следующей за ним профессиональной практики.

Подобным образом будем рассматривать метакомпетенцию будущего педагога начального образования как готовность и способность к профессиональному саморазвитию, что определяется включением универсальных способностей в его профессиональную подготовку: УК-6 – «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, на основе принципов образования в течении всей жизни».

Обзор литературы

Согласно принципу человекообразности образования, введённому научной школой А. В. Хуторского, субъектом обра-

зования является сам человек. Важность образования заключается в том, чтобы открыть и реализовать заложенный в себе потенциал и мир вокруг себя. В этих основаниях и заключена *метапредметная сущность образования* [18].

Слово «мета» в переводе с греческого имеет несколько значений. Во-первых, это элемент представляет собой промежуточный знак, который указывает на переход к новому состоянию – следую за предыдущим. Во-вторых, он демонстрирует более глубокий уровень понимания объекта или системы, который функционирует относительно ранее установленного определения, находящегося на более низком уровне. В-третьих, «мета» подразумевает что-то, что превышает пределы существующего контекста [18; 21; 24]. Таким образом, определяем метакомпетенции как уровень компетенции более высокого толкования. Соответственно, метакомпетенции можно интерпретировать, как находящиеся на более высоком уровне по сравнению с другими компетенциями.

В научных кругах до сих пор нет единого мнения по поводу понятия «метакомпетенция». Независимо от этого, рассматриваются зарубежные исследования в сфере профессионального образования, (Kompetenzmanagement) (G. Bergmann¹; J. Erpenbeck [24]; J. L. Berger, S. A. Karabenick [21], D. Dimitrova [23] и др.) или отечественные исследования в области теории оценки учебного процесса в профессиональном образовании (В. И. Звонников [5]; В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин [13] и др.), хотя все они посвящены изучению этой концепции.

В этом контексте различие между метакомпетенцией и компетенцией обобщено в работе D. Dimitrova [23] на основе работ R. N. Kanungo & S. Misra² (таблица).

В аспекте когнитивной психологии психологические механизмы обработки информации при решении когнитивных задач возникают с использованием методов метакогнитивной деятельности [10]. Содержание метакогнитивных процессов обеспечивается активными субъектами, которые знают свои собственные когнитивные процессы, контролируют и регулируют их в соответствии с необходимостью достижения своих целей.

¹ Bergmann, G. 8 mal kompetenz – Thesen zu Kompetenz, kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Available at: http://www.wiwi.uni-siegen.de/ino/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf (accessed 25 January 2024).

² Kanungo, R. N., Misra, S. Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. Human-Relations, 1992. Pp. 1311–1332. DOI: 10.1177/001872679204501204

Отличительные особенности метакомпетенции и компетенции

| Метакомпетенция | Компетенция |
|--|---|
| Направленность на решение новых задач | Направленность на решение задач на основе известных способов действия |
| Проявление в новых/в изменившихся условиях | Проявление в стабильных, неизменяющихся условиях |
| Обобщенный характер | Более специфичный характер |
| Ориентированность на личность | Ориентированность на задание |

По мнению В. П. Некрасова [10], с одной стороны, метакомпетенции характеризуются крайней субъективностью и чрезмерным профессионализмом, т. е. формируется в процессе специализации в различных областях. Между тем метакомпетенция также включает общие знания о методах деятельности, что является основой для решения задач и проблем, выходящих за рамки определенной предметной области.

Так, многие ученых [5; 13; 10; 18] утверждают, что формирование у обучающихся способности находить общие черты в изучаемом явлении способствует формированию общих методов решения проблем и, соответственно, определяют метакогнитивную компетенцию как выявление характера высших способностей субъекта образовательного процесса, главной особенностью которого является способность анализировать свою умственную деятельность и управлять когнитивными процессами своего интеллектуального развития.

С. В. Панченко также разделяет концепцию метакогнитивных способностей: «как особого типа мышления, ориентированного на осознание и разработку новых технологий и методик получения новых знаний в процессе активной познавательной деятельности» [12]. Такой тип мышления важен для будущих педагогов начальной школы. Согласно требованиям ФГОС НОО, в процессе обучения младших школьников педагог должен получить *метапредметные* планируемые результаты, представленные в группах универсальных учебных действий – «обобщенных учебных действий, позволяющих решать широкий круг задач в различных предметных областях и являющихся результатами освоения программы начального общего образования»¹: познавательным, коммуникативным, регулятивным.

¹ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего

Во многих научных исследованиях указывается влияние метакомпетентности на формирование и развитие компетенций. Так, обобщая зарубежный опыт внедрения компетентностного подхода, можно заметить, что *когнитивные, функциональные и социальные компетенции* образуют многогранную модель, где на вершине располагаются метакомпетенции, играющие ключевую роль в содействии развитию других компетенций.

Л. М. Ордобоева определяет метакомпетентность как компетенцию высокого уровня, обладающую надсубъектными и надсистемными характеристиками. Согласно исследованиям научного деятеля, метакомпетентность позволяет более эффективно управлять знаниями, интеллектуальными и рефлексивными процессами при решении учебных и профессиональных задач. По ее мнению, метакомпетентность – это универсальный набор способностей, который позволяет эффективно применять все профессиональные способности [11]. Также она упоминает о значении метакогнитивных способностей как способности быстро адаптироваться к новым ситуациям и переносить полученные знания на новые ситуации и объекты деятельности [11], это считается «надструктурным входом», способствующим развитию других способностей. Итак, по ее мнению, метакомпетентность в самом широком смысле – это способность учиться и готовиться к передаче имеющихся знаний, умений и навыков на новые объекты и условия.

В своем исследовательском проекте G. Bergmann выявляет общий, абсолютный характер метакомпетенции, на основании которых личность обладает способностью позволять эффективно действовать независимо от ситуации¹.

D. Dimitrova анализирует природу метакомпетенции и акцентирует внимание на её генеративной способности. При этом развитие метакомпетентности происходит в новых условиях, связанных с изменением видов деятельности и ситуаций. Метакомпетентность – это способность обучающихся наиболее эффективно участвовать в ситуациях, требующих изменений. Это имеет решающее значение для метакомпетентности, способности быстро адаптироваться к новым условиям [23].

образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) // СПС КонсультантПлюс.

¹ Bergmann, G. 8 mal kompetenz – Thesen zu Kompetenz, kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Available at: http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf (accessed 25 January 2024).

Иными словами, метакомпетентность будущего педагога начального образования в данном исследовании связана с его профессиональным саморазвитием и рассматриваются как проявление «функциональной грамотности», т. е. «практической способности взаимодействовать с человеческим и инструментальным окружением для решения профессиональных и бытовых задач» [1].

В теории менеджмента «метакомпетенции» – это soft-skills, как правило, навыки, призванные повысить профессиональную эффективность конкретного специалиста в построении межличностных коммуникаций, работе в команде, использовании нестандартных творческих решений в быстроменяющихся ситуациях и т. д. [18]. В образовании развитие метакомпетенций напрямую связано с востребованностью будущих учителей начальных классов на рынке труда, поскольку метакомпетенции неразрывно связаны с универсальными способностями, которые оказывают важное влияние как на их профессиональное, так и на личностное развитие.

Материалы и методы

Выбор методов определялся целью исследования, достижение которой требовало прежде всего обобщения теоретических основ профессионального саморазвития, компетенции и метакомпетенции, во-вторых, описания и обоснования взаимозависимости процессов профессионального саморазвития, самости и метакомпетенции. В этой связи в исследовании применялись такие теоретические методы, как анализ, обобщение, систематизация и конкретизация научных данных. Определены сущностные характеристики понятия «самость», содержание и виды метакомпетенций; структура «метакомпетенции самости» в совокупности соответствующих метазнания, метаумения, метаспособов, метаопыта.

Результаты

В представленном исследовании профессиональное саморазвитие педагогов начального образования определено как *процесс и результат полифункциональной и многопрофильной активной деятельности личности в связи со спецификой начального образования, отражающей её самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию по приобретению требуемых компетенций* [14].

Также следует отметить, что результат профессионального саморазвития педагога начального образования, на наш взгляд, связан с психологическим понятием «самости». К. Г. Юнг [19] определил «самость» как архетип совершенства, знак целостности человеческого потенциала и единства личности. Самость играет ведущую роль в духовной организации жизни и считается самым мощным элементом в судьбе человека, что делает самость супервентной относительно саморазвития отдельной личности, которое можно отнести к внешним, производным факторам.

Самость как тема фигурирует во многих науках, в число которых входят философия, социология, психология и педагогика. Многие педагоги и психологи занимались изучением темы «самости», среди них Д. А. Леонтьев [6], В. А. Сухомлинский [17], Г. Оллпорт [20], С. А. Смирнов [16] и многие другие. Ученые также отмечали, что феномен самости многосторонен и как система, и как результат.

В. А. Сластенин в своих трудах выделяет понятие профессионального саморазвития как одно из проявлений самости, только непосредственно в профессиональном плане, который совмещает в себе философский, психологический и управленческий аспекты [15]. Процесс саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности) и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевую, но самое главное, процесс саморазвития базируется, и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования, т. е. интенсифицирует, процессы «самости»: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию, самосовершенствование и другое.

В течение жизни человеку приходится менять поле деятельности. Особенно важно это для педагога потому, что учитель живет до тех пор, пока учится. Педагогу необходимо выстроить свою профессионально-педагогическую стратегию, которая учитывала бы конкретные индивидуальные особенности и запросы, а также образовательную траекторию как способ достижения мастерства. Образовательная траектория – возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь. В связи с этим «самость», представляет собой интегральное качество личности, осуществляющая способность педагога к профессиональному саморазвитию, самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и самосовершенствованию.

А. Л. Андреев [2] считает, что человеческая «самость», которая выражается в самопроцессах и самоспособностях, относится к резервным возможностям каждой личности, и она необходима каждому для самореализации и самоактуализации. Ученый также считает, что процессы «самости» обладают неисчерпаемыми созидательными возможностями в плане личностного и профессионального роста человека в современном обществе.

Итак, понятие «самость» подразумевает осмысление себя как субъекта в процессе деятельности, стремление к индивидуальности.

Таким образом, современное педагогическое образование сконцентрировано на таких метакомпетенциях, которые нужны в течение всей жизни, а не на узких специальностях. Потребность в метакомпетенциях будущего обусловлена современными трендами образования – глобализации, ростом конкуренции в экономике, требований к экологичности, цифровизации, расширением системы ценностей сетевой культуры, индивидуализации образования, геймификации, новыми моделями познания, прагматизации образования, образованием в течение всей жизни. В свете вышесказанного, самость будущего педагога начального образования – это интегративное личностное качество, которое демонстрирует способность будущего педагога начального образования к профессиональному саморазвитию, самосознанию и самопознанию, самоопределению и саморегуляции, самореализации и самосовершенствованию. Итак, самость – результат процесса его саморазвития в профессиональном плане, которое включает в себя определенные метакомпетенции и определенные показатели. Саморазвитие человека не может протекать вне деятельности, поэтому, включая будущего педагога начального образования в познавательную деятельность, соответственно пробуждается его самость, внутренняя активность, самодеятельность, что и обеспечивает непрерывное профессиональное саморазвитие.

Существуют различные взгляды на содержание и природу метакомпетенций: «ключевые (универсальные) компетентности» [7]; «компетенции высшего уровня» [11]; «базис для приобретения других компетенций»; «надструктурный вход» [13]; «способность к саморефлексии» (F. E. Weinert) [22]. Отметим, что в данном исследовании поддерживается трактов-

ка этого понятия как способности действовать эффективно вне зависимости от ситуации. Итак, в контексте сказанного, возникает потребность во введении в научный оборот исследования понятия «метакомпетенция самости», поскольку это обусловлено таким трендом современного образования, как распространение системы ценностей сетевой культуры, когда педагоги начального образования самоорганизуются вокруг различных видов деятельности (проектной, исследовательской и т. п.), в условиях самоуправления.

Выделяют следующие виды (типы) метакомпетенций: метакогнитивная, надпредметная, психолого-педагогическая, регуляторная, коммуникативная, познавательная. В связи с этим предлагается ввести в научный оборот еще один вид (тип) – «метакомпетенцию самости». Цикличность профессионального саморазвития педагога начального образования представлена на рис. 1.

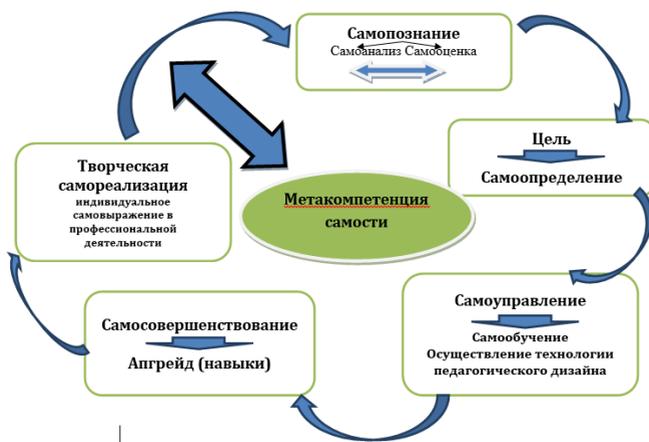


Рис. 1. Цикличность профессионального саморазвития педагога начального образования

В представленном исследовании профессиональное саморазвитие будущего педагога начального образования, являясь педагогически организуемым процессом, рассматривается как системная структура на основе процессов самости. Соответственно, приходим к выводу о том, что метакомпетенция самости, являясь

результатом профессионального саморазвития, становится его стимулом, так как личностные изменения педагога начального образования вызывают потребность в самосовершенствовании.



Рис. 2. Структура метакомпетентности самости педагога начального образования

Метакомпетенция самости включает в себя метазнания, метаумения, метаспособы, метаопыт и т. д., что является основой для формирования личности педагога, а также необходимость постоянно совершенствоваться и повышать уровень своего профессионализма. Метакомпетенция самости – это результат сверх активности личности, проявляющаяся в способности и готовности интегрировать процессы самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации. Она является прямым результатом процесса их профессионального саморазвития. На рис. 2 представлена структура метакомпетентности самости.

В процессе обучения и его организации, который должен быть направлен на развитие самостоятельной позиции и самопроцессах студента, преподаватели вузов могут столкнуться с рядом трудностей, составляющих саморазвитие, профессиональную компетентность и метакомпетентность будущих учителей начальной школы. Некоторые из этих проблем могут быть связаны с препятствиями на пути саморазвития, описанными В. Г. Мараловым [8]: 1) человек не всегда становится объектом собственного развития, эту функцию за него выполняют другие; 2) способность к самопознанию не развита; 3) наличие устоявшейся системы стереотипов и установок; 4) отсутствие механизмов саморазвития; 5) отсутствие навыков самообразования и т. д.

Таким образом, развитие учителя начальных классов трансформируется в саморазвитие в результате его собственной позитивной трансформации, т. е. изменения его «самости». Этому преобразованию способствует правильная организация учебного процесса, направленного на целенаправленное овладение методами и навыками профессионального и личностного развития.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. – 2013. – № 2 (74). – С. 262–275. EDN: QANUXH
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26. С. 20. EDN: NCLCQF
3. Блинова В. Л. Теоретическая модель формирования личности к саморазвитию // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2013. – Т. 2. – Вып. 1 (5). – С. 16–20. EDN: RODCJT
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37. EDN: MNHTRV
5. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Адаптивное тестирование: вчера, сегодня, завтра // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 8. – С. 14–17. EDN: MUYTXL
6. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27. EDN: PVDSFR
7. Литвинов А. В, Иволина Т. В. Метакогниция: Понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 3. – С. 59–70. EDN: RJDZfZ
8. Маралов В. Г. Проблема барьеров саморазвития личности в отечественной психологии // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 1 (91). – С. 72–76. EDN: ТВУННЛ
9. Михайличенко С. А., Буряк Ю. Ю., Афанаскова Ю. А. Метакомпетенции как основа успешной самореализации выпускников на рынке труда // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. материалов VIII междунар. науч.-практ. конференции: в 2 ч. Часть 2. – Белгород: Белгородский гос. технол. ун-т им. В. Г. Шухова, 2016. – С. 94–101. EDN: ZAWHNN

10. Некрасов В. П. О формировании и диагностике когнитивных компетенций студентов высшей школы // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 27–32. EDN: VUSTEN
11. Ордобоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2014. – № 14 (700). – С. 144–153. EDN: TEBRQR
12. Панченко С. В. Работа с профорientированными текстами для развития лингвориторических и общепрофессиональных компетенций студентов-юристов // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация: сборник статей XXV научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 ноября 2023 года. – Екатеринбург: Альфа Принт, 2024. – С. 167–176. EDN: ITWLXW
13. Рубцов В. В., Забродин Ю. М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3 (32). – С. 3–13. EDN: VLVPHA
14. Сергеева Б. В., Микерова Г. Ж. Функционально-деятельностный подход к профессиональному саморазвитию будущего педагога начального образования // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 5. – С. 55–61. DOI: 10.17513/snt.39617. EDN: QBRDQQ
15. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15. EDN: SAKTWZ
16. Смирнов С. А. Наше бесчеловечное будущее, или Уловка трансгуманизма // Человеческое. – 2022. – Т. 33. – № 1. – С. 61–79. DOI: 10.31857/S023620070019075–9
17. Сухомлинский В. А. Воспитание гражданина // Воспитание школьников. – 2011. – № 7. – С. 3–8. EDN: NXRDBH
18. Хуторская Л. Н., Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2. – С. 16. EDN: VORHDR
19. Юнг К. Проблема души современного человека // Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – С. 293–317.
20. Allport, G. *Becoming. Basic Consideration for a Psychology of Personality.* – New Haven, 1957.
21. Berger, J. L., Karabenick S. A. Construct validity of self-reported metacognitive learning strategies // *Educational Assessment.* – 2016. – Vol. 21. – № 1. – P. 19–33.
22. Weinert, F. E., Corte, E. De. *International Encyclopedia of Developmental & Instructional Psychology (Resources in Education Series) Hardcover – Import, 24 October 1996.*
23. Dimitrova, D. *Das Konzept der Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchungen am Beispiel der Automobilindustrie.* Wiesbaden: Gabler, – 2008. – P. 260. DOI: 10.1007/978–3–8349–9977–1
24. Erpenbeck, J. *Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und kompetenzentwicklung.* – Berlin, 2006. – S. 5–14.

References

1. Abul Khanova, K. A. (2013) Social'no-filosofskaya i psihologicheskaya problema sub'ekta [Socio-philosophical and psychological problem of the subject]. *Mir psihologii – The world of psychology*, No. 2 (74). Pp. 262–275. (In Russian). EDN: QANUXH
2. Andreev, A. L. (2005) Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofskometodologicheskogo analiza [Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis]. *Pedagogika – Pedagogy*, No. 4. Pp. 19–26. (In Russian). EDN: NCLCQF
3. Blinova, V. L. (2013) Teoreticheskaya model' formirovaniya lichnosti k samorazvitiyu [Theoretical model of personality formation for self-development]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya «Akmologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya» – Proceedings of the Saratov University. A new series. The series "Acmeology of education. Developmental Psychology"*, Vol. 2. Issue 1 (5). Pp. 16–20. (In Russian). EDN: RODCJT
4. Verbitsky, A. A. (2010) Kontekstno-kompetentnostnyy podhod k modernizatsii obrazovaniya [Contextual competence approach to the modernization of education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, No. 5. Pp. 32–37. (In Russian). EDN: MNHTRV

5. Zvonnikov, V. I. (2010) Adaptivnoe testirovanie: vchera, segodnya, zavtra [Adaptive testing: yesterday, today, tomorrow]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. No. 8. Pp. 14–17. (In Russian). EDN: MUYTXL
6. Leontiev, D. A. (2011) Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding personality in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*. No. 1. Pp. 3–27. (In Russian). EDN: PVDSFR
7. Litvinov, A. V., Ivolina, T. V. (2013) Metakognitsiya: Ponyatie, struktura, svyaz' s intellektual'nymi i kognitivnymi sposobnostyami (po materialam zarubezhnyh issledovaniy) [Metacognition: Concept, structure, connection with intellectual and cognitive abilities (based on materials of foreign studies)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya – Modern foreign psychology*. No. 3. Pp. 59–70. (In Russian). EDN: RJDZFX
8. Maralov, V. G. (2015) Problema bar'erov samorazvitiya lichnosti v otechestvennoj psihologii [The problem of barriers to personal self-development in Russian psychology]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya – Almanac of modern science and education*. No. 1 (91). Pp. 72–76. (In Russian). EDN: TBYHHL
9. Mikhaylichenko, S. A. (2016) Metakompetencii kak osnova uspeшной samorealizatsii vy-pusknikov na rynke truda [Meta-competencies as the basis for successful self-realization of graduates in the labor market]. *Sodeystvie professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodykh spetsialistov v sovremennykh usloviyakh* [Assistance to professional development of personality and employment of young specialists in modern conditions]. Collection of materials of the VIII international scientific and practical conference: in 2 hours Part 2. Belgorod: Belgorod State Technical University. V. G. Shukhov University. Pp. 94–101. (In Russian). EDN: ZAWHNN
10. Nekrasov, V. P. (2016) O formirovanii i diagnostike kognitivnykh kompetentsiy studentov vysshej shkoly [On the formation and diagnosis of cognitive competencies of higher school students]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 1. Pp. 27–32. EDN: VUSTEH
11. Ordoboeva, L. M. (2014) Metakompetentsiya kak komponent sodержaniya professional'noj inoyazychnoj podgotovki studentov v yazykovom vuze [Meta-competence as a component of the content of professional foreign language training of students in a language university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. No. 14 (700). Pp. 144–153. (In Russian). EDN: TEBRQR
12. Panchenko, S. V. (2024) Rabota s proforientirovannymi tekstami dlya razvitiya lingvori-toricheskikh i obshcheprofessional'nykh kompetentsiy studentov–yuristov [Work with career-oriented texts for the development of linguistic and general professional competencies of law students]. *Lingvistika, perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Linguistics, translation and intercultural communication]. Collection of articles of the XXV scientific and practical conference, Yekaterinburg, November 24–25, 2023. Yekaterinburg: Alfa Print Universal Printing House, LLC. Pp. 167–176. (In Russian). EDN: ITWLXW
13. Rubtsov, V.V., Zabrodin, Yu. M. (2012) Kompetentnostnyj podhod kak konceptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda [Competence-based approach as a conceptual basis for the relationship between vocational education and professional work]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*. No. 3 (32). Pp. 3–13. (In Russian). EDN: VLVRHA
14. Sergeeva, B. V. (2023) Funktsional'no-deyatel'nostnyj podhod k professional'nomu samorazvitiyu budushchego pedagoga nachal'nogo obrazovaniya [functional-activity approach to professional self-development of a future primary education teacher]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high-tech technologies*. No. 5. Pp. 55–61. (In Russian). DOI: 10.17513/snt.39617. EDN: QBRDQQ
15. Slastenin, V. A. (2004) Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury [Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture]. *Pedagogicheskoe obra-zovanie i nauka – Pedagogical education and science*. No. 5. Pp. 4–15. (In Russian). EDN: SAKTWZ
16. Smirnov, S. A. (2022) Nashe beschelovechnoe budushchee, ili Ulovka transgumanizma. CHelovek [Our inhuman future, or the Trick of transhumanism. Human]. Vol. 33. No. 1. Pp. 61–79. (In Russian). DOI: 10.31857/S023620070019075-9
17. Sukhomlinsky, V. A. (2011) Vospitanie grazhdanina [Education of a citizen]. *Vospitanie shkol'nikov – Education of schoolchildren*. No. 7. Pp. 3–8. (In Russian). EDN: NXRDBH

18. Khutorskaya, L. N., Khutorskoy, A. V. (2015) Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka – Bulletin of the Institute of Human Education*. No. 2. P. 16. (In Russian). EDN: VORHDR

19. Jung, K. (1994) Problema dushi sovremennogo cheloveka [The problem of the soul of modern man]. *Problemy dushi nashego vremeni* [Problems of the soul of our time]. Moscow: Progress. Pp. 293–317. (In Russian).

20. Allrort, G. (1957) Vesomin. You are a citizen of the Russian Federation. New Haven.

21. Berger, J. L., Karabenisk, S. A. (2016) Sonstruction of solidarity of the self-directed method of cognitive training strategies. *Educational assessment*. Vol. 21. No. 1. Pp. 19–33.

22. Weinert, A. E., Socete, E. (1996) Veyu International Environment of the Department of Education & Instruments of the Russian Academy of Sciences (Courses in Education Sessions) Hardsover – Imrt.

23. Vyshekoma, V. (2008) You are a cat of the century Metakompetenz: Theoretische und empirische Untersuchung am Veshyred century Automobilindustri. Wiesbaden: Gabler. P. 260. DOI: 10.1007/978-3-8349-9977-1

24. Ernbek, J. (2006) Metakomretenzen und Selbstorganisationon. Metakomretenzen und komretenzentwisklung. Berlin. Pp. 5–14. (In German).

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

50/50 %

Информация об авторах

Сергеева Бэлла Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4776-3833, e-mail: 5906372@mail.ru

Микерова Галина Жоршовна – доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-1176-3399, e-mail: mykerova8@mail.ru

Information about the authors

Bella V. Sergeeva – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4776-3833, e-mail: 5906372@mail.ru

Galina Zh. Mikerova – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-1176-3399, e-mail: mykerova8@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.10.2024

Принята к публикации: 27.10.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 07 October 2024

Accepted: 27 October 2024

Published: 28 December 2024

Научная статья

УДК 159.922

EDN: SAWYIMZ

DOI: 10.35231/18186653_2024_4_280



Теоретическая психология персоногенеза: место в системе фундаментальных наук о человеке

В. В. Белов¹, Е. В. Белова²

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В обзорной статье предпринята попытка определить место теоретической психологии, которая исследует проблему персоногенеза, в системе фундаментальных наук о человеке. Сформулирована проблема исследования. Предложен вариант ее решения на основе авторского антропологического системно-эволюционного естественно-научного подхода.

Материалы и методы. Материалами исследования стали научные публикации отечественных и зарубежных авторов, в которых в явном виде исследуется проблема единой системы наук о человеке и место в данной системе психологии. Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты. Определение места теоретической психологии в системе фундаментальных наук о человеке основывалось на антропологическом системно-эволюционном естественно-научном подходе. Антропологический принцип как онтологическая составляющая антропологического системно-эволюционного естественно-научного подхода определяет человека как объективно существующую реальность. Данный принцип является отправной точкой в исследовании персоногенеза. Эволюционный принцип уточняет содержание человека. Было выделено четыре качества человека: организм, индивид, субъект деятельности, личность. Предложено понятие «метаморфоза человека», под которым понимается коренное преобразование в онтогенезе качеств человека, которое проявляется в последовательной их смене от организма к индивиду, субъекту деятельности и к личности. Системное естественно-научное воззрение позволило понять персоногенез как единый процесс системогенеза человека, как усложнение живой самоорганизующейся системы от организма как саморегулирующейся гомеостатической системы через индивида как целеустремленной системы и субъекта как самодетерминирующейся целенаправленной системы к личности как саморазвивающейся системе.

Обсуждение и выводы. Антропологический системно-эволюционный естественно-научный подход позволяет выявить четыре качества человека: организм, индивид, субъект деятельности, личность, а также найти общее основание для них. Таким общим основанием является системогенез человека – развитие человека, представленное как трансформация систем от саморегулирующейся гомеостатической системы через целеустремленную и самодетерминирующуюся, целенаправленную систему к саморазвивающейся системе. Определяя место теоретической психологии персоногенеза, можно утверждать, что данное направление является частью теоретической психологии, которая включена в систему фундаментальных наук о человеке и выполняет роль орудия синтеза единого однородного знания о человеке.

Ключевые слова: система наук о человеке, теоретическая психология, персоногенез, антропологический системно-эволюционный естественно-научный подход, человек, качества человека, организм, индивид, субъект деятельности, личность, метаморфоза, системогенеза, самоорганизующаяся система, саморегулирующаяся система, целеустремленная система, самодетерминирующаяся целенаправленная система, саморазвивающаяся система.

Для цитирования: Белов В. В., Белова Е. В. Теоретическая психология персоногенеза: место в системе фундаментальных наук о человеке // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 280–295. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_280. EDN: SAWYIMZ

Original article
UDC 159.922
EDN: SAWYMYZ
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_280

Theoretical Psychology of Personogenesis: Place in the System of Fundamental Sciences of Man

Vasily V. Belov¹, Elizaveta V. Belova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The review article attempts to define the place of theoretical psychology, which studies the problem of personogenesis, in the system of fundamental human sciences. The research problem is formulated. A solution is proposed based on the author's anthropological system-evolutionary natural science approach.

Materials and methods. The research materials were scientific publications of domestic and foreign authors, in which the problem of a unified system of human sciences and the place of psychology in this system are explicitly studied. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and generalization of materials presented in scientific literature, their systematization.

Results. The definition of the place of theoretical psychology of personogenesis in the system of fundamental sciences about man was based on the anthropological system-evolutionary natural-scientific approach. The anthropological principle as an ontological component of the anthropological system-evolutionary natural-scientific approach defines man as an objectively existing reality. This principle is the starting point in the knowledge of personogenesis. The evolutionary principle specifies the content of man. Four qualities of man were identified: organism, individual, subject of activity, personality. The concept of "human metamorphosis" is proposed, which is understood as a fundamental transformation in the ontogenesis of human qualities, which is manifested in their consistent change from an organism to an individual, a subject of activity and to a person. The systemic natural-scientific view made it possible to understand personogenesis as a single process of human systemogenesis, as a complication of a living self-organizing system from an organism as a self-regulating homeostatic system through an individual as a goal-oriented system and a subject as a self-determining goal-oriented system to a person as a self-developing system.

Discussion and conclusion. The anthropological systemic-evolutionary natural-scientific approach made it possible to identify four human qualities: an organism, an individual, a subject of activity, a person, and also to find a common basis for these four human qualities: Such a common basis is human systemogenesis – the development of a person, presented as a transformation of systems from a self-regulating homeostatic system through a goal-oriented and self-determining system to a self-developing system. Defining the place of theoretical psychology of personogenesis, it can be argued that this direction is part of theoretical psychology, which is included in the system of fundamental sciences about man and plays the role of a tool for synthesizing a single homogeneous knowledge about man.

Key words: system of human sciences, theoretical psychology, personogenesis, anthropological system-evolutionary natural scientific approach, man, human qualities, organism, individual, subject of activity, personality, metamorphosis, systemogenesis, self-organizing system, self-regulating system, goal-oriented system, self-determining goal-oriented system, self-developing system.

For citation: Belov, V. V., Belova, E. V. (2024) Teoreticheskaya psixologiya personogeneza: mesto v sisteme fundamental'ny'x nauk o cheloveke [Theoretical Psychology of Personogenesis: Place in the System of Fundamental Sciences of Man]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 280–295. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_280. EDN: SAWYMYZ

Введение

Проблема личности, ее развития и формирования является общенаучной проблемой, и от ее успешного решения зависят достижения в экономике, управлении, педагогике, медицине, юриспруденции, политике, военном деле. Каждая из рассмотренных наук вносит свой вклад в раскрытие законов развития и формирования личности.

Не оспаривая значимость практико-ориентированных исследований в представленных науках, а также тесную связь с ними прикладных отраслей психологии (психологии управления, психологии лидерства, педагогической, медицинской, юридической, политической, экономической, военной психологии), необходимо подчеркнуть, что личность и ее развитие является предметом исследования фундаментальной науки. При этом существует расширенное толкование понятия «фундаментальная наука» или «чистая наука» как совокупность наук, осуществляющих теоретические и экспериментальные исследования, направленные на познание законов природы, общества и человека без применения научных знаний, без непосредственного использования их в практической деятельности.

Второе значение термина «фундаментальная наука» предполагает воззрение на науку в целом и предполагает проведение теоретических и эмпирических исследований, направленных на поиск базовых законов, являющихся общими для естественных, общественных и гуманитарных наук.

В статье понимание фундаментальной науки сводится к тем направлениям научного познания, целью которых является поиск базовых принципов, объясняющих генезис неживых объектов, живых существ, человека, в том числе и личности как качества человека. Некоторые считают, что наука не готова к формулировке таких базовых принципов, поэтому данная проблема должна решаться на философском уровне.

Однако поиск базовых принципов в науке не прекращается. Фундаментальное исследование личности необходимо осуществлять с позиции человека. Иначе говоря, научное познание персоногенеза предполагает опору на антропологический подход. Важно отметить, что антропологический подход трактуется в психологии неоднозначно. Можно выделить два варианта антропологического подхода: гуманитарный «ан-

тропологический поворот» и естественно-научный системно-эволюционный антропологический подход. Сравнение данных подходов и их значения для познания человека представлены в статье авторов [6]. Исследование персоногенеза базируется на антропологическом системно-эволюционном естественно-научном подходе, согласно которому у человека в процессе эволюции сформировались онтогенетические механизмы качественной трансформации.

Принцип качественной трансформации человека, или метаморфозы в процессе онтогенеза, позволяет определить место теоретической психологии персоногенеза в системе фундаментальных наук о человеке, что и является целью исследования.

Обзор литературы

Проблема разработки систем наук и, в частности, систем наук о человеке, не нова. Варианты решения данной проблемы подробно рассматриваются в хорошо известных работах Б. Г. Ананьева [1; 2].

В схеме Б. М. Кедрова [13], как отмечает Б. Г. Ананьев, «науки о человеке представлены в биологическом цикле (физиология человека, антропология и их приложения в медицинских дисциплинах), в социальных науках и психологии (с их приложением в педагогических науках). По сравнению с нелинейной классификацией, в этой схеме проблема человека представлена более полно и охватывает не только социальные, но и естественные науки во многих разделах [2, с. 32].

Итак, уже начиная с работ Б. М. Кедрова, подчеркивается междисциплинарный характер научного познания человека. Междисциплинарная идея изучения человека в отечественной науке принадлежит В. М. Бехтереву, который первым, по крайней мере в России, разрабатывал комплексный подход к исследованию личности как интегральному образованию человека [7; 8; 9; 10]. Иначе говоря, благодаря В. М. Бехтереву, возникла «междисциплинарная научная школа» о человеке с позиции которой и исследовалась личность [5]. Междисциплинарные исследования человека и личности плодотворно продолжили ученики В. М. Бехтерева в нескольких поколениях: А. Ф. Лазурский [14], М. Я. Басов¹, В. Н. Мясищев [20], В. С. Мерлин [18]

¹ Басов М. Я. Общие основы педологии. М.; Л.: Гос. изд-во. 774 с.

и, конечно, Б. Г. Ананьев, который довел идею В. М. Бехтерева до концепции синтетического человекознания [2].

Сторонником междисциплинарного изучения был и Ж. Пиаже, который предложил трехмерную классификацию наук. При этом в каждой науке необходимо выделить: а) объект, б) теоретическую структуру, в) собственную эпистемологию [21]. Три измерения позволили избежать линейного характера классификации наук. Вместе с тем Ж. Пиаже считает, что подобная трехмерность позволяет более точно дифференцировать междисциплинарные связи. Отметим, что в трехмерной классификации наук психология занимает центральное место. Ж. Пиаже писал, подчеркивает Б. Г. Ананьев, что «если логика, математика или физика ни в какой мере не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах, то они зависят от нее в своей эпистемологии, так как все эти науки являются результатом частной или общей деятельности субъекта или организма над объектами, и как раз психология, опираясь на биологию, дает объяснение этим действиям. Поэтому психология занимает центральное место» [цит. по 1, 2]. Ж. Пиаже, пишет Б. Г. Ананьев, высоко оценил классификацию наук Б. М. Кедрова, которая по сравнению с классификацией наук О. Конта представляет большой интерес для психологии, занимающей в этой классификации центральное место [цит. 1; 2].

Не отрицая бесспорности изучения человека на основе междисциплинарных связей естественно-научных, гуманитарных, общественных и даже технических дисциплин, важно обратить внимание на особую роль естествознания в познании природы человека.

Б. Г. Ананьев, оценивая классификацию наук Б. М. Кедрова, обращал внимание на то, что «в рассматриваемой классификации функции естествознания представляются крайне аморфными и второстепенными по сравнению с социальными науками как науками о человеке, поскольку понятие «человек» идентифицируется с понятиями «общество и мышление». Между тем значение естествознания в современной системе наук о человеке не уменьшается, а возрастает, так как в изучение человека все более успешно включаются многие точные и естественные науки с их техническими приложениями» [2].

Важную роль естествознанию в познании человека отводил и Ж. Пиаже. При этом, Б. Г. Ананьев обращает внимание на то, что, хотя Ж. Пиаже в своей трехмерной классификации выделил эпистемологический критерий связи, который относится к человеку как к «субъекту», он отождествляет понятия «субъект» и «организм» с его системой саморегулирования и активными действиями именно потому, что организм в целом рассматривается как субъект. Остальные определения и характеристики, особенно человека как личности, им не принимались во внимание, так как в человеке Пиаже прежде всего усматривает высшую ступень психического развития, интересующего его как биолога и психолога» [цит. по 2].

Итак, критический анализ классификации систем наук о человеке позволяет признать, что данная проблема представляет большой интерес не только для философии, но и психологии. При этом для раскрытия сущности человека необходимы междисциплинарные исследования, предполагающие интеграцию знаний естественно-научных, гуманитарных, общественных, технических наук. Психология в этой интеграции занимает центральное место, являясь «орудием синтеза знаний о человеке».

Прошло более 50 лет с того момента, когда Б. Г. Ананьев определил место и миссию психологии в познании сущности человека, однако «орудие синтеза знаний о человеке» остается так и не «созданным». Важно подчеркнуть, что данное орудие не может быть «создано» как продукт эклектики, а предполагает порождение «синтетического подхода».

В статье предпринята попытка применить антропологический системно-эволюционный естественно-научный подход для дальнейшего развития идеи В. М. Бехтерева и его последователя Б. Г. Ананьева о единой науке о человеке, в которой психологические знания являются орудием синтеза знаний о человеке.

Материалы и методы

Материалами исследования стали научные публикации отечественных и зарубежных авторов, в которых в явном виде исследуется проблема единой системы наук о человеке и место в данной системе психологии. Использованы теоретические

методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты

Опираясь на антропологический системно-эволюционный естественно-научный подход, определим место теоретической психологии персоногенеза в системе фундаментальных наук о человеке.

Антропологическая составляющая данного подхода или антропологический принцип является исходной для определения места теоретической психологии персоногенеза в системе фундаментальных наук о человеке. Антропологический принцип в петербургской школе означает, как подчеркивает Н. А. Логинова, что психология, по мнению Б. Г. Ананьева, изучает человека как «реального, общественного индивида и сложнейшего целостного организма, включенного в цепь взаимосвязей природы...» [17, с. 289]. Исследование психического «как субъективного отражения объективной действительности и как внутреннего мира человека... возможно лишь посредством изучения самого человека как субъекта деятельности, реально существующего в системе общественных отношений и взаимодействия общества с природой» [17, с. 288]. Б. Г. Ананьев кратко и четко изложил сущность антропологического подхода: «Не от психики к человеку, а от человека к психике. Человек – главное», – отмечает Н. А. Логинова [17, с. 288].

Итак, антропологический принцип – это бытийная, онтологическая составляющая антропологического системно-эволюционного естественно-научного подхода. Человек как объективно существующая реальность является отправной точкой в познании в том числе и персоногенеза.

Как известно, Б. Г. Ананьев, рассматривая человека как биологическое, социальное и деятельное существо, выделил три стороны человека (индивид, личность, субъект деятельности), которые интегрированы в индивидуальность [1].

Однако для решения конкретной научной задачи определения места теоретической психологии персоногенеза в системе фундаментальных наук необходимо уточнить понимание человека. Для этого используется системно-эволюционный подход, который описан в работе В. В. Белова [4].

Согласно эволюционному принципу данного подхода, человек в процессе онтогенетического развития трансформируется из одного качества в другое. Уточним, что эволюционным данный подход назван потому, что термин «эволюция» (от лат. *evolutio* – развёртывание) – отражает в самом виде естественное происхождение Земли, всех живых существ, включая человека. Эволюция – это процесс изменения, развития кого-либо, чего-либо от одного состояния к другому. Различают индивидуальную (какого-либо отдельного объекта) и всеобщую эволюцию (природы, жизни)¹. В нашем случае рассматривается индивидуальная эволюция.

Понятие «качество» рассматривается не в узком, а широко значении. «Качество – это философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто отграниченное от других объектов»².

Смену качества объекта обозначим как метаморфоза (от греч. *metamóρφosis*) – коренное изменение, превращение, преобразование чего-либо³. Отметим, что понятие «метаморфоза» было в отечественной психологии введено Л. С. Выготским, который предложил «принцип» или «закон» метаморфозы, чтобы подчеркнуть, что психическое развитие в детском возрасте не только количественно, но и прежде всего качественно изменяется [11; 12].

Итак, эволюционный принцип уточняет содержание человека, акцентируя внимание на метаморфозе человека в процессе онтогенетического развития. Можно выделить четыре качества человека, которые последовательно проявляются в онтогенезе.

¹ Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия. 3-е изд. 1969–1978.

² Там же.

³ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.

Первое качество человека – это организм (от позднелатинского «organizo» – устраиваю, сообщаю стройный вид) как любое живое существо¹. Уточним понятие «организм» – это человек как живое тело, обладающее рядом биофизических, биохимических свойств, отличающих его от косной, неживой материи. Организм – это изначальное качество человека, которое существует внутриутробно и эволюционирует от одноклеточного организма через ряд трансформаций многоклеточного организма. Данный процесс подробно описан в работах по эмбриологии. Что же касается психологии, то организм как начало онтогенеза человека встречается в отдельных психологических работах. Так, А. В. Либин, описывая человека, предлагает иерархическую модель индивидуальности, включая в нее организм, индивид, личность². Ранее данный вариант описания человека, как отмечает А. В. Либин, был предложен, В. В. Умрихиным. С точки зрения эволюционного принципа применительно к человеку в период внутриутробного развития организм – это неделимое телесное, физическое живое существо, отличающееся от неживых физических тел.

Второе качество человека возникает после рождения. В психологии для обозначения данного качества используется термин «индивид». Так, Б. Г. Ананьев, говоря о биологических корнях человека, применял термин «индивид». Он писал, что «индивид – это человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*» [1]. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что человек – это индивид как отдельная, автономная, неделимая единица жизни. Именно после рождения человеческий организм приобретает автономное, самостоятельное существование, становится индивидом. Вторая особенность индивид как качества человека заключается в том, что его адаптационные способности усложняются за счет психического компонента. Б. Г. Ананьев, описывая индивида, помимо физических свойств, включал свойства индивида, обуславливающие психические особенности человека: психофизиологические функции, органические потребности, темперамент

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.

² Либин А. В. Дифференциальная психология: учеб. для вузов. 6-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 442 с.

[1]. А. Н. Леонтьев описывает также индивида как носителя психических свойств, состояний, процессов, сравнивая его с личностью. При этом он подчеркивает, что индивид появляется после рождения и остается им и в двухлетнем возрасте, проявляя «не только свои генотипические особенности, но и великое множество особенностей, приобретенных под воздействием социального окружения» [15]. Следовательно, индивид – это метаморфоза организма. Индивид – это человек, который не только является организмом, но и приобретает особое свойство – психику, которая повышает адаптационные возможности человека при взаимодействии человека со сложной средой, включая и социальную составляющую.

Третье качество возникает тогда, когда появляются первые признаки самосознания, когда человек начинает отделять осознанно себя от окружающих его объектов, что выражается в известной фразе «Я сам». Важно подчеркнуть, что еще у индивида благодаря механизму самоидентификации возникают предпосылки самосознания в виде самоузнавания, а также самоощущения и самопереживания биологических потребностей, влечений. Однако самосознание – это не только чувственное и когнитивное отделение себя от объектов внешнего мира, но и активно деятельное отношение к данному миру, что и выражается в фразе не «Я», а «Я сам». Возникают трудности, по крайней мере в отечественной психологии, в обозначении человека, обладающего самосознанием. Является ли он субъектом, проявляющим активность, или он личность? Для того чтобы ответить на данный вопрос, необходимо иметь четкие критерии дифференциации данных понятий. И. А. Мироненко [19] отмечает, что в отечественной психологии таких критериев нет. В зарубежной психологии не существует термина «субъект», обозначающего качество человека. В отечественной психологии вариантов понимания личности и субъекта, а также взглядов на соотношение между ними много. В этой связи правомерно придерживаться одной обоснованной точки зрения на соотношение данных понятий. Е. А. Сергеев предлагает рассматривать личность как «инстанцию, задающую направление и смысл движения, а субъект – как активное, избирательное начало, согласующее данное направление при взаимодействии с окружением» [22]. Из этого следует, что изначально в онто-

генезе человек возникает как субъект, которой активно взаимодействует с окружающим миром посредством деятельности. При этом активное взаимодействие субъекта с окружающим миром возможно на основе самосознания и его дальнейшего развития по мере усложнения деятельного взаимодействия субъекта от игровой формы до трудовой деятельности. Субъект деятельности – это метаморфоза индивида.

Четвертое качество человека – это личность. Отличительная особенность личности описана А. Н. Леонтьевым в его концепции двух рождений личности. Подлинное «рождение» личности, ее генезис, или персоногенез, «происходит в подростковом возрасте, когда ребенок, у которого сложилась уже в результате предшествующей деятельности определенная более или менее устойчивая иерархия мотивов, оказывается вдруг перед необходимостью ее пересмотра» [15]. Иначе говоря, для «рождения личности» у человека как субъекта должны сформироваться все необходимые психологические компоненты его деятельностного взаимодействия с предметным миром.

Определяя причину персоногенеза, А. Н. Леонтьев считал, что «все больше и больше расширяется круг социальных отношений, в которые входит ребенок, увеличивается число реализующих эти отношения видов деятельностей и возникают противоречия уже внутри круга соответствующих им социальных мотивов» [15]. А. Н. Леонтьев считал, что основным психологическим критерием персоногенеза является «первый в жизни самостоятельный и ответственный поступок» [15].

Отметим, что в последующем данный критерий уточнялся. М. А. Щукина подробно описывает процесс уточнения критериев персоногенеза. Социальный индивид, которым ребенок становится после первого рождения личности, как отмечали В. В. Петухов и В. В. Столин, может так и не стать личностью в подростковом периоде, если не примет на себя груз самостоятельности и ответственности, соответствующий личностному способу существования. Рождение «Я» перестает быть радостью откровения ребенка, а «происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу, «чему во мне быть», т. е. развитие начинает переходить в саморазвитие. Готовность совершить личностное усилие – центральный компонент движущей силы саморазвития и одно-

временно показатель уровня развития личности, ибо, согласно В. М. Розину, личность есть прежде всего «самостоятельное поведение и усилия, направленные на построение самого себя, своей жизни». Д. А. Леонтьев использует понятия «культура усилия» и «экзистенциальный тонус», чтобы продемонстрировать меру затрат, необходимую для личностного развития по пути возвращения человеческой сущности: «Становление человека – это самостановление, активный процесс, связанный не столько с вызреванием чего-то заложенного, сколько с работой. Не столько с работой над собой, сколько с работой над чем-то в мире, что имеет смысл. Нет такого эскалатора, на который можно было бы встать и он будет сам возносить вас к вершинам личностного развития» [24, с. 374].

Далее М. А. Щукина, уточняя психологические критерии «второго рождения» личности, вновь обращается к работе Д. А. Леонтьева [16]. «Второе рождение личности – это интенциональная, смысловая эмансипация; личность становится способной не только выполнять самостоятельно какие-то действия, но и самостоятельно относиться к ним, самостоятельно решать вопросы о том, что нужно, что важно, а что не важно» [24, с. 375]. Сама же М. А. Щукина подводит «рождение» личности или персоногенез к тому периоду, когда личность приобретает способность к саморазвитию.

Каждое из четырех качеств человека, которые возникают и развиваются в онтогенезе, отличаются по своему генезису, содержанию, особенностям развития и функционирования. Но с точки зрения теоретической психологии все эти качества необходимо определить в виде общего родового понятия. В этой связи и возникает потребность обратиться к естественно-научному воззрению, в рамках которого и возник неклассический тип научной рациональности, методологическую основу которого, как подчеркивал В. С. Степин, составляет системный подход [23].

В основе системного естественно-научного воззрения лежит базовое понятие – системогенез, которое было введено П. К. Анохиным [3], автором психофизиологической теории функциональной системы. Отметим, что данное базовое понятие использовалось для интеграции всех видов деятельности. Процесс смены трех ведущих видов деятельности (игровой,

учебной, трудовой) раскрыт на основе «обобщенного макропроцесса системогенеза всех форм деятельностной активности личности, а также генезиса регулятивной подсистемы психики»¹.

Системное естественно-научное воззрение позволяет понять персоногенез как единый процесс системогенеза человека, как усложнение живой самоорганизующейся системы от организма как саморегулирующейся гомеостатической системы через индивида как целеустремленной системы и субъекта как самодетерминирующейся целенаправленной системы к личности как саморазвивающейся системе. Структурно-функциональная характеристика четырех систем представлена в работе [4].

Обсуждение и выводы

Последовательное применение авторского антропологического системно-эволюционного естественно-научного подхода позволяет выявить четыре качества человека: организм, индивид, субъект деятельности, личность, а также найти общее основание для данных четырех качеств человека: системогенез.

Системогенез человека – это метаморфоза человека, или качественная трансформация системы, усложнение живой самоорганизующейся системы от организма как саморегулирующейся гомеостатической системы через индивида как целеустремленной системы и субъекта как самодетерминирующейся целенаправленной системы к личности как саморазвивающейся системе.

Определяя место теоретической психологии персоногенеза, можно утверждать, что данное направление является частью теоретической психологии, которая включена в систему фундаментальных наук о человеке и выполняет роль орудия синтеза единого однородного знания о человеке.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 260 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. тр. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

¹ Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в четырёх томах / Государственная академия наук, Российская академия образования. М.: Издательский дом Российской акад. образования (РАО), 2017.

4. Белов В. В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 43–57.
5. Белов В. В. Историко-методологический анализ концепции развития личности В. М. Бехтерева – создателя отечественной психологической школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 208–231.
6. Белов В. В., Белова Е. В. Эвристическая ценность антропологического подхода В. М. Бехтерева для исследования личности, ее развития и воспитания в психологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 428–456.
7. Бехтерев В. М. Психика и жизнь // Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 26–206.
8. Бехтерев В. М. Сознание и его границы // Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 207–225.
9. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. – М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 97–136.
10. Бехтерев В. М. Объективное исследование нервно-психической сферы в младенческом возрасте // Проблемы развития и воспитания человека. – М.: Изд-во Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 137–154.
11. Выготский Л. С. Проблема возраста // Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – С. 5–27.
12. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – С. 327–349.
13. Кедров Б. М. Классификация наук: в 3 т. – М.: Изд-во ВПШ и АОН, 1961–1985.
14. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясичева; вступительная статья М. Я. Басова. – М.: URSS, 2017. – 290 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. – № 3. – 2013. – С. 67–80.
17. Логинова Н. А. Антропологический принцип в методологии Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 2. – С. 76–85.
18. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / [предисл. Е. А. Климова]. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
19. Мироненко И. А. Понятия «субъект» и «личность» в современной российской психологии // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – № 1. – С. 149–155.
20. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 362 с.
21. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // Материалы XVIII Международного психологического конгресса. – М.: МГУ, 1966.
22. Сергиенко Е. А. Субъект и личность: поиск единства и специфики // Мир психологии. – 2012. – № 3 (71). – С. 30–49.
23. Степин В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2013. – № 4. – С. 45–59.
24. 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.

References

1. Anan'yev, V. G. (2010) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. 3-ye izd. Moscow: [i dr.]: Piter. (In Russian).
2. Anan'yev, V. G. (2001) *Problemy sovremennogo chelovekoznaniya* [About the problems of modern human science]. 2nd ed. St. Petersburg [i dr.]: Piter. (In Russian).
3. Anokhin, P. K. (1978) *Filosofskiy aspekty teorii funkcional'noy sistemy* [Philosophical aspects of functional system theory]: *Izbranny'e trudy*. Moscow: Nauka. (In Russian).

4. Belov, V. V. (2017) Kontsepsiya lichnosti v akmeologii liderstva: sistemno-evolyutsionnyy podkhod [The Concept of Personality in Leadership Acmeology: A Systems-Evolutionary Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 43–57. (In Russian).
5. Belov, V. V. (2023) Istoriko-metodologicheskii analiz kontseptsii razvitiya lichnosti V. M. Bekhtereva – sozdatel'nitsa otechestvennoy psikhologicheskoy shkoly [Historical and methodological analysis of the concept of personality development of V. M. Bekhterev, the creator of the Russian psychological school]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 208–231. (In Russian).
6. Belov, V. V., Belova, E. V. (2023) Evristicheskaya tsennost' antropologicheskogo kostyuma V. M. Bekhtereva dlya issledovaniya lichnosti, yeye razvitiya i vospitaniya v psikhologii [Heuristic value of the anthropological approach of V. M. Bekhterev for the study of personality, its development and upbringing in psychology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 428–456. (In Russian).
7. Bekhterev, V. M. (1999) Psikhika zhizni [Psyche and life]. *Izbrannyye trudy po psikhologii lichnosti – Selected works on personality psychology*. Vol. 1. St. Petersburg: Aleteyya. Pp. 26–206. (In Russian).
8. Bekhterev, V. M. (1999) Soznaniye i yego granitsa [Consciousness and its boundaries]. *Izbrannyye trudy po psikhologii lichnosti – Selected works on personality psychology*. Vol. 1. St. Petersburg: Aleteyya. Pp. 207–225. (In Russian).
9. Bekhterev, V. M. (1997) Lichnost' i usloviya yeye razvitiya i zdorov'ya [Personality and conditions of its development and health]. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka – Problems of human development and upbringing*. Moscow: Izd-vo Instituta prakticheskoy psikhologii; Voronezh: MODEK. Pp. 97–136. (In Russian).
10. Bekhterev, V. M. (1997) Ob"yektivnoye issledovaniye nervno-psikhicheskoy sfery v molodom sovremennom vozraste [Objective study of the neuropsychiatric sphere in infancy]. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka – Problems of human development and upbringing*. Moscow: Izd-vo Instituta prakticheskoy psikhologii. Voronezh: MODEK. Pp. 137–154. (In Russian).
11. Vygotskiy, L. S. (2004) Problema vozrasta [The problem of age]. *Psikhologiya razvitiya rebenka – Psychology of child development*. Moscow: Smysl, Eksmo. Pp. 5–27. (In Russian).
12. Vygotskiy, L. S. (2004) Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [The problem of learning and mental development at school age]. *Psikhologiya razvitiya rebenka – Psychology of child development*. Moscow: Smysl, Izd-vo Eksmo. Pp. 327–349. (In Russian).
13. Kedrov, B. M. *Klassifikatsiya nauk* [Classification of sciences]. In 3 vols. Moscow: Izd-vo VPSH i AON, 1961–1985. (In Russian).
14. Lazurskiy, A. F. (2017) *Klassifikatsiya lichnostey* [Classification of personalities] / pod red. M.YA. Basova i V. N. Myasishcheva; vstupil'naya stat'ya M. YA. Basova. 4th ed. Moscow: URSS. (In Russian).
15. Leont'yev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
16. Leont'yev, D. A. (2013) Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya [Personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 3. Pp. 67–80. (In Russian).
17. Loginova, N. A. (2015) Antropologicheskii printsip v metodologii B. G. Anan'yeva [Anthropological principle in the methodology of B. G. Ananyev]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 36. No. 2. Pp. 76–85. (In Russian).
18. Merlin, V. S. (1986) *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Outline of an integral study of individuality] / [predisl. Ye. A. Klimova]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
19. Mironenko, I. A. (2010) Ponyatiya «sub"yekt» i «lichnost'» v sovremennoy rossiyskoy psikhologii [The concepts of "subject" and "personality" in modern Russian psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 5. No. 1. Pp. 149–155. (In Russian).
20. Myasishchev, V. N. (1998) *Psikhologiya otnosheniy* [Relationship psychology] / Pod red. A. A. Bodaleva. Moscow: In-t prakt. psikhologiya; Voronezh: MODEK. (In Russian).

21. Piažhe, ZH. (1966) *Psikhologiya, mezhdistsiplinaryye svyazi i sistema nauk* [Psychology, interdisciplinary connections and the system of sciences]. Materials of the XVIII International psychology conf. Moscow. (In Russian).

22. Sergiyenko, Ye. A. (2012) Sub"yekt i lichnost': poisk yedinstva i spetsifiki [Subject and personality: the search for unity and specificity]. *Mir psikhologii – World of psychology*. No. 3 (71). Pp. 30–49. (In Russian).

23. Stepin, V. S. (2013) Tipy nauchnoy razumnosti i sinergeticheskoy paradigmy [Types of scientific rationality and synergetic paradigm]. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika – Complexity. Mind. Post-classical*. No. 4. Pp. 45–59. (In Russian).

24. Shchukina, M. A. (2018) Pyat' rozhdeniy lichnosti: stupeni personogeneza v avtobiograficheskom traktate M. M. Zoshchenko «Pered voskhodom solntsa» [Five births of personality: stages of personogenesis in the autobiographical treatise by M. M. Zoshchenko "Before Sunrise"]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 15. No. 2. Pp. 368–383. (In Russian).

Личный вклад соавторов

Personal Co-author contributions

50/50 %

Информация об авторах

Белов Василий Васильевич – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Белова Елизавета Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевич, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Information about the authors

Vasiliy V. Belov – Dr. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru

Elizaveta V. Belova – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Поступила в редакцию: 18.11.2024

Принята к публикации: 28.11.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 18 November 2024

Accepted: 28 November 2024

Published: 28 December 2024

Структурная модель готовности к саморазвитию курсантов военно-медицинского вуза

В. В. Белов¹, Т. Б. Зотова²

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В статье предпринята попытка описать структурную модель готовности к саморазвитию у курсантов военно-медицинского вуза. Проанализированы трактовки понятий «готовность» и «готовность к саморазвитию». На основе кластерного анализа проведено эмпирическое исследование, которое позволило уточнить структурную модель готовности к саморазвитию курсантов военно-медицинского вуза.

Материалы и методы. В исследовании принимали участие 222 курсанта (в возрасте от 17 до 23 лет), обучающихся по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» в Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова. Применены общенаучные методы исследования: анализ, моделирование, индукция и дедукция, кластерный анализ. Для исследования отдельных структурных компонентов были применены следующие методики: тест «Смысло-жизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, Шкала экзистенции, А. Лэнгле и К. Орглер, тест «Готовность к саморазвитию», опросник «Самоорганизация деятельности» (Е. Ю. Мандрикова), опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха, методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса, методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднера), методика «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахов, методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта.

Результаты. На основе анализа литературных источников и эмпирического подтверждения предложена структурная модель готовности к саморазвитию. С помощью кластерного анализа были выявлены кластеры: мотивационно-волевой, когнитивно-оценочный, рефлексивно-эмотивный, которые уточнили характеристики выделенных компонентов готовности к саморазвитию.

Обсуждение и выводы. На основе кластерного анализа представлена уточненная структура готовности к саморазвитию, включающая в себя компоненты: рефлексивно-эмотивный, мотивационно-волевой и когнитивно-оценочный.

Ключевые слова: готовность, саморазвитие, готовность к саморазвитию, структурная модель, рефлексивно-эмотивный компонент, мотивационно-волевой компонент, когнитивно-оценочный компонент.

Для цитирования: Белов В. В., Зотова Т. Б. Структурная модель готовности к саморазвитию курсантов военно-медицинского вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 296–307. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_296. EDN: TOKPON

A Structural Model of Readiness for Self-Development of Cadets of a Military Medical University

Vasily V. Belov¹, Tatyana B. Zotova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The article attempts to describe a structural model of readiness for self-development among cadets of a military medical university. The interpretations of the concepts of "readiness" and "readiness for self-development" are analyzed. Based on the cluster analysis, an empirical study was conducted, which made it possible to clarify the structural model of readiness for self-development of cadets of the military medical university.

Materials and Methods. The study involved 222 cadets (aged 17 to 23 years) studying in the specialty 31.05.01 "Medicine" at the Military Medical Academy named after S. M. Kirov. General scientific research methods are applied: analysis, modeling, induction and deduction, cluster analysis. The following methods were used to study individual structural components: the test "Life orientations" by D. A. Leontiev, the Scale of Existence, A. Langle and K. Orgler, the test of readiness for self-development, the questionnaire "Self-organization of activity" (E. Y. Mandrikova), the questionnaire by T. Ehlers to study the motivation for success, the methodology for diagnosing the motivation of avoiding failures by T. Ehlers, the methodology for determining tolerance to uncertainty (S. Badner), the methodology "The ability of self-government" N. M. Peisakhov, the methodology for diagnosing the degree of readiness for risk A. M. Shubert.

Results. Based on the analysis of literary sources and empirical confirmation, the structural model of readiness for self-development was proposed. Cluster analysis was used to identify clusters: motivational-volitional, cognitive-evaluative, reflective-emotional, which clarified the characteristics of the identified components of readiness for self-development.

Discussion and conclusion. Using cluster analysis, clusters were identified: motivational-volitional, cognitive-evaluative, reflective-emotive, which clarified the characteristics of the selected components of readiness for self-development.

Key words: readiness, self-development, readiness for self-development, structural model, reflective-emotive component, motivational-volitional component, cognitive-evaluative component.

For citation: Belov, V. V., Zotova, T. B. (2024) Strukturnaya model' gotovnosti k samorazvitiyu kursantov voenno-meditsinskogo vuza [A Structural Model of Readiness for Self-Development of Cadets of a Military Medical University]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 296–307. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_296. EDN: TOKPON

Введение

Современное общество, характеризующееся динамичностью, активным вхождением в жизнь, переживает кардинальные изменения в отношении к образованию. Главной тенденцией образования признана ориентация на личностное начало человека. В личностно ориентированной парадигме целью образования признаётся личность. Перед высшей школой стоит задача дать выпускнику профессиональные знания, умения, навыки на высоком современном научном уровне, передать опыт постоянного повышения своей компетентности, саморазвития в профессиональной деятельности, создать предпосылки для личностного роста. В федеральных государственных стандартах отражены цели и задачи высшей школы.

В настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) поколения 3++ предъявляют к выпускникам требование о постоянном повышении своей компетентности, саморазвитии, самосовершенствовании в области избранной специальности. Так, например, в ФГОС ВО 31.05.01 «Лечебное дело» (утвержденного приказом от 12 августа 2020 года № 988) закреплено следующее требование: у выпускника должна быть сформирована такая универсальная компетенция, как способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни (УК-6). Таким образом, можно сделать вывод о том, что важнейшей целью современного образования становится применение побуждающих и поддерживающих педагогических воздействий на саморазвитие личности. Выпускник образовательного учреждения представляется как личность, которая способна управлять своим саморазвитием. Однако на начальном этапе обучения в вузе важным является формирование готовности к саморазвитию. В последующем на основе готовности к саморазвитию в процессе обучения в вузе происходит развитие способности к саморазвитию.

Несмотря на то, что существуют четкие требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по формированию у обучающихся готовности к саморазвитию, однако, в психологической литературе представлены различные трактовки понятия готовности к саморазвитию [1;

3; 4; 5; 13; 18]. И вследствие этого существуют разнообразные варианты описания структуры готовности к саморазвитию [1; 3; 4; 5; 13; 16; 18]. В силу этих противоречий, недостаточной разработанности и практической значимости проблема изучения готовности к саморазвитию обучающихся, в том числе военно-медицинских вузов является актуальной. И в частности, возникает необходимость определения структуры готовности к саморазвитию как сложного, многокомпонентного психологического феномена, решить проблему изучения ее структуры. В связи с этим цель исследования разработать структурную модель готовности и эмпирически ее проверить.

Обзор литературы

Существует неоднозначная трактовка понятия готовность.

В Большом психологическом словаре «готовность» рассматривается как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [1]. А. А. Ухтомский рассматривал «готовность» как «оперативный покой», механизм которого опирается на подвижность нервных процессов, обеспечивающих переход от оперативного покоя к срочному действию [18]. Д. Н. Узнадзе готовность связывал с понятием установки: «специфическое состояние, возникающее у субъекта под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности». Установка определяет готовность человека к определенному поведению и является основным условием его результативной деятельности [17].

Несмотря на то, что существуют различные трактовки понятия «готовность», в ее структуре выделяется личностная составляющая – «психологическая готовность». М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определяли «психологическую готовность» как самостоятельное психологическое явление – избирательная, прогнозируемая активность личности на этапе ее подготовки к деятельности [3]. Н. Д. Левитов, рассматривал понятие «психологическая готовность» как уровень психической подготовки человека к выполнению деятельности. Н. Д. Левитов подчеркивал, что психическое состояние связано с психическими процессами и с индивидуальными особенностями личности. Н. Д. Левитов отмечал: «Готовность может быть

рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [5, с. 221]. Е. П. Ильин считал, что психологическая готовность – это способность человека приспосабливаться к новым жизненным условиям, ситуациям. Согласно Е. П. Ильину, психологическая готовность связана с гибкостью ума, способностью адаптироваться к различным обстоятельствам и принимать решения в условиях неопределенности окружающего мира [4]. В. Н. Пушкин и В. Н. Нерсисян понимали психологическую готовность как состояние, которое характеризуется активизацией психических функций, мобилизацией физических и психических ресурсов, а также оптимальным уровнем эмоционального возбуждения и помехоустойчивостью [13].

В виду того, что в психологических исследованиях нет единого понимания сущности готовности к саморазвитию, то и структура готовности к саморазвитию личности рассматривается по-разному. Например, в контексте личностного подхода к готовности к саморазвитию можно встретить следующую структуру, которая включает в себя: психомоторный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, личностный (включая мотивационный) компоненты [11]; мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный компоненты [4]; внутренние мотивы к профессиональной (управленческой) деятельности, профессионально важные качества и мотивы профессионального обучения [6]; знания по общеобразовательным предметам, общетрудовые умения и навыки, идейно-политическая воспитанность как осознание объективной необходимости и общественной значимости труда, тех возможностей, которые он предоставляет для самовоспитания и самоутверждения личности: нравственная готовность к труду, психологическая подготовленность к профессиональной деятельности как наличие особых индивидуально-психологических качеств личности, обеспечивающих ее успешное включение в профессиональную сферу деятельности и эффективность ее профессиональной деятельности, эстетическая воспитанность; физическая подготовка и полноценное здоровье [10], мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой [3].

Однако понимание, как самой готовности к саморазвитию, так и структура этой готовности не имеют общей концептуальной основы.

В данной статье в качестве концептуальной основы понятия «готовности к саморазвитию» будет выступать психологическая концепция отношений В. Н. Мясищева. Понятие «отношение» является главным в данной концепции. «Отношения человека в специальном психологическом смысле представляют собой сознательную, активную, избирательную, целостную, основанную на индивидуальном общественно-обусловленном опыте систему временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами» [9, с. 150], которые отражаются в его действиях, реакциях, переживаниях.

В. Н. Мясищев выделяет общие признаки у понятия «установка» и «отношение»: оба эти понятия относятся к психическим структурам, имеют личностный характер. Эти феномены имеют прямое отношение к психологической готовности к саморазвитию. В. Н. Мясищев выделял целостную систему отношений, включающую в себя отношение к самому себе, другим людям, объектам, событиям. С точки зрения готовности к саморазвитию мы можем выделить отношение к самому себе, интегральным показателем которой является готовность к саморазвитию.

В своей концепции В. Н. Мясищев описывает компоненты отношения, они соответствуют трем сферам психического: эмоциональной, когнитивной и мотивационно-поведенческой. С точки зрения В. Н. Мясищева эти компоненты отношения представляют собой, «процессуальное триединство, которое выражается потенциально в отношении к каждому объекту и проявляется в различных отношениях, в интересах, в той или иной эмоциональной (положительной или отрицательной) оценке, в той или иной степени действенной активности – влечения, желания, стремления или потребности. Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень силы эмоции, степень напряжения желания или потребности. Отношения поэтому являются движущей силой личности» [7, с. 35].

Результаты

В трактовке понимания сущности и компонентов психологической готовности к саморазвитию личности мы будем придерживаться позиций концепции В. Н. Мясищева.

Предлагается уточненная трактовка готовности к саморазвитию – система устойчивых отношений личности к себе как субъекту своего собственного развития, которая имеет трех компонентную структуру.

В соответствии с концепцией В. Н. Мясищева разработана гипотетическая структурная модель готовности к саморазвитию, в которой выделено три компонента: рефлексивно-эмотивный, мотивационно-волевой и когнитивно-оценочный (рис. 1).



Рис. 1. Гипотетическая структурная модель готовности к саморазвитию личности

Содержание структурных компонентов готовности к саморазвитию личности представлено в таблице.

Таблица

Содержание структурных компонентов готовности к саморазвитию

| № п. п. | Название компонента | Психологическая характеристика структурных компонентов психологической готовности к саморазвитию |
|---------|-----------------------|---|
| 1. | Мотивационно-волевой | характеризуется наличием потребностей и мотивов, инициирующих процесс саморазвития, а также определяется саморегуляцией процесса и результатом личностного саморазвития |
| 2. | Рефлексивно-эмотивный | характеризуется адекватной оценкой собственных успехов и ошибок своего саморазвития, выстраивание дальнейшего плана действий (анализирую успехи, промахи, ошибки, выстраиваю дальнейший план действий). |
| 3. | Когнитивно-оценочный | характеризуется наличием представления о себе в настоящем времени, о сложности процесса саморазвития. |

Для уточнения содержания структурной модели готовности к саморазвитию курсантов военно-медицинского вуза было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие 222 курсанта (в возрасте от 17 до 23 лет), обучающихся по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» в Военно-медицинской академии имени С. М. Кирова. Для изучения структурных компонентов были применены следующие методики: Тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, Шкала экзистенции, А. Лэнгле и К. Орглер, тест готовность

к саморазвитию, опросник «Самоорганизация деятельности» (Е. Ю. Мандрикова), опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха, методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса, методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднера), методика «Способность самоуправления» Н. М. Пейсахов, методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта.

Для определения компонентов готовности к саморазвитию был применен кластерный анализ. «Кластерный анализ – это процедура упорядочивания объектов в сравнительно однородные классы на основе попарного сравнения этих объектов по предварительно определенным и измеренным критериям» [17, с. 329]. В соответствии с литературными источниками, как известно, кластерный анализ применяется для двух целей: для классификации объектов и для построения структуры [2]. В нашем случае кластерный анализ был применен для построения структуры [12].

Обработка результатов исследования проводилась при помощи статистической программы SPSS. Результаты представлены на рис. 2.

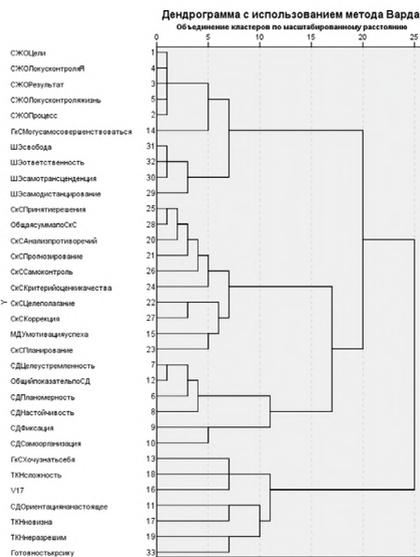


Рис. 2. Дендрограмма с использованием метода Варда

На этом рисунке слева по вертикали перечислены показатели методик, которые обозначаются цифрами, которые расположены не по порядку, а в зависимости от того, как они сгруппировались по кластерам. Вверху по горизонтали обозначена шкала от 0 до 25, которая количественно отражает расстояния (в условных единицах), на которых происходит объединение объектов в кластеры. В соответствии с рекомендациями в нашем случае для определения кластеров этих показателей целесообразно было бы выбрать расстояние.

Из рис. 2 первый кластер включает в себя показатели от 1 до 29. В эти показатели входят характеристики готовности к саморазвитию: процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни или неудовлетворенность самореализацией; локус контроля – Я (Я - хозяин жизни); локус контроля – жизнь или управляемость жизни; могу самосовершенствоваться; свобода; ответственность; самотрансценденция; самодистанцирование. Исходя из содержания психологических характеристик структурных компонентов готовности к саморазвитию и сопоставляя эти полученные данные кластерного анализа можно утверждать, что первый кластер можно определить, как рефлексивно-эмотивный.

Во втором кластере выделяется отдельно 2 кластера: 1 кластер включает показатели с 25 по 23: принятие решения; анализ противоречий или ориентировка в ситуации; прогнозирование; самоконтроль; критерии оценки; целеполагание, коррекция; мотивация достижения успеха; планирование. 2 кластер включает показатели с 7 по 10: целеустремленность; планомерность; настойчивость; фиксация; самоорганизация. Эти два кластера содержательно-психологически объединяются в 1 компонент готовности к саморазвитию, который определяется в соответствии с нашей гипотетической моделью как мотивационно-волевой. В дендограмме эти два кластера объединяются на расстоянии 15.

3 кластер, который можно выявить на этой дендограмме, включает показатели с 13 по 33: хочу знать себя; сложность решения проблем; защита от неудач; ориентация на настоящее; новизна проблем; неразрешимость проблем; готовность к риску. Сопоставляя эти данные, третий кластер можно определить, как когнитивно-оценочный.

Обсуждение и выводы

Обобщая результаты исследования, можно прийти к следующим выводам:

Структурная модель готовности к саморазвитию включает в себя три компонента: рефлексивно-эмотивный, мотивационно-волевой и когнитивно-оценочный.

Сопоставляя результаты структурной модели готовности к саморазвитию и данных кластерного анализа были уточнены психологические характеристики компонентов готовности к саморазвитию курсантов военно-медицинского вуза.

Рефлексивно-эмотивный компонент характеризуется адекватной оценкой собственных успехов и ошибок своего саморазвития, выстраивание дальнейшего плана действий (анализирую успехи, промахи, ошибки, выстраиваю дальнейший план действий).

Мотивационно-волевой компонент характеризуется наличием потребностей и мотивов, инициирующих процесс саморазвития, а также определяется саморегуляцией процесса и результатом личностного саморазвития.

Когнитивно-оценочный компонент характеризуется наличием представления о себе в настоящем времени, о сложности процесса саморазвития.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ, 2009. – 811 с. EDN: QXZVWWW
2. Белов, В. В. Организационная одаренность: монография. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ. – 1978. – 182 с.
4. Ильин Е. П. Психология воли. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Питер, 2009. – 364 с.
5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.
6. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 400 с.
7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
8. Мясищев В. Н. Проблема психологии отношений и психологии установки // Понятия установка и отношение в медицинской психологии: материалы симпозиума (Тбилиси, 23/ XII – 25/XII 1968). – Тбилиси, 1968.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 362 с.
10. Мясищев В. Н. Психотерапия как система средств воздействия на психику человека в целях восстановления его здоровья // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 3. – С. 9–20.
11. Мясищев В. Н. Психические функции и отношения // Ученые записки Ленингр. ун-та. Серия филос. наук. Психология. – 1949. – № 119. – Вып. 3. – С. 101–118.

12. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. – 4-е изд., стер. – СПб.: Речь, 2012. – 389 с.
13. Нерсесян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремному действию // Вопросы психологии: пятнадцатый год издания. – 1969. – № 5. – С. 60–69.
14. Сокольская М. В., Богомолова О. Ю. Проблема готовности к деятельности в психологической науке // Образование личности. – 2021. – № 1–2. – С. 24–29. EDN: VNTFGJ
15. Санжаева Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метаактегория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – С. 127–141.
16. Таротенко О. А. Психологическая готовность к выбору профессии в подростковом и юношеском возрасте: монография. – Омск: Сфера, 2008. – 200 с.
17. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. – М.: СПб., 2004.
18. Ухтомский А. А. Учение о доминанте. – М.: Юрайт, 2024. – 310 с.

References

1. Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (2009) (eds.) *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Big Psychological Dictionary]. 4th ed., exp. Moscow: AST. (In Russian). EDN: QXZWWV
2. Belov, V. V. (2008) *Organizatsionnaya odarennost': monografiya* [Organizational giftedness: a monograph]. Saint Petersburg: Asterion. (In Russian).
3. D'yachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (1978) *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: BGU. (In Russian).
4. Il'in, E. P. (2009) *Psikhologiya voli* [Psychology of Will]. 2nd ed., revision and addendum. Moscow: Piter. (In Russian).
5. Levitov, N. D. (1964) *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [About mental states of a man]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
6. Kabachenko, T. S. (2003) *Psikhologiya v upravlenii chelovecheskimi resursami* [Psychology in human resources management]. Saint Petersburg: PITER. (In Russian).
7. Myasishchev, V. N. (1960) *Lichnost' i nevroz* [Personality and neuroses]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta. (In Russian).
8. Myasishchev, V. N. (1968) Problema psikhologii otnosheniya i psikhologii ustanovki [Problem of Psychology of Attitudes and Psychology of Attitude]. *Ponyatiya ustanovka i otnosheniya v meditsinskoy psikhologii* [Notions of Attitude and Attitude in Medical Psychology]. Proceedings of the Symposium (Tbilisi, 23/XII – 25/XII 1968). Tbilisi. (In Russian).
9. Myasishchev, V. N. (1998) *Psikhologiya otnosheniya* [Psychology of Relationships]. Moscow: In-t prakt. psikhologii; Voronezh: MODEK. (In Russian).
10. Myasishchev, V. N. (1993) Psikhoterapiya kak sistema sredstv vozdeystviya na psikhiku cheloveka v tselyakh vosstanovleniya ego zdorov'ya [Psychotherapy as a system of means of influence on the human psyche in order to restore his health]. *Obzrenie psikiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V. M. Bekhtereva – Review of Psychiatry and Medical Psychology. V. M. Bekhterev*. No. 3. Pp. 9–20. (In Russian).
11. Myasishchev, V. N. (1949) Psikhicheskie funktsii i otnosheniya [Mental Functions and Relations]. *Uchenye zapiski Leningr. un-ta. Seriya filos. nauk. Psikhologiya – Scientific Notes of the Leningrad University. Series of philosophical sciences. Psychology*. No. 119. Issue. 3. Pp. 101–118. (In Russian).
12. Nasledov, A. D. (2012) *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretatsiya dannykh* [Mathematical methods of psychological research: analysis and interpretation of data]. 4th ed., ster. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).
13. Nersesyan, L. S., Pushkin, V. N. (1969) Psikhologicheskaya struktura gotovnosti operatora k ekstremnomu deystviyu [Psychological structure of the operator's readiness for emergency action]. *Voprosy psikhologii: pyatnadsatyy god izdaniya – Voprosy psikhologii: fifteenth year edition*. No. 5. Pp. 60–69. (In Russian).
14. Sokol'skaya, M. V., Bogomolova, O. Yu. (2021) Problema gotovnosti k deyatel'nosti v psikhologicheskoy nauke [The problem of readiness for activity in psychological science]. *Obrazovanie lichnosti – Education of the individual*. No. 1–2. Pp. 24–29. (In Russian). EDN: VNTFGJ

15. Sanzhaeva, R. D. (2012) *Psikhologicheskaya gotovnost' lichnosti k deyatelnosti kak metakategoriya* [Psychological readiness of personality to activity as a metacategory]. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo – Vestnik of Buryat State University. Education. Personality. Society*. No. 1. Pp. 127–141. (In Russian).

16. Tarotenko, O. A. (2008) *Psikhologicheskaya gotovnost' k vyboru professii v podrostkovom i yunosheskom vozraste: monografiya* [Psychological readiness to choose a profession in adolescence and youth: a monograph]. Omsk: Sfera. (In Russian).

17. Uznadze, D. N. (2004) *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Transl. from Georgian E. Sh. Chomakhidze; ed. by I. V. Imedadze. V. Imedadze. Moscow; Saint Petersburg. (In Russian).

18. Ukhtomskiy, A. A. (2024) *Uchenie o dominante* [The doctrine of dominance]. Moscow: Yurayt. (In Russian).

Личный вклад соавторов

Personal contribution of the co-authors

50/50 %

Информация об авторах

Белов Василий Васильевич – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Зотова Татьяна Борисовна – преподаватель, Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0001-5285-9023, e-mail: tanyanwc@yandex.ru

Information about the authors

Vasily V. Belov – Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Tatyana B. Zotova – Lecturer, S. M. Kirov Military Medical Academy, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0001-5285-9023, e-mail: tanyanwc@yandex.ru

Поступила в редакцию: 07.11.2024

Принята к публикации: 28.11.2024

Опубликована: 28.12.2024

Received: 07 November 2024

Accepted: 28 November 2024

Published: 28 December 2024

Психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидера

Е. В. Белова

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Практика создания долгосрочно преуспевающих организаций показывает ключевую роль личности лидеров, их создавших. Актуальность исследования интеллекта лидера обусловлена практической востребованностью в разработке программ выявления и сопровождения развития инновационных лидеров на различных этапах жизненного цикла организаций. Критический анализ проблемы интеллекта лидеров показывает рост публикаций по данной теме. При этом количество публикаций не решает проблему моделирования интеллекта инновационных лидеров, так как отсутствует системно-психологическое воззрение на данную проблему. В этой связи целью исследования является критический анализ существующих моделей интеллекта лидера с помощью разработанных на основе системного подхода психологических критериев оценки данных моделей.

Материалы и методы. Материалами исследования стали публикации зарубежных и отечественных авторов, в которых в явном виде предложена модель неакадемического интеллекта лидера, а также труды разработчиков системного подхода отечественной психологии. Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение материалов, их систематизация и системное описание неакадемических моделей интеллекта на основе разработанных психологических критериев оценки.

Результаты. Обобщены системные принципы Б. Ф. Ломова, специфические особенности психики как сложной системы, описанные В. А. Ганзеном, свойства системы, выделенные А. Г. Асмоловым. На основе системного подхода разработаны психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидера: многозначность, функциональная структура, системообразующий фактор, изменчивость. Критерий многозначности основывается на принципах многоплановости (многоаспектности) и множественности отношений Б. Ф. Ломова, третьем принципе (многообразия) В. А. Ганзена и принципе множественности описания А. Г. Асмолова. Следствием из первого критерия является второй – критерий функциональной структуры. Он базируется на идеях структурности, многоуровневости и иерархичности Б. Ф. Ломова и А. Г. Асмолова, а также идее полифункциональности и полиструктурности В. А. Ганзена. Третий критерий – системообразующего фактора, выводится из принципа системной детерминации Б. Ф. Ломова и свойства целостности по А. Г. Асмолову. Четвертый критерий – изменчивость, основан на свойстве взаимосвязи со средой, отмеченным А. Г. Асмоловым, свойствах динамичности и адаптивности по В. А. Ганзену и принципе развития Б. Ф. Ломова. С помощью данных критериев осуществлен критический анализ моделей социального, эмоционального, практического, эстетического, культурного, духовного, лингвистического интеллекта лидера.

Обсуждение и выводы. Концептуально разработанными можно считать такие модели неакадемического интеллекта, как социальный, эмоциональный, практический, культурный. С точки зрения критерия многозначности неакадемические формы интеллекта следует рассматривать как психические адаптационные механизмы личности лидера, интегрирующие всю психику на решение задач определенного типа при взаимодействии с определенным аспектом реальности. Второй критерий оценивает функциональность структуры неакадемических форм интеллекта (Р. Стернберг ближе всех подходит ее пониманию). Критерий системообразующего фактора предполагает необходимость учитывать как объективные, так и субъективные показатели успеха. Для проверки влияния неакадемических форм интеллекта на успешность деятельности лидера не существует единых объективных и субъективных критериев оценки. Четвертый – это критерий изменчивости, который предполагает, что неакадемический интеллект лидера надо рассматривать в контексте развития его личности с учетом изменений организации, которые происходят на разных этапах ее жизненного цикла. Диагностика неакадемического интеллекта лидера организации предполагает учет системы ценностей лидера и направлена на выявление индивидуального профиля неакадемического интеллекта лидера как соотношения видов неакадемического интеллекта, представляющего собой механизм воплощения ценностей лидера в реальности.

Ключевые слова: интеллект лидера, социальный интеллект, эмоциональный интеллект, практический интеллект, эстетический интеллект, культурный интеллект, духовный интеллект, лингвистический интеллект, управленческий интеллект, психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидера, критерий многозначности, критерий функциональной структуры, критерий системообразующего фактора, критерий изменчивости.

Для цитирования: Белова Е. В. Психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 308–333. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_308. EDN: TRLEJY

Psychological Criteria for Evaluating Models of Leader's Non-Academic Intelligence

Elizaveta V. Belova

*The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The practice of creating long-term successful organizations shows the key role of the personality of the leaders who created them. The relevance of the leader's intelligence research is due to the practical relevance in the development of programs for identifying and supporting the development of innovative leaders at various stages of the life cycle of organizations. A critical analysis of the problem of leaders' intelligence shows an increase in the number of publications on this topic. At the same time, the increase in the number of publications does not solve the problem of modeling the intelligence of innovative leaders, because there is no systemic psychological view of this problem. In this regard, the purpose of the study is a critical analysis of existing models of leader intelligence using psychological criteria for evaluating these models developed on the basis of a systemic approach.

Materials and methods. The materials of the study were publications by foreign and domestic authors, in which a model of non-academic intelligence of a leader is explicitly proposed, as well as the works of developers of a systematic approach to domestic psychology. Theoretical research methods were used: theoretical analysis, comparison and generalization of materials, their systematization and systematic description of non-academic models of intelligence based on the developed psychological evaluation criteria.

Results. The system principles of B. F. Lomov, the specific features of the psyche as a complex system described by V. A. Ganzen, and the properties of the system highlighted by A. G. Asmolov are summarized. Based on a systematic approach, psychological criteria for evaluating models of non-academic intelligence of a leader have been developed: ambiguity, functional structure, system-forming factor, variability. The criterion of ambiguity is based on the principles of multidimensionality (multidimensional) and multiplicity of relations by B. F. Lomov, the third principle (diversity) by V. A. Ganzen and the principle of multiplicity of description by A. G. Asmolov. The consequence of the first criterion is the second criterion, the criterion of functional structure. This criterion is based on the ideas of structurality, multilevelness and hierarchy of B. F. Lomov and A. G. Asmolov, as well as the idea of polyfunctionality and polystructure of V. A. Ganzen. The third criterion is the system-forming factor. This criterion is derived from the principle of systemic determination by B. F. Lomov and the integrity property according to A. G. Asmolov. The fourth criterion is variability, based on the property of interrelation with the environment, noted by A. G. Asmolov, the properties of dynamism and adaptability according to V. A. Ganzen and the principle of development of B. F. Lomov. With the help of these criteria, a critical analysis of the models of social, emotional, practical, aesthetic, cultural, spiritual, and linguistic intelligences of the leader was carried out.

Discussion and conclusion. Conceptually developed models of non-academic intelligence can be considered as: social, emotional, practical, cultural intelligence. From the point of view of the criterion of ambiguity, non-academic forms of intelligence should be considered as mental adaptation mechanisms of the leader's personality, integrating the entire psyche to solve problems of a certain type when interacting with a certain aspect of reality. The second criterion evaluates the functionality of the structure of non-academic forms of intelligence. R. Sternberg comes closest to understanding the functional structure. The criterion of a system-forming factor implies the need to take into account both objective and subjective indicators of success. To check the influence of non-academic forms of intelligence on the success of a leader's activity, there are no uniform objective and subjective evaluation criteria. The fourth criterion is the criterion of variability, which suggests that the non-academic intelligence of a leader should be considered in the context of the development of his personality, taking into account the changes in the organization that occur at different stages of its life cycle. Diagnostics of the non-academic intelligence of the leader of an organization involves taking into account the value system of the leader and is aimed at identifying the individual profile of the non-academic intelligence of the leader as a ratio of types of non-academic intelligence, which is a mechanism for embodying the values of the leader in reality.

Key words: leader's intelligence, social intelligence, emotional intelligence, practical intelligence, aesthetic intelligence, cultural intelligence, spiritual intelligence, linguistic intelligence, managerial intelligence, psychological criteria for evaluating models of leader's non-academic intelligence, criterion of ambiguity, criterion of functional structure, criterion of system-forming factor, criterion of multi-valued.

For citation: Belova, E. V. (2024) Psixologicheskie kriterii ocenki modelej neakademicheskogo intellekta lidera [Psychological Criteria for Evaluating Models of Leader's Non-Academic Intelligence]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, No. 4. Pp. 308–333. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_308. EDN: TRLEJY

Введение

В политике и бизнесе существует практическая востребованность в создании долгосрочно преуспевающих организаций. Большинство теоретиков и практиков, решающих данную проблему отмечают ключевую роль личности лидера как главного фактора создания и развития долгосрочно преуспевающих организаций¹ [8; 11; 13; 14]. В этой связи существуют программы поиска и подготовки талантливых инновационных лидеров. В частности, у нас в стране уже более пяти лет проводится конкурс «Лидеры России».

Отметим, что в последние годы в России и за рубежом наблюдается рост научных публикаций, в которых предприняты попытки выделить ключевой фактор личности лидеров преуспевающих организаций. Одним из таких факторов в научной литературе, рассматривающей проблему организаций, является интеллект² [28; 29]. Несмотря на то что интеллект исследуется более ста лет [9; 23], в том числе и как интеллект лидера [8], данный вопрос остается актуальным. За последние годы количество публикаций на эту тему возросло: только за последние пять лет в e-library по тематике «интеллект лидера» можно найти более пятисот публикаций.

При этом особенностью последних лет является, во-первых, новое прочтение старых концепций отдельных видов так называемого «неакадемического» интеллекта, в частности эмоционального и социального [21; 22; 24; 27; 30]. Термин «неакадемический интеллект» часто применяют для того, чтобы подчеркнуть его отличие от академического, психометрического интеллекта, который измеряется известными тестами IQ. Данная форма аббревиатуры стала настолько популярной, что неакадемические формы интеллекта стали обозначаться аналогично: EQ (эмоциональный интеллект), CQ (культурный интеллект), SQ (духовный интеллект). Парадоксальным является то, что в этих обозначениях интеллект исчез, остался только коэффициент. Отметим, что за последние пять лет в e-library большая часть публикаций по теме интеллекта лидера рассматривает такую его форму, как эмоциональный интеллект.

¹ Ильин В. А. Психология лидерства: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2015. 311 с.; Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2006. 584 с.; 38. Основы менеджмента / под ред. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. М.: Дело, 1997. 704 с.

² Ильин В. А. Психология лидерства: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2015. 311 с.

Можно предположить, что показатели данного интеллекта более наглядно проявляются как в самодиагностике, так и в социальных ситуациях принятия решений лидером. Тогда как социальный интеллект требует оценки более долгосрочной динамики ситуации в целом. Влияние эмоционального интеллекта на успешность деятельности быстрее и нагляднее обнаруживается как самим лидером, так и наблюдателем.

Во-вторых, рост за последние десять лет публикаций, в которых представлены новые виды неакадемического интеллекта лидера (эстетический, культурный, духовный, лингвистический и др.), что можно объяснить включенностью практиков бизнеса в поиск факторов их собственного успеха. При этом именно данные новые формы интеллекта в том или ином виде определяются ими как ключевой фактор собственного успеха [18]. Это можно объяснить тем, что именно за последние десять лет термины «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», «практический интеллект» (в меньшей степени) стали общеупотребительными, что позволяло самим практикам бизнеса верифицировать в собственной мыследеятельности данные теоретические конструкты и изобретать новые концепции неакадемического интеллекта как фактора своего успеха. С другой стороны, популяризация данных терминов ведет к обесцениванию самих понятий и затрудняет дифференциальную диагностику данных феноменов.

Отметим, что еще в 90-е гг. XX в. в биографиях инноваторов бизнеса, например Б. Гейтса¹, важность интеллекта в определении их успеха подразумевалась, но сам интеллект и его параметры четко не были представлены. При этом достижения успеха характеризовались лидерами как связанные с теми навыками, которые сейчас относят к показателям неакадемических форм интеллекта, а также имеют отношение к дивергентному, латеральному мышлению. Отсюда интерес у лидеров таких компаний, как Microsoft и Apple к головоломкам как инструменту подбора одаренного персонала².

¹ Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли («Business @ The Speed of Thought»). М.: Эксмо Пресс, 2000. 480 с.; Гейтс Б. Дорога в будущее. М.: Русская редакция, 1996. 312 с.

² Паундстоун У. Достаточно ли вы умны, чтобы работать в Google. Коварные вопросы, головоломки в стиле дзен, предельно сложные задачи и другие сбивающие с толку приемы, которые применяют на собеседованиях и которые очень полезно знать, если вы хотите получить работу и найти свое место в новой экономике. М.: Карьера Пресс, 2012. 400 с.; Паундстоун У. Как сдвинуть гору Фудзи? Подходы ведущих мировых компаний к поиску талантов. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 272 с.

Итак, существование и значимость неакадемического интеллекта признается теоретиками и практиками как ведущий фактор успеха лидеров. Однако разнообразная трактовка одного и того же вида неакадемического интеллекта разными теоретиками и появившаяся в последние годы тенденция добавления для объяснения успеха организации новых видов неакадемического интеллекта практиками не решают проблему концептуализации феномена неакадемического интеллекта как фактора успеха лидера и вносят путаницу в операционализацию данного понятия. Разрешение данного противоречия предполагает переход на более высокий методологический уровень системного описания интеллекта лидеров. Однако на первом этапе реализации системного описания интеллекта лидеров необходимо уточнить психологические критерии оценки разнообразных моделей неакадемического интеллекта лидеров.

Целью исследования является критический анализ существующих моделей неакадемического интеллекта лидера на основе разработанных психологических критериев оценки данных моделей с позиции системного подхода.

Обзор литературы

Проблема интеллекта в психологии лидерства изучалась в период, когда доминировал подход с позиции личных качеств, который в научной литературе обозначается как конкурентный подход. Учитывая умственный характер деятельности лидеров, исследователи предполагали, что существует очевидная прямая зависимость между успешностью деятельности лидера и его интеллектом в той форме, которую позже стали называть академической. Исследованию академического интеллекта у лидеров способствовало, что в это время становились популярными тесты на интеллект. Однако эмпирические исследования показали, что данная связь хотя и существует, но она слабая.

Так, в частности, причину данной слабой положительной корреляции определил Е. Гизелли, выявив нелинейную зависимость успешности деятельности от уровня развития интеллекта [8; 9]. Если обобщить попытки содержательно определить причины данной нелинейной связи, то можно выделить два направления объяснения. К первому направлению можно отнести концепции опосредованной связи интеллекта с успеш-

ностью деятельности. Так, в концепции промежуточного фактора Ф. Фидлера и А. Лейстера связь между уровнем развития интеллекта лидера и успехом его деятельности опосредована опытом лидера, влиянием последователей, решаемыми заданиями. По А. В. Карпову опосредующими факторами выступают также стаж и опыт лидера¹, по С. А. Маничеву – влияния креативности и сложности самой деятельности. В. В. Белов [7] объясняет данную нелинейную связь тем, что интеллект лидера является структурным компонентом организационной одаренности как системное качество, которое связано со своими элементами неаддитивно, эмерджентно.

Второе направление объяснения успеха лидера связано с разработкой моделей неакадемических форм интеллекта, которые можно поделить условно на модели первой и второй волны. Модели первой волны представлены социальным [21; 22; 31], эмоциональным², практическим³ [26]. Как подчеркивают М. А. Холодная⁴ и Р. Стернберг [26], данные модели появились как ответ на несостоятельность академической модели интеллекта в объяснении успеха деятельности.

Модели второй волны появились как развитие уже неакадемического подхода в трактовке интеллекта лидера практиками бизнеса и представлены в форме эстетического [17], духовного [16], культурного⁵ и других типов интеллекта. Данную группу моделей интеллекта объединяет имплицитное понимание психологического содержания неакадемического интеллекта. При этом не дана ни четкая структура данных форм неакадемического интеллекта, ни психологическое обоснование данной структуры, а сами предложенные формы интеллекта авторы определяют, исходя из собственного практического опыта.

Итак, представители первой волны неакадемического интеллекта делают акцент на его структуре, с опорой на психометрическую парадигму с учетом той научной школы, к которой

¹ Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: Гардарики, 2006. 584 с.

² Гулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 512 с.; Гулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 304 с.; Гулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.; Гулман Д. Деструктивные эмоции. Минск: Попурри, 2005. 672 с.

³ Талеб Н. Н. Рискую собственной шкурой: Скрытая асимметрия повседневной жизни. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2024. 384 с.

⁴ Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 334 с.

⁵ Ливермор Д. Культурный интеллект. Почему он важен для успешного управления и как его развить. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. 352 с.

они принадлежат. Представители второй волны определяют неакадемический интеллект исходя из практики своего личного опыта, основываясь на самонаблюдении.

Не акцентируя внимание на различиях идей разных авторов в трактовке неакадемического интеллекта, можно определить данные формы интеллекта как способствующие адаптации, решению задач, в разных аспектах реальности. Ценность данных моделей в том, что их можно обобщить для создания интегральной концепции интеллекта успешных лидеров.

Можно заметить, что в структуру различных неакадемических форм интеллекта представители первой волны, хотя и с разной значимостью, включали компоненты психики, не связанные с когнитивной сферой: эмоциональной, мотивационной и поведенческой. Однако осталось без внимания объяснение необходимости задействования некогнитивных сфер личности в структуре и проявлении социального, эмоционального и практического интеллекта. В основном представители второй волны постулируют существование эстетического, культурного, духовного, лингвистического интеллекта, как определяющего фактора практического успеха в конкретной сфере деятельности при решении конкретной задачи, т. е. рассматривают интеллект с позиции реальной среды, в которой действует лидер.

В описании практического интеллекта, в отличие от социального и эмоционального, акцент делается на функциональном аспекте. Большинство авторов концепций социального и эмоционального интеллекта предлагают их структуру, и на этой основе разрабатывают диагностические тесты. Разработчик концепции практического интеллекта Р. Стернберг [25; 26] выделяет так называемые «субтеории»: компонентов, опыта и контекста. Данные элементы объясняют взаимосвязь между интеллектом и «внутренним миром отдельной личности (механизмами мышления, которые определяют разумное поведение); опытом или ролью перемен в жизни отдельного человека, выступающих как связующее звено между внутренним и внешним миром; внешним миром отдельной личности, или использованием когнитивных механизмов в повседневной жизни для того, чтобы добиться функциональной адаптации к окружающей обстановке» [25, с. 93].

Эстетический интеллект П. Браун [17] трактует, как способность понимать, интерпретировать, выражать чувства, возни-

кающие в связи с объектом и переживанием. При этом акцент в проявлении эстетического интеллекта П. Браун делает на визуальные, аудиальные, кинестетические аспекты объекта, его эстетические характеристики: т. е. то, что, по Б. И. Додонову [19], называется эстетическим переживанием. Для передачи миссии, идеи, видения компании руководителями П. Браун отмечает важность понятий «хороший вкус» и «код бренда», в то же время не сравнивая эмоциональный и эстетический интеллект. Однако отметим, что, содержательно эстетический интеллект может быть отнесен к эмоциональному интеллекту. Раскрывая тему эстетического интеллекта, П. Браун противоречит своему же определению данного понятия, внося в содержание данного термина и ценностные аспекты. Тем не менее, сама модель эстетического интеллекта является практически востребованной в продвижении бренда и компаний, в частности специалистами в сфере маркетинга, связей с общественностью и рекламы.

Д. Ливермор на базе изучения моделей академического, эмоционального, социального, практического типов интеллекта предлагает концепцию культурного интеллекта¹ как способности эффективно действовать в ситуациях межкультурного взаимодействия. Д. Ливермор описывает структуру культурного интеллекта, выделяя четыре компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий и метакогнитивный компоненты. Хотя сама идея интеграции различных форм интеллекта является конструктивной, выделение именно таких четырех компонентов не опирается на психологическую, теоретико-методологическую основу. Ценность данной концепции в том, что она была разработана для практиков бизнеса, лидеров организаций.

Духовный интеллект [16] Дж. Боулби раскрывает через субъективное переживание счастья, радости. Работа Боулби представляет собой не развернутую научную концепцию интеллекта лидера, а «терапевтическое руководство» к обретению психологического благополучия. Психологическое содержание интеллекта в данной работе не представлено. Данная книга пользуется популярностью, что свидетельствует о том, что появление частных форм неакадемического интеллекта – это «дань моде». Однако, важно отметить запрос обще-

¹ Ливермор Д. Культурный интеллект. Почему он важен для успешного управления и как его развить. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. 352 с

ства на понимание стратегий жизненного пути, возможности реализации экзистенциальных потребностей (свободы, счастья) и значимости субъективных критериев оценки жизненного успеха, в том числе и лидеров.

Лингвистический интеллект по П. Борзакьелло [15] – не психологический феномен, связанный с адаптацией, а набор компетенций, умений и навыков успешного ведения переговоров, управления конфликтами. Аналогичная идея, только с акцентом на невербальные средства коммуникации, представлена в работе «Кинетический интеллект»¹.

Дж. Менкес² критикует традиционные способы диагностики интеллекта (тесты, профессионально ориентированное интервью и др.) и предлагает собственную методику оценки руководителей. При этом им рассмотрены три ключевых параметра управленческого интеллекта: концептуальное мышление (умение работать с большим объемом информации, улавливать причинно-следственные связи, оценивать риски), понимание социального и эмоционального контекста работы, открытость к развитию (обратной связи, критике). Дж. Менкес определяет в неявном виде важность для решаемых задач разных неакадемических форм интеллекта. Однако в данной модели нет согласования управленческого интеллекта с другими видами неакадемического интеллекта. При этом содержательно список предложенных умений не отличается от известных в психологии менеджмента наборов менеджерских умений, известных как *soft skills* [8]. Более того, данная форма неакадемического интеллекта концептуально не проработана с точки зрения системного подхода, принятого в психологии.

Следовательно, новые формы неакадемического интеллекта (эстетический, культурный, духовный, лингвистический, кинестетический, управленческий) появляются как ответ на практический запрос общества и бизнеса. Данные понятия неточны, не раскрывают психологической сущности интеллекта.

Ближе всего к системному описанию интеллекта из концепций первой волны подошел Р. Стернберг. Однако, и у него отсутствует связь между функциональным и структурным описанием интеллекта. Из концепций второй волны можно

¹ Дементьев М. А. Кинетический интеллект. М.: АСТ, 2024. 240 с.

² Менкес Дж. Управленческий интеллект: отличительная особенность успешного руководителя. М.: Эксмо, 2008. 349 с.

отметить, что П. Браун рассматривает эстетический интеллект с аксиологической позиции, что можно интерпретировать как поиск системообразующего фактора в форме ценностей лидера, компании. Д. Ливермор, обобщив традиционные формы неакадемического интеллекта, в своей концепции предложил структуру культурного интеллекта, которая с психологической точки зрения наиболее близка системному описанию.

Таким образом, обобщенная характеристика существующих моделей неакадемического интеллекта отчетливо свидетельствует о необходимости раскрытия психологического содержания неакадемических форм интеллекта на базе системного подхода. Однако, если системный подход широко применяется в психологии для исследования различных феноменов психики, то целенаправленной разработки данного подхода, с учетом всей полноты его принципов применительно к исследованию интеллекта лидеров нет.

Материалы и методы

Материалами исследования стали публикации зарубежных и отечественных авторов, в которых в явном виде предложена модель неакадемического интеллекта лидера, а также труды разработчиков системного подхода отечественной психологии. Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение материалов, их систематизация и системное описание неакадемических моделей интеллекта на основе разработанных психологических критериев оценки.

Результаты

Для разработки психологических критериев оценки моделей интеллекта лидера перспективным является опора на системный подход, основоположником которого в отечественной психологии является Б. Ф. Ломов. Им было выделено шесть принципов системного подхода в психологии [20]: многоплановость или многоаспектность, многокритериальность, многоуровневость или иерархичность, множественность отношений, системной детерминации и развития.

Первый принцип системного подхода требует рассмотрения явления в нескольких планах (или аспектах): как ка-

чественной единицы, системы, имеющей свои специфические закономерности; как части своей видо-родовой макроструктуры, закономерностям которой явление подчиняется; в плане микросистем, закономерностям которых оно тоже подчиняется; в плане его внешних взаимодействий, т. е. вместе с условиями его существования. Второй принцип системного подхода Б. Ф. Ломов говорит о необходимости четкого выделения критерия (параметров), по которому мы будем изучать систему. Третий принцип требует рассматривать систему психических явлений как многоуровневую, иерархически построенную структуру, которая включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Б. Ф. Ломов выделяет три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную (в которой реализуется функция познания), регулятивную (обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения), коммуникативную (формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми). В свою очередь, каждая из этих подсистем может быть разделена на еще меньшие подсистемы: так, когнитивная система включает сенсорно-перцептивный, «представленческий» и речемыслительный уровни. Четвертый принцип говорит о множественности тех отношений, в которых существуют психические явления. Этот принцип создает необходимость разработки системной многомерной классификации свойств человека, в том числе и психологических. Системные свойства могут быть разделены на моносистемные и полисистемные. Первые раскрываются через анализ некоторой одной определенной системы (социальной или биологической). Вторые требуют исследования многих и часто при этом различных по сути систем, в которые включен индивид. Пятый принцип системного подхода требует системного понимания детерминации психических явлений. Линейный детерминизм, который критикует Б. Ф. Ломов, это стремление представить причины и следствия в виде одномерной цепочки, например обуславливая психику исключительно биологическими или социальными факторами (или диадой «биологическое-социальное»). Это представление, взятое из классической механики, наиболее отчетливо выступает в бихевиористских концепциях. Многомерность психики как системы, множественность уровней ее строения

требуют применения такой же многоплановой, многоуровневой, многомерной детерминации, включающей явления разных порядков. Шестой принцип системного подхода требует рассматривать явления в их развитии. Многоплановость исследования психических явлений, их многомерность и многоуровневый характер, сочетание свойств различного порядка, сложное строение детерминации могут быть раскрыты только тогда, когда система рассматривается в развитии [20].

В. А. Ганзен [18], применяя системный подход, определяет психику человека как сложный объект, который обладает рядом специфических особенностей.

Во-первых, почти все целостные объекты психологии это объекты, недоступные для непосредственного наблюдения, следовательно, исследовать их можно только опосредовано, через внешние проявления (например через поведение). Во-вторых, большинство объектов психологии не обладает отчетливыми пространственными признаками, границы психических явлений размыты, поэтому нельзя построить их описание на основе пространственной структуры. В-третьих, в силу многообразия проявлений психики объектами целостного исследования являются как компоненты психики (психические процессы, функции, состояния, свойства), так и психика в целом, личность. Как целостные образования изучаются группы и коллективы и т. д. В психологической литературе существует большое разнообразие в формировании классификаций сфер психического: выделяют два компонента в целом (низшие и высшие психические функции, поведенческий и гностический компонент интеллекта, полюсы индивидуальных стилей, тенденций и потенциалов, «человек-среда»). Вторую группу составляют работы, в которых как целое анализируются отдельные подсистемы или характеристики психики (сознание, личность, интеллект, деятельность). В этих работах число выделяемых компонентов больше двух и предпринимаются попытки установления отношений между ними. Следующую группу составляют работы, в которых с целостных позиций рассматриваются организм, психика, личность или человек. В отдельную группу можно отнести работы прикладного характера, использующие в той или иной степени средства кибернетики, синергетики и математики. В-четвертых, все целостные объекты психологии – динамические системы,

непрерывные в континууме пространства и времени. Большой подвижностью, изменчивостью обладает сознание. В-пятых, психика полифункциональна и полиструктурна, т. е. организация психики динамическая и функциональная, а не статичная и структурная. Происходит «пересечение» компонентов психики, что вызывает трудность определения структур, реализующих конкретную функцию. В-шестых, психика высокоадаптивна. Субъективное пространство и время чрезвычайно переменчивы. Индивидуальность и переменчивость – общие характерные признаки психических образований, так же как гибкость процессов интеграции и дифференциации ее компонентов.

Обобщая идеи первопроходцев системного подхода, А. Г. Асмолов¹ [5; 6] отмечает, что можно выделить параметры систем, которые принимаются представителями самых разных направлений системных исследований: целостность, структурность, взаимосвязь со средой, иерархичность, множественность описания. Целостность – несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого. Структурность подразумевает связи и отношения элементов системы, которые упорядочиваются в некоторую структуру, определяющую поведение системы в целом. Взаимосвязь системы со средой, которая может иметь закрытый (не изменяющий среду и систему) или открытый (преобразующий среду и систему) характер. Иерархичность подразумевает, что каждый компонент системы может рассматриваться как система, в которую входит другая система, т. е. каждый компонент системы может быть одновременно и элементом (подсистемой) данной системы, и сам включать в себя другую систему. Множественность описания определяет систему как сложный объект, который не может быть сведен только к какой-то одной картине, одному отображению, что предполагает для полного описания системы сосуществование множества разных ее отображений. Наряду с этими общими характеристиками А. Г. Асмолов выделяет и ряд более специфичных характеристик, например целеустремленность сложных технических, живых и социальных систем, их самоорганизацию, т. е. способность менять свою собственную структуру и т. п.

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов. М.: Академия, 2002. 416 с.

Несмотря на то, что в данных подходах представлены три разных варианта определения основ системной методологии в психологии: Б. Ф. Ломов предлагает рассматривать вопрос через принципы, В. А. Ганзен – через специфические особенности психики как сложной системы, А. Г. Асмолов – через свойства системы, – все они по сути описывают схожие ключевые характеристики системы. Сравним характеристики системы, которые представлены в работах Б. Ф. Ломова, В. А. Ганзена, А. Г. Асмолова (см. табл.).

Таблица

Сравнение характеристик системы, по Б. Ф. Ломову, В. А. Ганзену, А. Г. Асмолову

| Характеристики системы | Авторы системных воззрений в психологии | | |
|---|---|--------------|---------------|
| | Б. Ф. Ломов | В. А. Ганзен | А. Г. Асмолов |
| Критериальность | + | | |
| Многоплановость (многоаспектность) | + | | |
| Многообразие проявлений | | + | |
| Множественность описания | | | + |
| Множественность отношений | + | | |
| Структурность | | | + |
| Иерархичность (многоуровневость) | + | | + |
| Полифункциональность и полиструктурность | | + | |
| Системная детерминация | + | | |
| Целостность | | | |
| Взаимосвязь со средой | | | + |
| Развитие (изменения) | + | | |
| Динамичность | | + | |
| Адаптивность | | + | |
| Недоступность для наблюдения (опосредованность) | | + | |
| Отсутствие четких пространственных признаков | | + | |

Как видно из табл., характеристики системного подхода пересекаются, но есть специфичные акценты их толкования, которые с учетом цели статьи рассматриваться не будут. Отметим, что идеи Б. Ф. Ломова, В. А. Ганзена, А. Г. Асмолова взаимосвязаны и взаимодополняемы. Отличия объяснимы тем, что разные авторы в силу своего собственного научного мировоззрения смотрят на понятие «система» по-разному. Б. Ф. Ломов и А. Г. Асмолов описывают системный подход «эндогенно»: т. е. от самой психики, ее сложности и структуры. В. А. Ганзен подходит к определению

психики «экзогенно», с точки зрения проблемы наблюдателя, отмечая среди характеристик психики как ее недоступность для непосредственного наблюдения, так и отсутствие четких пространственных границ. Для разработки психологических критериев оценки моделей интеллекта, необходимо учесть в формулировках принципов оба взгляда: «эндогенный» и «экзогенный». Отметим, что важность понимания как исследователь мыслит, значит, как создает теорию и определяет явление, т. е. индивидуальных особенностей мышления исследователя, отмечал еще первопроходец отечественного системного подхода, автор тектологии как науки о всеобщей организации, А. А. Богданов [12].

Необходимость разработки психологических критериев оценки моделей неакадемического интеллекта лидеров с точки зрения системного подхода обоснована принципом критериальности по Б. Ф. Ломову. Обобщим системные идеи Б. Ф. Ломова, В. А. Ганзена, А. Г. Асмолова в виде четырех психологических критериев оценки неакадемических форм интеллекта лидера.

Первый критерий – многозначности. Основывается на принципе многоплановости (многоаспектности) Б. Ф. Ломова и третьем принципе (многообразия) В. А. Ганзена. У А. Г. Асмолова данный критерий раскрывается как принцип множественности описания. Более того, Б. Ф. Ломов отмечает еще принцип множественности отношений. Первый критерий подразумевает возможность описания интеллекта через закономерности проявления и отдельных познавательных процессов (микроуровень), и личности лидера (макроуровень), и отдельных сфер личности (мезоуровень), что позволяет учесть принцип многоплановости Б. Ф. Ломова. Данный критерий, согласно принципу многообразия В. А. Ганзена, предполагает возможность проявления интеллекта в разных планах (социальный, эмоциональный, практический и др. формы). Кроме того, могут наблюдаться множественные связи между разными формами интеллекта, что соответствует принципу множественности отношений Б. Ф. Ломова. Все эти «эндогенные» особенности позволяют исследователю описывать интеллект в разных дизайнах, отвечающих его методологической установке, что соответствует идее множественности описания, по А. Г. Асмолову. Следовательно, применительно к изучению интеллекта лидеров первый критерий является базовым, из него выводятся остальные.

Следствием первого критерия является второй – критерий функциональной структуры. Он базируется на идеях структурности, многоуровневости и иерархичности Б. Ф. Ломова и А. Г. Асмолова, а также идее полифункциональности и полиструктурности В. А. Ганзена. Подчеркнем, что структурность подразумевает связи и отношения элементов системы, которые упорядочиваются в некоторую структуру, определяющую поведение системы в целом. Иерархичность (многоуровневость) – частное проявление структурности, отражающее уровневое отношения элементов системы. Однако такое понимание структуры рассматривает явление в статике. Динамичная трактовка структуры определена в понятии «функциональная структура», которые были рассмотрены П. К. Анохиным [1; 2; 3; 4], В. А. Ганзеным [18], а также, как отмечает В. В. Белов [7], А. К. Астафьевым и Р. А. Зобовым, В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой (применительно к действию), В. А. Мильманом. Отметим, что В. А. Ганзен в системном описании психики подчеркивал, что элементы системы представлены не как морфологические образования, а в виде системных механизмов, которые, взаимодействуя между собой, позволяют системе достигать ожидаемого конечного результата [18].

В. В. Беловым [7] обобщены разные точки зрения на понимание функциональной структуры применительно к организационной одаренности и выделены следующие особенности функциональной структуры: элементами этой структуры являются психологические механизмы; психологические механизмы взаимосвязаны между собой; они организованы по иерархическому принципу; в процессе функционирования личности как самодетерминирующейся, саморазвивающейся системы эти механизмы могут переходить друг в друга; элементы подчинены конечному результату и только в совокупности обеспечивают возможность существования личности как самодетерминирующейся, саморазвивающейся системы.

Следовательно, уже В. А. Ганзен считал правомерным использовать термин «функциональная структура» для раскрытия системных механизмов психических явлений. При этом В. В. Белов отмечает, что отличительной особенностью функциональных структур является динамический, стадийный характер, т. е. возможность взаимопереходов элементов структуры. Примени-

тельно к интеллекту лидеров можно говорить о том, что соотношение разных форм интеллекта может быть функциональным: изменение их соотношений дает новую структуру (функция задает структуру) и приводит к различным результатам поведения для внешнего исследователя, наблюдающего доминирование определенной формы интеллекта, например в тестах.

Третий критерий – системообразующего фактора – выводится из принципа системной детерминации Б. Ф. Ломова и свойства целостности по А.Г. Асмолову. Дизайн функциональной структуры определяется самой деятельностью лидера, которая регулируется целью, задаваемой извне (требованиями среды) или изнутри (личными смыслами лидера). Применительно к неакадемическому интеллекту лидера ни одна из форм не может рассматриваться как системообразующая форма. Все они являются проявлением личности лидера, осуществляющего организационную деятельность и применяющего интеллект для решения определенных задач в определенных условиях с определенной целью. При этом системная детерминация подразумевает возможность многокритериальной оценки успеха деятельности как по объективным, так и по субъективным параметрам.

Четвертый критерий – изменчивость, отражающий отношение системы и окружающей среды. А. Г. Асмолов¹ [5] рассматривает закрытый (не меняющий среду или систему) и открытый (преобразующий среду и систему) варианты взаимосвязи со средой, тогда как В. А. Ганзен [18] подчеркивает динамичность и адаптивность психических систем. Динамические системы, непрерывные в континууме пространства и времени отличаются подвижностью, изменчивостью. Высокая адаптивность психики достигается за счет индивидуальности и вариабельности, гибкости процессов интеграции и дифференциации ее компонентов, т. е. функциональной структуры. Б. Ф. Ломов [20] в шестом принципе системного подхода требует рассматривать явления в их развитии, подчеркивая, что все остальные принципы (многоплановость, многомерность и многоуровневость, сложное строение детерминации) могут быть раскрыты только тогда, когда система рассматривается в развитии. Применительно к неакадемическому интеллекту

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов. М.: Академия, 2002. 416 с.

лидера необходимо рассматривать динамику развития интеллекта как проявление развития личности, взаимодействующей реальностью. Данный критерий позволяет понять генезис системообразующего фактора, соотношение поддерживающих и преобразующих механизмов развития интеллекта лидера.

На основе разработанных психологических критериев осуществим оценку моделей неакадемического интеллекта, которые применимы к лидерам. С точки зрения критерия многозначности, разнообразие моделей неакадемического интеллекта косвенно подтверждают идею многоплановости. Ряд исследователей неакадемических видов интеллекта, например Р. Стернберг [25], обращают внимание на пересечение характеристик разных видов неакадемического интеллекта. Сами авторы моделей неакадемического интеллекта отмечают влияние на успех лидера психических характеристик, не относящихся к когнитивной сфере, и, как уже отмечалось, включают в структуру своей модели эмоциональные, мотивационные, поведенческие, коммуникативные компоненты. С учетом того, что критерий многозначности не применяется авторами моделей, закономерность подобного взаимодействия остается без объяснений, что затрудняет и определение непротиворечивой структуры неакадемического интеллекта.

С точки зрения критерия многозначности интеллект следует рассматривать как психический механизм личности лидера, интегрирующий всю психику на решение задач определенного типа при взаимодействии с определенным аспектом реальности. В этой связи разные формы неакадемического интеллекта не противоречат, а дополняют друг друга, обеспечивая адаптацию к различным аспектам реальности. Так, социальный интеллект – проявление механизма интеллекта в системе «субъект-социальная ситуация», эмоциональный интеллект – в системе «субъект-эмоциональные аспекты социального взаимодействия», практический интеллект – в системе «субъект-реальная среда деятельности», культурный интеллект – «субъект-субъекты в культурных аспектах реальности», эстетический интеллект – «субъект-эстетические аспекты реальности» и т. д.

Отметим, что вопрос соотношения, например эмоционального и социального интеллекта может быть решен именно с помощью первого критерия. Актуализация той или иной

формы интеллекта происходит исходя из субъективной оценки значимости того или иного аспекта реальности. Так, эмоциональный интеллект – частный случай социального интеллекта, способствующий адаптации к эмоционально-оценочному компоненту социального взаимодействия. Социальный интеллект же является механизмом приспособления к социальной ситуации в целом, в том числе к ее морально-этической стороне. С точки зрения первого критерия модели социального и эмоционального интеллекта представляют разные «эндогенные» подходы исследователя к пониманию того, какая сфера личности будет ведущей в решении задач, позволяющих адаптироваться либо к социальной ситуации в целом, либо к отдельному ее аспекту. Отсюда, когда авторы моделей неакадемического интеллекта описывают влияние данного интеллекта на успех действия лидера в реальной ситуации, они вынуждены упоминать и некогнитивные сферы личности.

Второй критерий – функциональной структуры, применительно к интеллекту лидера подразумевает функциональность структуры интеллекта: в зависимости от задач определенные типы неакадемического интеллекта и их соотношение выходят на первый план. В известных моделях неакадемического интеллекта критерий функциональной структуры не учитывается: отображается только структура интеллекта или элементы структуры, но не его функциональная сущность. Р. Стернберг [25], определяя структуру интеллекта и выделяя его функциональные связи с разными аспектами реальности, приближается к идее функциональной структуры неакадемического интеллекта. Однако данная структура рассматривается отдельно от личности.

Третий критерий – системообразующего фактора, должен проявляться в «полезном приспособительном результате» по П. К. Анохину [1; 2; 3; 4]. Применительно к деятельности лидера это проявляется в возможности и необходимости учитывать как объективные, так и субъективные показатели успеха¹ [10]. Данные показатели частично отражены в концепции духовного интеллекта [16] в форме субъективных показателей (счастье), а в концепции эстетического интеллекта [17] – в форме объективных показателей (популярность бренда). Так,

¹ Фрезе М. Основатели эффективных компаний. Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей. Харьков: Гуманитарный центр, 2006. 332 с.

Н. Талеб подчеркивает важность морального аспекта в реализации цели лидерами¹. Л. Нэш и Г. Стивенсон [10] отмечают необходимость учета не только объективных, но и субъективных показателей успеха в исследованиях лидерства: счастье (ощущение полноты жизни, удовлетворенность жизнью), достижение (сознание собственной ценности на фоне других), значимость (сознание того, что вы изменили жизнь близких в лучшую сторону), наследие (сознание того, что ваши ценности и достижения стали примером для других). Кроме того, данный критерий частично учитывается тогда, когда производится сравнение характеристик неакадемических форм интеллекта в группах успешных и неуспешных лидеров, дается описание высокоэффективных организаций или идет речь о жизненном пути лидеров и воплощении их идей и ценностей. Однако, критерии успешности разнообразны, что затрудняет сравнение результатов исследований о связи неакадемических форм интеллекта с успешностью деятельности лидеров.

Четвертый критерий – изменчивость, предполагает, что неакадемический интеллект лидера надо рассматривать в контексте развития его личности. При этом функциональная структура неакадемического интеллекта изменчива. Данные изменения определяются развитием самой личности, в том числе, во взрослом периоде. Так, применительно к этому периоду, Р. Стернберг [25] упоминает такую значимую индивидуально-психологическую особенность личности, как «мудрость», влияющую на стиль решения тех или иных задач. Важно учитывать и закономерности развития собственно интеллекта. Так, закономерности развития эмоционального и социального интеллекта подчиняются общим законам, определенным еще Ж. Пиаже [10]. В частности, развитие данных форм интеллекта связано с процессом децентрации. Применительно к лидеру организации критерий изменчивости позволяет соотносить развитие неакадемического интеллекта с изменением организации, которое происходит на разных этапах ее жизненного цикла². В контексте организационного развития изменение неакадемического интеллекта успешного лидера может происходить по механизму адаптации к среде

¹ Талеб Н. Н. Рискую собственной шкурой: Скрытая асимметрия повседневной жизни. М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2024. 384 с.

² Емельянов Е. Н., Поварницына С. Е. Психология бизнеса. М.: АРМАДА, 1998. 511 с.

или ее преобразования. В этой связи К. Кристенсен¹ выделяет «поддерживающие» и «подрывные технологии», осуществляемые лидерами в организациях. Применительно к развитию личности данные механизмы рассмотрены в теории А. Г. Асмолова² как тенденция к сохранению и тенденция к изменению. Однако критерии развитости интеллекта у взрослых, как и способы их диагностики, остаются дискуссионными. Частично это объяснимо тем, что все формы неакадемического интеллекта на своем последнем, высшем этапе развития связаны с системой ценностей личности, проявлением индивидуальности. Система ценностей лидера, его индивидуальность, по-видимому, оказывает влияние не столько на степень выраженности неакадемических форм интеллекта, сколько на качественные характеристики индивидуального профиля неакадемического интеллекта, который представляет собой уникальное сочетание неакадемических форм интеллекта, отражающих степень согласованности ценностей. Данный индивидуальный профиль неакадемического интеллекта представляет собой механизм воплощения ценностей лидера в реальности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. С позиции системного подхода осуществлена оценка моделей неакадемического интеллекта, которые применимы к лидерам: социального, эмоционального, практического, культурного, эстетического, духовного, лингвистического видов интеллекта лидера. Установлено, что некоторые модели неакадемического интеллекта были разработаны практиками бизнеса с опорой на свой личный опыт. Ценность данных моделей в том, что они отражают индивидуальные особенности лидеров, которые позволили ими достичь успеха в бизнесе. Концептуально разработанными можно считать такие модели неакадемического интеллекта как: социальный, эмоциональный, практический, культурный интеллект.

2. На основе обобщения системных принципов Б. Ф. Ломова, специфических особенностей психики как сложной си-

¹ Кристенсен К. М. Дилемма инноватора. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. 237 с.

² Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов. М.: Академия, 2002. 416 с.

стемы, описанных В. А. Ганзена, свойств системы, выделенных А. Г. Асмолова, разработаны психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидеров: многозначность, функциональная структура, системообразующий фактор, изменчивость. Критерий многозначности основывается на принципах многоплановости (многоаспектности) и множественности отношений Б. Ф. Ломова, третьем принципе (многообразия) В. А. Ганзена и принципе множественности описания А. Г. Асмолова. Применительно к изучению интеллекта лидеров первый критерий является базовым, из него выводятся остальные. Следствием первого критерия является второй – критерий функциональной структуры. Данный критерий базируется на идеях структурности, многоуровневости и иерархичности Б. Ф. Ломова и А. Г. Асмолова, а также идее полифункциональности и полиструктурности В. А. Ганзена. Третий критерий – системообразующего фактора, выводится из принципа системной детерминации Б. Ф. Ломова и свойства целостности по А. Г. Асмолову. Четвертый критерий – изменчивость, основан на свойстве взаимосвязи со средой, отмеченным А. Г. Асмоловым, свойствах динамичности и адаптивности по В. А. Ганзену и принципе развития Б. Ф. Ломова.

3. С точки зрения первого критерия, многозначности, неакадемические формы интеллекта следует рассматривать как психические адаптационные механизмы личности лидера, интегрирующие всю психику на решение задач определенного типа при взаимодействии с определенным аспектом реальности. В этой связи, разные формы неакадемического интеллекта не противоречат, а дополняют друг друга, обеспечивая адаптацию к различным аспектам реальности.

4. Второй критерий – функциональной структуры, применительно к интеллекту лидера подразумевает функциональность структуры интеллекта: в зависимости от задач определенные типы неакадемического интеллекта и их соотношение выходят на первый план. В известных моделях неакадемического интеллекта критерий функциональной структуры не учитывается. Р. Стернберг ближе всех подходит пониманию функциональной структуры, определяя структуру интеллекта и выделяя его функциональные связи с разными аспектами реальности. Однако данная структура рассматривается отдельно от личности.

5. Третий критерий – системообразующего фактора, применительно к деятельности лидера проявляется в необходимости учитывать как объективные, так и субъективные показатели успеха. Однако критерии успешности деятельности лидера разнообразны, в связи с этим возникает необходимость уточнения этих критериев.

6. Четвертый критерий – изменчивость, который предполагает, что неакадемический интеллект лидера надо рассматривать в контексте развития его личности с учетом изменений организации, которые происходят на разных этапах ее жизненного цикла.

7. Диагностика неакадемического интеллекта лидера организации предполагает учет системы ценностей лидера и направлена на выявление индивидуального профиля неакадемического интеллекта лидера как соотношения видов неакадемического интеллекта, представляющего собой механизм воплощения ценностей лидера в реальности.

Список литературы

1. Анохин П. К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
2. Анохин П. К. Методологическое значение кибернетических закономерностей // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968. – С. 547–587.
3. Анохин П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. – 1948. – Т. 26. – Вып. 2. – № 8. – С. 81–99.
4. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19–54.
5. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
6. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
7. Белов В. В. Организационная одаренность. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
8. Белов В. В., Белова Е. В., Корзунин В. А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 223 с.
9. Белов В. В., Белова Е. В. Конкурентный подход в психологии управленческого лидерства // Управленческое консультирование. – 2015. – № 6 (78). – С. 125–137.
10. Белова Е. В. Формирование системного мышления и лидерских компетенций у студентов и аспирантов технических вузов: монография. – СПб., 2018. – 198 с.
11. Бланшар К., Керью Д., Паризи-Керью Ю. Одноминутный менеджер строит высокоэффективную команду. – Минск: Попурри, 2012. – 160 с.
12. Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (Тектология). – М.: Ленанд, 2023. – 688 с.
13. Бойетт Дж. Г., Бойетт Дж. Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления. – М.: Олимп-Бизнес, 2004. – 395 с.

14. Бойетт Дж. Г., Бойетт Дж. Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи крупнейших предпринимателей. – М.: Олимп-бизнес, 2004. – 368 с.
15. Борзакелло П. Магия слов. Используйте силу лингвистического интеллекта, чтобы управлять реальностью. – М.: Бомбора, 2024. – 320 с.
16. Боулби Д. Духовный интеллект. Как SQ помогает обойти внутренние блоки на пути к подлинному счастью. – М.: Политиздат, 2024. – 320 с.
17. Браун П. Эстетический интеллект. Как его развивать и использовать в бизнесе и жизни. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 320 с.
18. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
19. Додонов Б. И. Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности // Вопросы психологии: издается с 1955 года / ред. А. А. Смирнов, О. А. Конопкин. – 1974. – № 6. – С. 50–59.
20. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
21. Лунева О. В. Развитие исследований социального интеллекта в историческом контексте // Наука. Культура. Общество. – 2016. – № 3. – С. 124–137.
22. Лунева О. В. Проблема соотношения социального и эмоционального интеллектов // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 31–36.
23. Малышева Л. В. Модели интеллекта: 100 лет развития. – М.: МОДЭК, 2006. – 280 с.
24. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 94–101.
25. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
26. Стернберг Р. Интеллект успеха. – Минск: Попурри, 2015. – 400 с.
27. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–28.
28. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С. 3–24.
29. Филонович С. Р. Лидерство и практические навыки менеджера: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 9. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 328 с.
30. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 432 с.
31. Kosmitzki, C., John, O. P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence // Personality & Individual Differences. – 1993. – Vol. 15. – P. 11–23.

References

1. Anokhin, P. K. (1998) *Izbrannyye trudy: Kibernetika funktsional'nykh system* [Cybernetics of Functional Systems]. Moscow: Meditsina. (In Russian).
2. Anokhin, P. K. (1968) Metodologicheskoye znachenie kiberneticheskikh zakonomernostey [Methodological significance of cybernetic laws]. *Materialisticheskaya dialektika i metody yestestvennykh nauk – Materialistic dialectics and methods of the natural sciences*. Moscow. Pp. 547–587. (In Russian).
3. Anokhin, P. K. (1948) Sistemogenez kak obshchaya zakonomernost' evolyutsionnogo protsessa [Systemogenesis as a general pattern of the evolutionary process]. *Byulleten' e`k-sperimental'noj biologii i mediciny` – Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. Vol. 26. Issue. 2. No. 8. Pp. 81–99. (In Russian).
4. Anokhin, P. K. (1970) Teoriya funktsional'noy sistemy [Theory of the functional system]. *Uspekhi fiziologicheskikh nauk – Successes of physiological sciences*. Vol. 1. No. 1. Pp. 19–54. (In Russian).
5. Asmolov, A. G. (2007) *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality psychology: cultural and historical understanding of human development]. Moscow: Smysl. (In Russian).

6. Asmolov, A. G. (1996) *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural-historical psychology and the construction of worlds]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii. Voronezh: MODEK. (In Russian).
7. Belov, V. V. (2008) *Organizatsionnaya odaronnost'* [Organizational talent]. Saint Petersburg: Asterion. (In Russian).
8. Belov, V. V., Belova, Ye. V., Korzunin, V. A. (2015) *Psikhodiagnostika sposobnostey k upravlencheskomu liderstvu* [Psychodiagnosics of managerial leadership abilities]. Saint Petersburg: LGU im. A. S. Pushkina. (In Russian).
9. Belov, V. V., Belova, Ye. V. (2015) Konkurentnyy podkhod v psikhologii upravlencheskogo liderstva [Competitive Approach in Management Leadership Psychology]. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye – Management Consulting*. No. 6 (78). Pp. 125–137. (In Russian).
10. Belova, Ye. V. (2018) *Formirovaniye sistemnogo myshleniya i liderских kompetentsiy u studentov i aspirantov tekhnicheskikh vuzov* [Formation of systemic thinking and leadership competencies among students and graduate students of technical universities]. Monography. Saint Petersburg. (In Russian).
11. Blanshar, K. Ker'yu, D., Parizi-Ker'yu, YU. (2012) *Odnominutnyy menedzher stroit vysokoeffektivnyuyu komandu* [One-minute manager builds high-performance team]. Minsk: Popurri. (In Russian).
12. Bogdanov, A. A. (2023) *Vseobshchaya organizatsionnaya nauka (Tektologiya)* [General organizational science (Tectology)]. Moscow: Lenand. (In Russian).
13. Boyyett, Dzh. G., Boyyett Dzh. T. (2004) *Putevoditel' po tsarstvu mudrosti: luchshiyey idey masterov upravleniya* [A Guide to the Kingdom of Wisdom: The Best Ideas from Masters of Management]. Moscow: Olimp-Biznes. (In Russian).
14. Boyyett, Dzh. G. Boyyett, Dzh. T. (2004) *Putevoditel' po tsarstvu mudrosti: luchshiyey idey krupneyshikh predprinimateley* [A guide to the realm of wisdom: the best ideas from the biggest entrepreneurs]. Moscow: Olimp-biznes. (In Russian).
15. Borzak'yello, P. (2024) *Magiya slov. Ispol'zuyte silu lingvisticheskogo intellekta, chtoby upravlyat' real'nost'yu* [Magic of words. Use the power of linguistic intelligence to control reality]. Moscow: Bombora. (In Russian).
16. Boulbi, D. (2024) *Dukhovnyy intellekt. Kak SQ pomogayet obytoy vnutrenniye bloki na puti k podlinnomu schast'yu* [Spiritual intelligence. How SQ helps bypass internal blocks on the way to true happiness]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
17. Braun, P. (2022) *Esteticheskyy intellekt. Kak yego razvivat' i ispol'zovat' v biznese i zhizni* [Aesthetic intelligence. How to develop it and use it in business and life]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
18. Ganzen, V. A. (1984) *Sistemnyye opisaniya v psikhologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad: Izd-vo LGU. (In Russian).
19. Dodonov, B. I. (1974) *Emotsional'naya napravlennost' i korrespondiruyushchiye svoystva lichnosti* [Emotional orientation and corresponding personality properties]. *Voprosy psikhologii: izdayetsya s 1955 goda – Questions of psychology: published since 1955* / eds. A. A. Smirnov, O. A. Konopkin. No. 6. Pp. 50–59. (In Russian).
20. Lomov, B. F. (1999) *Metodologicheskkiye i teoreticheskkiye problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka. (In Russian).
21. Luneva, O. V. (2016) *Razvitiye issledovaniy sotsial'nogo intellekta v istoricheskom kontekste* [Development of social intelligence research in a historical context]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo – Science. Culture. Society*. No. 3. Pp. 124–137. (In Russian).
22. Luneva, O. V. (2009) *Problema sootnosheniya sotsial'nogo i emotsional'nogo intellektov* [The problem of the ratio of social and emotional intelligence]. *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. No. 4. Pp. 31–36. (In Russian).
23. Malysheva, L. V. (2006) *Modeli intellekta: 100 let razvitiya* [Intelligence models: 100 years of development]. Moscow: MODEK. (In Russian).
24. Savenkov, A. I. (2005) *Sotsial'nyy intellekt kak problema psikhologii odarennosti i tvorchestva* [Social intelligence as a problem of psychology of giftedness and creativity]. *Psikhologiya: Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology: Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 2. No. 4. Pp. 94–101. (In Russian).

25. Sternberg, R. Dzh., Forsayt, Dzh. B., Khedland, Dzh. i dr. (2002) (eds.) *Prakticheskiy intellekt* [Practical Intelligence]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
26. Sternberg, R. (2015) *Intellekt uspekha* [Intelligence of success]. Minsk: Popurri. (In Russian).
27. Ushakov, D. V. (2004) *Sotsial'nyy intellekt kak vid intellekta* [Social intelligence as a type of intelligence]. *Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmereniye, ssledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. Eds. D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow: Institut psikhologii RAN. Pp. 11–28. (In Russian).
28. Filonovich, S. R. (2003) *Teorii liderstva v menedzhmente: istoriya i perspektivy* [Theories of Leadership in Management: History and Prospects]. *Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta – Russian Journal of Management*. No. 2. Pp. 3–24. (In Russian).
29. Filonovich, S. R. (1999) *Liderstvo i prakticheskiye navyki menedzhera: 17-modul'naya programma dlya menedzherov «Upravleniye razvitiyem organizatsii»*. Modul' 9 [Leadership and practical skills of the manager: 17-module program for managers "Organization development management." Module 9]. Moscow: INFRA-M. (In Russian).
30. Shabanov, S., Aleshina, A. (2019) *Emotsional'nyy intellekt. Rossiyskaya praktika* [Emotional intelligence. Russian practice]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
31. Kosmitzki, C., John, O. P. (1993) The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality & Individual Differences*. Vol. 15. Pp. 11–23.

Информация об авторе

Белова Елизавета Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевич, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Information about the author

Elizaveta V. Belova – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russian Federation ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Поступила в редакцию: 08.11.2024
Принята к публикации: 20.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 08 November 2024
Accepted: 20 November 2024
Published: 28 December 2024

Научная статья
УДК 37.015.32
EDN: VUGCIG
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334



Психологическая помощь учителям общеобразовательных организаций в профилактике профессионального выгорания

А. Г. Маклаков¹, В. Г. Панкратова^{1,2}

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Волосовская начальная общеобразовательная школа,
г. Волосово, Российская Федерация

Введение. Психологически благоприятная и безопасная образовательная среда является одним из условий повышения качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Профессию учителя, его деятельность в силу своей специфики относят к группе риска в отношении вероятности возникновения профессионального выгорания, а возрастные требования к уровню профессиональной подготовки и личности учителя, обусловленные современными трансформациями в системе образования не только увеличивают психоэмоциональные нагрузки, но и повышают степень риска возникновения профессионального выгорания у учителей.

Материалы и методы. В ходе психологического исследования были использованы следующие методы: опросник выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001), Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным, методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискина Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF. Для сравнительного анализа учителей общеобразовательных организаций с высоким и низким уровнем профессионального выгорания был использован t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона).

Результаты. Исследование проводилось на базе Волосовского муниципального района, в нескольких общеобразовательных организациях. Всего были изучены психологические особенности 80 учителей с различным стажем педагогической деятельности. Результаты проведенного исследования, доказывают, что использование данного ксидиагностического инструментария позволит разработать систему мероприятий по организации квалифицированной помощи учителям по профилактике и преодолению профессионального выгорания.

Обсуждение и выводы. В рамках данного исследования был определен психодиагностический инструментарий, способствующий разработке системы мероприятий по организации квалифицированной помощи учителям по профилактике и преодолению профессионального выгорания. Составлены рекомендации по созданию системы психолого-педагогического сопровождения учителей общеобразовательных организаций в контексте психологической диагностики психологических особенностей, влияющих на профессиональное выгорание учителя.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональная устойчивость, коммуникативная компетентность, тревожность.

Для цитирования: Маклаков А. Г., Панкратова В. Г. Психологическая помощь учителям общеобразовательных организаций в профилактике профессионального выгорания // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 334–348. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334. EDN: VUGCIG

Original article
UDC 37.015.32
EDN: VUGCIG
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334

Adaptation Mechanisms of the Personality and Professional Burnout of the Teachers

Anatolii G. Maklakov¹, Valeriya G. Pankratova^{1,2}

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Volosovskaya Primary School,
Volosovo, Russian Federation

Introduction. The phenomenon of professional burnout manifests itself in a wide range of professions, and its consequences affect the professional health of employees, their work motivation, labor productivity, etc. Therefore, a significant number of heads of organizations, including educational organizations, face the problem of professional burnout of employees. The modern professional activity of a teacher is characterized by a constant change in the conditions for performing professional duties, which are associated with a continuous increase in the load on their mental adaptation mechanisms. In the context of this study, the occurrence of professional burnout was considered as a result of complications in the adaptation process. Therefore, the hypothesis of this study was the assumption that the insufficient level of development of the adaptive potential of a person, in particular a teacher, is one of the main prerequisites for the occurrence of professional burnout.

Materials and methods. In the course of the psychological study, the following methods were used: a burnout questionnaire (Maslach Burnout Inventory, MBI, adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova, 2001), a multilevel personality questionnaire "Adaptiveness" developed by A. G. Maklakov and S. V. Chermynin, the method "Integral satisfaction with work" Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M., the method "Communicative and organizational inclinations" V. V. Sinyavsky, V. A. Fedoroshin (KOS), R. Cattell's 16PF multifactorial personality questionnaire, a method for diagnosing social and psychological attitudes of a person in the motivational and need sphere O. F. Potemkina, Eysenck Personality Questionnaire EPI. For a comparative analysis of general education organizations teachers with high and low levels of professional burnout, we used Student's t-test, correlation analysis (r -Pearson correlation coefficient).

Results. The study was conducted on the basis of the Volosovsky municipal district, in several educational organizations of the district. In total, the personal characteristics of 80 teachers of educational organizations of the district, with different experience in teaching, were studied. The results of the study presented in the article prove that the insufficient level of development of the adaptive potential of the teacher's personality is one of the prerequisites for the occurrence of professional burnout.

Discussion and conclusion. In this article were identified the psychodiagnostic tools, which allowed to develop a system of measures in the educational organization to prevent and to overcome the teacher's professional burnout. There were made recommendations on creation of a system of psychological and pedagogical support for teachers of general education organizations, in the context of this study.

Key words: professional burnout, emotional stability, communicative competence, anxiety.

For citation: Maklakov, A. G., Pankratova, V. G. (2024) Psixologicheskaya pomoshh' uchitelyam obshheobrazovatel'ny'x organizacij v profilaktike professional'nogo vy'goraniya [Adaptation Mechanisms of the Personality and Professional Burnout of the Teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 334–348. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_334. EDN: VUGCIG

Введение

Психологически благоприятная и безопасная образовательная среда является одним из условий повышения качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Учителя общеобразовательных организаций – участники образовательных отношений, для которых необходимо создать систему психолого-педагогического сопровождения, направленную на поддержку их психологического благополучия. Так, 18 июня 2024 года Министерством просвещения РФ была утверждена Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. Цель настоящей Концепции – развитие целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в том числе учителей общеобразовательных организаций. Одним из направлений является разработка системы мероприятий по организации квалифицированной помощи педагогам по профилактике и преодолению эмоционального выгорания, личностных и профессиональных деформаций. Ожидаемым результатом реализации данной концепции является реализованная система мероприятий, направленных на поддержку психологического благополучия педагогических работников¹.

Феномен профессионального (эмоционального) выгорания проявляется в обширном спектре профессий. В первую очередь, с проблемой профессионального выгорания сотрудников сталкивается значительное количество руководителей организаций, чья деятельность предполагает активное взаимодействие с населением. К их числу относятся образовательные организации [1].

Профессиональное выгорание (ПВ) – это субъектно-личностный дезадаптационный синдром, проявляющийся в нарушении оптимального функционирования личности как субъекта деятельности. Данные изменения носят, как правило, дезадаптивно-разрушающий характер, отрицательно сказываются на деловых и межличностных отношениях и комму-

¹ URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psihologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi>

никациях в организационной среде, проявляются в снижении удовлетворенности самореализацией в профессии, самоактуализации в других сферах жизни, а при высокой выраженности – в ухудшении психосоматического самочувствия [2; 3; 5].

Профессию учителя, его деятельность в силу своей специфики относят к группе риска в отношении вероятности возникновения профессионального выгорания [6]. Эти риски, обусловленные современными процессами, происходящими в системе образования, существенно увеличиваются в связи с возрастанием требований к уровню профессиональной подготовки и личностных качеств учителя. Все вышесказанное определяет необходимость создания системы сопровождения учителей общеобразовательных организаций в рамках работы по профилактике профессионального выгорания [7].

На основании результатов данного исследования были обоснованы основные направления психологической помощи учителям общеобразовательных организаций с высоким уровнем профессионального выгорания.

Материалы и методы

В ходе психологического исследования были использованы следующие методы: опросник выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001) [4], Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным¹, методика «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16PF.

Для сравнительного анализа учителей общеобразовательных организаций с высоким и низким уровнем профессионального выгорания был использован t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Пирсона).

Результаты

Исследование проводилось на базе Волосовского муниципального района в нескольких общеобразовательных организациях. Всего были изучены личностные особенности

¹ Маклаков А. Г., Чермянин С. В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) // Практическая психодиагностика: методики и тесты: учебное пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2006. С. 549–673.

80 учителей, с различным стажем педагогической деятельности. На основании результатов проведенного эмпирического исследования с использованием опросника выгорания (Maslach Burnout Inventory, MBI, адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2001) была выделена группа учителей с признаками профессионального выгорания. Результаты, подтверждающие объективность такого разделения, приведены в табл. 1.

Таблица 1

Различия по выраженности признаков профессионального выгорания между учителями общеобразовательных организаций

| Шкала | Учителя с низким уровнем выгорания | Учителя с высоким уровнем выгорания | Значение t-критерия |
|-------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| ЭИ | 1,25±0,44 | 2,97±1,03 | 8,21*** |
| Деп | 1,17±0,38 | 3,23±1,33 | 8,10*** |
| ПУ | 1,17±0,38 | 2,67±0,92 | 8,09*** |
| ИПВ | 3,58±0,50 | 8,87±2,21 | 12,7*** |

Примечания:

1) значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, m – средняя ошибка

2) условные обозначения уровней достоверности:

* – $p < 0,05$

** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$

3) ЭИ – эмоциональное истощение, Деп – деперсонализация, ПУ – профессиональная успешность, ИПВ – интегральный показатель выгорания

Далее в ходе исследования было проведено сравнение результатов психодиагностического обследования учителей из групп с высоким и низким уровнем профессионального выгорания. В табл. 2 представлены результаты выполнения учителями теста 16PF.

Как следует из табл. 2, результаты обследования учителей с использованием тест 16PF показали наличие существенных различий в личностных характеристиках учителей с высоким и низким уровнем выгорания. Например, имеются существенные различия по фактору А (замкнутость–общительность), что свидетельствует о том, что учителя с высоким уровнем выгорания менее общительны, способны к установлению непосредственных межличностных контактов, чем их коллеги с низким уровнем выгорания. Также имеются существенные различия по фактору С (эмоциональная нестабильность–эмоциональная стабильность), т. е. учителя с высоким уровнем выгорания обладают меньшей эмоциональной стабильностью. Наличие разли-

чий по фактору F (сдержанность-экспрессивность) указывает на то, что у учителей с низким уровнем выгорания процессы общения имеют более выраженную эмоциональную окраску.

Таблица 2

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по факторам теста 16PF

| Шкала | Учителя с низким уровнем выгорания | Учителя с высоким уровнем выгорания | Значение t-критерия |
|-----------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Фактор А | 5,92±1,59 | 4,87±1,78 | 2,29* |
| Фактор С | 8,42±1,89 | 5,57±1,31 | 6,29*** |
| Фактор F | 7,00±1,72 | 5,37±1,75 | 3,44** |
| Фактор Н | 8,00±1,18 | 4,73±1,66 | 8,44*** |
| Фактор L | 3,25±1,62 | 4,33±2,09 | 2,14* |
| Фактор N | 5,08±1,35 | 6,20±2,54 | 2,07* |
| Фактор О | 4,98±2,31 | 6,61±1,38 | 4,72*** |
| Фактор Q4 | 2,67±2,01 | 5,17±1,62 | 4,93*** |
| Фактор F1 | 2,54±1,81 | 5,43±1,91 | 8,21*** |
| Фактор F2 | 7,88±1,17 | 5,06±2,07 | 6,32*** |

Примечания:

1) значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка;

2) условные обозначения уровней достоверности:

*- $p < 0,05$

** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$;

3) фактор А: замкнутость-общительность, фактор С: эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность, фактор F: сдержанность-экспрессивность, фактор Н: робость-смелость, фактор L: подозрительность-доверчивость, фактор N: прямолинейность-проницательность, фактор О: спокойствие-тревожность, фактор Q4: расслабленность-эмоциональная напряженность, фактор F1: низкая тревожность-высокая тревожность, фактор F2: интроверсия-экстраверсия.

Еще одно существенное различие было обнаружено по фактору Н (робость-смелость), что свидетельствует о наличии определенных проблем в построении социальных контактов у учителей с низким уровнем выгорания. Также, присутствуют существенные различия по фактору N (прямолинейность-проницательность). Это свидетельствует о том, что учителя с высоким уровнем выгорания обладают большей дипломатичностью, по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания, но при этом они могут испытывать проблемы в отстаивании своего мнения.

Еще одним показателем, имеющим различия, является фактор О (спокойствие-тревожность), это говорит о том, что учителя с высоким уровнем выгорания обладают более

высоким уровнем тревожности, испытывают существенное напряжение в трудных жизненных ситуациях, легко теряют присутствие духа, тогда как учителя с низким уровнем выгорания более уверены в себе, способны «управлять своими неудачами», более жизнерадостны.

Кроме этого, были выявлены существенные различия по фактору Q4 (расслабленность-эмоциональная напряженность), что говорит о более высоком уровне напряжения, сопровождающего процесс деятельности у учителей с высоким уровнем выгорания. Еще одним фактором, имеющим различия, является фактор F1 (низкая тревожность-высокая тревожность), т. е. учителя с высоким уровнем выгорания имеют более высокий уровень тревожности, чем учителя с низким уровнем выгорания. Также были выявлены различия по фактору F2 (интроверсия-экстраверсия). Наличие более высоких показателей у учителей с низким уровнем выгорания свидетельствует о том, что учителя с высоким уровнем выгорания испытывают проблемы в установлении социальных контактов.

Подводя итог сравнению личностных особенностей учителей по различным факторам теста 16PF, отметим, что учителя с высоким уровнем выгорания можно охарактеризовать как менее общительного, имеющего трудности с установлением эмоциональных контактов, более эмоционально нестабильного, более закрытого, дипломатичного, испытывающего значительное напряжение в процессе деятельности, более подверженного настроению и переживающего неудачу как внутренний конфликт, испытывающего большую тревогу в процессе деятельности, по сравнению с учителем с низким уровнем выгорания.

Все вышеперечисленное может свидетельствовать о том, что учителя с более выраженными признаками выгорания испытывают определенные проблемы в адаптации к новым условиям, а выполнение профессиональных обязанностей сопровождается существенным психоэмоциональным напряжением. При этом следует отметить, что поскольку деятельность современного учителя характеризуется постоянными изменениями в подходах к решению профессиональных задач и увеличению требований к личностным качествам педагога, то испытывать проблемы в адаптации могут не только молодые учителя, но и учителя со значительным стажем работы.

Предположение о том, что учителя с высоким уровнем выраженности признаков выгорания испытывают проблемы в адаптации обусловила целесообразность обследования учителей с использованием Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность», разработанного А. Г. Маклаковым и С. В. Черяниным. Результаты сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по шкалам теста МЛО «Адаптивность»

| Шкала | Учителя с низким уровнем выгорания | Учителя с высоким уровнем выгорания | Значение t-критерия |
|-------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| ЛАП | 5,83±2,39 | 2,00±0,95 | 7,41*** |
| ПР | 6,58±2,31 | 2,60±1,27 | 7,59*** |
| КП | 6,25±1,45 | 3,60±1,01 | 7,61*** |

Примечания:

1) значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка;

2) значения приведены в СТЭНах;

3) условные обозначения уровней достоверности:

* – $p < 0,05$

** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$

4) ПР – поведенческая регуляция, КП – коммуникативный потенциал, ЛАП – личностный адаптационный потенциал

Как следует из табл. 3, учителя с высоким уровнем выгорания имеют более низкие результаты по таким показателям, как личностный адаптационный потенциал ($t=7,41$ при $p < 0,001$), коммуникативный потенциал ($t=7,61$ при $p < 0,001$), поведенческая регуляция ($t=7,59$ при $p < 0,001$), по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания. Данные результаты говорят о том, что учителя с низким уровнем выгорания имеют более высокую нервно-психическую устойчивость и поведенческую регуляцию, более высокую адекватную самооценку, более высокий уровень коммуникативных способностей, меньшую конфликтность, чем учителя с высоким уровнем выгорания и в целом обладают более высоким адаптационным потенциалом. Соответственно, вероятность возникновения осложнений к постоянно изменяющимся условиям деятельности выше у учителей, обладающих более высоким уровнем выгорания.

Следует также подчеркнуть, что полученные в ходе исследования показатели выполнения теста «Адаптивность» под-

тверждают результаты выполнения теста 16PF. Результаты обеих методик говорят о том, что учителя с высоким уровнем выгорания обладают низким уровнем нервно-психической устойчивости и недостаточно высоким уровнем развития коммуникативных способностей, а также недостаточно высоким уровнем самооценок. Таким образом, совпадение результатов по использованным в исследовании тестам указывает на объективность выявленных закономерностей.

Далее в ходе исследования было проведено сравнение результатов выполнения учителями методики «Интегральная удовлетворенность трудом» Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Результаты сравнительного анализа по данной методике представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты сравнения учителей с высоким и низким уровнем профессионального выгорания по методике «Интегральная удовлетворенность трудом»

| Шкала | Учителя с низким уровнем выгорания | Учителя с высоким уровнем выгорания | Значение t-критерия |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Удовлетворен. достижениями | 3,75±0,44 | 3,17±0,70 | 3,73*** |
| Удовл. взаим. с сотрудниками | 5,67±0,87 | 4,47±0,78 | 5,29*** |
| Удовл. взаим. с руководством | 5,50±0,78 | 4,37±1,07 | 4,51*** |
| Уровень притязаний | 1,50±1,28 | 2,2±1,03 | 2,17* |
| Профессиональная ответственность | 1,50±0,66 | 0,63±0,61 | 4,94*** |
| ОУТ | 20,5±2,33 | 17,97±3,41 | 3,23** |

Примечания:

1) значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – среднее значение показателя по группе, m – средняя ошибка;

2) условные обозначения уровней достоверности:

* – $p < 0,05$

** – $p < 0,01$

*** – $p < 0,001$;

3) ОУТ – общая удовлетворенность трудом

Как следует из табл. 4, по итогам выполнения методики «Интегральная удовлетворенность трудом» были выявлены существенные различия в степени удовлетворенности достижениями в профессиональной деятельности, степени удовлетворенности во взаимоотношениях с сотрудниками, с руководством, уровне притязаний, профессиональной ответственности, общей удовлетворенности трудом, включающей все это компоненты.

Данные результаты свидетельствуют о том, что учителя с высоким уровнем выгорания имеют меньшую удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, включающей в себя удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, удовлетворенность достижениями в работе, меньшую профессиональную ответственность, по сравнению с учителями с низким уровнем выгорания.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что большинство учителей с высоким уровнем выгорания не удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Это может быть обусловлено целым рядом причин. К числу основных может быть отнесено и то, что у данной категории педагогов, вероятно, уровень развития профессионально важных качеств, необходимых для успешного выполнения должностных обязанностей, недостаточно высок. Выполнение трудовой деятельности у данной категории учителей сопровождается значительными тратами внутренних ресурсов.

Данное предположение подтверждается результатами психологического обследования, проведенного с использованием тестов «Адаптивность» и 16PF. Как указывалось ранее, результаты выполнения теста 16PF говорят о том, что выполнение профессиональной деятельности учителями с отчетливо выраженными признаками выгорания вызывает у них значительное психическое напряжение. Вероятно, это может обусловлено тем, что деятельность учителя связана с постоянным общением с окружающими, а данная группа педагогов, как показывают итоги психологического исследования, испытывают определенные проблемы в построении социальных контактов. При этом возможные неудачи переживаются ими весьма болезненно, поскольку данная группа учителей обладает достаточно высоким уровнем тревожности и низким уровнем эмоциональной устойчивости.

Также следует иметь в виду, что большинство учителей, отнесенных к группе педагогов с высокими признаками выгорания, обладают низким уровнем развития личностного адаптационного потенциала. Соответственно, они испытывают затруднения при адаптации к изменяющимся условиям. Учитывая, что деятельность современного учителя протекает в весьма динамичных условиях, обуславливающих изменения требова-

ний к подготовке самого учителя, то можно предполагать, что процесс адаптации к условиям профессиональной деятельности учителя приобретает постоянный характер. В этих условиях учителя с недостаточным развитием личностного адаптационного потенциала будут испытывать серьезные психоэмоциональные нагрузки, что в определенной степени также будет способствовать формированию профессионального выгорания.

Учитывая, что учителя с высоким уровнем выгорания испытывают напряжение при исполнении профессиональных обязанностей и при этом говорят о своей неудовлетворенности трудом, можно предположить, что они не обладают достаточным уровнем развития профессионально важных качеств. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, необходимо провести специальное исследование, цель которого выходит за рамки данной статьи. Однако даже если данное предположение подтвердиться, это не будет способствовать предупреждению возникновения профессионального выгорания учителей, поскольку профессионально-психологический отбор при поступлении в педагогический вуз не проводится, но может служить основой для организации мероприятий по оказанию помощи учителям с высоким уровнем выгорания.

Учитывая результаты проведенного исследования, можно говорить о ряде факторов, способствующих возникновению профессионального выгорания и, соответственно, о тех мероприятиях, которые необходимо осуществлять с целью оказания психологической помощи учителям.

Так, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости введения в систему психолого-педагогического сопровождения учителей мероприятий, направленных на развитие коммуникативной компетентности учителя. Целью такого мероприятия может являться освоение учителем приемов эффективного общения, развитие способности выслушивать и принимать во внимание мнения других людей, формирование готовности к участию в дискуссии и умения защищать свою точку зрения. Примерами таких мероприятий могут стать коммуникативные тренинги, семинары-практикумы, лекции.

Еще один важный аспект, который необходимо включить в систему психолого-педагогического сопровождения учи-

телей – развитие их эмоциональной устойчивости, поскольку современная школа требует от учителя уравновешенности, большой выдержки, достаточно высокого уровня самообладания, умения управлять своими эмоциями. «Эмоциональная устойчивость» – это способность личности поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса. Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных воздействий, предупреждает стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженной ситуации. Она не дается человеку от рождения, а развивается в результате воспитания и самовоспитания [8].

Учителя в своей профессиональной деятельности, сталкиваясь с трудными профессиональными ситуациями при взаимодействии с учениками, их родителями, замотивированы на развитие своей эмоциональной устойчивости, так как многие из них уже в своей профессиональной деятельности столкнулись с дезорганизирующей функцией эмоций. Примерами мероприятий, направленных на развитие эмоциональной устойчивости и снижение уровня тревожности учителей могут стать тренинговые занятия, направленные на обучение навыкам саморегуляции психического состояния.

Кроме вышеизложенного, можно рекомендовать включение в систему мероприятий по преодолению профессионального выгорания учителей просветительских консультаций, семинаров, круглых столов и др.

Удовлетворенность трудом – это совокупность позитивных и негативных чувств и установок, связанных с работой. Удовлетворенность показывает, что работник в целом доволен различными сторонами своей работы в организации – уровнем оплаты труда и способами распределения фонда оплаты труда, организацией, условиями и режимом труда, социально-психологическим климатом коллектива, стилем управления и т. д. [1].

В рамках просветительских мероприятий с руководителями образовательных организаций (консультации, лекции, семинары, публицистика) необходимо разъяснять необходимость

разработки комплексной системы мотивации труда учителей общеобразовательной организации.

Обсуждение и выводы

1. Среди факторов, обуславливающих профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций, особую роль играют личностные характеристики самого учителя. Наиболее значимым фактором риска возникновения выгорания у учителя является низкий уровень развития личностного адаптационного потенциала. Недостаточный уровень развития коммуникативных способностей, высокая тревожность и низкая нервно-психическая устойчивость обуславливают возникновение значительного психического напряжения у учителя при выполнении им профессиональной деятельности, что и приводит к постепенному возникновению профессионального выгорания.

2. В ходе проведенного исследования было установлено, что профессиональная деятельность учителей с высоким уровнем профессионального выгорания сопровождается значительным психическим напряжением. При этом учителя данной группы высказывают неудовлетворенность своим трудом. Сочетание двух этих факторов позволяет говорить о недостаточном развитии у них профессионально важных качеств. Вероятно, уже на этапе профессионального обучения будущих учителей необходимо больше внимания уделять развитию качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

3. Полученные в ходе исследования данные позволяют обосновать основные направления оказания психологической помощи учителям с высоким уровнем выгорания. К числу направлений следует отнести формирование навыков психической саморегуляции и развитие коммуникативных способностей, а также обеспечение мер психологической поддержки и поддержание высокой трудовой мотивации.

4. Основными мероприятиями по профилактике и преодолению профессионального выгорания у учителей общеобразовательных организаций могут выступать:

1) коммуникативные тренинги, семинары-практикумы, лекции;

2) тренинговые занятия, включающие упражнения, моделирующие эмоциональное напряжение, возникающее в результате профессиональной деятельности, различные стрессовые ситуации и требующие мобилизации всех сил для эффективного выполнения поставленной задачи в заданных условиях. С помощью данных упражнений осуществляются изменения соматических и вегетативных проявлений эмоций (контроля и регуляции мимических мышц, мышц скелетной мускулатуры, специальных дыхательных упражнений);

3) индивидуальные консультации с учителями (в рамках когнитивно-поведенческой психотерапии);

4) просветительские мероприятия с руководителями образовательных организаций (консультации, лекции, семинары, публикация);

5) диагностика профессиональных компетенций, «внутри-корпоративное обучение», горизонтальное обучение с использованием модели наставничества, создание профессиональных педагогических сообществ, проведение конкурсов профессионального педагогического мастерства.

Список литературы

1. Александрова Н. А. Удовлетворенность трудом как фактор снижения кадровых рисков // *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования*. – 2010. – С. 206–209.
2. Беланова Э. И. Развитие профессиональной самооценки в условиях непрерывного профессионального образования // *Человек и образование*. – 2005. – № 3.
3. Величковская С. Б. Проблемы развития профессионального выгорания. Синдром выгорания у преподавателей иностранного языка // *Психологические и педагогические проблемы развития образования: вестник Московского государственного лингвистического университета*. – 2004. – Вып. 484. – С. 8–14.
4. Водопьянова, Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 169 с.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер. – 2005. – 336 с.
6. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 363 с.
7. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // *Психологический журнал*. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.
8. Яковлева Ю. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема // *Ярославский педагогический вестник*. – 2023. – Т. 2. – № 3.

References

1. Aleksandrova, N. A. (2010) *Udovletvorennost' trudom kak faktor snizheniya kadrovyyh riskov* [Job satisfaction as a factor in reducing personnel risks]. *Kul'tura, lichnost', obshchestvo*

v sovremenom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya – Culture, personality, society in the modern world: methodology, experience of empirical research. No. 3. (In Russian).

2. Belanova, E. I. (2005) Razvitie professional'noj samoocenki v usloviyah nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Development of professional self-esteem in the context of continuing professional education]. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*. Pp. 206–209. (In Russian).

3. Velichkovckaya, C. B. (2004) Problemy razvitiya professional'nogo vygoraniya. Cindrom vygoraniya u prepodavatelej inostrannogo yazyka [Problems of development of professional burnout. Burnout syndrome among foreign language teachers]. *Pcixologicheskie i pedagogicheskie problemy razvitiya obrazovaniya: vechn. Mock. gos. lingvisticheckogo un-ta – Psychological and pedagogical problems of education development: Vestnik of Moscow State Linguistic University*. No. 484. Pp. 8–14. (In Russian).

4. Vodopyanova, N. E. (2011) *Profilaktika i korrekciya cindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice]. Saint Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russian).

5. Vodopyanova, N. E. (2005) *Cindrom vygoraniya: diagnoctika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Saint Petersburg: Peter. (In Russian).

6. Orel, V. E. (2005) *Cindrom pcixicheckogo vygoraniya lichnosti* [Psychic burnout syndrome]. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russian).

7. Ronginskaya, T. I. (2002) Cindrom vygoraniya v social'nyx profecciyax [Burnout syndrome in social professions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 23. No. 3. Pp. 85–95. (In Russian).

8. YAKovleva, YU. V. (2023) Razvitie emocional'noj ustojchivosti budushchih uchitelej kak pedagogicheskaya problema [Development of emotional stability of future teachers as a pedagogical problem]. *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavsky Pedagogical Bulletin*. Vol. 2. No. 3. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Махлаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Панкратова Валерия Геннадьевна – педагог-психолог, Волосовская начальная общеобразовательная школа, г. Волосово, Российская Федерация; аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

Information about the authors

Anatolii G. Maklavov – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Valeriya G. Pankratova – Teacher-psychologist, Volosovskaya Primary School, Volosovo, Russian Federation; postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2024
Принята к публикации: 22.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 09 November 2024
Accepted: 22 November 2024
Published: 28 December 2024

Факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров как эталонная модель для студентов-менеджеров

Е. П. Привалова

*Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье исследуется структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, которая в дальнейшем должна стать эталонной моделью при разработке психолого-педагогических технологий и программ формирования данной компетентности у студентов вуза, обучающихся по направлению «Менеджмент» (далее по тексту – студенты-менеджеры). Результаты данной работы позволяют определить факторные показатели аутопсихологической компетентности успешных менеджеров.

Материалы и методы. Для разработки факторной структуры были использованы: теоретический анализ, тестирование 114 респондентов по десяти психодиагностическим методикам, факторный анализ – метод главных компонент, метод вращения варимакс с нормализацией Кайзера в программе IBM SPSS Statistics 27.0.1, сбор данных в MS Excel 2010. В связи со сложностью состава группы респондентов – успешных менеджеров, сбор данных проводился в период с 2018 по 2023 г.

Результаты. На основе ранее разработанной теоретической структурной модели аутопсихологической компетентности успешных менеджеров с применением факторного анализа определена была факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров как эталонная, для использования её в целях исследования и формирования аутопсихологической компетентности студентов-менеджеров.

Обсуждение и выводы. Полученные в ходе работы данные позволяют заключить, что «аутопсихологическая компетентность успешных менеджеров представляет собой двухкомпонентную структуру: 1 – самопознание, 2 – самосозидание. Каждый из компонентов содержит по три элемента: самопознание включает в себя самопонимание, осмысленность, ответственность; самосозидание включает в себя самоопределение, самовыражение, саморегуляцию. Полученная факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров может использоваться как эталонная модель для студентов-менеджеров, а также для исследования аутопсихологической компетентности студентов-менеджеров и разработке технологий и программ её формирования» [13].

Ключевые слова: эталонная модель, структура аутопсихологической компетентности, успешные менеджеры, самопознание, самосозидание, студенты-менеджеры.

Для цитирования: Привалова Е. П. Факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров как эталонная модель для студентов-менеджеров // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 349–367. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_349. EDN: VDCQEI

Factor Structure of Autopsychological Competence of Successful Managers as a Reference Model for Management Students

Elena P. Privalova

*The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article is devoted to the study of the structure of autopsychological competence of successful managers, which in the future should be a reference model for the development of psychological and pedagogical technologies and programs for the formation of this competence among university students studying in the field of Management (hereinafter referred to as management students). The results of this work allow us to determine the factor structure of the autopsychological competence of successful managers.

Materials and methods. The following were used to develop the factor structure: theoretical analysis, testing of 114 respondents using 10 psych diagnostic methods, factor analysis – the principal component method, the varimax rotation method with Kaiser normalization in IBM SPSS Statistics 27.0.1, data collection in MS Excel 2010 were used to determine the structure. Due to the complexity of the composition of the group of respondents – successful managers, data collection was carried out in the period from 2018 to 2023.

Results. Based on the previously developed theoretical structural model of autopsychological competence of successful managers, using factor analysis, the factor structure of autopsychological competence of successful managers was determined as a reference for use in research and the formation of autopsychological competence of student managers.

Discussion and conclusion. The data obtained during the work allow us to conclude that "autopsychological competence of successful managers is a two-component structure: 1-self-knowledge, 2-self-creation. Each of the components contains three elements: self-knowledge includes self-understanding, meaningfulness, responsibility; self-creation includes self-determination, self-expression, self-regulation. The obtained factor structure of autopsychological competence of successful managers can be used as a reference model for student managers, as well as for studying the autopsychological competence of student managers and developing technologies and programs for its formation".

Key words: reference model, structure of autopsychological competence, successful managers, self-knowledge, self-creation, student managers.

For citation: Privalova, E. P. (2024) Faktornaya struktura autopsikhologicheskoy kompetentnosti uspekhnykh menedzherov kak etalonnaya model dlya studentov-menedzherov [Factor Structure of Autopsychological Competence of Successful Managers as a Reference Model for Management Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 349–367. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_349. EDN: VDCQEJ

Введение

В настоящий период макроэкономические процессы имеют негативную тенденцию, что сказывается на увеличении нагрузки и стресса на руководящий состав всех предприятий. В перспективе трансформационные изменения будут только усиливаться и ускоряться, это связано с политическими, экономическими, демографическими, информационными и другими решениями, касающихся нашей страны, именно поэтому уже сейчас необходимо вносить изменения в образовательный процесс студентов вуза, обучающихся по направлению «Менеджмент». Изменения и дополнения должны касаться формирования аутопсихологической компетентности как одной из общекультурных компетенций будущего менеджера. Вышесказанное определяет актуальность данной работы.

Аутопсихологическая компетентность успешного менеджера представляет собой способность к самопознанию, осмысленному подходу к формированию своей личности, умению создать благоприятную среду для реализации жизненных и профессиональных планов. Также она даёт возможность менеджеру совершенствовать саморегуляцию в ситуациях неопределённости, экстремальных нагрузок и стресса, не снижая эффективности в деятельности и сохраняя благополучие, аутентичность и здоровый способ жизни. В данной работе используется термин *успешные менеджеры*, который подразумевает под собой руководителей, достигших благодаря своим личностным качествам ключевых должностей на предприятиях разных отраслей экономики. Как точно обозначил В. А. Конышев, «успешный менеджер – это руководитель, который уделяет внимание не только эффективности и успеху предприятия, но и самому себе, своей личности, своему здоровью и благополучию» [6, с. 308–311]. Сущность аутопсихологической компетентности успешного менеджера предполагает наличие таких важных факторов, как знания, умения и навыки, направленных на познание самого себя и своего внутреннего мира, а кроме того, на способность к самоизменению и самосозиданию для наиболее успешной и продуктивной личной жизни и профессиональной деятельности.

Также в данной научной статье используется понятие *эталонная модель*, которая призвана стать образцом с набором факторов и критериев для использования в работе

со студентами-менеджерами. Она должна отражать те показатели, которые будут в полной мере демонстрировать структуру аутопсихологической компетентности успешных менеджеров и что особенно важно, эталонная модель должна содержать в себе современные методологические требования, которые предъявляются к научным теориям [10]. При определении эталонной модели учтены указанные требования, что позволяет верифицировать и операционализировать ее, для того, чтобы использовать в психолого-педагогической практике.

В настоящей работе предлагается разработанная и эмпирически проверенная факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, которая может являться эталонной моделью для исследования аутопсихологической компетентности студентов-менеджеров, а также при разработке психолого-педагогических технологий и программ формирования данной компетентности у студентов вуза, обучающихся по направлению «Менеджмент».

Цель исследования – Определить факторную структурную модель аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, тем самым предложить эталонную модель для дальнейшего исследования и формирования указанной компетентности студентов-менеджеров.

Обзор литературы

Всё чаще учеными разных направлений: педагогики, психологии, менеджмента, проявляется исследовательский интерес к такому многомерному феномену как аутопсихологическая компетентность, рассматривая её в различных контекстах. Так, А. К. Маркова представляет сформированную аутопсихологическую компетентность как фактор успешности [9]; Л. А. Степнова считает её условием повышения эффективности профессиональной деятельности [8]; В. В. Белов, О. И. Грибоедова, Е. П. Привалова, И. Л. Фельдман данную компетентность описывают в научных работах как показатель психологического здоровья и благополучия личности [3; 5]. Е. В. Астапенко, В. В. Белов, С. В. Круглик, О. В. Кузьменкова, Е. П. Привалова, В. Н. Софьина, Л. А. Степнова, Т. Л. Шиманская, и др. исследуют не только сам феномен аутопсихологической компетентности, её формирование и развитие, но и структуру [1; 3; 7; 8; 17; 18; 21]. Определение эталонной

модели рассматривают в своих работах Р. С. Немов, Д. А. Яценко [11]. Личность успешных менеджеров исследовалась в трудах Е. В. Беловой¹, В. В. Белова, О. Морозовой, Д. Ю. Поляковой и др. [2; 6; 10; 12]. Также анализ научной литературы позволяет заметить, что аутопсихологическую компетентность всё чаще рассматривали в исследованиях в контексте её формирования в условиях образовательной среды Н. С. Аболина², А. Н. Блинков, С. В. Круглик, Е. П. Привалова, И. Э. Рахимбаева, И. Г. Самохвалова, Т. Е. Сафонова, В. М. Смирнова, Л. А. Степнова, В. В. Телиженко, А. С. Трошина [7; 14; 15; 16; 19; 22].

Е. В. Астапенко, В. В. Белов, Е. П. Привалова, В. М. Смирнова, В. Н. Софьина предлагают определять аутопсихологическую компетентность как некую многоуровневую конфигурацию [1; 3; 16; 17]. Так, В. Н. Софьина предлагает структуру аутопсихологической компетентности, которая состоит из двух основных компонентов: 1 – «осведомленность о способах самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности»; 2 – «осведомленность о том, что и как нужно сделать, чтобы повысить качество своей работы» [17]. Это согласуется с разработанной теоретической моделью, которая также является двухфакторной (1 – самопознание, 2 – самосозидание), и которая в данной работе используется для операционализации и эмпирической проверки, а также для определения эталонной структуры [3; 13]. Также В. Н. Софьина описывает наполнение компонентов аутопсихологической компетентности без распределения по основным компонентам: «в состав аутопсихологической компетентности входят: умение использовать свои достоинства в профессиональной деятельности; умение анализировать и устранять свои недостатки; способность к личностному и профессиональному саморазвитию и развитию своего творческого потенциала; умение анализировать и развивать в лучшую сторону свои деловые и личностные качества и разрабатывать программу самосовершенствования; адаптивность, гибкость; мотивация к высоким уровням достижения в профессии; умение эффективно работать с информаци-

¹ Белова Е. В. Личностные особенности успешных предпринимателей малого и среднего бизнеса: специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 23 с. EDN: OROSAT

² Аболина Н. С. Формирование аутокомпетентности студентов в процессе интенсивной групповой подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 22 с.

ей; планировать личную деятельность; умение разрабатывать программу самосовершенствования» [17].

Но в вышеуказанных исследованиях описание психологического содержания указанных компонентов отсутствует, что усложняет их применение в практической работе субъектов образовательного процесса.

В. В. Беловым и Е. П. Приваловой была определена теоретическая модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров, где «аутопсихологическая компетентность представляет собой комплексную характеристику, отражающую направленное воздействие самой личностью в двух направлениях – самопознание и самосозидание в её интраиндивидуальном поле, где цель этого воздействия заключается в повышении уровня своей плодотворности и плодотворности окружающего мира» [3]. Данная теоретическая модель при ее определении основывалась на общенаучном подходе *моделирования*, принципе идеализации, с применением контент-анализа; что позволяет проводить дальнейшее эмпирическое исследование. В настоящей работе при выстраивании факторной структуры аутопсихологической компетентности успешных менеджеров мы опираемся на указанную теоретическую модель [3].

Итак, теоретический анализ проблемы исследования позволяет определить актуальность внесения изменений и дополнений в образовательные программы, которые должны касаться формирования аутопсихологической компетентности как одной из общекультурных компетенций будущего менеджера. Факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров разработана как эталонная модель для дальнейшего исследования и формирования указанной компетентности студентов-менеджеров.

Материалы и методы

Психодиагностика проведена с помощью методического инструментария: методика определения смысложизненных ориентаций (Н. Фишер, М. Бонд, адаптация Е. Ю. Мандриковой), опросник самоорганизации деятельности (Д. А. Леонтьев, валидация Е. А. Петровой, А. А. Шестакова), методика определения самоактуализации (Э. Шостром, адаптация Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз), шкала аутентичности (А. Вуд, А. Лин-

ли, Д. Малтби, М. Балиоусис, адаптация С. К. Нартовой-Бочавер и др.), опросник рефлексивности (А. В. Карпов), методика определения личностной зрелости (Ю. З. Гильбух), методика диагностики психологического благополучия (К. Рифф, адаптация и валидация Т. Д. Шевеленковой, Т. П. Фесенко), методика определения уровня субъективного контроля (Дж. Роттер, адаптация Е. Ф. Важина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда, новый опросник толерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова) и методика диагностики копинг механизмов (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой).

Для определения структуры был применен факторный анализ – метод главных компонент, метод вращения варимакс с нормализацией Кайзера в программе IBM SPSS Statistics 27.0.1, сбор данных в MS Excel 2010. Выборка представлена 114 респондентами – успешными менеджерами, занимающими ключевые должности на предприятиях различных отраслей экономики, разного пола, возраст от 29 до 53 лет.

Результаты

В ходе работы было установлено большое количество корреляционных связей, поэтому для реализации целей исследования дополнительно был проведен факторный анализ (рис. 1), целью которого стало выявление основных переменных аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, позволяющих объединить несколько характеристик в общий фактор и интерпретировать данные вариации в группе данных, полученных по десяти отобраным методикам. Кроме того, факторный анализ позволил определить факторную нагрузку этих взаимосвязей с учетом валентности. В макрофакторы вошли только те исходные переменные, распределение которых близко к нормальному.

Факторный анализ позволяет решить исследовательскую задачу данной работы – сформировать структуру аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, через снижение размерности исходных переменных без потери значения. Полученный макро-фактор интерпретируется как причина общей изменчивости нескольких исходных переменных. Коэффициенты с низкими значениями ($>0,4$) не учитываются, так как корреляции с низкими значениями не влияют на дальнейшую интерпретацию.

График собственных значений

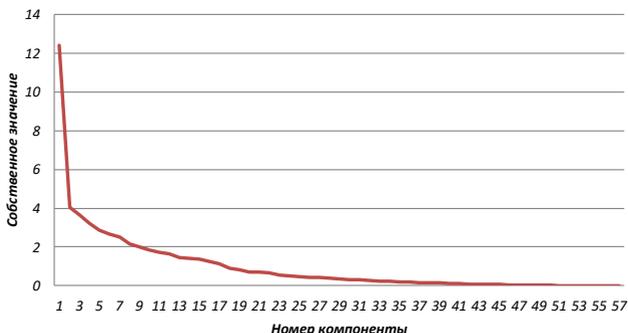


Рис. 1. График собственных значений

Матрица повернутых компонент позволила сгруппировать 57 исходных переменных в 6 новых переменных (компонент), то есть 57 переменных были сгруппированы в итоговые макро-факторы, что отражает скрытый состав структуры аутопсихологической компетентности успешных менеджеров. Вращение сошлось за 10 итераций. Кумулятивный коэффициент дисперсии стремится к 75,7 %, $p \leq 0,05-0,01$, что указывает на высокое качество полученной модели.

Следовательно, это позволяет определить факторную структуру и провести интерпретацию полученных данных. Психологическая интерпретация каждого полученного макро-фактора включает в себя только исходные переменные с высокими значениями корреляции. В табл. 1 и 2 представлен результат факторного анализа.

Первый элемент структуры условно обозначен как *самопонимание* и включает в себя следующие переменные: целеустремленность (,636), ориентация на настоящее (,515), поддержка (,851), самопринятие (,850), самоуважение (,750), ориентация во времени (,742), ценностные ориентации (,724), спонтанность (,723), синергия (,582), принятие агрессии (,645), принятие себя (,639), автономия (,699), управление средой (,812), цели в жизни (,763), личностный рост (,718).

Согласно содержанию данного элемента, сформированными психологическими особенностями успешных менеджеров являются:

- позитивное самоотношение, положительная оценка своих индивидуально-психологических особенностей, принятие негативных сторон без излишней самокритики, уважение себя за положительные черты характера;
- способность «жить в настоящем», «здесь-и-теперь», способность к адекватной оценке настоящего в целом при позитивной оценке прошедшего и грядущего; способность к фиксации на настоящем моменте, придания ему особенной ценности и значения;
- склонность к спонтанному, непосредственному выражению эмоций и чувств при сохранении целенаправленности действий и поступков, целеустремленности;
- высокая степень принятия ценностей самоактуализирующейся личности, независимости ценностных ориентаций и поведения;
- способности к целостному восприятию явлений окружающего мира, людей, синтезу духовного и материального;
- отсутствие тенденций к самообвинению за проявление негативных эмоций, раздражительности, агрессивности.

Таблица 1

Компонент факторной структуры аутопсихологической компетентности
успешных менеджеров – самопознание

| Фактор (элемент структуры) | Переменная | Факторная нагрузка |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1 – Самопонимание | Целеустремленность | ,636 |
| | Ориентация на настоящее | ,515 |
| | Поддержка | ,851 |
| | Самопринятие | ,850 |
| | Самоуважение | ,750 |
| | Ориентация во времени | ,742 |
| | Ценностные ориентации | ,724 |
| | Спонтанность | ,723 |
| | Принятие агрессии | ,645 |
| | Синергия | ,582 |
| | Автономия | ,699 |
| | Принятие себя | ,639 |
| | Управление средой | ,812 |
| | Цели в жизни | ,763 |
| | Личностный рост | ,718 |

| | | |
|---------------------|--|------|
| 2 – Осмысленность | Результат | ,767 |
| | Локус контроля – Я | ,702 |
| | Локус контроля – жизнь | ,618 |
| | Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни | ,524 |
| | Самоорганизация | ,759 |
| | Креативность | ,668 |
| 3 – Ответственность | Гибкость поведения | ,553 |
| | Интернальность в области достижений | ,801 |
| | Интернальность в области межличностных отношений | ,771 |
| | Интернальность в семейных отношениях | ,733 |
| | Интернальность в области производственных отношений | ,732 |
| | Конфронтационный копинг | ,588 |

Успешные менеджеры демонстрируют значительную степень удовлетворенности особенностями своего характера, в большей мере удовлетворены результатами событий своего прошлого. Они обладают высокими компетенциями в управлении людьми. Им характерен интернальный локус контроля, стремление находить варианты для изменения ситуации в выгодном ключе, проявляют гибкость поведения, направленного на достижение значимых целей.

Также успешные менеджеры обладают позитивным отношением к себе и на достаточном уровне развитыми способностями регуляции своего поведения. Им свойственна способность к организации повседневной деятельности; они имеют достаточное число целей в жизни, чувство направленности и в целом оптимистичный настрой. Для них характерны высокие показатели самореализации.

Таким образом, успешные менеджеры нацелены на наиболее полное раскрытие своего потенциала, переживают психологическое благополучие.

Сочетание данных переменных позволяет включить фактор *самопонимание* как элемент структуры в блок *самопонимание* (рис. 2). Самопонимание является важным аспектом в личной жизни и профессиональной деятельности успешного менеджера. Психологическое содержание данного элемента включает в себя самопринятие, самоуважение, автономию и ценностные ориентации, а также целеустремленность, ориентацию во времени, поддержку и синергию.

Второй элемент структуры условно обозначен как *осмысленность*, включает в себя следующие переменные: результат (,767), локус контроля – Я (,702), локус контроля – жизнь (,618), процесс жизни или интерес и эмоциональную насыщенность жизни (,524), самоорганизацию (,759), креативность (,668).

Согласно содержанию данного элемента успешные менеджеры в целом удовлетворены степенью своей самореализации, позитивно оценивают прошлое, определяют его как продуктивную часть своей жизни. Для них характерно:

- осознание себя как сильной личности, способной выстраивать жизнь в соответствии со своими желаниями, стремлениями, целями;
- позитивная оценка процесса жизни: он наполнен для них смыслом, интересными событиями, приносит удовлетворение;
- осознание своих возможностей в процессе принятия решений, контроля и коррекции процесса достижения поставленных целей (интернальность в интерпретации жизненных событий);
- способность к самостоятельной организации своей деятельности;
- творческая активность и креативность.

Третий элемент структуры условно обозначен как *ответственность*, включает в себя следующие переменные: гибкость поведения (,553), интернальность в области достижений (,801), интернальность в области межличностных отношений (,771), интернальность в семейных отношениях (,733), интернальность в области производственных отношений (,732), конфронтационный копинг (,588).

Согласно содержанию данного элемента успешных менеджеров описывает интернальный локус-контроля, отражающий их уверенность в том, что результаты, которые они получают в деятельности и межличностном взаимодействии, связаны со степенью прилагаемых ими усилий, уровнем компетентности и личностными особенностями (ответственностью, дисциплинированностью, целеустремленностью и т. п.).

Интернальность проявляется в сфере профессиональной деятельности, межличностных и семейных отношений.

Элемент *ответственность* также составил и конфронтационный копинг, который отражает активное совладание менеджеров со стрессом, в том числе и посредством проявления агрессии для достижения своих целей.

Таким образом, **первый компонент структуры** – *самоопределение* содержит в себе три элемента – осмысленность, самопонимание, ответственность.

Таблица 2

Компонент факторной структуры аутопсихологической компетентности успешных менеджеров – *самосозидание*

| Фактор (элемент структуры) | Переменная | Факторная нагрузка |
|----------------------------|---|--------------------|
| 4 – Самоопределение | Цели | ,531 |
| | Планомерность | ,545 |
| | Настойчивость | ,536 |
| | Представления о природе человека | -,444 |
| | Отношение к своему «Я» (Я - концепция) | ,293 |
| | Бегство-избегание | -,621 |
| | Самоконтроль | ,591 |
| 5 – Самовыражение | Мотивация достижений | ,792 |
| | Способность к психологической близости с другим человеком | ,550 |
| | Чувство гражданского долга | ,524 |
| | Жизненная установка | ,501 |
| | Положительная переоценка | ,463 |
| | Дистанцирование | -,380 |
| | Планирование решения проблемы | ,289 |
| 6 – Саморегуляция | Познавательные потребности | ,474 |
| | Аутентичности самовыражения | -,531 |
| | Принятие внешнего влияние | -,275 |
| | Позитивные отношения | ,460 |
| | Поиск социальной поддержки | ,729 |

Четвёртый элемент структуры условно обозначен как *самоопределение*, включает в себя следующие переменные: цели (,531), планомерность (,545), настойчивость (,536), самоконтроль (,591); в обратном значении – представления о природе человека (–,444), бегство-избегание (–,621).

Согласно содержанию данного элемента для успешных менеджеров характерно стремление к планомерной работе, последовательному достижению поставленных целей при наличии достаточного числа этих целей. Им свойственно стремление доводить начатое до конца, пробуя различные варианты решения задач.

Относительно совладания с трудностями можно сказать следующее: для таких менеджеров характерно совладание со стрессогенным воздействием посредством попыток их преодоления за счет целенаправленного сдерживания эмоциональных реакций, снижение их влияния на осмысление ситуации, т. е. выбор рационального подхода к проблемным ситуациям. В то же время отмечается отсутствие тенденций в процессе совладания со стрессом отрицать проблему, избегать, уклоняться от ее решения и проявлять пассивность.

Примечательно, что успешным менеджерам нехарактерны тенденции к позитивной оценке человеческой природы, им в большей мере свойственно настороженное и внимательное отношение к людям.

Пятый элемент структуры условно обозначен как *самовыражение*, включает в себя следующие переменные: мотивация достижений (792), способность к психологической близости с другим человеком (,550), чувство гражданского долга (,524), жизненная установка (,501), положительная переоценка (463).

Согласно содержанию данного элемента успешные менеджеры отличаются выраженной мотивацией достижений: стремлением к саморазвитию, самоактуализации и самореализации, инициативностью, самостоятельностью в деятельности, стремлением к реализации своего лидерского потенциала.

В межличностном взаимодействии для успешных менеджеров характерно проявлять доброжелательность, эмпатию, а в деятельности – ответственное поведение в соответствии с чувством долга, потребностью в общении и сотрудничестве с другими, проявления патриотизма.

Элемент *самовыражение* также составили данные, отражающие жизненную установку менеджеров, которая отражает их рациональность, практичность, эмоциональную стабильность и рассудительность.

Кроме этого, успешным менеджерам характерно совладание со стрессогенным воздействием посредством стремления к преодолению негативных эмоций и чувств, обусловленных стрессом через позитивное переосмысление актуальных обстоятельств, использование их в качестве стимула для личностного развития.

Шестой элемент структуры условно обозначен как *саморегуляция*, включает в себя следующие переменные: позна-

вательные потребности (,474), позитивные отношения (,460), поиск социальной поддержки (,729), в обратном значении – аутентичности самовыражения (-,531).

Согласно элементу *саморегуляция* в иерархии потребностей успешных менеджеров достаточно высокое место занимают познавательные потребности, отражающие стремление к расширению знаний об окружающем мире.

Успешные менеджеры имеют большое количество межличностных контактов, в которых им необходимо проявлять развитые коммуникативные навыки и доброжелательное отношение. В случае конфликтного взаимодействия для них характерным является поиск компромиссов и предложение оппоненту сотрудничества как стратегии урегулирования отношений и поиска наиболее оптимальных вариантов решения спора. Примечательно, что менеджеры не стремятся утвердить собственное мнение относительно тех или иных вопросов, а готовы соотносить его с мнением окружения. Это еще раз свидетельствует в пользу направленности исследуемой группы лиц на бесконфликтное общение, реализацию компромиссного и сотрудничающего поведения.

Кроме этого, для успешных менеджеров характерно совладание со стрессогенным воздействием посредством поиска информационной, эмоциональной и действенной социальной поддержки.

Таким образом, **второй компонент структуры** – *самосозидание* содержит в себе три элемента – самоопределение, самовыражение, саморегуляция.

На рис. 2 представлена факторная структурная модель аутопсихологической компетентности успешных менеджеров.



Рис. 2. Факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров

Обсуждение и выводы

Очевидно, что формирование аутопсихологической компетентности будущих менеджеров – актуальная задача современного образования, поэтому изучение и создание модели аутопсихологической компетентности успешных менеджеров как эталона представляется целесообразным. В данной работе приводится исследование на основе факторного анализа; по результатам которого определена факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, отражающая её основные компоненты и элементы (рис. 2). Исходные переменные были сгруппированы в шесть факторов, что позволило сформировать структуру аутопсихологической компетентности успешных менеджеров и провести содержательную психологическую интерпретацию. Кумулятивный коэффициент дисперсии стремится к 75,7 %, что указывает на высокое качество полученной модели.

Данные результаты позволяют сделать выводы:

1. Определена факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров, которая состоит из двух компонентов – *самопознания* и *самосозидания*, где первый компонент структуры содержит в себе три элемента – осмысленность, самопонимание, ответственность; второй компонент структуры – три элемента – самоопределение, самовыражение, саморегуляция.

2. Разработанная факторная структура аутопсихологической компетентности успешных менеджеров оказалась наиболее полной с точки зрения содержательной психологической интерпретации. Благодаря эмпирическому исследованию удалось операционализировать ее структурные элементы.

Таким образом, данную модель рекомендуется использовать как эталон для изучения аутопсихологической компетентности студентов-менеджеров, а также для создания технологий и программ формирования данной компетентности.

Список литературы

1. Астапенко Е. В. Аутопсихологическая компетентность как субъективно-акмеологическая детерминанта эффективности профессиональной деятельности менеджера // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 2. – С. 33–36. EDN: OIRUGJ
2. Белов В. В., Белова Е. В. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности обучающихся: системно-эволюционная концепция

ция // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т. С. Овчинниковой. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2022. – С. 100–128. EDN: LWMYRE

3. Белов В. В., Привалова Е. П. Акмеологический подход к разработке описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 216–234. DOI: 10.35231/18186653_2020_4_216. EDN: JKNDGZ

4. Грибоедова О. И. Аутопсихологическая компетентность педагога как условие эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 мая 2021 года. – М.: Российский новый университет, 2021. – С. 64–72. EDN: YJFWIH

5. Грибоедова О. И., Фельдман И. Л. Аутопсихологическая компетентность подростков: анализ подходов // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 1 (136). – С. 197–206. DOI: 10.20323/1813–145X_2024_1_136_197. EDN: GWFLGM

6. Конышев В. А. Эффективность менеджера успех деятельности предприятия // Вестник ОГУ. – № 2. – 2012. – С. 308–311.

7. Круглик С. В. Формирование аутопсихологической компетентности средствами социально-психологического тренинга // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 160–163. EDN: OICARX

8. Кузьменкова О. В. Формирование аутопсихологической компетентности у учителей // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная. – 2022. – С. 164.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Гардарики, 2003. – 297 с.

10. Морозова О. и др. Личностные особенности профессионально успешных менеджеров // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2020. – № 7 (47). – С. 149–153.

11. Немов Р. С., Яценко Д. А. Методологические основания и структура эталонной модели психологической теории личности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 1(41). – С. 136–146. EDN: WKBWHR

12. Полякова Д. Ю. Менеджер XXI века в России и за рубежом // Общество и экономическая мысль в XXI в.: пути развития и инновации: материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции, посвященной 65-летию Юбилею филиала, Воронеж, 24 марта 2021 года. – Воронеж: Воронежский филиал РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2021. – С. 334–338. EDN: TMYZEU

13. Привалова Е. П. Факторная структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 137–153. DOI: 10.35231/18186653_2021_4_137. EDN: EGKWWN

14. Рахимбаева И. Э., Трошина А. С. Анализ степени разработанности проблемы аутопсихологической компетентности студентов вузов искусства // Новая наука: От идеи к результату. – 2016. – № 6–1(90). – С. 84–87. EDN: WDFYMX

15. Самохвалова И. Г. Сущность, место и роль аутопсихологической компетентности студентов в свете реформирования высшего образования // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, Ярославль, 09–10 апреля 2013 года. Том Часть I. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2013. – С. 48–54. EDN: VLGWMR

16. Смирнова В. М. Формирование аутопсихологической компетентности студентов в системе высшей школы // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2012. – № 2 (31). – С. 143–148. EDN: PBFEQD

17. Софьина В. Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 7–16. EDN: LJTMHG

18. Степнова Л. А. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности // Акмеология. – 2017. – № 2 (62).

19. Телиженко В. В., Степнова Л. А., Сафонова Т. Е., Блинков А. Н. Сравнительное исследование аутопсихологической компетентности спортсменов и студентов // Развитие профессионализма. – 2018. – № 1 (5). – С. 24–29. EDN: XUGLXN

20. Фомина Е. Е. Факторный анализ и категориальный метод главных компонент: сравнительный анализ и практическое применение для обработки результатов анкетирования // Гуманитарный вестник. – 2017. – № 10.

21. Шиманская Т. Л. Аутопсихологическая компетентность личности: (содержательные аспекты) // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3 (27). – С. 70–71. EDN: KLTWUR

22. Privalova E. P. Dynamics of development of autopsychological competence of students of the direction of training "Management" Materials of International University Scientific Forum. Part 1. Practice Oriented Science: UAE – RUSSIA – INDIA. – 2023. – P. 49–58. DOI: 10.34660/INF.2023.85.65.098

References

1. Astapenko, E. V. (2011) Autopsihologicheskaya kompetentnost' kak sub'ektivno- akmeologicheskaya determinanta effektivnosti professional'noj deyatel'nosti menedzhera [Autopsychological competence as a subjective-acmeological determinant of the effectiveness of a manager's professional activity]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*. Vol. 8. No. 2. Pp. 33–36. (In Russian). EDN: OIRUGJ

2. Belov, V. V., Belova, E. V. (2022) Teoreticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya samorazvitiya lichnosti obuchayushchihsya: sistemno-evolyucionnaya koncepciya [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support for the self-development of the personality of students: a systemic evolutionary concept]. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchayushchihsya raznogo vozrasta* [Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages]. Monograph / Under the scientific editorship of T. S. Ovchinnikova. St. Petersburg: A. S. Pushkin Leningrad State University. Pp. 100–128. (In Russian). EDN: LWMYRE

3. Belov, V. V., Privalova, E. P. (2020) Akmeologicheskij podhod k razrabotke opisatel'noj modeli autopsihologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov kommercheskih organizacij [Acmeological approach to the development of a descriptive model of autopsychological competence of top managers of commercial organizations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 216–234. (In Russian). EDN: JKNDGZ

4. Griboyedova, O. I. (2021) Autopsihologicheskaya kompetentnost' pedagoga kak uslovie effektivnogo psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s OVZ [Autopsychological competence of a teacher as a condition for effective psychological and pedagogical support for children with disabilities]. *Sovremennye podhody k probleme professional'noj kompetentnosti pedagogov v oblasti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s OVZ* [Modern approaches to the problem of professional competence of teachers in the field of psychological and pedagogical support for children with disabilities]. Proceedings of the All-Russian Scientific and practical Conference. Moscow: Russian New University. Pp. 64–72. (In Russian). EDN: YJFWIH

5. Griboyedova, O. I. (2024) Autopsihologicheskaya kompetentnost' podrostkov: analiz podhodov [Autopsychological competence of adolescents: an analysis of approaches]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No.1(136). Pp. 197–206. (In Russian). DOI: 10.20323/1813–145X_2024_1_136_197. EDN: GWFLGM

6. Konyshchev, V. A. (2012) Effektivnost' menedzhera uspekhn deyatelnosti predpriyatiya [The effectiveness of the manager of the success of the enterprise]. *Vestnik OGU – Bulletin of the OGU*. No. 2. Pp. 308–311. (In Russian).

7. Kruglik, S. V. (2011) Formirovanie autopsihologicheskoy kompetentnosti sredstvami social'no-psihologicheskogo treninga [Formation of autopsychological competence by means of socio-psychological training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No. 10. Pp. 160–163. (In Russian). EDN: OICARX

8. Kuzmenkova, O. V. (2022) Formirovanie autopsihologicheskoy kompetentnosti u uchitelej [Formation of autopsychological competence in teachers]. *Sovremenniy uchitel': profession-*

al'naya kompetentnost' i social'naya – Modern teacher: professional competence and social. P. 164. (In Russian).

9. Markova, A. K. (2003) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Gardariki. (In Russian).

10. Morozova, O. et al. (2020) Lichnostnye osobennosti professional'no uspešnykh menedzherov [Personal characteristics of professionally successful managers]. *Skif. Voprosy studentcheskoj nauki – Skif. Questions of student science*. No. 7 (47). Pp. 149–153. (In Russian).

11. Nemov, R. S. (2016) Metodologicheskie osnovaniya i struktura etalonnogo modeli psihologicheskoy teorii lichnosti [Methodological foundations and structure of the reference model of the psychological theory of personality]. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah – New in psychological and pedagogical research*. No. 1 (41). Pp. 136–146. (In Russian). EDN: WKBWHR

12. Polyakova, D. Y. (2021) Menedzher XXI veka v Rossii i za rubezhom [Manager of the XXI century in Russia and abroad]. *Obshchestvo i ekonomicheskaya mysl' v XXI v.: puti razvitiya i innovacii* [Society and economic thought in the XXI century: ways of development and innovation]. Materials of the IX International Student Scientific and Practical Conference dedicated to the 65th anniversary of the branch, Voronezh, March 24, 2021. Voronezh: Voronezh branch of Plekhanov Russian University of Economics. Pp. 334–338. (In Russian). EDN: TMYZEU

13. Privalova, E. P. (2021) Faktornaya struktura autopsihologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej rossijskikh kommercheskikh kompanij [Factor structure of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of Russian commercial companies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 137–153. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2021_4_137. EDN: EGKVVN

14. Rakhimbayeva, I. E. (2016) Analiz stepeni razrabotannosti problemy autopsihologicheskoy kompetentnosti studentov vuzov iskusstva [Analysis of the degree of elaboration of the problem of autopsychological competence of students of art universities]. *Novaya nauka: Ot idei k rezul'tatu – New Science: From idea to result*. No. 6–1 (90). Pp. 84–87. (In Russian). EDN: WDFYMX

15. Samokhvalova, I. G. (2013) Sushchnost', mesto i rol' autopsihologicheskoy kompetentnosti studentov v svete reformirovaniya vysshego obrazovaniya [The essence, place and role of students' autopsychological competence in the light of higher education reform]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: var'irovanie podhodov v usloviyah smeny obrazovatel'nykh paradigim* [Preschool and primary education: varying approaches in the context of changing educational paradigms]. Materials of the international conference "Readings of Ushinsky" of the Pedagogical Faculty of YAGPU, Yaroslavl, April 09–10, 2013. Part I. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Pp. 48–54. (In Russian). EDN: VLGWMR

16. Smirnova, V. M. (2012) Formirovanie autopsihologicheskoy kompetentnosti studentov v sisteme vysshej shkoly [Formation of autopsychological competence of students in the higher school system]. *Vestnik Povolzhskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby – Bulletin of the Volga Region Academy of Public Administration*. No. 2 (31). Pp. 143–148. (In Russian).

17. Sofina, V. N. (2010) Sistemnyj podhod k analizu struktury professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza [A systematic approach to the analysis of the structure of professional competence of a university graduate]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No. 128. Pp. 7–16. (In Russian). EDN: LJTMHG

18. Stepnova, L. A. (2017) Autopsihologicheskaya kompetentnost v kontekste izucheniya mekhanizmov samorazvitiya lichnosti [Autopsychological competence in the context of studying the mechanisms of personal self-development] *Akmeologiya – Acmeology*. No. 2 (62). (In Russian).

19. Telizhenko, V. V., Stepnova, L. A., Safonova, T. E., Blinkov, A. N. (2018) Sravnitel'noe issledovanie autopsihologicheskoy kompetentnosti sportsmenov i studentov [Comparative study of autopsychological competence of athletes and students]. *Razvitie professionalizma – Development of professionalism*. No. 1 (5). Pp. 24–29. (In Russian). EDN: XUGLXN

20. Fomina, E. E. (2017) Faktornyj analiz i kategorial'nyj metod glavnih komponent: sravnitel'nyj analiz i prakticheskoe primenenie dlya obrabotki rezul'tatov anketirovaniya [Factor analysis and the categorical method of the main components: comparative analysis and prac-

tical application for processing the results of the survey]. *Gumanitarnyj vestnik – Humanitarian Bulletin*. No. 10. (In Russian).

21. Shimanskaya, T. L. (2006) Autopsihologicheskaya kompetentnost' lichnosti: (soderzhatel'nye aspekty) [Autopsychological competence of a personality: (substantive aspects)]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah – Psychopedagogy in law enforcement agencies*. No. 3 (27). Pp. 70–71. (In Russian). EDN KLTWUR

22. Privalova, E. P. (2023) Dynamics of development of autopsychological competence of students of the direction of training "Management". *Materials of International University Scientific Forum. Part 1. Practice Oriented Science: UAE – RUSSIA – INDIA*. Pp. 49–58. DOI: 10.34660/INF.2023.85.65.098

Информация об авторе

Привалова Елена Петровна – старший преподаватель, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

Information about the author

Elena P. Privalova – Senior lecturer, The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

Поступила в редакцию: 22.11.2024
Принята к публикации: 10.12.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 22 November 2024
Accepted: 10 December 2024
Published: 28 December 2024

Межличностные отношения и успешность обучения курсантов военно-учебного заведения

Т. Ю. Чуранова¹, А. А. Благинин²

¹ Военный институт физической культуры,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Развиваясь в деятельности, человек сосуществует в обществе. В социуме осуществляется и процесс обучения личности. Изучение психологических детерминант успешности обучения не может быть полным без изучения качеств личности, определяющих межличностные отношения в коллективе. Особенно значима эта проблема для курсантов военно-учебных заведений, так как их процесс обучения реализуется практически без отрыва от своего воинского подразделения. Объектом изучения в данном исследовании являются курсанты, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования в высшем военно-учебном заведении. Это молодые люди юношеского возраста, в котором формируется самосознание, осознание ценности дружбы, профессионального самоопределения. Мы полагаем, что успешность курсантов в обучении во многом обуславливается их умением выстраивать эффективные взаимоотношения с сослуживцами. Цель исследования – изучение особенностей развития личностных характеристик: влияния (авторитетности) в коллективе, лидерских качеств, эмоционального интеллекта, агрессивности, успешных в обучении курсантов.

Материалы и методы. Обоснована личностных качеств, определяющих межличностные отношения в коллективе как детерминанты успешности обучения, проводилось методами сравнения и сопоставления результатов психодиагностического обследования. Применялись методы письменного социально-психологического опроса, психологического тестирования курсантов. Использованы методы математической статистики: частотное распределение, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ по Пирону.

Результаты. Показана целесообразность изучения и анализа личностных качеств курсантов, определяющих межличностные отношения в коллективе для определения их значимости в успешности обучения, применительно к конкретным видам деятельности – учебной, служебной, «общественной нагрузке». Обозначена важность изучения межличностных отношений в воинском коллективе для успешности обучения курсантов.

Обсуждение и выводы. Проведенный анализ показал, что успешность курсантов среднего профессионального образования в обучении детерминируют влияние (авторитет) в воинском коллективе, качества делового и (или) эмоционального лидера, развитый эмоциональный интеллект. Указанные качества значимы для успеха курсантов в обучении в целом, включая успешность в учебной, служебной деятельности и «общественной нагрузке». Кроме того, они обуславливают успешность курсантов на протяжении всего периода обучения в военно-учебном заведении. Затрудняют успешность в обучении агрессивные формы поведения, в частности физическая, вербальная и аутоагрессия. В числе личностных качеств военных педагогов значимыми для успешности обучения курсантов являются высокий самоконтроль поведения, настойчивость и добросовестность.

Ключевые слова: курсант, успешность обучения, межличностные отношения, влияние, лидерство.

Для цитирования: Чуранова Т. Ю., Благинин А. А. Межличностные отношения и успешность обучения курсантов военно-учебного заведения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 368–382. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_368. EDN: XXQWGY

Interpersonal Relationships and Learning Success of Military Educational Institution Cadets

Tatyana Yu. Churanova¹, Andrey A. Blaginina²

¹ *Military Institute of Physical Culture,
Saint Petersburg, Russian Federation*

² *Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Developing in activity, a person coexists in society. The process of learning of the individual also takes place in society. The study of psychological determinants of learning success cannot be complete without studying the personality traits that determine interpersonal relationships in a team. This problem is especially significant for cadets of military educational institutions, since their learning process is carried out practically without separation from their military unit. The object of study in this research is cadets studying in educational programs of secondary vocational education in a higher military educational institution. These are young people of adolescence, when self-awareness, awareness of the value of friendship, and professional self-determination are formed. We believe that the success of cadets in training is largely determined by their ability to build effective relationships with their fellow soldiers. The purpose of the study is to study the development of personal qualities – influence (authority) in a team, leadership qualities, emotional intelligence, aggressiveness of successful cadets.

Materials and methods. The substantiation of personal qualities that determine interpersonal relationships in a team as determinants of learning success was carried out using methods of comparison and contrast of the results of psychological diagnostics. The methods used were written socio-psychological survey and psychological testing of cadets. The methods of mathematical statistics were used: frequency distribution, Student's t-test, and Piron's correlation analysis.

Results. The expediency of studying and analyzing the personal qualities of cadets that determine interpersonal relationships in a team is shown in order to determine their significance in the success of training, as applied to specific types of activity – educational, service, "social workload". The importance of studying interpersonal relationships in a military team for the successful training of cadets is indicated.

Discussion and conclusion. The conducted analysis showed that the success of cadets of secondary vocational education in training is determined by influence (authority) in the military team, qualities of a business and (or) emotional leader, developed emotional intelligence. The above qualities are important for the success of cadets in their studies as a whole, including success in academic activities, service activities and "social workload". In addition, they determine the success of cadets throughout the entire period of study at a military educational institution. Aggressive forms of behavior, in particular physical, verbal and auto-aggression, make learning difficult. Among the personal qualities of military teachers that are significant for the success of cadet training are high self-control of behavior, persistence and conscientiousness.

Key words: cadet, academic success, interpersonal relationships, influence, leadership.

For citation: Churanova, T. Yu., Blaginina, A. A. (2024) Mezhtichnostny'e otnosheniya i uspehnost' obucheniya kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya [Interpersonal Relationships and Learning Success of Military Educational Institution Cadets]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 368–382. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_368. EDN: XXQWGY

Введение

Значительный научный интерес представляет тема роли качеств личности, определяющих межличностные отношения в учебном коллективе, как обуславливающая причина успешности обучения. Еще К. Маркс писал, что «индивид, есть общественное существо» [9, с. 25]. Ученые Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, D. McClelland, R. Koestner и др. [1; 8; 21] отмечали, что успешность в труде и учебе определяется умением человека ладить с другими людьми. Б. Ф. Ломов указывал, что достижения личности меняют ее статус в коллективе, и при этом «... успешная деятельность отдельной личности далеко не всегда ведет к упрочению взаимоотношений в коллективе, а неуспешная – к конфликту; может быть и наоборот...» [10, с. 322].

Обучение курсантов в военно-учебном заведении более чем, например, обучение студентов в гражданском вузе сопряжено с необходимостью устанавливать и поддерживать эффективные взаимоотношения в коллективе, так процесс обучения реализуется практически без отрыва курсанта от своего воинского подразделения. Профессор О. Ю. Ефремов указывает, что «в достижении целей обучения военнослужащих существенную роль играют складывающиеся в процессе боевой учебы формы взаимодействия командира и подчиненных, возникающие между ними социально-психологические отношения; состояние микроклимата воинского коллектива...» [6, с. 144]. Профессор А. Г. Маклаков отмечает, что здоровый социально-психологический климат в воинском коллективе, характеризующийся взаимопомощью, взаимоподдержкой, бесконфликтностью, благотворно влияет на всестороннее развитие воина [11].

Анализ личностных качеств, определяющих межличностные отношения курсанта в воинском коллективе как психологической детерминанты успешности обучения, является актуальным ввиду необходимости постоянного повышения качества образования курсантов военных вузов, с целью подготовки компетентных специалистов – офицеров и прапорщиков (мичманов) Вооруженных сил Российской Федерации.

Понятие «детерминанта», согласно трактовке психологического словаря Б. М. Петрова, это обуславливающая причина [13].

В. А. Барабанщиков, разъясняя взгляды Б. Ф. Ломова отмечает, что «... за многомерностью, многоплановостью

и многоуровневостью психического стоит множественность разнотипных детерминант, функционально объединенных в динамическое целое» [2, с. 11]. Иначе говоря, различные внешние и внутренние факторы в их разнообразном соотношении, сочетании, воздействии и пр. могут выступить предпосылкой, условием, фактором развития психики человека, особенностей его поведения. Ученый отмечает также, что «... сами психические явления играют роль важнейших детерминант биологических и социальных процессов» [2, с. 11].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что сознание и труд «... так взаимосвязаны, что открывается подлинная возможность как бы просвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается» [14, с. 30]. Следовательно, в качестве психологических детерминант успешности обучения можно рассматривать психические явления (по К. К. Платонову, «психические процессы, психические состояния, свойства личности» [13, с. 87]).

В настоящем исследовании под психологическими детерминантами успешности обучения рассматриваются качества личности: «сложные, социально и биологически обусловленные структурные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде» [20]. В частности, будет проведен анализ различий между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов среднего профессионального образования по показателям: «влиятельность (авторитетность) в воинском коллективе», «лидерские качества», «эмоциональный интеллект», и рассмотрена связь успешности обучения курсантов с показателями агрессивных форм поведения.

Объект исследования – курсанты, обучающиеся по программам среднего профессионального образования Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева.

Научных работ по анализу психологических детерминант успешности обучения курсантов среднего профессионального образования недостаточно для формирования целостного представления о данной проблеме, что позволяет получить новые научные данные.

Мы полагаем, что качества личности курсанта, определяющие особенности его межличностных отношений в коллективе, детерминируют результат его обучения в военном вузе.

Цель научной статьи – изучить особенности личностных характеристик: влиятельности, лидерских качеств, эмоционального интеллекта, агрессивности успешных в обучении курсантов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать различия между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами в показателях уровня развития влиятельности (авторитета) в коллективе, качеств делового и эмоционального лидера; эмоционального интеллекта.
2. Рассмотреть взаимосвязь агрессивных форм поведения с результатами обучения.

Обзор литературы

Исследованием особенностей межличностных отношений курсантов в военных учебных заведениях и их значением для достижения успешности в учебе и профессиональной деятельности занимались ученые А. П. Скрипников, В. П. Гришинов, С. А. Скрипачев, Н. И. Якунин, Л. В. Шатохина, А. С. Лисицина (курсанты академии ФСИН России), А. П. Драганчук, И. А. Мачульская и др. [4; 5; 12; 16; 19].

А. П. Скрипников пишет, что «любые деформации общения существенным образом сказываются на результатах учебы, на самочувствии курсантов и на их военно-профессиональном становлении...» [16].

В. П. Гришинов, С. А. Скрипачев, Н. И. Якунин делают вывод о важности для курсантов умения «правильно общаться и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, для своего профессионального становления и развития как личности» [4, с. 71].

Л. В. Шатохина, А. С. Лисицина, анализируя особенности межличностных отношений курсантов в процессе обучения в вузе ФСИН России, предполагают, что у курсанта статус аутсайдера, возможно, связан с проблемами в учебе, служебной деятельности. Исследователи отмечают, что причинами затруднений во взаимоотношениях могут выступать «застенчивость, сосредоточенность на самом себе, эгоизм, отсутствие понимания, конфликтность и ряд иных моментов психологического характера» [19].

В. П. Гришинов, С. А. Скрипачев, Н. И. Якунин, В. А. Сопига, В. А. Калентьев отмечают, что курсанты в период учебы включены в межличностное общение с педагогами, командирами, сокурсниками и другими людьми [4; 17].

Сопига В. А., Калентьев В. А. ссылаясь на научное исследование Г. А. Давыдова напоминают, что «решающим фактором, который способствует результативности процесса обучения является взаимодействие преподавателя и курсанта» [17, с. 73].

Используя в исследовании термин «межличностные отношения», мы придерживаемся точки зрения А. П. Драгачук о том, что «...объектом отношений является другой человек...» и, что «межличностные отношения акцентируют внимание на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия между людьми, персональной зависимости... их взаимной ответственности за сложившиеся отношения» [5, с. 169].

Следовательно, анализ психологических детерминант успешности обучения должен охватить не только личностные качества курсантов, но и других субъектов процесса обучения – командиров подразделений и преподавателей.

Материалы и методы

Успешность обучения курсантов военного вуза рассматривается нами как «комплексный показатель, отражающий результат достижения цели обучения (усвоение курсантами знаний, умений, навыков, требуемых качеств личности); достигнутый в совместной деятельности субъектов обучения (преподавателя, командира подразделения, курсанта), в процессе учебной, служебной деятельности и «общественной нагрузке» [3, с. 30]. Внешним критерием успешности обучения курсантов рассматривается рейтинг, включающий успеваемость курсантов и их достижения в службе, спорте, творчестве, научно-исследовательской деятельности.

В исследовании приняли участие курсанты, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (на автомобильном транспорте)».

Экспертный опрос показал, что в число профессионально важных качеств будущих специалистов входят: умение принять решение в короткий срок, высокий уровень ответственности, умение брать на себя ответственность, организаторские способ-

ности и др. Следовательно, специалист по организации перевозок и управлению на транспорте (на автомобильном транспорте) должен обладать сформированными коммуникативными навыками, проявлять требовательность к себе и другим, быть настойчивым. Такие личностные качества закладываются и далее формируются на этапе обучения курсантов в военно-учебном заведении.

Исследование включало:

1. Анализ данных письменного авторизованного социально-психологического опроса. В опросе приняли участие 130 курсантов I (n=50), II (n=30) и III (n=50) курсов. Данные проанализированы методом частотного (процентного) распределения.

2. Сравнительный анализ данных между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов проводился с использованием t-критерия Стьюдента (данные соответствуют нормальному распределению). Выборка составила 315 курсантов I (n=90), II (n=90) и III (n=135) курсов. Использовались методики – «Социометрия непараметрическая» (Я. Морено); «Методика оценки делового и эмоционального лидерства» (Р. Л. Кричевский).

3. Выявление связи успешности обучения с агрессивными формами поведения проводился методом коэффициента корреляции Пирсона. Выборка составила 240 курсантов I (n=90), II (n=90) и III (n=60) курсов. Использовалась методика – «Опросник личностной агрессии» (Л. Г. Почебут). В исследовании приняли участие курсанты среднего профессионального образования.

Средний возраст испытуемых от 18 до 20 лет. Этот возраст трактуется С. И. Самыгиным, Л. Д. Столяренко и др. как юношеский, как «этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными» [15, с. 200], и профессионального самоопределения.

Следовательно, изучение личностных качеств курсантов, определяющих межличностные отношения в воинском коллективе в период юности как обуславливающей причины успешности обучения является целесообразным.

Научный интерес представляет также установление сходств и различий в личностных качествах как психологических детерминант успешности курсантов в обучении в целом (по данным рейтинга), и отдельно по итогам основных видов деятельно-

сти – учебной (по итогу успеваемости), служебной и общественной (по итогам достижений в службе, науке, спорте, творчестве).

С этой целью данные психодиагностического обследования были разделены на три группы, в каждой из которых сравнивались показатели «успешных» и «менее успешных» курсантов:

1 группа – «успешные» и «менее успешные» в обучении (по данным рейтинга);

2 группа – «успешные» и «менее успешные» в учебной деятельности (по итогу успеваемости);

3 группа – «успешные» и «менее успешные» в служебной деятельности и «общественной нагрузке» (по итогам достижений в службе, науке, спорте, творчестве).

«Успешными» в обучении, учебной деятельности, служебной деятельности и «общественной нагрузке» были приняты курсанты со средним баллом 4,4 до 5,0; «менее успешными» курсанты со средним баллом от 3,5 и ниже.

Математико-статистическая обработка проводилась с помощью программы «Excel».

Результаты

Анализ данных социально-психологического опроса показал, что в группах «успешных» в обучении курсантов в сравнении группами «менее успешных» курсантов выше процент, оценивающих свои взаимоотношения с командирами подразделений, преподавателями и сослуживцами положительно. Курсантам был задан вопрос «Оцените, как складываются ваши взаимоотношения в воинском коллективе с командирами (начальниками), преподавателями и сослуживцами?». Предложены варианты ответов: 1) взаимоотношения положительные, общение проходит без напряжения; 2) взаимоотношения удовлетворительные; 3) взаимоотношения не вполне удовлетворительные, общение вызывает напряжение. Результаты опроса наглядно представлены на рисунке.

Следовательно, успешные курсанты на каждом году обучения испытывают меньше проблем в общении, они легче устанавливают эффективные взаимоотношения с окружающими людьми.

Сравнительный анализ данных между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении, учебной, служебной деятельности и «общественной нагрузке» курсантов I, II, III

курсов позволил выявить статистически значимые различия, по показателям, изложенным в табл. 1, 2 и 3.

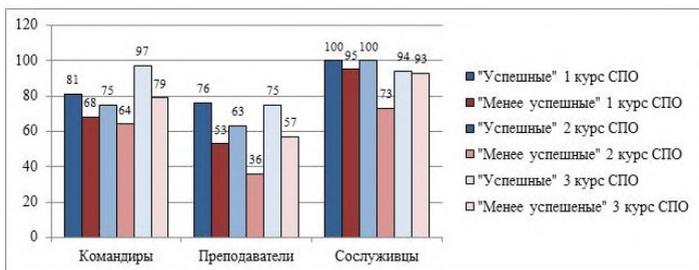


Рисунок. Показатели самооценки межличностных отношений курсантов СПО

Таблица 1

Среднегрупповые значения показателей социометрического статуса, лидерских качеств, эмоционального интеллекта в группах курсантов I курса СПО, (M±m)

| Показатель | «Успешные» (n=26) | «Менее успешные» (n=11) | «Успешные» (n=25) | «Менее успешные» (n=13) | «Успешные» (n=26) | «Менее успешные» (n=18) |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------|---|----------------------------|---|----------------------------|
| | в обучении (по рейтингу) | | в учебной деятельности (по успеваемости) | | в служебной деятельности и «общественной нагрузке» | |
| Социометр. статус | 7,7±0,5 | 4,3±0,7*** | 7,6±0,5 | 4,5±0,5*** | 7,9±0,3 | 4,4±0,5*** |
| Совместимость | 8,5±0,3 | 6,4±0,7* | 8,2±0,4 | 6,7±0,6 | 9,4±0,2 | 6,7±0,5*** |
| Деловое лидерство | 6,7±0,3 | 4,7±0,4*** | 6,6±0,3 | 5±0,3** | 6,9±0,2 | 4,8±0,3*** |
| Эмоц-е лидерство | 6,9±0,3 | 5,2±0,5** | 6,7±0,4 | 5,5±0,4* | 7,3±0,2 | 5,3±0,3*** |
| Эмоц-я влиятельн. | 7±0,4 | 6,4±0,7 | 7±0,4 | 5,5±0,6* | 7,4±0,3 | 6,6±0,5 |
| Эмоц-й интеллект | 7,5±0,4 | 7,3±0,6 | 7,5±0,4 | 6,4±0,7 | 8±0,3 | 7,4±0,5 |

Примечание: в таблице представлены методики, по которым выявлены статистически значимые различия:

M – среднее значение; m – средняя ошибка;

* – статистически значимые ($p \leq 0,05$) различия;

** – статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия;

*** – статистически значимые ($p \leq 0,001$) различия.

Анализ данных показал:

1. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов I курса в обучении, учебной, служебной деятельности и «общественной нагрузке» по показателям: социометрический статус, деловое лидерство, эмоциональное лидерство.

2. В группах «успешных» курсантов (в сравнении с «менее успешными» курсантами) выше показатели уровня развития эмоционального интеллекта.

3. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов в учебной деятельности по показателю эмоциональная влиятельность.

Таблица 2

Среднегрупповые значения показателей социометрического статуса, лидерских качеств, эмоционального интеллекта в группах курсантов II курса СПО, (M±m)

| Показатель | «Успешные» (n=21) | «Менее успешные» (n=8) | «Успешные» (n=21) | «Менее успешные» (n=8) | «Успешные» (n=21) | «Менее успешные» (n=23) |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------|---|---------------------------|--|----------------------------|
| | в обучении (по рейтингу) | | в учебной деятельности (по успеваемости) | | в служебной деятельности и общественной нагрузке | |
| Социометр.статус | 8,1±0,4 | 4,9±0,7*** | 7,8±0,4 | 4,9±0,7*** | 8,4±0,4 | 5,4±0,4*** |
| Совместимость | 9,1±0,3 | 7,3±0,9* | 9,1±0,3 | 7,3±0,9 | 9,2±0,3 | 8,5±0,4 |
| Деловое лидерство | 7,3±0,2 | 5,3±0,3*** | 7,2±0,2 | 5,6±0,5** | 7,4±0,2 | 6,4±0,3** |
| Эмоц-е лидерство | 8±0 | 6,4±0,4*** | 7,9±0,07 | 6,6±0,4** | 8±0 | 7,2±0,2*** |
| Эмоц-й самоконт. | 7,1±0,4 | 5,4±0,6* | 6,9±0,4 | 5,9±0,7 | 7,4±0,3 | 6,9±0,3 |
| Эмоц-я влиятельн. | 6,7±0,4 | 5±0,6* | 6±0,4 | 5,2±0,7 | 6,7±0,4 | 6,3±0,3 |
| Эмоц-й интеллект | 7,3±0,4 | 6,1±0,4* | 6,4±0,5 | 6,4±0,6 | 7,7±0,3 | 6,8±0,4 |

Примечание: в таблице представлены методики, по которым выявлены статистически значимые различия:

M – среднее значение; m – средняя ошибка;

* – статистически значимые (p≤0,05) различия;

** – статистически значимые (p≤0,01) различия;

*** – статистически значимые (p≤0,001) различия.

Анализ данных показал:

1. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов II курса в обучении, учебной деятельности, служебной деятельности и «общественной нагрузке» по показателям социометрический статус, деловое лидерство, эмоциональное лидерство;

2. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении по показателям: эмоциональный интеллект, эмоциональный самоконтроль, эмоциональная влиятельность.

Среднегрупповые значения показателей социометрического статуса, лидерских качеств, эмоционального интеллекта в группах курсантов III курса СПО, ($M \pm m$)

| Показатель | «Успешные» (n=38) | «Менее успешные» (n=11) | «Успешные» (n=39) | «Менее успешные» (n=13) | «Успешные» (n=28) | «Менее успешные» (n=29) |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------|---|----------------------------|--|----------------------------|
| | в обучении (по рейтингу) | | в учебной деятельности (по успеваемости) | | в служебной деятельности и общественной нагрузке | |
| Социометр. статус | 7,6±0,4 | 2,9±0,6*** | 7,5±0,4 | 3,3±0,6*** | 7,4±0,4 | 5,3±0,5** |
| Совместимость | 8,5±0,3 | 5,4±1** | 8,2±0,3 | 5,9±0,9* | 8,2±0,4 | 7±0,6 |
| Эмоц-я чуткость | 5,7±0,4 | 3,9±0,7* | 5,9±0,4 | 4,9±0,7 | 5,7±0,5 | 5,6±0,5 |
| Эмоц-я влиятельн. | 6,8±0,3 | 4,7±0,8* | 6,5±0,3 | 4,9±0,8 | 6,9±0,3 | 5,9±0,43 |
| Эмоц-й интеллект | 7,3±0,3 | 5,6±0,7* | 7,2±0,4 | 6,1±0,6 | 7,5±0,4 | 6,9±0,4 |

Примечание: в таблице представлены методики, по которым выявлены статистически значимые различия:

M – среднее значение; m – средняя ошибка;

* – статистически значимые ($p \leq 0,05$) различия;

** – статистически значимые ($p \leq 0,01$) различия;

*** – статистически значимые ($p \leq 0,001$) различия.

Анализ данных показал:

1. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» курсантов III курса в обучении, учебной деятельности, служебной деятельности и «общественной нагрузке» по показателю социометрический статус.

2. Выявлены статистически значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении по показателям эмоциональный интеллект, эмоциональный чуткость, эмоциональная влиятельность.

3. Корреляционный анализ, проведенный с целью установления связи между успешностью обучения и показателями агрессивных форм поведения, изложен в табл. 4.

Таблица 4

Статистически значимые коэффициенты корреляции (r) по Пирсону, между показателями методики «Опросник личностной агрессивности» и успешностью обучения (по рейтингу)

| Показатель | 1 курс СПО (n=26) | 2 курс СПО (n=21) | 3 курс СПО (n=23) |
|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Вербальная агрессия | -0,33 | -0,29 | -0,22 |
| Физическая агрессия | -0,39* | -0,18 | -0,4* |
| Предметная агрессия | -0,3 | -0,11 | -0,3 |
| Эмоциональная агрессия | -0 | 0,11 | 0,33 |

| | | | |
|----------------|---------------|-------|-------|
| Аутоагрессия | -0,39* | 0,21 | -0,01 |
| Общая агрессия | -0,4* | -0,24 | -0,34 |

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые показатели

* $p \leq 0,01$

Агрессивность трактуется в психологическом словаре Л. А. Карпенко как «индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо уничтожения другого человека или группы людей» [7, с. 9], и как «относительно устойчивая черта личности» в случае готовности субъекта к агрессивному поведению [7, с. 9–10].

Анализ данных показал преимущественно отрицательную связь успешности обучения с показателями агрессивных форм поведения на каждом курсе. Выявлены статистически значимые показатели отрицательной связи успешности обучения с физической агрессией, аутоагрессией и общей агрессией.

Проведенный нами ранее анализ личностных качеств педагогов военного вуза показал, что наиболее значимыми для успешности обучения курсантов являются: для преподавателей – высокий самоконтроль поведения и настойчивость, для командиров подразделений – высокий самоконтроль и добросовестность [18].

Обсуждение и выводы

Таким образом, проведенный анализ показал, что успешность курсантов среднего профессионального образования в обучении детерминируют: влияние авторитет (авторитет) в воинском коллективе, качества делового и (или) эмоционального лидера, развитый эмоциональный интеллект. Указанные качества значимы для успеха курсантов в обучении в целом, включая успешность в учебной, служебной деятельности и «общественной нагрузке». Кроме того, они обуславливают успешность курсантов на протяжении всего периода обучения в военно-учебном заведении.

Затрудняют успешность в обучении агрессивные формы поведения, в частности физическая, вербальная и аутоагрессия.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II / под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Барабанщиков В. А. Системное исследование психики // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – № 1 (5). – С. 8–19. EDN: IJGJBB

3. Благинин А. А., Чуранов А. М., Чуранова Т. Ю. Понятие «успешность обучения курсантов» военно-учебного заведения // Военный академический журнал. – 2022. – № 4 (36). – С. 28–35. EDN: OBZODT
4. Гришинов В. П., Скрипачёв С. А., Якунин Н. И. Межличностные отношения курсантов военно-учебного заведения // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 12 (154). – С. 67–71.
5. Драганчук А. П. Культура межличностных отношений курсантов: содержание и диагностика // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 165–175. EDN: VKOHUM
6. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учебник для курсантов высших военно-учебных заведений. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
7. Карпенко Л. А. Психология. Словарь / под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
9. Коломинский Я. Л. Человек среди людей. – 2-е изд., доп. – М.: Молодая гвардия, 1973. – 240 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
11. Маклаков А. Г. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
12. Мачульская И. А. Формирование межличностных отношений в воинском коллективе на основе развития коммуникативности курсантов военных вузов // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 3. – С. 46–49. EDN: SDYVER
13. Петров Б. М. Краткий психологический словарь-хрестоматия / под ред. К. К. Платонова. – М.: Высшая школа, 1974. – 134 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
15. Самыгин С. И. Психология развития и возрастная психология / С. И. Самыгин [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2022. – 316 с.
16. Скрипников А. П. Общение в курсантских коллективах как условие развития личности курсанта: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 236 с. EDN: NPHUXB
17. Сопига В. А., Калентьев В. А. Социально-психологическая проблема культуры межличностных отношений курсантов // Актуальные проблемы современной науки. – 2009. – № 1. – С. 72–73. EDN: JWVMTB
18. Чуранова Т. Ю. Личностные качества педагога, значимые для успешности обучения курсантов военно-учебного заведения // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2022. – № 5. – С. 87–97. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-11. EDN: FTQIVU
19. Шатохина Л. В., Лисицина А. С. Особенности межличностных отношений курсантов академии ФСИН России // NovalInfo. – 2017. – № 62 – С. 389–393. EDN: YXUXAP
20. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/7756/ (дата обращения: 31.05.2024).
21. Motivation and personality: handbook of thematic content analysis / Charles P. Smith, editor; in association with John W. Atkinson, David C. McClelland, Joseph Veroff. – Cambridge University Press, 1992. – 708 p.

References

1. Ananyev, B. G. (1980) *Izbrannyye psichologicheskie trudy* [Selected psychological works]. in 2 volumes. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
2. Barabanshchikov, V. A. (2007) *Sistemnoe issledovanie psihiki* [Systemic study of the psyche]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psichologiya i pedagogika – RUDN Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy*. No. 1 (15). Pp. 8–19. (In Russian). EDN: IJGJBB
3. Blaginin, A. A., Churanov, A. M., Churanova, T. Yu. (2022) *Ponyatie «uspeshnost' obucheniya kursantov» voenno-uchebnogo zavedeniya* [The concept of "successful training of cadets"

of a military educational institution]. *Voennyy akademicheskij zhurnal – Military academic journal*. No. 4 (36). Pp. 28–35. (In Russian). EDN: OBZODT

4. Grishinov, V. P., Skripachev, S. A., Yakunin, N. I. (2017) Mezhlichnostnye otnosheniya kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya [Interpersonal relationships of cadets of a military educational institution]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*. No. 12 (154). Pp. 67–71. (In Russian).

5. Draganchuk, A. P. (2018) Kul'tura mezhlichnostnyh otnoshenij kursantov: sodержanie i diagnostika [The culture of interpersonal relations of cadets: content and diagnostics]. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*. No. 3. Pp. 165–175. (In Russian). EDN: VKOHUM

6. Efremov, O. Yu. (2008) (ed.) *Voennaya pedagogika: uchebnik dlya kursantov vysshih voenno-uchebnyh zavedenij* [Military pedagogy: textbook for cadets of higher military educational institutions]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

7. Karpenko, L. A. (1990) *Psihologiya. Slovar'* [Psychology. Dictionary]. Moscow: Politizdat. (In Russian).

8. Klimov, E. A. (2004) *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow: Academy. (In Russian).

9. Kolominsky, Ya. L. (1973) *CHelovek sredi lyudej* [A man among men]. Moscow: Young Guard. (In Russian).

10. Lomov, B. F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka. (In Russian).

11. Maklakov, A. G. (2004) (ed.) *Psihologiya i pedagogika. Voennaya psihologiya* [Psychology and pedagogy. Military psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

12. Machul'skaya, I. A. (2021) Formirovaniye mezhlichnostnyh otnoshenij v voinskom kollektive na osnove razvitiya kommunikativnosti kursantov voennykh vuzov [Formation of interpersonal relations in a military team based on the development of communication skills of cadets of military universities]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya. Problemy vysshego obrazovaniya – Proceedings of Voronezh State University. Series. Problems of Higher Education*. No. 3. Pp. 46–49. (In Russian). EDN: SDYVER

13. Petrov, B. M. (1974) *Kratkij psihologicheskij slovar'-hrestomatiya* [Brief psychological dictionary-reader]. Moscow: Higher School. (In Russian).

14. Rubinstein, S. L. (1973) *Problemy obshchej psihologii* [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).

15. Samygin, S. I. (2022) *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya* [Developmental and Age Psychology]. Rostov n/D: Phoenix. (In Russian).

16. Skripnikov, A. P. (1984) *Obshchenie v kursantskikh kolektivakh kak uslovie razvitiya lichnosti kursanta* [Communication in cadet groups as a condition for the development of the cadet's personality]. diss. ... candidate of psychological sciences. Moscow. (In Russian). EDN: NPHUXB

17. Sopiga, V. A., Kalentyev, V. A. (2009) Social'no-psihologicheskaya problema kul'tury mezhlichnostnyh otnoshenij kursantov [Social and psychological problem of the culture of interpersonal relations of cadets]. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki Aktual'nye problemy sovremennoj nauki – Actual problems of modern science*. No. 1. Pp. 72–73. (In Russian). EDN: JWBMTB

18. Shatokhina, L. V., Lisitsyna, A. S. (2017) Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij kursantov akademii FSIN Rossii [Features of interpersonal relations of cadets of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia]. *NovalInfo – NovalInfo*. No. 62. Pp. 389–393. (In Russian). EDN: YXUXAP

19. Churanova, T. Yu. (2022) Lichnostnye kachestva pedagoga, znachimye dlya uspeshnosti obucheniya kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya [Personal qualities of a teacher that are important for the success of training cadets of a military educational institution]. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii – Herzen Readings: Psychological Research in Education*. No. 5. Pp. 87–97. (In Russian). DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-11. EDN: FTQIVU

20. Encyclopedic Dictionary of Psychology and Pedagogy (2013). Available at: https://psychology_pedagogy.academic.ru/7756/ (accessed 31 May 2024). (In Russian).

21. Smith, C. P. (1992) (ed.) *Motivation and personality: handbook of thematic content analysis / in association with John W. Atkinson, David C. McClelland, Joseph Veroff*. Cambridge University Press.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Чуранова Татьяна Юрьевна – преподаватель, Военный институт физической культуры, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0003-9172-8346, e-mail: churanow@mail.ru

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Information about the authors

Tatyana Yu. Churanova – Lecturer, Military Institute of Physical Culture, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0003-9172-8346, e-mail: churanow@mail.ru

Andrey A. Blaginin – Dr. Sci. (Psychol), Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Поступила в редакцию: 28.10.2024
Принята к публикации: 15.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 28 October 2024
Accepted: 15 November 2024
Published: 28 December 2024

Научная статья
УДК 159.922.6 : 373.5
EDN: YFZQKU
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_383



Особенности интеллектуального развития у старшеклассников с разным уровнем временной перспективы

А. Г. Маклаков, М. А. Кострова

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

Введение. В настоящее время проблема построения молодыми людьми плана своего развития и оценки перспектив в выборе жизненного пути отечественной психологией практически не изучена. В данном исследовании выявлены различия уровня развития познавательных психических процессов, общего уровня интеллектуального развития у старшеклассников с различными характеристиками временной перспективы; взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития, успеваемостью старшеклассников и особенностями их временной перспективы.

Материалы и методы. В ходе психологического обследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой и О. В. Митиной; КР-3-85 Б. М. Кулагина и М. М. Решетникова. Исследование проводилось на базе общеобразовательных учреждений Гатчинского муниципального района Ленинградской области. В исследовании приняли участие 192 обучающихся старших классов общеобразовательных учреждений Гатчинского муниципального района, из них 126 девушек и 66 юношей в возрасте 15–18 лет.

Результаты. В результате исследования были выявлены различия уровня развития познавательных психических процессов, общего уровня интеллектуального развития у старшеклассников с разным уровнем временной перспективы, также обнаружены взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития, успеваемостью старшеклассников и особенностями их временной перспективы.

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование позволило установить, что между характеристиками развития психических познавательных процессов и характеристиками временной перспективы существует определенная взаимосвязь. Выявленные закономерности позволяют говорить о том, что чем выше уровень интеллектуального развития, тем больше выражена ориентация на будущее. Особое место в структуре связей между психическими познавательными процессами и характеристиками временной перспективы современных подростков занимают характеристики развития памяти.

Ключевые слова: временная перспектива личности, старшеклассники, уровень интеллектуального развития.

Для цитирования: Маклаков А. Г., Кострова М. А. Особенности интеллектуального развития у старшеклассников с разным уровнем временной перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 383–398. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_383. EDN: YFZQKU

Original article
UDC 159.922.6 : 373.5
EDN: YFZQKU
DOI: 10.35231/18186653_2024_4_383

Features of Intellectual Development of High School Students With Different Levels of Time Perspective

Anatolii G. Maklakov, Margarita A. Kostrova

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

Introduction. At present, the problem of young people building a plan of their development and assessment of prospects in choosing a life path by domestic psychology is practically not studied. This study reveals differences in the level of development of cognitive mental processes, general level of intellectual development in high school students with different characteristics of time perspective; interrelations between the level of intellectual development, academic performance of high school students and features of their time perspective.

Materials and methods. In the course of psychological examination, the following psychodiagnostic techniques were used: "Time perspective questionnaire" by F. Zimbardo in the adaptation of A. Syrsova, E. T. Sokolova, and O. V. Mitina; KR-3-85 by B. Kulagin and M. V. Mitina. M. Kulagin and M. M. Reshetnikov. The study was conducted on the basis of general educational institutions of the Gatchina municipal district of the Leningrad region. The study involved 192 high school students of general education institutions of Gatchina municipal district, including 126 girls and 66 boys aged 15–18 years.

Results. The study revealed differences in the level of development of cognitive mental processes, the general level of intellectual development in high school students with different levels of time perspective, and also revealed correlations between the level of intellectual development, academic performance of high school students and features of their time perspective.

Discussion and conclusion. The conducted research allowed us to establish that there is a certain interrelation between the characteristics of the development of mental cognitive processes and the characteristics of time perspective. The revealed regularities allow us to say that the higher the level of intellectual development is, the more the orientation to the future is expressed. A special place in the structure of connections between mental cognitive processes and characteristics of time perspective of modern teenagers is occupied by the characteristics of memory development.

Key words: time perspective of personality, high school students, level of intellectual development.

For citation: Maklakov, A. G., Kostrova, M. A. (2024) Osobennosti intellektual'nogo razvitiya u starshklassnikov s razny'm urovnem vremennoj perspektivy` [Features of Intellectual Development of High School Students With Different Levels of Time Perspective]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 383–398. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_383. EDN: YFZQKU

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена существующей необходимостью принятия правильного решения старшеклассниками в отношении своего профессионального самоопределения, личностного развития и в целом выбора своего жизненного пути. Как правило, молодые люди осуществляют свой выбор на основе анализа внешних и внутренних условий, а также своих интересов и потенциальных возможностей. К числу внутренних факторов в первую очередь относятся представления человека о собственном будущем и отношении к своему будущему, оценки возможности эффективности деятельности в настоящем и ближайшем будущем. Однако в настоящее время проблема построения молодыми людьми плана своего развития и оценки перспектив в выборе жизненного пути отечественной психологией практически не изучена.

Предпринятое исследование, результаты которого изложены в данной статье, позволило выявить различия уровня развития познавательных психических процессов, общего уровня интеллектуального развития у старшеклассников с различными характеристиками временной перспективы. Кроме этого были обнаружены взаимосвязи между уровнем интеллектуального развития, успеваемостью старшеклассников и особенностями их временной перспективы.

Обзор литературы

Феномен такого явления, как время привлекал исследователей на протяжении всех этапов развития человечества. В рамках психологии категория времени стала определяться в качестве предмета исследования в связи с возникновением вопросов о времени жизни в целом, временных представлениях личности и способах организации времени человеком в частности [9]. В рамках психологии понятие «временная перспектива» впервые было рассмотрено в работах К. Левина¹.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии на сегодняшний день существуют различные подходы к изучению временной перспективы личности:

1. В работах Ж. Нюттена представлен мотивационный подход к изучению временной перспективы. В его рам-

¹ Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

ках основной функцией временной перспективы является мотивационно-регулирующая [16].

2. Трудями Е. И. Головахи [3], А. А. Кроника [6] представлен причинно-целевой подход к исследованию временной перспективы как совокупности явлений и событий жизни человека, взаимосвязанных между собой.

3. К. А. Абульханова [1], В. И. Ковалев [5], Л. Ю. Кублицкене¹ развивали типологический подход к исследованию временной перспективы, которая представлена в виде характеристики личностной организации жизнедеятельности человека.

4. Исходя из оценочного подхода, временная перспектива представляет собой эмоционально окрашенное отношение человека к событиям своей жизни: произошедшим, происходящим и представляемым. Временная перспектива с точки зрения оценочного подхода исследуется в работах Ф. Зимбардо [17], О. В. Митиной [14], А. Сырцовой²;

5. В рамках прогностического подхода временная перспектива представляется в качестве возможности прогнозировать и проектировать будущее, что отражается в работах Л. А. Регуш [10].

6. Экзистенциальный подход определяет временную перспективу как переживание экзистенциальных смыслов существования от прошлого к будущему, что представлено в работах О. В. Лукьянова [8];

7. Образовательный подход рассматривает временную перспективу в качестве объекта целенаправленного построения. Данный подход представлен в работах М. Р. Гинзбург [2], Н. Н. Толстых [15].

И. В. Рябикина в своем исследовании временной перспективы старшеклассников пришла к выводу о связи параметров временной перспективы и учебной мотивации старшеклассников с уровнем их учебной успешности [12].

О. В. Кузнецова отмечает, что подростки, воспринимающие время с психологической точки зрения как сочетание прошлого, настоящего и будущего, а также концентрирующиеся на «здесь и сейчас» при планировании будущего, способны сформулировать

¹ Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

² Сырцова А. (2008). Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2008. 27 с.

более ясный жизненный план по сравнению с теми сверстниками, у которых возникают трудности с восприятием времени с психологической перспективы. Он полагает, что правильное понимание психологического времени способствует более быстрому личностному и профессиональному самоопределению [7].

Тем не менее, при наличии достаточного количества научных работ, по изучению проблемы временной перспективы личности, рассматриваемый вопрос требует дальнейшего исследования как в теоретическом, так и в эмпирическом плане с целью определения особенностей становления и развития временной перспективы личности, в частности старшеклассников с различным уровнем успеваемости, определения взаимосвязи уровня интеллектуального развития с временной перспективой старшеклассников.

Материалы и методы

В соответствии с целью работы для решения поставленных исследовательских задач использовались следующие методы:

- теоретический: анализ и обобщение литературных и документальных источников, отражающих степень исследования проблемы, сравнение, сопоставление;
- эмпирические – психодиагностические методы (тестирование, анкетирование). В ходе психологического обследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой и О. В. Митиной [13].
2. КР-3–85 Б. М. Кулагина и М. М. Решетникова [11].

Методы математико-статистической обработки данных: методы описательной статистики, параметрический t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок, коэффициент линейной корреляции Пирсона.

К проведению исследования привлекались учащиеся общеобразовательных учреждений Гатчинского муниципального района Ленинградской области. В исследовании приняли участие 192 человека, из них 126 девушек и 66 юношей в возрасте 15–18 лет.

Распределение испытуемых по уровню успеваемости: 46 обучающихся с низким уровнем успеваемости, 99 обучающихся с средним уровнем успеваемости, 47 обучающихся с высоким уровнем успеваемости.

Исследование проводилось с целью изучения особенностей интеллектуального развития у старшеклассников с разными характеристиками временной перспективы. Предполагалось проведение сравнительного анализа уровня интеллектуального развития старшеклассников с разным уровнем временной перспективы, чтобы выявить возможную взаимосвязь между особенностями временной перспективы и уровнем развития психических познавательных процессов.

Результаты

Результаты исследования взаимосвязи уровня успеваемости старшеклассников и особенностей их временной перспективы в целом по группе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования взаимосвязи уровня успеваемости старшеклассников и особенностей их временной перспективы

| Шкала | Зрительная память | Арифметический счет | Вербальная память | Общий ОИР | Успеваемость |
|---------------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|
| Негативное прошлое | -0,219** | -0,179* | -0,151 | -0,176* | -0,442*** |
| Гедонистическое настоящее | -0,178* | -0,126 | -0,205* | -0,172* | -0,352*** |
| Будущее | 0,159* | 0,077 | 0,005 | 0,066 | 0,002 |
| Позитивное прошлое | 0,14 | 0,061 | -0,011 | 0,063 | 0,257*** |

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Результаты исследования показали, что существует значимая обратная взаимосвязь между негативным отношением к прошлому и уровнем успеваемости старшеклассников ($r = -0,442$, $p \leq 0,001$), т. е. чем выше показатели успеваемости у старшеклассников, тем более позитивно они оценивают свое прошлое и наоборот.

Также отмечено наличие обратной взаимосвязи между негативным отношением к прошлому и уровнем развития зрительной памяти ($r = -0,219$, $p \leq 0,01$), арифметического счета ($r = -0,179$, $p \leq 0,05$) и общего уровня интеллектуального развития ($r = -0,176$, $p \leq 0,05$) Можно предположить, что старшеклассники негативно оценивающие свое прошлое в большинстве своем не обладают

достаточным уровнем развития аналитического мышления, не могут выделить из собственного прошлого положительные события и концентрируются только на отрицательных.

Взаимосвязь с гедонистическим отношением к настоящему также заметна, хотя и в меньшей степени. Здесь корреляции с успеваемостью и когнитивными показателями, такими как зрительная память ($r = -0,178$, $p \leq 0,05$) и вербальная память ($r = -0,205$, $p \leq 0,05$), демонстрируют, что акцентированное восприятие удовольствий в настоящем может отвлекать от учебы, тем самым снижая общую успеваемость ($r = -0,352$, $p \leq 0,001$), и не способствует общему интеллектуальному развитию ($r = -0,172$, $p \leq 0,05$).

Примечательно, что будущее как аспект временной перспективы, положительно коррелирует с некоторыми когнитивными функциями, такими как зрительная память ($r = 0,159$, $p \leq 0,05$). Позитивное отношение к будущему имеет положительную взаимосвязь с общим показателем академической успеваемости ($r = 0,257$, $p \leq 0,001$). Соответственно можно предположить, что старшеклассники с высоким уровнем успеваемости позитивно оценивают свои перспективы в будущем.

Далее был осуществлен анализ взаимосвязи показателей временной перспективы с успеваемостью и особенностями интеллектуального развития старшеклассников (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования взаимосвязи уровня успеваемости старшеклассников и особенностей их временной перспективы в группе девушек

| Шкала | Зрительная память | Вербальная память | Общий ОИР | Успеваемость |
|---------------------------|-------------------|-------------------|-----------|--------------|
| Гедонистическое настоящее | -0,215* | -0,218* | -0,18* | -0,34*** |

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Как следует из табл. 2, для девушек характерно наличие взаимосвязи показателей успеваемости и общего интеллектуального развития только с одной характеристикой временной перспективы. – «Гедоническое настоящее». Было выявлено, что в группе девушек существует отрицательная взаимосвязь показателей гедонистического отношения к настоящему и уровня развития некоторых познавательных психических процессов, таких как зрительная память ($r = -0,215$, при $p \leq 0,05$) и вербальная память ($r = -0,218$, при $p \leq 0,05$). Это может свидетельство-

вать о том, что девушки, в большей степени ориентированные на гедонистическое настоящее, т. е. стремящиеся к получению удовольствия от жизни, могут испытывать трудности с когнитивной обработкой информации, которая необходима для достижения академической успеваемости.

Кроме того, отрицательная корреляция общего уровня интеллектуального развития (ОИР) с показателем гедонистического отношения к настоящему ($r = -0,18$, при $p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что у девушек-старшекласниц стремление к получению удовольствий от жизни в большей степени обусловлено недостаточным уровнем общего интеллектуального развития.

Наиболее значительная связь наблюдается между показателем гедонистического отношения к настоящему и показателем успеваемости, где коэффициент корреляции составляет $-0,34$ на уровне $p \leq 0,001$, что еще раз указывает на то, что девушки-старшекласницы с показателем гедонистического отношения к настоящему не задумываются о своем будущем и не уделяют должного внимания своему образованию. Можно предположить, что девушки, проявляющие сильную склонность к гедонизму в текущем времени, возможно, менее мотивированы к достижению академических успехов, что непосредственно сказывается на их успеваемости.

В ходе исследования также анализировалась взаимосвязь уровня успеваемости старшекласников и особенностей их временной перспективы в группе юношей (в табл. 3).

Таблица 3

Результаты исследования взаимосвязи уровня успеваемости старшекласников и особенностей их временной перспективы в группе юношей

| | Числовые ряды | Зрительная память | Вербальная память | Установление закономерностей | Общий ОИР | Успеваемость |
|---------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|------------------------------|-----------------|------------------|
| Негативное прошлое | -0,326** | -0,305* | -0,259* | -0,413*** | -0,366** | -0,672*** |
| Гедонистическое настоящее | -0,074 | -0,109 | -0,160 | -0,227 | -0,162 | -0,384** |
| Будущее | 0,210 | 0,303* | 0,099 | 0,037 | 0,232 | 0,059 |
| Позитивное прошлое | 0,314* | 0,175 | 0,190 | 0,204 | 0,282* | 0,512*** |
| Фаталистическое настоящее | 0,284* | 0,166 | 0,254* | 0,150 | 0,216 | 0,179 |

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Так, в группе юношей-старшеклассников были выявлены отрицательные статистически значимые взаимосвязи между негативным отношением к собственному прошлому и логичностью мышления ($r = -0,326$, $p \leq 0,01$), зрительной памятью ($r = -0,305$, $p \leq 0,05$), вербальной памятью ($r = -0,259$, $p \leq 0,05$), показателем субтеста «установление закономерностей» ($r = -0,413$, $p \leq 0,001$), общим уровнем интеллектуального развития ($r = -0,366$, $p \leq 0,01$), успеваемостью старшеклассников ($r = -0,672$, $p \leq 0,001$). Выявленные тенденции практически аналогичны тем, что были получены по всей группе старшеклассников. Негативное отношение к своему прошлому, скорее всего, в значительной степени обусловлено особенностями интеллектуального развития. Недостаточный уровень интеллектуального развития не позволяет объективно оценивать события прошедшего времени. Вызывает сомнение, что у подростков, относящихся негативно к своему прошлому, не было в жизни каких-то положительных событий.

Также отмечены взаимосвязи между гедонистическим отношением к настоящему и уровнем академической успеваемости ($r = -0,384^{**}$, $p \leq 0,01$). Выявленная тенденция аналогична той, что была получена в отношении девушек-старшеклассниц.

Были выявлены положительные статистически значимые взаимосвязи между следующими показателями: отношением к будущему и уровнем развития вербальной памяти ($r = 0,303$, $p \leq 0,05$), позитивным отношением к прошлому и логичностью мышления ($r = 0,314$, $p \leq 0,05$), позитивным отношением к прошлому и общим уровнем интеллектуального развития ($r = 0,382$, $p \leq 0,05$), позитивным отношением к прошлому и уровнем академической успеваемости ($r = 0,512$, $p \leq 0,001$). Данная тенденция еще раз указывает на то, что формирование положительного образа будущего и выстраивание планов на будущее обусловлено позитивной динамикой общего интеллектуального развития, что, в свою очередь определяет и успешность обучения.

В ходе дальнейшего анализа эмпирических данных принимавшие в исследовании старшеклассники были разделены на группы по показателям временной перспективы.

Первоначально были выделены две группы: с высокими показателями по шкале «негативное прошлое» ($n=34$) и низкими показателями негативного отношения к собственному

прошлому ($n=76$). Результаты сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников с высокими и низкими показателями негативного отношения к собственному прошлому представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников с высокими и низкими показателями негативного отношения к собственному прошлому

| Субтест | Низкий уровень негативного отношения к прошлому | Высокий уровень негативного отношения к прошлому | Т-критерий Стьюдента |
|------------------------------|---|--|--|
| | $M \pm m$ | $M \pm m$ | |
| Аналогии | $20,551 \pm 0,66$ | $20,531 \pm 1,11$ | 0,015 |
| Числовые ряды | $15,551 \pm 0,48$ | $14,187 \pm 0,73$ | 1,556 |
| Зрительная память | $23,821 \pm 0,59$ | $19,843 \pm 1,08$ | $3,222, p \leq 0,01$ |
| Образное мышление | $15,872 \pm 0,72$ | $15,781 \pm 0,85$ | 0,08 |
| Арифметический счет | $13,923 \pm 0,69$ | $10,906 \pm 0,86$ | $2,713, p \leq 0,01$ |
| Вербальная память | $19,449 \pm 0,82$ | $17,313 \pm 1,22$ | 1,449 |
| Установление закономерностей | $22,821 \pm 0,56$ | $21,562 \pm 0,82$ | 1,259 |
| Общий ОИР | $131,987 \pm 3,15$ | $120,125 \pm 4,6$ | $2,125, p \leq 0,05$ |

Примечание: М – среднее значение, m – средняя ошибка

В результате сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников были получены следующие статистически значимые различия: по показателю уровня развития зрительной памяти ($t=3,222$, при $p \leq 0,01$), уровню развития способности к математическим преобразованиям ($t=2,713$, при $p \leq 0,01$), а также по интегральному показателю уровня интеллектуального развития ($t=2,125$, при $p \leq 0,05$). Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у старшеклассников с выраженным негативным, пессимистичным отношением к прошлым событиям своей жизни способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению зрительной информации, а также к выполнению арифметических преобразований выше, чем у их сверстников с низкими показателями негативного отношения к прошлому. Кроме того, выявлено, что у подростков со слабовыраженным или отсутствующим негативным отношением к своему прошлому существенно выше общий уровень интеллектуального развития, чем у их ровесников, которые испытывают к прошедшим событиям своей жизни

интенсивные негативные эмоции. Полученные результаты сравнения двух групп старшеклассников полностью подтверждают результаты корреляционного анализа. Подростки с недостаточным уровнем общего интеллектуального развития не могут объективно оценивать проходящие события. Вероятно, в силу своих личностных особенностей в сочетании с недостаточным развитием психических познавательных процессов события прошлой жизни воспринимаются ими негативно.

Далее среди обследованных старшеклассников были выделены две группы: с высокими показателями гедонистического отношения к настоящему ($n=23$) и с низкими показателями гедонистического отношения к своему настоящему ($n=19$). Результаты сравнительного анализа уровня интеллектуального развития старшеклассников с высокими и низкими показателями гедонистического отношения к своему настоящему представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа уровня интеллектуального развития старшеклассников с высокими и низкими показателями гедонистического отношения к своему настоящему

| Субтест | Низкий уровень гедонистического отношения к настоящему | Высокий уровень гедонистического отношения к настоящему | Т-критерий Стьюдента |
|------------------------------|--|---|--|
| | $M \pm m$ | $M \pm m$ | |
| Аналогии | 21,913 \pm 1,28 | 22,211 \pm 1,03 | 0,179 |
| Числовые ряды | 14,565 \pm 1,14 | 14,105 \pm 1,09 | 0,289 |
| Зрительная память | 24,043 \pm 1,37 | 19,631 \pm 1,56 | 2,119, $p \leq 0,05$ |
| Образное мышление | 15,0 \pm 1,41 | 15,684 \pm 1,57 | 0,323 |
| Арифметический счет | 13,086 \pm 1,41 | 10,157 \pm 1,19 | 1,583 |
| Вербальная память | 20,521 \pm 1,58 | 15,315 \pm 1,43 | 2,439, $p \leq 0,05$ |
| Установление закономерностей | 23,086 \pm 1,08 | 22,157 \pm 1,04 | 0,617 |
| Общий ОИР | 132,217 \pm 7,13 | 119,263 \pm 6,39 | 1,352 |

Примечание: М – среднее значение, m – средняя ошибка

В результате сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников с высокими и низкими показателями гедонистического отношения к своему настоящему были получены статистически значимые разли-

чия по показателям уровня развития зрительной ($t=2,119$, при $p \leq 0,05$) и вербальной памяти ($t=2,349$, при $p \leq 0,05$). Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у старшеклассников с выраженным гедонистическим, потребительским отношением к настоящему времени и жизни, с выраженным стремлением к получению удовольствия «здесь и сейчас» способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению зрительной и вербальной информации существенно ниже, чем у их сверстников с низкими показателями гедонистического отношения к своему настоящему. Данная тенденция свидетельствует о том, что старшеклассники, склонные к получению сиюминутных удовольствий, имеют более низкий уровень развития познавательных психических процессов, что в итоге не может не сказываться на успешности обучения.

Среди обследованных старшеклассников были выделены две группы, отличающиеся по такому показателю временной перспективы, как отношение к своему будущему. Результаты сравнительного анализа старшеклассников с высоким показателем направленности в будущее ($n=36$) и их сверстников с низкими показателями ориентации на будущее ($n=23$) представлены в табл. 6.

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа старшеклассников с высокими и с низкими показателями ориентации на будущее

| Субтест | Низкий уровень направленности в будущее | Высокий уровень направленности в будущее | Т-критерий Стьюдента |
|------------------------------|---|--|----------------------|
| | M ± m | M ± m | |
| Аналогии | 20,956 ± 0,3 | 21 ± 0,92 | 0,044 |
| Числовые ряды | 14,13 ± 1,3 | 15,722 ± 0,73 | 1,06 |
| Зрительная память | 21,565 ± 0,21 | 24,0 ± 0,91 | 2,601, p≤0,05 |
| Образное мышление | 14,347 ± 1,27 | 15,25 ± 0,96 | 0,563 |
| Арифметический счет | 11,0 ± 1,76 | 13,222 ± 0,93 | 1,111 |
| Вербальная память | 19,78 ± 0,47 | 18,861 ± 1,28 | 0,671 |
| Установление закономерностей | 22,086 ± 0,13 | 22,472 ± 0,84 | 0,449 |
| Общий ОИР | 123,869 ± 14,87 | 130,527 ± 4,51 | 0,428 |

Примечание: М – среднее значение, m – средняя ошибка

В результате сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников с высокими

и низкими показателями ориентации на будущее были получены статистически значимые различия лишь по уровню развития зрительной памяти ($t=2,601$, при $p \leq 0,05$). Как показывают исследования ряда авторов, развитие памяти в настоящее время является одним из важнейших прогностических показателей успешности обучения.

Далее были выделены группы, отличающиеся по такому показателю временной перспективы, как фаталистическое отношение к настоящему, а затем – по позитивному отношению к своему прошлому. В результате сравнительного анализа уровня интеллектуального развития двух групп старшеклассников с высокими и низкими показателями фаталистического отношения к настоящему были получены некоторые количественные отличия, однако статистически значимых различий получено не было.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование позволило установить, что между характеристиками развития психических познавательных процессов и параметрами временной перспективы существует определенная взаимосвязь. Выявленные закономерности позволяют говорить о том, что чем выше уровень интеллектуального развития, тем больше выражена ориентация на будущее. Особое место в структуре связей между психическими познавательными процессами и характеристиками временной перспективы современных старшеклассников занимают показатели развития памяти.

Как свидетельствуют результаты проведенного исследования, показатели развития памяти связаны практически со всеми характеристиками временной перспективы. Данная тенденция неслучайна. Это обусловлено тем, что современная система общего образования предъявляет максимальные требования к уровню развития памяти, который в значительной степени определяет успешность обучения.

В целом можно говорить о том, что ориентация на будущее и построение планов свойственны старшеклассникам с более высокими показателями интеллектуального развития, при этом они показывают и более высокие результаты в обучении.

Вместе с тем полученные результаты позволяют предположить, что выявленные тенденции не могут быть объяснены

только с позиции оценки уровня интеллектуального развития. Для их всестороннего анализа требуется учитывать особенности личности, что определяет целесообразность исследования личностных особенностей в контексте формирования временной перспективы у современных старшеклассников.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – С. 137–145.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–28.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988. – 142 с.
4. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 120 с.
5. Ковалев В. И. Личностное время как предмет психологического исследования // Психология личности и время: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции (22–25 апреля 1991 г.). – Черновцы, 1991. – Т. 1. – С. 4–8.
6. Кроник А. А., Головаха Е. И. Психологический возраст личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2001. – С. 246–256.
7. Кузнецова О. В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – № 3. – С. 5–15.
8. Лукьянов О. В. Экзистенциальный анализ и природа времени. Транстемпоральный характер экзистенциального опыта // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 299. – С. 164–170.
9. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 54–65.
10. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
11. Решетников М. М., Кулагин Б. В. Исследование общего уровня развития познавательных психических процессов – Л.: ВМедА, 1987. – 27 с. – Тест КР – 3–85.
12. Рябикина И. В. Особенности временной перспективы старшеклассников с разным уровнем учебной успешности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 43–2. – С. 207–212.
13. Сырцова А., Соколова Е., Митина О. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 101–109.
14. Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 41–54.
15. Толстых Н. Н. Временная перспектива и психическое здоровье // Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М.: Академия, 1997. – С. 146–153.
16. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: Theory and research method. Leuven and Hillsdale. – N. J.: Leuven University Press and Erlbaum, 1985. – 236 p.
17. Zimbardo P. G. New Perspective on Psychological Time: Theory, Research and Assessment of Individual Differences in Temporal Perspective // Psychology of Time. Part 2. Special Issues, Theory & Modeli – 1998. – № 3. – P. 59–78.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1987) Zhiznennyye perspektivy lichnosti [Life perspectives of personality]. *Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni – Personality psychology and lifestyle*. Edited by E. V. Shorokhova. Moscow: Nauka. Pp. 137–145. (In Russian).

2. Ginzburg, M. R. (1995) Psikhologicheskoe sodержanie zhiznennogo polya lichnosti starshego podrostka [Psychological content of the life field of the personality of an older teenager]. *Mir psikhologii i psikhologiya v mire – The World of Psychology and Psychology in the World*. No. 3. Pp. 21–28. (In Russian).
3. Golovakha, E. I. (1988) *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi* [Life perspective and professional self-determination of youth]. Kiev. (In Russian).
4. Zeygarnik, B. V. (1981) *Teoriya lichnosti Kurta Levina* [Kurt Lewin's Theory of Personality]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian).
5. Kovalev, V. I. (1991) Lichnostnoe vremya kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Personality time as a subject of psychological research]. *Psikhologiya lichnosti i vremya* [Psychology of personality and time]. Theses of reports and messages of the All-Union scientific-theoretical conference (April 22–25, 1991). Chernovtsy. Vol. 1. Pp. 4–8. (In Russian).
6. Kronik, A. A., Golovakha, E. I. (2001) Psikhologicheskij vozrast lichnosti [Psychological age of personality]. *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Psychology of personality in the works of Russian psychologists]. St. Petersburg. Pp. 246–256. (In Russian).
7. Kuznetsova, O. V. (2007) Rol' vremennoy perspektivy v lichnostnom i professional'nom samoopredelenii podrostkov [The role of time perspective in personal and professional self-determination of adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. Vol. 12. No. 3. Pp. 5–15. (In Russian).
8. Luk'yanov, O. V. (2007) Ekzistentsial'nyy analiz i priroda vremeni. Transtemporal'nyy kharakter ekzistentsial'nogo opyta [Existential analysis and the nature of time. Transcorporeal character of existential experience]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*. No. 299. Pp. 164–170. (In Russian).
9. Mandrikova, E. Yu. (2008) Sovremennye podkhody k izucheniyu vremennoy perspektivy lichnosti [Modern approaches to the study of the time perspective of personality]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 29. No. 4. Pp. 54–65. (In Russian).
10. Regush, L. A. (2003) *Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [Psychology of forecasting: successes in cognition of the future]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
11. Reshetnikov, M. M., Kulagin, B. V. (1987) *Issledovanie obshchego urovnya razvitiya poznatel'nykh psikhicheskikh protsessov* [Research of the general level of development of cognitive mental processes]. Leningrad: VMedA. Test KR – 3–85. (In Russian).
12. Ryabikina, I. V. (2007) Osobennosti vremennoy perspektivy starsheklassnikov s raznym urovнем uchebnoy uspehnosti [Features of the time perspective of high school students with different levels of academic success]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No. 43–2. Pp. 207–212. (In Russian).
13. Syrtsova, A., Sokolova, E., Mitina, O. (2008) Adaptatsiya oprosnika vremennoy perspektivy lichnosti F. Zimbardo [Adaptation of F. Zimbardo's time perspective personality questionnaire]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*. No. 3. Pp. 101–109. (In Russian).
14. Syrtsova, A., Mitina, O. V. (2008) Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsiy lichnosti [Age dynamics of temporary orientations of the personality]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 2. Pp. 41–54. (In Russian).
15. Tolstykh, N. N. (1997) Vremennaya perspektiva i psikhicheskoe zdorov'e [Time perspective and mental health]. *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: psikhicheskoe zdorov'e detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby* [Manual of practical psychologist: mental health of children and adolescents in the context of psychological service]. Ed. by I. V. Dubrovina. Moscow: Akademiya. Pp. 146–153. (In Russian).
16. Nuttin, J., Lens, W. (1985) *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven and Hillsdale. N. J.: Leuven University Press and Erlbaum.
17. Zimbardo, P. G. (1998) New Perspective on Psychological Time: Theory, Research and Assessment of Individual Differences in Temporal Perspective. *Psychology of Time. Part 2. Special Issues, Theory & Modeli*. No. 3. Pp. 59–78.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/50 %

Информация об авторах

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Кострова Маргарита Александровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0006-1583-6945, e-mail: margarita_kostrova@mail.ru

Information about the authors

Anatolii G. Maklakov – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Margarita A. Kostrova – Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0006-1583-6945, e-mail: margarita_kostrova@mail.ru

Поступила в редакцию: 18.11.2024
Принята к публикации: 02.12.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 18 November 2024
Accepted: 02 December 2024
Published: 28 December 2024

Лидерские способности и субъективное благополучие студентов и курсантов в период ранней взрослости

В. Н. Софьина¹, Э. П. Мирошников¹, П. А. Расторгуева¹, М. Е. Лебедева²

¹ Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В статье рассматриваются особенности развития лидерских способностей в период ранней взрослости, обусловленные спецификой, выбранной для подготовки к профессиональной деятельности. Развитые лидерские способности будущих специалистов могут не только способствовать раскрытию их потенциала, творчеству и инновациям, но и оказать значимое влияние на субъективное психологическое благополучие в целом и на его отдельные компоненты. Рассмотрены определения и компоненты понятия «лидерские способности», в том числе сформулированные исследователями с учетом специфики профессиональной деятельности; содержательно охарактеризовано понятие «субъективное благополучие».

Материалы и методы. В качестве метода психодиагностики лидерских способностей в рамках исследования была выбрана методика С. В. Духновского; диагностика психологического благополучия реализована посредством опросника К. Риффа «Шкала психологического благополучия» в русской адаптации П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой. К исследованию были привлечены 58 студентов СЗИУ РАНХиГС при Президенте РФ, а также 54 курсанта вуза силового блока.

Результаты. Проведена психодиагностика и последующий сравнительный анализ уровня развития лидерских способностей и субъективного благополучия у студентов и курсантов периода ранней взрослости. Достоверность полученных результатов подтверждена схожими эмпирическими данными по показателям использованных методик, сопоставленных методом логической аналогии для выявления взаимосвязи компонентов лидерских способностей и субъективного благополучия.

Обсуждение и выводы. По результатам проведенной психодиагностики выявлен достоверно более высокий уровень развития у курсантов таких показателей, как «настойчивость и целеустремленность», «управленческая компетентность», «компетентности самоуправления» и «готовность к командной работе». В то же время, выявлен более высокий уровень развития у студентов такого показателя лидерских способностей, как «масштабность мышления». Сравнительный анализ субъективного благополучия студентов и курсантов показал, что у курсантов достоверно выше уровни показателей «цель в жизни» и «управление окружением», в то время как у студентов достоверно выше уровень показателя «автономия».

Ключевые слова: период ранней взрослости, лидерские способности, субъективное благополучие, студенты, курсанты.

Для цитирования: Софьина В. Н., Мирошников Э. П., Расторгуева П. А., Лебедева М. Е. Лидерские способности и субъективное благополучие студентов и курсантов в период ранней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 399–414. DOI: 10.35231/18186653_2024_4_399. EDN: WPKHUT

Leadership Abilities and Subjective Well-Being of Students and Cadets in Early Adulthood

Vera N. Sofina¹, Edward P. Miroshnikov¹,
Polina A. Rastorgueva¹, Maria E. Lebedeva²

¹ The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPa,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The article examines the features of the development of leadership abilities during early adulthood, due to the specifics of the chosen professional activity. The developed leadership abilities of future specialists can not only contribute to the disclosure of their potential, as well as creativity and innovation, but also have a significant impact on subjective psychological well-being in general and on its individual components. The definitions and components of the concept of "leadership abilities" are considered, including those formulated by researchers based on the specifics of professional activity; the concept of "subjective well-being" is meaningfully characterized.

Materials and methods. The method of S. V. Dukhnovsky was chosen as a method of psychodiagnostics of leadership abilities in the framework of the study; the diagnosis of psychological well-being was implemented through K. Riff's questionnaire "Scale of psychological well-being" in the Russian adaptation by P. P. Fesenko and T. D. Shevelenkova. 58 students of the NWIM RANEPa, as well as 54 cadets of the University of the power unit were involved in the study.

Results. Psychodiagnostics and subsequent comparative analysis of the level of development of leadership abilities and subjective well-being among students and cadets of early adulthood were carried out. The reliability of the results obtained is confirmed by similar empirical data on the evidence of the methods used, compared by the method of logical analogy to identify the relationship between the components of leadership abilities and subjective well-being.

Discussion and conclusion. According to the results of the conducted psychodiagnostics, a significantly higher level of development among cadets of such indicators as: "Perseverance and purposefulness", "Managerial competence", "Competence of self-government" and "Readiness for teamwork" was revealed. At the same time, a higher level of development of such an indicator of leadership abilities as "Scale of thinking" was revealed among students. A comparative analysis of the subjective well-being of students and cadets showed that the cadets had significantly higher levels of the indicators "Purpose in life" and "Environment management", while the students had significantly higher levels of the indicator "Autonomy".

Key words: early adulthood, leadership abilities, subjective well-being, students, cadets.

For citation: Sofina, V. N., Miroshnikov, E. P., Rastorgueva, P. A. Lebedeva, M. E. (2024) Liderские способности и субъективное благополучие студентов и курсантов в период ранней взрослости [Leadership Abilities and Subjective Well-Being of Students and Cadets in Early Adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 399–414. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_399. EDN: WPKHUT

Введение

Научный интерес в вопросе значимости лидерских способностей для различных видов профессиональной деятельности обусловлен, в том числе, вниманием многих исследователей к психологическому содержанию основных характеристик профессионала как субъекта деятельности, которые образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя, таким образом, активность субъекта относительно специфики содержания конкретной профессиональной деятельности [13; 14]. Одной из индивидуально-психологических характеристик, актуальной для любого вида деятельности, в том числе профессиональной, являются лидерские способности, поскольку потенциал их влияния на деятельность не ограничивается одной личностью, а измеряется в том числе способностью личности воздействовать как на себя и свою деятельность, так и на деятельность других, причем в зависимости от уровня развития лидерских способностей и иных детерминирующих деятельность психологических характеристик субъекта воздействие может быть положительным и отрицательным, не говоря уже о вариативности масштаба воздействия личности на окружающую действительность.

Именно в период ранней взрослости, который, в соответствии с периодизацией Д. Б. Бромлей, соответствует биологическому возрасту 21–25 лет [14], начинается активное развитие лидерского потенциала, необходимого для «совместной с другими деятельности по решению социально значимых проблем, проявления своей гражданской активности и социальной ответственности через участие в жизни молодежных групп и ближайшего окружения» [2]. «Проблема раскрытия лидерского потенциала студента наиболее актуальна именно для этой социально-возрастной категории, в условиях которой активизируются морально-нравственные ориентиры и поведенческая устойчивость, формируются механизмы самоконтроля и самореализации» [10]. Период ранней взрослости характеризуется увеличением ответственности за принимаемые решения и соответствующие поступки, что является важным аспектом для учебной деятельности, направленной на освоение выбранной профессии, поскольку период ранней взрослости зачастую связан с началом становления личности как специалиста, которое

подразумевает не только и не столько формирование профессиональных компетенций, сколько формирование деловых и личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в будущем. В период ранней взрослости «формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути» [10]. Именно поэтому безусловно важной является взаимосвязь лидерских способностей с развитием таких индивидуально-психологических характеристик, как «самосознание, эмоциональный интеллект и другие жизненные навыки, ценные для личностного роста и успеха в любой сфере жизнедеятельности» [2].

Таким образом, можно утверждать, что актуальность научных исследований в области развития лидерских способностей в период ранней взрослости обусловлена возможностью «привносить свежие перспективы и новые идеи в решение стоящих перед обществом задач, способствовать творчеству и инновациям в подходах к социальным, экономическим и экологическим вопросам, а также обеспечить разнообразную и инклюзивную группу лидеров на будущее» [2].

В то же время, существенные различия видов профессиональной деятельности, обусловленные спецификой, определяют разницу в содержании лидерских способностей и их востребованности в конкретной профессиональной сфере; например, «профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел не может быть исчерпывающе охарактеризована качествами, применимыми для гражданских областей деятельности: такие качества, как способность к сотрудничеству, эмоциональная устойчивость, тактичность, деликатность, общительность, психологическая и интеллектуальная пластичность, самокритичность, инициативность, педагогический такт, необходимы, но недостаточны для того, чтобы офицер МВД воспринимался как лидер» [5]. В соответствии со спецификой служебной деятельности, сотрудник ОВД «должен быть способен в боевой обстановке применять приобретенные специальные и профессиональные знания, глубоко осмысливать процессы, протекающие в служебных коллективах, самостоятельно делать правильные выводы и принимать взвешенные

решения, активно влиять на морально-психологическое состояние личного состава, понимать духовную жизнь сослуживцев, обращаться к чувствам подчиненных, активизировать позитивные и купировать негативные эмоциональные состояния, а также владеть собственными эмоциями и чувствами» [1; 5]. Описанная специфика обуславливает различия в подходах к исследованию и развитию лидерских способностей студентов гражданских вузов и курсантов вузов силового блока.

Помимо лидерских способностей, «значимым фактором эффективности и продуктивности многих видов деятельности является субъективное благополучие, особенно актуальное в контексте профессиональной деятельности специалистов, психическое и физическое нездоровье которых могут послужить причиной развития профессионального стресса, в том числе, снижения работоспособности, мотивации к труду и профессиональному развитию» [17]. Интересным с научной точки зрения представляется вопрос влияния субъективного благополучия на лидерские способности, реализация которых связана с «непосредственным взаимодействием с людьми, высоким уровнем ответственности за принятые решения и, зачастую, высокой нагрузкой». Неоспоримо важным и неоднократно доказанным является тот факт, что «и учебная, и профессиональная деятельность в данных условиях требуют «высокого уровня работоспособности и стрессоустойчивости, достижимых при достаточно высоком уровне субъективного благополучия» [15].

Обзор литературы

Сущность лидерских способностей отражает характер влияния на других людей, с целью «получения поддержки со стороны других членов сообщества для достижения целей организации» [4; 9]. По мнению некоторых авторов «лидерство представляет собой процесс, в котором одни личности, обладающие более выраженными личностными характеристиками, оказывают влияние на менее мотивированных и ведомых индивидов. Оно включает в себя способность лидера вдохновлять, мотивировать и направлять других к достижению общих целей, опираясь на собственные ценности, установки и стратегии, в зависимости от сложившейся ситуации» [19]. Существует достаточно широкое разнообразие подходов к исследованию феномена

лидерства и лидерских способностей: «как центр групповых процессов; как проявление личностных черт; как искусство достижения согласия; как действие и поведение; как инструмент достижения цели или результата; как взаимодействие; как умение убеждать; как осуществление влияния; как властные отношения; как результат дифференциации ролей; как инициация или введение структуры; как проявление эмоциональной зрелости; как видение перспективы; как следование особым ценностям» [10]. Результаты теоретического анализа данного вопроса позволяют утверждать, что «в структуре личности лидерский потенциал представляется в качестве индивидуальной системы особым образом организованных его явных и скрытых возможностей, обеспечивающих многообразие направлений личностного роста. Лидерский потенциал позволяет человеку оптимально реализовать профессионально важные качества, умения совершать рискованные поступки, прогнозировать развитие масштабных событий, быть участником серьезных мероприятий» [10].

В контексте данного исследования необходимо представить определение лидерских способностей, сформулированное исследователями в области профессиональной деятельности в органах внутренних дел; следуя их трактовке, лидерские способности «помогают оказывать влияние на других людей, эффективно координировать рабочий процесс, достигать поставленных целей и качественно исполнять обязанности, осознавая личную ответственность в пределах должностных компетенций» [11].

Содержание компонентов лидерских способностей в научной литературе неоднозначно. Например, некоторые современные исследователи выделяют «большую пятерку качеств»: «высокий уровень экстраверсии, низкий уровень нейротизма, открытость опыту, доброжелательность и ответственность» [16]. Иные исследователи считают, что «лидеру необходимо обладать следующими качествами: воля, настойчивость, независимость и инициативность, адаптивность, самокритичность, требовательность к себе и другим, психическая устойчивость, надежность, выносливость, оптимистичность, решительность» [12]. Содержание лидерских способностей может быть представлено в том числе при помощи функционального подхода, в соответствии с которым лидерские способности являются возможностью личности выполнять следующие функции: «групповая интеграция;

решение новых проблем, выдвижение идей; доминирование в формировании настроения группы; функция эмоционального притяжения, соответствующая роли “звезды”, которая служит образцом, идеалом» [8]. По мнению некоторых авторов, лидерские способности обусловлены «биографическими характеристиками, личностными качествами (доминантность, ответственность, инициативность, общительность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость, предприимчивость), а также его умениями и навыками (слышать других, выстраивать взаимоотношения с людьми, использовать способы харизматического влияния, управлять своим имиджем и репутацией, формировать доверие к себе и своим инициативам)» [10].

Исследования лидерских способностей в контексте службы в органах внутренних дела определяют их как «совокупность психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия командиров с группой, определяющих их возможности занять лидерское положение в группе и успешность дальнейшего использования лидерского ресурса в практике управления» [3]. В перечень таких качеств включены: «уверенность в себе, активная жизненная позиция, готовность к риску, инициативность, честность, порядочность, ответственность, справедливость, организаторские способности, видение перспективы, коммуникабельность, способность отстаивать интересы коллектива» [5]. Интересный перечень лидерских качеств представлен в памятке лидера, разработанной О. В. Свиной и Е. Ю. Костиной для курсантов: «преданность делу, умение общаться, компетентность, инициативность, вдохновение, самодисциплина, терпение» [11].

Рассматривая понятие «субъективное благополучие», исследователи определяют его по-разному. Одно из наиболее комплексных определений представлено в работах Р. М. Шамина и характеризует субъективное благополучие как «синтетическое социально-психологическое образование, включающее ряд компонентов, отражающих благополучность различных сторон бытия человека, среди которых главными являются он сам, его переживания, деятельность и ее смыслы, созерцание, включенность в общность и общество (ориентированность на себя или на общность); эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам,

имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [17].

Многочисленные исследования данного феномена свидетельствуют о том, что «наибольшее влияние на переживание субъективного благополучия личностью оказывают субъективные факторы (такие, как отношения личности к себе и окружающему миру, самоактуализация, самореализация и т. п.) при незначительном влиянии объективных факторов (например, экономических показателей благосостояния населения)» [17].

К факторам, оказывающим значительное влияние на формирование лидерских способностей, необходимо отнести также возрастную обусловленность, которая отражает «связь развития и самой сущности личности с масштабом времени и пространством ее жизненного пути» [6]. Теоретический анализ исследований данного вопроса демонстрирует следующие результаты: «в отечественной психологии данной проблеме уделяют внимание теория жизненного пути С. Л. Рубинштейна и жизненного цикла Б. Г. Ананьева, в зарубежной – теория жизненного пути Ш. Бюлер, теория жизненного развития Э. Эриксона, который выявил наличие важнейших качественных новообразований каждого жизненного этапа, а также особенно подчеркнул роль и качество личностной зрелости» [6]. Фактор возрастной обусловленности играет, несомненно, важную роль в контексте «процесса совершенствования личности в жизни, деятельности (профессии, общении), который приводит к максимальной самореализации личности, что в свою очередь способствует оптимальному варианту осуществления – стратегичности жизни, высокому профессионализму, компетентному осуществлению деятельности в качестве субъекта» [6].

В исследованиях профессионального становления личности сотрудника ОВД, описывающих профессиональное формирование и проектирование личности специалиста ОВД, наиболее полно реализующей себя в труде, представлены показатели эффективной трудовой деятельности, имеющие явное сходство с компонентами психологического благополучия: «счастливая профессиональная судьба и удача; сильные профессиональные радости и переживания; обладание наивысшими человеческими благами; удовлетворенность реальной жизнью» [7]. Приведен-

ные данные, обусловленные спецификой профессиональной деятельности, подтверждаются и более общими положениями: «осуществление саморазвития личности человека может быть достигнуто в процессе оптимальной интеграции таких сфер: психологической, духовно-нравственной, профессиональной культуры, благодаря чему обеспечивается оптимальная реализация жизни, деятельности, получение результатов высокого уровня» [6].

Материалы и методы

В рамках формирования выборки к эмпирическому исследованию лидерских способностей и субъективного благополучия в период ранней взрослости были привлечены 58 студентов СЗИУ РАНХиГС при Президенте РФ, а также 54 курсанта вуза силового блока.

Психодиагностика лидерских способностей студентов и курсантов в рамках исследования была проведена с использованием методики С. В. Духновского, которая основана на «комплексной интегральной модели компетенций», разработанной Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; в соответствии с данной моделью компетенций, методика включает в себя следующие показатели: «стратегическое лидерство, настойчивость и целеустремленность, компетентности социального взаимодействия, управленческая компетентность, компетентности самоуправления, готовность к командной работе, масштабность мышления, готовность к саморазвитию, экспертная компетентность»¹.

Также в рамках исследования проведена диагностика психологического благополучия посредством опросника К. Риффа «Шкала психологического благополучия». Русская адаптация данного опросника, реализованная П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой в 2005 году, включает следующие шкалы: «положительные отношения с окружающими, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие» [18].

Результаты

На рис. 1 представлены результаты сравнительного анализа уровня развития лидерских способностей у студентов гражданских вузов и курсантов силовых вузов.

¹ Духновский С. В. Психодиагностика: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2022. 353 с.



Рис. 1. Сравнительный анализ уровня развития лидерских способностей студентов (n=58) и курсантов (n=54)

По результатам сравнительного анализа выявлены значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ в уровне развития некоторых показателей лидерских способностей студентов и курсантов.

Достоверно выше уровень развития у курсантов таких показателей, как: «настойчивость и целеустремленность», «управленческая компетентность», «компетентности самоуправления», «готовность к командной работе». Подобные результаты свидетельствуют о том, что у курсантов более развиты такие лидерские способности, как: «способность к преодолению сопротивления внешней среды при выполнении профессиональной и управленческой деятельности; умение добиваться поставленной цели; способность доводить до конца начатые дела, вторично возвращаться к реализации процесса в случае его неудачного внедрения»; «способность к планированию, организации, контролю, координации деятельности больших организационных структур; готовность к принятию самостоятельных управленческих решений, реализации менеджерских и административных функций». Кроме того, курсантам более свойственны: «стрессоустойчивость, выдержка; самообладание, уравновешенность; готовность к компромиссу; способность нести личную ответственность за собственные поступки, контролировать свои поступки, оценивать собственные результаты, объективно

и рационально применять свои личностно-профессиональные ресурсы; способность к эффективной самоорганизации»; «ориентация на командное взаимодействие; готовность к внутреннему принятию поставленных организационных целей и задач; способность к организации совместной деятельности по решению управленческих вопросов; навыки бесконфликтного общения, взаимодействия с людьми с различными личностно-профессиональными особенностями; готовность к диалогу, обсуждению и принятию компромиссных решений».

В то же время, результаты сравнительного анализа уровня развития лидерских способностей демонстрируют достоверно более высокий уровень развития у студентов показателя «масштабность мышления», из чего следует, что у студентов более развита «способность видеть и анализировать проблемы не только с позиции занимаемой должности, но и в более широком организационном и социальном контексте».

На рис. 2 представлены результаты сравнительного анализа показателей субъективного благополучия студентов и курсантов.

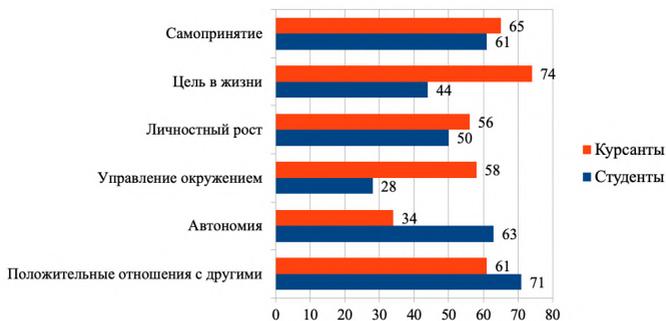


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня субъективного благополучия студентов (n=58) и курсантов (n=54)

По результатам сравнительного анализа выявлены значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ в уровне некоторых показателей субъективного благополучия студентов и курсантов. Показатель «управление окружением» достоверно выше у курсантов, что свидетельствует о наличии выраженного стремления к целеустремленности; данный показатель

непосредственно связан с лидерскими способностями, поскольку люди с высоким уровнем его развития хорошо понимают и чувствуют эмоции других: это позволяет им быть хорошими руководителями и «вести людей, а не быть ведомыми». Кроме того, уровень показателя «цель в жизни» также достоверно выше у курсантов, из чего следует, что им более свойственно «извлекать ошибки из прошлого, как и стремление не совершать их в настоящем; они придерживаются таких убеждений, которые помогут им реализовать свой потенциал; умеют хорошо планировать свою деятельность и ценят найденный ими смысл жизни». В то же время, у студентов выявлен достоверно более высокий уровень показателя «автономия», который подтверждает развитость у студентов «самостоятельности и независимости, позволяющих не только развивать креативность, противопоставляя себя стереотипному мышлению, но и регулировать собственное поведение и оценивать себя, в первую очередь руководствуясь личными критериями, а затем мнением социума».

Обсуждение и выводы

1. В период ранней взрослости, соответствующий по периодизации Д. Б. Бромлей биологическому возрасту 21–25 лет, начинается активное развитие лидерского потенциала, необходимого для совместной с другими деятельности по решению социально значимых проблем, проявления своей гражданской активности и социальной ответственности через участие в жизни молодежных групп и ближайшего окружения. В то же время, существенные различия видов профессиональной деятельности, обусловленные спецификой, определяют разницу в содержании лидерских способностей и их востребованности в конкретной профессиональной сфере; так, специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД обуславливает различия в подходах к исследованию и развитию лидерских способностей студентов гражданских вузов и курсантов вузов силового блока. Влияние субъективного благополучия на лидерские способности, реализация которых связана с непосредственным взаимодействием с людьми, высоким уровнем ответственности за принятые решения и, зачастую, высокой нагрузкой, особенно актуально в контексте профессиональной деятельности специалистов, психическое и физическое нездо-

ровые которых могут послужить причиной развития профессионального стресса, в том числе, снижения работоспособности, мотивации к труду и профессиональному развитию.

2. Эмпирическое исследование лидерских способностей и субъективного благополучия в период ранней взрослости включало в себя психодиагностику 58 студентов СЗИУ РАНХиГС при Президенте РФ, а также 54 курсантов вуза силового блока. Для диагностики лидерских способностей использована методика С. В. Духновского, а для диагностики субъективного благополучия – русская адаптация опросника К. Риффа «Шкала психологического благополучия», реализованная П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой.

3. Результаты сравнительного анализа уровня развития лидерских способностей у студентов СЗИУ РАНХиГС при Президенте РФ и курсантов вузов силового блока демонстрируют достоверно более высокий уровень развития у курсантов таких показателей, как: «настойчивость и целеустремленность», «управленческая компетентность», «компетентности самоуправления» и «готовность к командной работе». В то же время, выявлен более высокий уровень развития у студентов такого показателя лидерских способностей, как «масштабность мышления». Сравнительный анализ субъективного благополучия студентов и курсантов показал, что у курсантов достоверно выше уровни показателей «цель в жизни» и «управление окружением», в то время как у студентов достоверно выше уровень показателя «автономия».

Список литературы

1. Алехин И. А., Гожигов В. Я., Караяни А. Г. Психолого-педагогические проблемы развития творческой активности будущих офицеров в учебной и военно-научной деятельности // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 2 (66). – С. 140–148.
2. Арендачук И. В. Характеристики личности современного лидера в представлениях студенческой молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Академлогия образования. Психология развития. – 2023. – № 4 (48).
3. Евтихов О. В. Анализ лидерских качеств младших командиров учебных групп в вузе МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 2.
4. Клементьев Д. В. Лидерство: определение, подходы, перспективы // Журнал прикладных исследований. – 2021. – № 1. – С. 21–24. DOI: 10.475776/2712-7516_2021_1_2_21
5. Кожевников Д. М. Психолого-педагогические пути формирования лидерских качеств курсантов вузов правоохранительных органов в процессе адаптации к условиям профессиональной деятельности // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 1.
6. Макарова (Лебедева) М. Е. Психолого-акмеологическое сопровождение развития лидерских качеств личности // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика. Сборник материалов второй всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 29–33.

7. Мальцева Т. В., Сомов А. В. Психологические аспекты профессионального становления будущих специалистов и руководителей в системе МВД России // *Философия социальных коммуникаций*. – 2011. – № 2 (15). – С. 157–167.
8. Науменко М. В., Рогова Е. Е. Особенности взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей членов учебных групп различного уровня развития // *Вестник евразийской науки*. – 2013. – № 3 (16).
9. Печеркина Е. А., Мешкова И. В. Развитие лидерских качеств у студентов педагогического вуза посредством студенческого самоуправления // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 76–3.
10. Пинигин В. Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития лидерского потенциала студентов 1-го курса // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. – 2023. – № 2.
11. Свиная О. В., Костина Е. Ю. Формирование лидерских качеств курсантов в процессе учебно-профессиональной деятельности // *Психология и педагогика служебной деятельности*. – 2023. – № 3.
12. Сердюк И. И., Кривцова М. А. Проблемы формирования лидерских способностей // *Концепт*. – 2014. – № 530.
13. Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: моногр. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. РАНХиГС, 2015. – 180 с.
14. Софьина В. Н., Лебедева М. Е., Расторгуева П. А. Сравнительный анализ жизнестойкости студентов и курсантов в период ранней зрелости // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. – 2023. – № 4. – С. 535–548. DOI: 10.35231/18186653_2023_4_535
15. Софьина В. Н., Расторгуева П. А., Баласанян А. С., Габова М. П. Возрастные аспекты субъективного благополучия студентов, специалистов и руководителей // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2022. – № 4. – С. 376–388. DOI: 10.35231/18186653_2022_4_376
16. Тимофеева Е. Н. Особенности развития лидерских качеств в рамках детскородительских отношений студенческой молодежи // *Вестник ЮУрГПУ*. – 2011. – № 7.
17. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Саратовский государственный университет, 2004.
18. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
19. Штырев М. М., Башкин Е. Б. Особенности выраженности ценностно-смысловой детерминации лидерства у студентов разных направлений подготовки // *Психолог*. – 2023. – № 5.

References

1. Alekhin, I. A., Gozhikov, V. Ya., Karayani, A. G. (2017) *Psichologo-pedagogicheskie problemy razvitiya tvorcheskoy aktivnosti budushchih oficerov v uchebnoj i voenno-nauchnoj deyatel'nosti* [Psychological and pedagogical problems of the development of creative activity of future officers in educational and military scientific activities]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – World of education – education in the world*. No. 2 (66). Pp. 140–148. (In Russian).
2. Arendachuk, I. V. (2023) *Harakteristiki lichnosti sovremennogo lidera v predstavleniyah studentcheskoj molodezhi* [Characteristics of the personality of the modern leader in the ideas of student youth]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya – Educational Acmeology. Developmental Psychology Izvestiya of Saratov University*. No. 4 (48). (In Russian).
3. Evtihov, O. V. (2009) *Analiz liderskih kachestv mladshih komandirov uchebnyh grupp v vuze MVD Rossii* [Analysis of the leadership qualities of junior commanders of training groups at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah – Psychopedagogy in law enforcement agencies*. No. 2. (In Russian).
4. Klement'ev, D. V. (2021) *Liderstvo: opredelenie, podhody, perspektivy* [Leadership: Definition, Approaches, Perspectives]. *Zhurnal prikladnyh issledovaniy – Journal of Applied Research*. No. 1. Pp. 21–24. (In Russian). DOI: 10.475776/2712–7516_2021_1_2_21

5. Kozhevnikov, D. M. (2021) Psihologo-pedagogicheskie puti formirovaniya liderskih kachestv kursantov vuzov pravoohranitel'nyh organov v processe adaptatsii k usloviyam professional'noj deyatel'nosti [Psychological and pedagogical ways of forming leadership qualities of cadets of universities of law enforcement agencies in the process of adaptation to the conditions of professional activity]. *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. No. 1. (In Russian).

6. Makarova (Lebedeva), M. E. (2019) Psihologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie razvitiya liderskih kachestv lichnosti [Psychological and acmeological support for the development of leadership qualities of a person]. *Aktual'nye voprosy psikhologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika* [Actual issues of the psychology of development and formation of a person: methodology, theory and practice]. *Sbornik materialov vtoroj vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pp. 29–33. (In Russian).

7. Mal'ceva, T. V., Somov, A. V. (2011) Psihologicheskie aspekty professional'nogo stanovleniya budushchih specialistov i rukovoditelej v sisteme MVD Rossii. [Psychological aspects of the professional formation of future specialists and managers in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Filosofiya social'ny'x kommunikacij – Philosophy of social communications*. No. 2 (15). Pp. 157–167. (In Russian).

8. Naumenko, M. V., Rogova, E. E. (2013) Osobennosti vzaimosvyazi funktsional'nogo liderstva so stepen'yu vyrazhennosti liderskih sposobnostej chlenov uchebnyh grupp razlichnogo urovnya razvitiya [Features of the relationship between functional leadership and the degree of severity of leadership abilities of members of training groups of various levels of development]. *Vestnik evrazijskoj nauki – Bulletin of Eurasian Science*. No. 3 (16). (In Russian).

9. Pecherkina, E. A., Meshkova, I. V. (2022) Razvitie liderskih kachestv u studentov pedagogicheskogo vuzov posredstvom studencheskogo samoupravleniya [Development of leadership qualities among students of a pedagogical university through student self-government]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 76–3. (In Russian).

10. Pinigin, V. G. (2023) Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya liderskogo potentsiala studentov 1-go kursa [Psychological and pedagogical support for the development of the leadership potential of 1st year students]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya – Human Science: Humanitarian Studies*. No. 2. (In Russian).

11. Svinareva, O. V., Kostina, E. Yu. (2023) Formirovanie liderskih kachestv kursantov v processe uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Formation of leadership qualities of cadets in the process of educational and professional activities]. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti – Psychology and pedagogy of official activities*. No. 3. (In Russian).

12. Serdyuk, I. I., Krivcova, M. A. (2014) Problemy formirovaniya liderskih sposobnostej [Problems of forming leadership abilities]. *Koncept – Concept*. No. S30. (In Russian).

13. Sof'ina, V. N. (2015) *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii*: monografiya [Acmeological concept of development of professional competence of students in the system of educational, scientific and professional integration]. Saint Petersburg: Sev.-Zap. in-t upr. – RANHiG. (In Russian).

14. Sof'ina, V. N., Lebedeva, M. E., Rastorgueva, P. A. (2023) Sravnitel'nyj analiz zhiznestojkosti studentov i kursantov v period rannej vzroslosti [Comparative analysis of the resilience of students and cadets during early adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 535–548. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2023_4_535

15. Sof'ina, V. N., Rastorgueva, P. A., Balasanyan, A. S., Gabova, M. P. (2022) Vozrastnyye aspekty sub'ektivnogo blagopoluchiya studentov, specialistov i rukovoditelej [Age-related aspects of subjective well-being of students, professionals and managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. (In Russian).

16. Timofeeva, E. N. (2011) Osobennosti razvitiya liderskih kachestv v ramkah detsko-roditel'skih otnoshenij studencheskoj molodezhi [Special Features of Leadership Qualities Development Within the Child-and-Parental Relations of the Students]. *Vestnik YuUrGGPU – Vestnik YuUrGGPU*. No. 7. (In Russian).

17. Shamionov, R. M. (2004) *Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Psychology of subjective individual well-being]. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj universitet. (In Russian).

18. Shevelenkova, T. D., Fesenko, T. P. (2005) Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*. No. 3. Pp. 95–129. (In Russian).

19. Shtyrev, M. M., Bashkin, E. B. (2023) Osobennosti vyrazhennosti cennostno-smyslovoj determinacii liderstva u studentov raznyh napravlenij podgotovki [Features of the expression of the value-semantic determination of leadership among students of different directions of training]. *Psiholog – Psychologist*. No. 5. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
25/25/25/25 %

Информация об авторах

Софьина Вера Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Мирошников Эдуард Петрович – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0003-2272-849X, e-mail: paralel777@mail.ru

Расторгуева Полина Александровна – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

Лебедева Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4197-8764, e-mail: makarova030@mail.ru

Information about the authors

Vera N. Sofina – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Edward P. Miroshnikov – Postgraduate student, The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0003-2272-849X, e-mail: paralel777@mail.ru

Polina A. Rastorgueva – Postgraduate student, The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

Maria E. Lebedeva – Cand. Sci. (Psychol.), Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4197-8764, e-mail: makarova030@mail.ru

Поступила в редакцию: 12.11.2024
Принята к публикации: 29.11.2024
Опубликована: 28.12.2024

Received: 12 November 2024
Accepted: 29 November 2024
Published: 28 December 2024

ДЛЯ ЗАМЕТОК

научный журнал

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

№4

2024

Редакторы А. А. Титова, Т. Г. Захарова
Технический редактор Н. В. Чернышева
Верстальщик Е. И. Ягин
Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 28.12.2024. Формат 60x84 1/16.
Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 26. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)
Заказ № 2004

Адрес редакции

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

Адрес учредителя, издателя

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