

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State
University Journal

№2
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. Кобрин	доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора)
М. Ю. Смирнов	доктор социологических наук, профессор (научный редактор, 5.7. Философия)
Е. Л. Гончарова	доктор психологических наук, профессор (научный редактор, 5.3. Психология)
О. И. Кукушкина	доктор педагогических наук, профессор (научный редактор, 5.8. Педагогика)

Редакционный совет

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

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

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

Founder, publisher: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board

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

Editorial Council

A. G. Asmolov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)
T. A. Boronenko	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
V. V. Belov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
O. A. Denisova	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)
N. G. Kamilova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan)
T. V. Lisovskaya	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
I. A. Mironenko	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
L. V. Marishchuk	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
Z. A. Movkebaeva	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Astana, Republic of Kazakhstan)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
G. V. Sem'ya	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)
M. K. Sheremet	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)
V. V. Khitryuk	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 10 О. Ю. Левченко
Преподавание иностранных языков в подготовке кадров для горной отрасли в XVIII–XIX вв.
- 30 М. И. Морозова, В. В. Штерн, С. А. Киселева
Конвергентная образовательная среда как условие успешности функционирования курчатовского класса

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 44 К. В. Шапиро, Н. В. Макарова
Персонализация образовательного маршрута обучающегося в многомерном пространстве школьной информатики

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 63 И. В. Литвиненко, С. М. Лосева
Речевые нарушения у взрослых при черепно-мозговой травме
- 79 М. Л. Скуратовская, Е. А. Романова, Н. В. Корчаловская Л. М. Кобрина
Педагогические условия формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования
- 93 И. К. Шац
Семья ребенка с умственной отсталостью: социально-психологические особенности и возможности психолого-педагогической помощи

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 107 Т. А. Бороненко, А. П. Шарухин
Полипарадигмальность как гармоничное
сочетание образовательных моделей
современной педагогики Росгвардии
- 118 Р. Е. Булат
Особенности состояния и формирования
готовности классных руководителей
к взаимодействию с родителями обучающихся
- 141 Ю. А. Кузьмин
Формирование правовой культуры
студентов-молодых избирателей в процессе
вузовского образования

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 157 А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова
Взаимосвязь временной перспективы
и адаптационных характеристик обучающихся
общеобразовательной школы при переходе
в старшие классы
- 176 И. В. Абакумова, И. А. Мулатова
Особенности отношения к своему внешнему
облику и самопрезентации у женщин
с различными мотивами выбора профессии
- 188 А. А. Благинин, О. С. Исаева
Психологические детерминанты успешности
обучения комбатантов
- 205 А. А. Сидорова
Личностные особенности молодых людей,
предпочитающих разные жанры видеоигр

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 225 В. В. Белов, Н. Н. Вербчан
Динамика перфекционизма и акцентуаций
характера у студентов с разной академической
успеваемостью в процессе профессиональной
подготовки
- 251 О. В. Ванновская
Методологические основы внедрения цифровых
технологий в образовательный процесс вуза
- 270 Е. С. Ермакова
Мотивация учебной деятельности и личностные
характеристики студентов

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 288 В. В. Белов, Е. В. Белова
Теоретическая психология и проблема
исследования развития личности
- 310 Е. Г. Чуканов, А. А. Благинин
Особенности психического здоровья
и жизнестойкости (жизнеспособности)
комбатантов на разных стадиях жизненного пути

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 10 Olga Yu. Levchenko
Teaching Foreign Languages in Personnel Training
for the Mining Industry in the 18th – 19th Centuries
- 30 Marina I. Morozova, Valentina V. Stern, Svetlana A. Kiseleva
Convergent Educational Environment
as a Condition for the Successful Functioning
of the Kurchatov Class

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

- 44 Konstantin V. Shapiro, Natalia V. Makarova
Personalization of a Student's Educational
Route in the Multidimensional Space
of School Informatics

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- 63 Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva
Speech Disorders in Adults with Brain Injury
- 79 Marina L. Skuratovskaya, Elena A. Romanova,
Natalia V. Korchalovskaya, Larisa M. Kobrina
Pedagogical Context of the Universal
Educational Communicative Actions Formation
in Inclusive Education
- 93 Igor' K. Shats
The Family of a Child with Mental Retardation:
Socio-psychological Characteristics and Possibilities
of Psychological and Pedagogical Assistance

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 107 Tat'yana A. Boronenko, Anatolii P. Sharukhin
Polyparadigmality as a Harmonious Combination
of Educational Models of Modern Pedagogy
of the Rosgvardiya
- 118 Roman E. Bulat
Features of the State and Formation of Readiness
of Classroom Teachers to Interact With Parents
of Students
- 141 Yurii A. Kuzmin
Formation of a Culture of Student – Young Voters
in the Process of University Education

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- 157 Anatoly G. Maklakov, Alexandra A. Sidorova
The Relationship between Time Perspective
and Adaptation Characteristics of General
Education School Students During
the Transition to High School
- 176 Irina V. Abakumova, Irina A. Mulatova
Peculiarities of Attitudes to Their Appearance
and Self-Presentation in Women With Different
Motivations for Choosing a Profession
- 188 Andrei A. Blaginin, Olga S. Isaeva
Psychological Determinants of Combatant Education
Success
- 205 Alexandra A. Sidorova
Personal Characteristics of Young People Who Prefer
Different Genres of Video Games

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 225 Vasily V. Belov, Nina N. Verebchan
**The Relationship of Perfectionism and Character
Accentuations in Students With Different Academic
Performance: a Longitudinal Study**
- 251 Olga V. Vannovskaya
**Methodological Foundations of the Introduction
of Digital Technologies Into the Educational Process
of the University**
- 270 Elena S. Ermakova
**Motivation of Educational Activities and Personal
Characteristics of Students**

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- 288 Vasily V. Belov, Yelizaveta V. Belova
**Theoretical Psychology and the Problem
of Researching Personality Development**
- 310 Egor G. Chukanov, Andrey A. Blaginin
**Features of Mental Health and Vitality of Combatants
at Different Stages of Their Life Path**

Преподавание иностранных языков в подготовке кадров для горной отрасли в XVIII–XIX вв.

О. Ю. Левченко

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

Введение. Горная отрасль традиционно играет стратегическую роль в отечественной экономике. Значимыми фактами в ее истории XVIII в. стали организация горных округов и создание горных заводов. Динамичное развитие отрасли требовало различных специалистов, имевших профессиональное образование в сфере горного дела. Для подготовки кадров для горных заводов были созданы горнозаводские школы, а позднее горные училища, деятельность которых получила широкое освещение в научных работах. Вместе с тем сохраняется потребность в выявлении и систематизации сведений, касающихся преподавания иностранных языков. Новизна исследования состоит в том, что оно способствует целостному описанию истории становления и развития отечественного горного образования и позволяет содержательно дополнить картину истории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в учебных заведениях России в XVIII–XIX вв.

Материалы и методы. Источниковая база исследования представлена нормативно-правовой документацией, историческими, историко-педагогическими, статистическими, публицистическими работами, архивными материалами, освещающими различные аспекты подготовки кадров для горной отрасли в нашей стране в XVIII–XIX вв. Для решения поставленных исследовательских задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, ведущим среди которых стал теоретический анализ источников.

Результаты. Горное образование имеет богатую историю. В XVIII в. стали открываться горнозаводские школы, готовившие рабочих и техников для горной отрасли. Они давали общее образование и профессиональную подготовку, отличались перечнем преподаваемых предметов и сроками обучения. Программа горных училищ предполагала изучение широкого перечня общеобразовательных и профессиональных предметов. В программу обучения были включены французский и немецкий языки, учащиеся овладевали чтением и письмом, занимались переводами. Большое внимание уделялось изучению грамматики. Окончив горное училище, наиболее способные выпускники могли продолжить свое профессиональное образование. Многие поступали в Горный кадетский корпус (позднее институт), в котором изучались немецкий, французский, позднее английский языки. Преподавание иностранных языков было направлено на формирование умений по всем видам речевой деятельности. Имевшиеся возможности регулярной языковой практики повышали результативность обучения устной речи. Курс технического перевода позволял овладеть профессиональной лексикой и формировал умения полно и точно понимать и передавать содержание текстов по специальности. В отдельные годы преподавались латинский язык. Изучение иностранных языков обеспечивало возможности чтения и понимания иноязычной профессиональной литературы, позволяло осуществлять деловое общение в ходе зарубежных командировок.

Обсуждение и выводы. Иностранные языки играли существенную роль в подготовке кадров для горной отрасли. Изучение данного опыта важно для создания целостной картины истории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: история педагогики и образования, иностранные языки, горное образование, горнозаводское образование.

Для цитирования: Левченко О. Ю. Преподавание иностранных языков в подготовке кадров для горной отрасли в XVIII–XIX вв. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 10–29. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_10. EDN: XSOZQQ

Original article
UDC 37.018:81'243
EDN: XSOZQQ
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_10

Teaching Foreign Languages in Personnel Training for the Mining Industry in the 18th – 19th Centuries

Olga Yu. Levchenko

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

Introduction. The mining industry traditionally plays a strategic role in the domestic economy. Significant facts in its history of the 18th century, began the organization of mining districts and the creation of mining factories. The dynamic development of the industry required various specialists with professional education in the field of mining. To train personnel for mining plants, mining schools were created, and later mining schools, whose activities were widely covered in scientific works. At the same time, there remains a need to identify and systematize information related to the teaching of foreign languages. The novelty of the study lies in the fact that it contributes to a holistic description of the history of the formation and development of domestic mining education and allows us to meaningfully complement the picture of the history of professionally oriented teaching of foreign languages in educational institutions of Russia in the 18th–19th centuries.

Materials and methods. The source base of the study is represented by regulatory documents, historical, historical and pedagogical, statistical, journalistic works, archival materials covering various aspects of personnel training for the mining industry in our country in the 18th–19th centuries. To solve the research problems, a set of complementary research methods was used, the leading among which was the theoretical analysis of sources.

Results. Mining education has a rich history. In the 18th century Mining schools began to open, training workers and technicians for the mining industry. They provided general education and vocational training, differing in the list of subjects taught and the duration of training. The mining school program involved studying a wide range of general educational and professional subjects. The curriculum included French and German, students mastered reading and writing, and did translations. Much attention was paid to the study of grammar. After graduating from the mining school, the most capable graduates could continue their professional education. Many entered the Mountain Cadet Corps (later the Institute), where they studied German, French, and later English. Teaching foreign languages was aimed at developing skills in all types of speech activity. The available opportunities for regular language practice increased the effectiveness of teaching oral speech. The technical translation course made it possible to master professional vocabulary and develop the ability to fully and accurately understand and convey the content of texts in the specialty. In some years, Latin was taught. Studying foreign languages provided the opportunity to read and understand foreign-language professional literature and allowed for business communication during foreign business trips.

Discussion and conclusion. Foreign languages played a significant role in training personnel for the mining industry. Studying this experience is important for creating a holistic picture of the history of professionally oriented teaching of foreign languages.

Key words: history of pedagogy and education, foreign languages, mining education, mining industry education.

For citation: Levchenko, O. Yu. (2024) Prepodavanje inostrannykh yazykov v podgotovke kadrov dlya gornoj otrasli v XVIII–XIX vv. [Teaching Foreign Languages in Personnel Training for the Mining Industry in the 18th – 19th Centuries]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 10–29. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_10. EDN: XSOZQQ

Введение

Горная промышленность традиционно является одной из ключевых отраслей отечественной экономики, обеспечивающей разведку месторождений, добычу, обогащение и переработку полезных ископаемых. Перспективы ее дальнейшего развития связаны с модернизацией предприятий, внедрением инновационных технологий, использованием оборудования для повышения эффективности добычи, что ставит новые вызовы в области подготовки специалистов для данной отрасли, совершенствования инженерного потенциала горнопромышленных предприятий. Профессиональная компетентность современного специалиста горной отрасли предусматривает и способность к иноязычному общению в устной и письменной формах для решения задач профессиональной деятельности.

Различные аспекты подготовки кадров для горной промышленности получают сегодня широкое обсуждение среди педагогов, научных и инженерно-технических работников, производственников. В этой связи закономерно возрастает интерес к истории отечественного горного и горнозаводского образования, имеющего длительную и богатую событиями историю, истоки которой связаны с реформаторской деятельностью Петра I [9]. Для управления казенными и надзора за частными горными заводами были созданы особые административно-территориальные единицы – горные округа, количество и состав которых неоднократно изменялись.

Как пишет Б. В. Бабарыкин, горное образование в России стало зарождаться в первой четверти XVIII в. и «местом его концентрации становились центры горнозаводского производства»¹. Бесперебойная деятельность горных заводов, зачастую расположенных в отдаленных регионах страны, требовала значительных кадровых ресурсов, квалифицированных рабочих, горных мастеров и инженеров, имевших профессиональное образование в сфере горного дела.

Оптимальным путем решения кадровой проблемы стала организация учебных заведений на местах. В развитии горнозаводского образования было заинтересовано не только государство, но и горнопромышленники, выступавшие с ини-

¹ Бабарыкин Б. В. Горнозаводское профессиональное образование Западной Сибири в XVIII – начале XX в.: автореферат дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2015. С. 3.

циативой создания школ и училищ. Выдающийся вклад в становление и развитие горного образования внесли Я. В. Брюс, Т. С. Бурнашев, Т. М. Бурцев, В. И. де Геннин, Е. В. Карнеев, В. Н. Татищев, М. Ф. Соймонов, В. И. Суворов.

Изменяющиеся социально-экономических реалии обусловливали необходимость поиска новых подходов к постановке горнозаводского образования, которое на протяжении XVIII–XIX вв. переживало периоды подлинного расцвета и различных трансформаций. В имеющихся исследованиях подчеркивается тесная связь состояния горного производства и отраслевого образования, «расцвет и кризисы промышленности почти полностью повторяются в образовательной сфере»¹.

Имеющиеся исторические и историко-педагогические работы раскрывают различные стороны деятельности учебных заведений, готовивших кадры для горной отрасли. Несмотря на проявленный к данной теме исследовательский интерес, продолжает сохраняться необходимость дальнейшего изучения истории горного и горнозаводского образования России, связанная с недостаточной проработанностью вопросов и систематизацией сведений, касающихся преподавания отдельных общеобразовательных предметов. Проведенный анализ показывает, что вопросы преподавания иностранных языков в учебных заведениях, осуществлявших в XVIII–XIX вв. профессиональную подготовку кадров для горной отрасли, к настоящему времени изучены недостаточно полно, отсутствуют обобщающие исследования, имеющиеся сведения требуют дополнения и конкретизации, что предопределяет актуальность обращения к данной теме.

Научная новизна состоит в том, что полученные в ходе исследования сведения способствуют дальнейшему научному осмыслению и целостному описанию истории профессионально ориентированного преподавания иностранных языков в языковых учебных заведениях России в XVIII–XIX вв. Не менее важно то, что проведенное исследование позволит содержательно дополнить картину становления и развития отечественного горного образования.

¹ Константинова Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Чита, 2006. С. 3.

Обзор литературы

Оценка роли и места иностранных языков в подготовке кадров для горной отрасли требует обращения к работам педагогов, публицистов, государственных деятелей, краеведов. Основы изучения истории отечественного горного образования заложены в дореволюционный период. При этом в опубликованных работах наряду с другой значимой информацией присутствуют сведения о преподавании иностранных языков. В этой связи следует назвать работы А. М. Лоранского, в одной из которых представлено подробное описание деятельности Горного института в разные годы, приведены сведения о преподавателях иностранных языков и программе обучения [7]. В свою очередь, Д. И. Соколов [11], всесторонне изучив деятельность Горного кадетского корпуса, показал, как осуществлялось обучение иностранным языкам в разных классах и перечислил использовавшиеся в образовательном процессе учебные пособия.

Для полноты освещения заявленной темы вызывают несомненный интерес сведения о горных училищах, представленные в историко-статистическом сборнике «Алтай», изданном в 1890 г., а также справочники для поступающих, датированные дореволюционным периодом, так как они содержат сведения о преподаваемых в учебных заведениях предметах¹ [1].

В советский период наблюдался значительный интерес к изучению истории профессионального образования, в том числе и к организации подготовке кадров для горной отрасли. Одна из первых работ советского периода написана Н. С. Юрцовским, в ней упоминается о создании горнозаводских училищ в Нерчинске, Барнауле и Змеиногорске «там, где находились рудники» и дается краткая информация о их функционировании. В книге сообщается об отправке на Алтай 12 учеников Шляхетского корпуса для обучения офицеров и горных чиновников горным наукам и иностранным языкам [12].

В начале XXI в. изучение истории горного образования получило новый импульс, что наглядно подтверждают научные и энциклопедические статьи о горнозаводских

¹ Марголин Д. С. Студенческий справочник: Руководство для поступающих во все высш. учеб. заведения за границы / сост. инж. Д. Марголин. Киев: Сотрудник, 1909. 504 с.

школах и горных училищах, выполненные на региональном материале. В числе значимых работ – диссертационное исследование В. В. Семизорова, осуществившего историко-педагогический анализ деятельности учебных заведений Нижнетагильского горнозаводского округа. Он выявил такие закономерности заводского образовательного комплекса, как «политико-экономическая и социокультурная детерминация формирования образовательного комплекса, взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие общего и профессионального образования; стремление заводских образовательных учреждений Нижнетагильского горнозаводского округа к интеграции.

История возникновения и функционирования горнозаводских учебных заведений в Нерчинском горном округе всестороннее изучена и представлена в работах Т. А. Константиновой. Исследовав деятельность Нерчинского горного училища в разные годы, она отмечает, что «процесс обучения – наглядным, а теоретическая подготовка сочеталась с практическими занятиями на заводах и рудниках»¹. Подробно описав этапы подъема и упадка горнозаводского образования, Т. А. Константинова, в частности, упоминает о возвращении в программу училища преподавания иностранных языков в 70-е гг. XIX в. Вызывает интерес и исследование Б. В. Бабарыкина, предметом которого стали структура горнозаводского профессионального образования на Алтае в XVIII–начале XX в., процессы становления, эволюции и функционирования профильных учебных заведений.

Проведенный анализ показывает, что в имеющихся исследованиях рассмотрены различные вопросы создания и функционирования образовательных учреждений, готовивших кадры для горной отрасли, показан процесс становления сети горнозаводских учебных заведений в конкретных регионах, описаны попытки реформирования горнозаводского образования, проанализированы программы, показана взаимосвязь теоретических знаний и практики, интеграции деятельности учебных заведений с предприятиями горнорудной промышленности и др. Вместе

¹ Константинова Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Чита, 2006. С. 18.

с тем вопросы, касающиеся преподавания иностранных языков, не получили своего исчерпывающего описания.

Материалы и методы

Материалами исследования стала нормативно-правовая документация, исторические, историко-педагогические, статистические, публицистические работы, освещающие различные аспекты подготовки кадров для горной отрасли в нашей стране в XVIII–XIX вв. Проведенный источниковедческий обзор показал, что к вопросам истории горного и горнозаводского образования в разные периоды обращались в своих работах многие отечественные исследователи (Б. В. Бабарыкин, С. И. Гуляев, В. Г. Изгачев, Т. А. Константинова А. М. Лоранский, Д. И. Соколов и др.).

В контексте изучения заявленной темы несомненную ценность имеют архивные материалы, которые относятся к фонду 31 «Нерчинское горное правление» государственного архива Забайкальского края. Делопроизводственная документация (служебная переписка, рапорты, прошения, донесения, списки учащихся и др.) содержит богатую фактологическую информацию, касающуюся организации горнозаводского образования в конкретном регионе.

Методология исследования базируется на общенаучных принципах системности, структурности, целостности, объективности. Поставленные исследовательские задачи решались посредством комплексного использования общенаучных и конкретно-исторических методов. Основным методом исследования стал теоретический анализ источников, позволивший выявить, систематизировать и представить существенные сведения, касающиеся преподавания иностранных языков в учебных заведениях, готовящих в XVIII–XIX вв. кадры для горной отрасли.

Результаты

Стратегическое значение горной отрасли для решения государственных задач начало осознаваться еще в XVIII в. Известный представитель отечественной горной науки А. М. Лоранский писал: «важное значение горного промысла, влияние его на благосостояние народа и вообще на экономичную жизнь признано издавна, и потому, с самых древнейших времен, многие государства заботились о развитии горнозаводской промышленности»

[7, с. 1]. Горное дело активно развивается в период царствования Петра I, который осознавал «важнейшее значение горного промысла для государства» и «пользу рудокопных заводов, от которых земля богатеет и процветает» [8, с. 4].

Этому способствовало учреждение «Приказа рудокопных дел» в 1700 г., ведавшего строительством горных заводов, «поисками руд и подготовкой надежного контингента лиц, сведущих в горном деле» [8, с. 6]. Следующим шагом стало создание в 1719 г. Берг-коллегии, непосредственно занимавшейся вопросами поиска и исследования рудных месторождений, созданием горно-металлургических предприятий, контролем за монополией на закупку государственных стратегических видов минерального сырья, управлением горными заводами, совершенствованием способов обработки металлов [2].

Потребности управленческого, производственного и экономического характера вызвали необходимость создания особых административно-территориальных единиц – горных округов (Пермский, Екатеринославский, Нерчинский, Златоустовский и др.), выполнявших различные функции [10]. Спрос на продукцию горной отрасли способствовал созданию казенных и частных горных заводов, представлявших собой предприятия по добыче полезных ископаемых, выплавке металлов, а также выпуску изделий из них¹.

Успешное развитие горно-заводской промышленности представлялось возможным только при условии наличия профессионально подготовленных кадров, решить данную проблему было призвано горнозаводское образование. При горных заводах стали открываться так называемые горнозаводские школы, сочетавшие общее образование и профессиональную подготовку квалифицированных рабочих и мастеров. Они не только решали конкретные прагматические задачи, но и положительно влияли на развитие территорий, повышая уровень грамотности населения, увеличивая число представителей технической интеллигенции в отдаленных регионах.

По имеющимся сведениям, первая горная школа появилась при Олонецких заводах, и в ней обучали арифметике, геометрии, основам артиллерии, инженерному делу 20 дво-

¹ Горная энциклопедия: в 5 т. / редкол.: Е. А. Козловский (гл. ред.) [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1984. [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_geolog/ (дата обращения:)

рян, присланных из Петербурга. Так, В. Н. Татищев, отправленный для развития горного дела на Урал, «пришел к мысли образовать ядро низших заводских служителей для вновь построенных горных заводов из местных жителей» [1]. По его инициативе на Урале в 1721 г. появилась горная школа, им же были определены концептуальные основы организации и деятельности горнозаводских школ, разработана их программа. Постепенно начала складываться сеть учебных заведений данного типа. Так, в Верхотурском уезде в 1806–1807 гг. были открыты заводские школы в Богословском, Николае-Павдинском, Кушвинском и Нижне-Туринском заводах, селе Петропавловском, на Фроловском и Туринском рудниках [4].

Следует отметить, что существовали разные виды горнозаводских и горных школ, отличаясь перечнем преподаваемых предметов и сроком обучения. В документах, регламентирующих деятельность уральских горных заводов указывается, что для «распространения полезных знаний, и особенно до горного дела относящихся» учреждались следующие учебные заведения: «первоначальные или заводские школы, в каждом заводском селении; окружные училища в каждом заводском округе и Уральское горное училище в Екатеринбурге для всех Уральских горных заводов»¹.

Обучение в заводских школах длилось два года, в курс обучения входили Закон Божий, арифметика, чтение, письмо и линейное рисование. Для лучших выпускников школ следующей ступенью профессионального образования было окружное горное училище с четырехлетним сроком обучения. В его программу входили катехизис, священная история, русский язык, чистописание, арифметика, начала алгебры и геометрии, география, черчение, рисование, практические упражнения по «письмоводству и счетоводству»². После его окончания имелась возможность продолжить обучение в Уральском горном училище, имевшем в своем составе два класса с двухлетним сроком обучения. В его программу обучения были включены

¹ Сборник узаконений и распоряжений правительства, относящихся до уставов горных и о частной золотопромышленности: Заключает в себе: Устав горный по продолжениям 1886–1887 г., Положение о частной горной промышленности на свободных казенных землях, со всеми новыми инструкциями и другими дополнениями; О преобразованиях по горной части во всех частях Империи; Об эмеритальной кассе горных инженеров; Извлечения из устава лесного и Уложения о наказаниях и 1 ч. X т. Св[ода] законов гражданских; Устав о частной золотопромышленности со всеми дополнениями и разъяснениями, и формами необходимых бумаг и документов / сост. А. Скоров. М.: Тип. А. Левенсон и К^о, 1890. XI, С. 44.

² Там же С. 44.

минералогия, практическая горная механика, геогнозия, пробы и маркшейдерское искусство, черчение, рисование, а также «сверх того детям чиновников преподаются всеобщая история и один из иностранных языков, французский или немецкий»¹. Преподавание немецкого языка велось «по методе Робертсона, упражнения в переводах с немецкого легких статей, до горного дела и металлургии относящихся»².

По имеющимся сведениям, немецкий и французский языки преподавались в Горном училище в Барнауле, куда были посланы «для обучения при заводской школе языкам и математическим наукам несколько лиц, набранных в сухопутных и кадетских корпусах» [1, с. 282]. Объем преподаваемых предметов немного уступал программе возникшего Горного корпуса, и, как свидетельствуют источники, барнаульские ученики поступали в него «без затруднений в высшие классы» [1, с. 283]. Обратившись к деятельности Барнаульского окружного училища, Б. В. Бабарыкин пишет, что к 1855 г. имел место «перекос в сторону технической подготовки воспитанников и слабое обучение общеобразовательным предметам, в особенности иностранным языкам»³.

Рассмотрим более подробно как было организовано преподавание иностранных языков в одном из учебных заведений Нерчинского горного округа. Специалисты считают, что первая школа была открыта там в 1723 г., но иностранные языки входят в программу после ее преобразования в «Горную главную среднюю школу на правах училища»⁴. Произошедшие изменения во многом были связаны с активной деятельностью видного организатора горного дела В. И. Суворова, много сделавшего для увеличения контингента учащихся, расширения сети школ и качественного изменения их деятельности.

Архивные документы подтверждают преподавание в Горной главной средней школе иностранных языков. Так, в рапорте Т. С. Бурнашева сообщается, что программа обучения в 1800–1822 г. «ограничивалась чтением и письмом российским, немецким языком и начальными правилами арифметики, геометрии

¹ Там же С. 44–46.

² Там же С. 48.

³ Бабарыкин Б. В. Горнозаводское профессиональное образование Западной Сибири в XVIII – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Барнаул, 2015. С. 17.

⁴ Константинова Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 гг.: автореферат дис. ... канд. ист. наук. Чита, 2006. С. 15.

и рисования»¹. Иностранные языки сохранили свое место в программе и после преобразования школы в Нерчинское горное училище в 1823 г., призванного «...образовать людей способных к горной службе по всем частям оной на месте, при заводах и готовить отличнейших и по способностям и по поведению для окончания учения в Горном Кадетском Корпусе»².

Иностранные языки (немецкий и французский) изучались на протяжении всего курса обучения в училище, разделенного на три разряда. Задачей первого разряда было овладение чтением и письмом на немецком и французском языках, далее, «во втором разряде» приступали к изучению грамматики и чистописания, завершающий, «первый разряд» предполагал совершенствование приобретенных ранее языковых навыков и умений³. В одном из рапортов инспектора училищ за 1824 г. приведены сведения о том, что во втором классе третьего разряда учащиеся прошли «российской грамматики словосочинение и окончательно российское, немецкое и французское чтение с продолжением чистописания на все трех языках» [5, с. 156]. В другом рапорте сообщается о результатах, достигнутых учениками второго разряда в изучении иностранных языков: первый класс по-французски и по-немецки «читают и пишут», второй – «пишут и читают, грамматики пройдено до глаголов»⁴.

Получить более подробные сведения о содержании обучения иностранным языкам позволяют сохранившиеся отчеты. В одном из них сообщается, что учащимися второго разряда по французскому языку «...пройдено об имени и глаголе вспомогательном *avoir*; кроме того, ученики обучались заучиванию вокабулов, чтению и письму» [5, с. 156–157]. В свою очередь, в третьем разряде изучили «... об имени, члене, глаголах вспомогательных, о четырех спряжениях глаголов правильных и о составлении времен глаголов не правильных. Кроме того, учащиеся разучивали вокабулы, разговоры, упражнялись в правописании и легких переводах с французского на русский; из немецкой грамматики пройдено до глаголов» [5, с. 156–157].

Вместе с тем были периоды, когда изучение иностранных языков на некоторое время прерывалось, как это было

¹ Государственный архив Забайкальского края. Ф. 31, оп. 1, д. 864, л. 8.

² Там же. Ф. 31, оп. 1, д. 859, л. 540.

³ Там же. Ф. 31, оп. 1, д. 859.

⁴ Там же. Ф.31, оп.1, д. 859, л. 201–202.

в 1837 г. по кадровой причине «... что касается до немецкого языка, без которого можно обойтись при теперешних обстоятельствах, по неимению способного учителя»¹. По мнению специалистов, преподавание иностранных языков выступало «индикатором состояния системы горнозаводского образования Забайкалья» [5, с. 157].

Наиболее способные выпускники горного училища имели возможность продолжить учебу, что подтверждают прошения об отправке для обучения в Горном кадетском корпусе в Петербурге сыновей сотрудников Нерчинских горных заводов. В них приведены сведения о достигнутых успехах в изучении иностранных языков, например, в одном из них, написанном в 1816 г., капитан Смолянинов наряду с другой информацией сообщает, что его сын Николай «обучен читать и писать по-немецки»². Представляется, что изучение иностранных языков выступало одной из предпосылок, обеспечивающих возможности получения высшего инженерного образования.

По указу Екатерины II для подготовки специалистов по добыче и переработке полезных ископаемых в 1773 г. было основано высшее техническое учебное заведение – Горное училище, которое в 1804 г. было преобразовано в Горный кадетский корпус. Позднее, в 1833 г. он стал называться Институтом корпуса горных инженеров, а в 1866 г. – Горным институтом [3]. Деятельность учебного заведения получила высокую оценку современников, в одной из работ читаем «в столичном обществе существовало убеждение, что Горный корпус относительно научности и хорошего образования может считаться лучшим помещением для молодых людей» [7, с. 45].

Изученные источники подтверждают преподавание иностранных языков на всех этапах функционирования учебного заведения. Более того, при открытии Горного училища для преподавания в нем были приглашены зарубежные ученые, поэтому «первое время, некоторые предметы читались на немецком языке» [7, с. 21]. Курс в Горном училище делился на классы: «студентские», верхне-кадетские, средне-кадетские и нижне-кадетские, во всех преподавались немецкий и французский языки, а в средне-кадетском в дополнение

¹ Государственный архив Забайкальского края. Ф.31, оп. 1, д. 1191, л. 129.

² Там же. Ф.31, оп. 1, д. 575а.

к ним – латинская грамматика. В разные годы немецкий язык преподавали В. Кремер, А. Штернберг, А. Д. Марков, французский – Н. Иллер, Н. Иванов, Тилло, который считался «одним из лучших преподавателей в Санкт-Петербурге» [7, с. 84]. Интенсивная языковая практика повышала результативность обучения иностранным языкам, так как «для навыка в разговорах» имелись «особые» гувернеры [7, с. 66].

По имеющимся данным, первый выпуск студентов был произведен в 1776 г. Некоторые выпускники, в именно: Колесов, Рожечников, Ильман и Подшивалов были отправлены за границу «в Германию и Венгрию, и поступили в Фрейбергскую Академию для усовершенствования в горных науках» [7, с. 26]. Как мы видим, изучение иностранного языка давало возможность получить новые знания, ознакомиться с передовым опытом ведения горного дела и внедрить его на отечественных предприятиях. Высокую оценку получила профессиональная деятельность П. И. Медера, который после зарубежной командировки преподавал в Горном училище специальные предметы и немецкий язык, а также был назначен смотрителем минерального кабинета и «музеума моделей» [7, с. 41].

По имеющимся данным, до 1817 г. Горным корпусом руководил видный государственный деятель, директор Департамента горных и соляных дел А. Ф. Дерябин. При нем не только увеличилось число воспитанников в корпусе, но и были введены в программу обучения поэзия, мифология, астрономия, горное право и бухгалтерия, латинский язык [7].

Большой вклад в развитие учебного заведения внес Е. В. Карнеев, время его руководства характеризовали как «одно из блистательных» [7, с. 87]. По оценкам современников, он был человеком «высокого классического образования», хорошо знавшим греческий и латинский языки, что позволило ему успешно переводить сочинения Корнелия Непота и Шарль Луи де Монтескье «О духе законов». В плане иноязычного образования время его руководства отмечено возобновлением изучения латинского языка, для преподавания которого был приглашен известный переводчик и автор учебных пособий («руководств») Никита Федорович Белюстин.

Другим важным решением стало возобновление прекращенной на некоторое время практики командировок на за-

рубежные рудники и заводы, успешность которых во многом предопределялась готовностью осуществлять профессиональное общение на иностранном языке. Это не только имело несомненный потенциал в плане профессионального развития, но и позволяло совершенствовать имеющиеся навыки и умения устного и письменного общения.

В приготовительных классах Горного корпуса преподавались предметы, необходимые для «всякого благовоспитанного человека, в каком бы звании и состоянии он не находился» [11, с. 78]. Программа предполагала изучение Закона Божьего, всеобщей и русской истории, географии, логики, зоологии, ботаники, физики, архитектуры, «приготовительной части» минералогии, математики и языков: русского, немецкого, французского и латинского. В окончательных классах «излагаются науки и искусства, относящиеся преимущественно к образованию чиновников собственно для горной службы» [11, с. 78].

Латинский язык преподавали Н. Ф. Белюстин и А. В. Иванов, французский язык – А. П. Динокур и К. М. Вихман, немецкий язык – П. Б. Сукни, И. М. Штернберг и К. И. Зейдель. По-прежнему значительную роль в формировании умений устной иноязычной речи играли гувернеры, которые должны были разговаривать с воспитанниками на иностранных языках. О роли иностранных языков свидетельствует тот факт, что поступающие в низший кадетский класс должны были знать четыре первых арифметических действия и дроби, уметь свободно читать и писать по-русски и на одном из иностранных языках (немецком или французском)¹.

Рассмотрим более подробно, что следовало усвоить воспитанникам в курсе латинского языка. В первом классе они учились читать, изучали грамматические формы склонений и спряжений, заучивали слова («твердили вокабулы») [6, с. 190]. Во втором классе приобретали знания в области этимологии («словопроизведения») и приступали к выполнению переводов с латинского языка на русский, используя учебную книгу «*Epitome historiae sacrae*». Продолжали активно заниматься переводами и в третьем классе, постепенно увеличивая объем и сложность материала. В четвертом классе предметом

¹ Марголин Д. С. Студенческий справочник: Руководство для поступающих во все высш. учеб. заведения за границей / сост. инж. Д. Марголин. Киев: Сотрудник, 1909. 504 с.

изучения становились правила синтаксиса и формировались навыки перевода с русского языка на латинский, а в пятом, в дополнение к указанным видам деятельности, приступали к чтению «образцовых авторов» [6]. В шестом классе воспитанники читали произведения латинских авторов, занимались переводами со «строжайшим повторением» правил этимологии и синтаксиса, а также изучали правила «грамматические, риторические и пиитические» [11, с. 80–82].

Французский язык изучался с первого по шестой класс. В первом классе воспитанники учились читать по книге «*Essais de lecture*», знакомились с грамматикой «твердили вокабулы и разговоры, по руководству Каржавина» [11, с. 82]. Во втором классе занимались «изустными переводами с французского языка на российский басен Эзопа» [11, с. 82]. В третьем классе воспитанникам преподавали правила правописания, и они упражнялись в переводах с французского языка, в четвертом проходили словосочинение и «вытверживают стихи из басен Лафонтена упражняясь сверх того в переводах с отечественного языка на французский, повестей и анекдотов, содержащихся в учебной книге, изданной Шлейснером» [11, с. 82]. В пятом классе проходили правила синтаксиса, переводили («упражнялись в переложении») на русский и на французский язык. В шестом классе воспитанники знакомились с историей французской словесности, а также продолжали заниматься переводами. Схожим образом был организован процесс обучения немецкому языку.

В период функционирования в статусе Горного института в перечне изучаемых языков наряду французским и немецким, появляется английский язык, в дополнение к ним присутствуют технические переводы с французского и немецкого языков [7]. Занятия по французскому языку проводил Е. П. Филион, по немецкому языку – статский советник Г. И. Кизеветтер, по английскому языку – К. И. Тернер. Техническими переводами следовало заниматься только по одному из иностранных языков¹.

Значительная часть профессиональной литературы была иноязычной, поэтому, владея иностранными языками, специалисты имели возможность читать оригинальные рабо-

¹ Марголин Д. С. Студенческий справочник: Руководство для поступающих во все высш. учеб. заведения за границы / сост. инж. Д. Марголин. Киев: Сотрудник, 1909. 504 с.

ты по горному делу, повышать уровень профессионального мастерства. Подтверждает сказанное фонд библиотеки для служащих Алтайского горного ведомства, в каталогах которой числилось 5942 изданий: по русскому отделу – 2594 названия, по немецкому – 2072, по французскому – 783, по латинскому – 355, по английскому – 73 и по другим языкам, например польскому, шведскому и др. – 73 [1].

Как мы видим, в горных училищах и некоторых горных школах изучались иностранные языки. Обращение к программам учебных заведений показывает, что их преподавание осуществлялось с использованием переводных методов. В основу обучения была положена письменная речь, большое внимание уделялось чтению, письму и переводу иноязычной литературы. Что касается лексики, то она усваивалась путем механического заучивания отдельных слов и клише. Изучение грамматики велось на основе дедуктивного подхода, сопровождалось детальным разбором грамматических явлений и конструкций, для усвоения которых выполнялись тренировочные упражнения, в том числе переводные. Принцип опоры на родной язык позволял объяснять и сопоставлять языковые явления. Включение иностранных языков в программы обучения обеспечивало преемственность в профессиональном образовании, выступало предпосылкой получения инженерного образования.

В Горном кадетском корпусе, а позднее в институте, в разные годы преподавались немецкий, французский, английский и латинский языки, а также был введен курс технического перевода. Применявшимся текстуально-переводным методом обучения акцентировалось внимание на работе с иноязычным текстом, его чтении, переводе и анализе. Изученные источники позволяют говорить о профессионально ориентированном характере курса иностранного языка, учете потребностей и особенностей предстоящей профессиональной деятельности. Материалом для чтения выступала не только художественная, но и аутентичная специальная литература, что позволяло расширять профессиональный кругозор, интегрировать профессиональные знания с языковыми.

Присутствие в программе курса технического перевода также свидетельствует о профессионально ориентированном характере курса. Он позволял получить навыки перевода

специальных текстов, касающихся, например, разработки месторождений полезных ископаемых, механики и физики разрушения горных пород, маркшейдерского дела и др. Курс технического перевода способствовал усвоению терминологии горной отрасли, формированию навыков использования определенных синтаксических конструкций, позволял овладеть определенным стилем изложения, учил находить переводческие соответствия и т. д. Заслуживает упоминания и тот факт, что преподаватели горных учебных заведений стали первыми переводчиками специальной литературы по горному делу, например, И. И. Хемницер занимался переводами сочинений по минералогии, принимал участие в создании отраслевого словаря.

Основной недостаток переводных методов, выделяемый специалистами, состоял в недооценке устной речи. Как показывают изученные материалы, он был успешно преодолен, поскольку имелись возможности для регулярной речевой практики с гувернерами, позволяющей формировать умения устной речи, изучать и придерживаться правил этикета в процессе общения.

Обращает на себя внимание присутствие в программе латинского языка, можно предположить, что оно было вызвано следующими причинами, во-первых, господствовавшими идеями классического образования, которое имело много приверженцев в рассматриваемый период и напрямую ассоциировалось с изучением латинского языка. Он выступал фундаментом иноязычного образования, позволяя сопоставлять языковые факты и свойства разных иностранных языков, что облегчало процесс их усвоения и расширяло лингвистический кругозор личности. Во-вторых, латинский язык продолжал оставаться языком науки, сохранял свои позиции в некоторых профессиональных сферах, выступал основой для создания отраслевых термосистем. Кроме этого, курс латинского языка имел богатое культурологическое содержание и воспитательный потенциал, прежде всего за счет содержания текстов, затрагивающих морально-нравственные и этические вопросы.

Следует отметить профессионализм преподавателей иностранных языков, некоторые, например, имели опыт языковой практики во время зарубежных командировок или являлись авторами учебных пособий. Несмотря на общую положительную оценку кадровой обеспеченности, имелись примеры, ког-

да преподавание иностранных языков в горных училищах на некоторое время прекращалось, в том числе и по причине отсутствия преподавателей.

Итак, изучение источников позволило выделить ряд положительных моментов в преподавании иностранных языков в учебных заведениях, готовящих кадры для горной отрасли. К ним можно отнести: разнообразие учебной литературы; использование аутентичной профессиональной литературы по горному делу; введение курса технического перевода; присутствие в программах нескольких иностранных языков; практику отправки выпускников в зарубежные командировки, позволявшие совершенствовать умения и навыки иноязычного общения.

Владение иностранным языком оценивалось как одно из условий успешной профессиональной деятельности специалиста горной отрасли, позволявшее читать иностранную литературу на языке оригинала, осуществлять устное и письменное иноязычное деловое общение, не прибегая к помощи переводчиков. В содержании курса иностранного языка прослеживается связь с предстоящей сферой профессиональной деятельности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, отечественное горное образование прошло долгий путь становления и развития, став ответом на объективные потребности стратегически важной отрасли. Горное образование отличали практико-ориентированный характер обучения, интеграция педагогических и производственных факторов, тесная связь с производством, тщательно составленные программы, в разработке которых самое непосредственное участие принимали специалисты-практики.

Подготовка кадров для горной отрасли в XVIII–XIX вв. осуществлялась в учебных заведениях разного уровня, некоторые из них предусматривали изучение иностранных языков. Проведенное исследование позволило выявить особенности преподавания иностранных языков и осознать их роль в профессиональной подготовке кадров для горной отрасли.

Изученные материалы позволяют говорить о том, что основы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам были заложены в учреждениях, готовящих кадры для горной отрасли. Ретроспективный взгляд на проблемы

становления и развития горного образования, безусловно, интересен, поскольку способствует обогащению историко-педагогической науки.

Список литературы

1. Алтай: Ист.-стат. сб. по вопр. экон. и гражд. развития Алт. горн. окр. / под ред. П. А. Голубева. – Томск: изд. Г-ва, 1890. – 436 с.
2. Горнозаводская промышленность России: (История горн. дела; горно-учеб. заведения...). – Санкт-Петербург: Горн. деп., 1893. – 129 с.
3. Горный ин-т (Петербург). Описание празднования столетнего юбилея Горного института [21 октября 1873 года]: (Рапорт представл. 30 дек. 1873 г. за № 2967 его высокопревосходительству г. министру финансов Михаилу Христофоровичу Рейтнеру, дир. Горн. ин-та ген.-майором акад. Николаев Кокшаровым). Санкт-Петербург: тип. Имп. Акад. наук, 1874. – 299 с.
4. Кривощёков И. Я. (1854–1916). Словарь Верхотурского уезда Пермской губернии с общим историческо-экономическим очерком и приложением карты Уезда в границах по административному делению России в 1734 г. / сост. д. чл. Рус. геогр. о-ва И. Я. Кривощёковым. – Пермь: Верхотур. земство, 1910. – 823 с.
5. Левченко О. Ю. Иностранные языки в системе горнозаводского образования Забайкалья (XVIII–XIX вв.) // Омский научный вестник. – 2010. – № 5(91). – С. 154–158. – EDN MKNGVC.
6. Левченко О. Ю. Иностранные языки в горном кадетском корпусе // Роль школы в воспитании подрастающего поколения (к 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской): Материалы VI Забайкальских краевых педагогических чтений. В 2-х частях, Чита, 27 марта 2019 года / под общ. ред. Г. И. Зимирева. Том Часть 1. – Чита: Институт развития образования Забайкальского края, 2019. – С. 187–191. – EDN DDTPXJ.
7. Лоранский А. М. (1847–1913). Исторический очерк Горного института. – Санкт-Петербург: тип. Акад. наук, 1873. – 166 с.
8. Лоранский А. М. (1847–1913). Краткий исторический очерк административных учреждений Горного ведомства в России 1700–1900 гг. / сост. А. М. Лоранский. – Санкт-Петербург: тип. инж. Г. А. Бернштейна, 1900. – 207 с.
9. Мегорский В. П. (1871–1940). Горнозаводская деятельность в Олонцеком крае при Петре Великом. – Петрозаводск: Олонская губернская тип., 1905. – 24 с.
10. Попов И. И. Список главнейших русских горнопромышленных компаний и фирм: По офиц. данным сост. И. Попов, горн. инж. / Горный деп. – Санкт-Петербург: тип. Спб. АО печ. дела в России Е. Евдокимова, 1899. – 192 с.
11. Соколов Д. И. (1788–1852). Историческое и статистическое описание Горного кадетского корпуса. – Санкт-Петербург: тип. Деп. нар. прос., 1830. – 171 с.
12. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Вып. 1: Общий ход развития школьного дела в Сибири. 1703–1917 г. г. – Ново-Николаевск, 1923. – 246 с.

References

1. *Altaj: Ist.-stat. sb. po vopr. ekon. i grazhd. razvitiya Alt. gorn. okr.* (1890) [Altai: historical and statistical. collection on the issue economic and citizen development Altai mountain district]. Tomsk: izd. G-va. (In Russian).
2. *Gornozavodskaya promyshlennost' Rossii: (Istoriya gorn. dela; gorno-ucheb. zavedeniya...)* (1893) [Mining industry of Russia]. Sankt-Peterburg: Gorn. dep. (In Russian).
3. *Gornyj in-t (Peterburg).* (1874) *Opisanie prazdnovaniya stoletnego yubileya Gornogo instituta [21 oktyabrya 1873 goda]* [Mining Institute (St. Petersburg)]. Sankt-Peterburg: tip. Imp. Akad. nauk. (In Russian).
4. *Krivoshchyokov, I. Ya.* (1910) *Slovar' Verhoturskogo uezda Permskoj gubernii s obshchim istorichesko-ekonomicheskim ocherkom i prilozheniem karty Uezda v granicah po administrativnomu deleniyu Rossii v 1734 g.* [Dictionary of the Verkhoturys district of the Perm province with a general

historical and economic outline and an appendix of a map of the district within the boundaries of the administrative division of Russia in 1734]. Perm: Verhotur. zemstvo. (In Russian).

5. Levchenko, O. Yu. (2010) *Inostrannye yazyki v sisteme gornozavodskogo obrazovaniya Zabajkalya (XVIII–XIX vv.)* [Foreign languages in the mining education system of Transbaikalia (XVIII–XIX centuries)]. Omskij nauchnyj vestnik. No. 5(91). Pp. 154–158. – EDN MKNGVC. (In Russian).

6. Levchenko, O. Yu. (2019) *Inostrannye yazyki v gornom kadetskom korpuse* [Foreign languages in the mountain cadet corps]. Rol' shkoly v vospitanii podrastayushchego pokoleniya (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya N. K. Krupskoj): Materialy VI Zabajkal'skih kraevyh pedagogicheskikh chtenij. V 2-h chastyah, Chita, 27 marta 2019 goda / Pod obshej redakciej G. I. Zimireva. Tom Chast' 1. Chita. Pp. 187–191. EDN DDTPIX. (In Russian).

7. Loranskij, A. M. (1873). *Istoricheskij ocherk Gornogo instituta* [Historical sketch of the Mining Institute]. Sankt-Peterburg: tip. Akad. nauk. (In Russian).

8. Loranskij, A. M. (1900) *Kratkij istoricheskij ocherk administrativnyh uchrezhdenij Gornogo vedomstva v Rossii 1700–1900 gg.* [A brief historical outline of the administrative institutions of the Mining Department in Russia 1700–1900.]. Sankt-Peterburg: tip. inzh. G. A. Bernshtejna, (In Russian).

9. Megorskij, V. P. (1905) *Gornozavodskaya deyatelnost' v Oloneckom krae pri Petre Velikom* [Mining activities in the Olonets region under Peter the Great]. Petrozavodsk: Olonskaya gubernskaya tip. (In Russian).

10. Popov, I. I. (1899) *Spisok glavnejshih russkih gornopromyshlennyh kompanij i firm* [List of the most important Russian mining companies and firms]. Sankt-Peterburg: tip. Spb. AO pech. dela v Rossii E. Evdokimova. (In Russian).

11. Sokolov, D. I. (1830) *Istoricheskoe i statisticheskoe opisanie Gornogo kadetskogo korpusa* [Historical and statistical description of the Mountain Cadet Corps]. Sankt-Peterburg: tip. Dep. nar. pros. (In Russian).

12. Yurcovskij, N. S. (1923) *Ocherki po istorii prosveshcheniya v Sibiri. Vyp. 1: Obshchij hod razvitiya shkol'nogo dela v Sibiri. 1703–1917 gg.* [Essays on the history of education in Siberia]. Novo-Nikolaevsk. (In Russian).

Информация об авторе

Левченко Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Information about the author

Olga Yu. Levchenko – Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Поступила в редакцию: 31.05.2024
Принята к публикации: 10.06.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 31 May 2024
Accepted: 10 June 2024
Published: 28 June 2024

Конвергентная образовательная среда как условие успешности функционирования курчатовского класса

М. И. Морозова¹; В. В. Штерн²; С. А. Киселева²

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Гимназия № 406,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Изменения парадигмы научного познания, переход к шестому технологическому укладу требуют подготовки специалистов на принципиально новой, междисциплинарной основе. Тенденция конвергенции коснулась и современного общего образования, что согласуется с целью современных стандартов общего образования – формирования у обучающихся целостной картины мира. Наиболее полно идеи конвергентности образования реализуются в условиях курчатовских классов. В статье раскрываются особенности и ключевые идеи организации конвергентной среды общеобразовательной организации. Целью нашего исследования стало выявление возможностей создания конвергентной образовательной среды как условия успешности функционирования курчатовского класса. Уточнение определения конвергентной образовательной среды и определение ключевых идей составило новизну нашего исследования.

Материалы и методы. Для теоретического осмысления проблемы были использованы анализ научной и методической литературы, контент-анализ, синтез, сравнение. Основными методами проведенного эмпирического исследования стали проектирование, анализ результатов внешней и внутренней оценки реализации проекта.

Результаты. На основе анализа дефиниций «конвергентность», «среда», «образовательная среда», их признаков и характеристик было определено, что конвергентная образовательная среда представляет собой целенаправленно созданную совокупность условий, обеспечивающих междисциплинарный подход для формирования у обучающихся целостной естественно-научной картины мира, стимулирования познавательного интереса, творческих идей и их реализации. Предложены ключевые идеи создания среды: учет тенденций развития науки и технологий, взаимодополняемость основного и дополнительного образования, обучение эвристическим методам познания, освоение современного лабораторного оборудования, диалогизация и сотрудничество, сопряжение научно-технического и гуманитарного компонентов образования. Каждая из этих позиций имеет свое методическое наполнение, базирующееся на многоаспектных возможностях реализации конвергентного подхода. Создание такой среды стимулирует познавательную активность обучающихся, а продуманность содержания деятельности создает условия для формирования целостной естественно-научной картины мира.

Обсуждение и выводы. Первые результаты внедрения образовательного проекта «Курчатовский класс» показывают его достаточно высокую результативность, что требует дальнейшего изучения возможностей конвергентной среды как условия его успешной реализации.

Ключевые слова: конвергентная образовательная среда, курчатовский класс, профессиональные пробы, профессиональная ориентация.

Для цитирования: Морозова М. И., Штерн В. В., Киселева С. А. Конвергентная образовательная среда как условие успешности функционирования курчатовского класса // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 30–43. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_30. EDN: UZXCUCY

Convergent Educational Environment as a Condition for the Successful Functioning of the Kurchatov Class

Marina I. Morozova¹, Valentina V. Stern², Svetlana A. Kiseleva²

¹ *Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

² *Gymnasium N° 406,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Changes in the paradigm of scientific cognition, the transition to the sixth technological order requires the training of specialists on a fundamentally new, interdisciplinary basis. The trend of convergence has also affected modern general education, which is consistent with the goal of modern standards of general education – the formation of a holistic picture of the world for students. The ideas of convergence of education are most fully realized in the condition of Kurchatov classes. The article reveals the features and key ideas of the organization of a convergent environment of a general education organization. The purpose of our research was to identify the possibilities of creating a convergent educational environment as a condition for the successful functioning of the Kurchatov class. Clarifying the definition of a convergent educational environment and identifying key ideas was the novelty of our research.

Materials and methods. The analysis of scientific and methodological literature, content analysis, synthesis, and comparison were used for theoretical understanding of the problem. The main methods of the conducted empirical research were design, analysis of the results of external and internal evaluation of the project implementation.

Results. Based on the analysis of the definitions of "convergence", "environment", "educational environment", their signs and characteristics, it was determined that the convergent educational environment is a purposefully created set of conditions that provide an interdisciplinary approach for the formation of a holistic natural science picture of the world among students, stimulating cognitive interest, creative ideas and their implementation. The key ideas of creating an environment are proposed: taking into account trends in the development of science and technology, complementarity of basic and additional education, teaching heuristic methods of cognition, mastering modern laboratory equipment, dialogization and cooperation, combining scientific, technical and humanitarian components of education. Each of these positions has its own methodological content, based on the multidimensional possibilities of implementing a convergent approach. The creation of such an environment stimulates the cognitive activity of schoolchildren, and the thoughtfulness of the content of the activity creates conditions for the formation of a holistic natural-scientific picture of the world.

Discussion and conclusion. The first results of the implementation of the educational project "Kurchatov class" show its rather high effectiveness, which requires further study of the possibilities of a convergent environment as a condition for its successful implementation.

Key words: convergent educational environment, Kurchatov class, professional tests, professional orientation.

For citation: Morozova, M. I., Stern, V. V., Kiseleva, S. A. (2024) Konvergentnaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie uspešnosti funkcionirovaniya kurchatovskogo klassa [Convergent Educational Environment as a Condition for the Successful Functioning of the Kurchatov Class]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 30–43. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_30. EDN: UZUXCY

Введение

Современная эпоха характеризуется динамично развивающимися процессами во всех сферах жизни общества. Одним из факторов, обуславливающих интенсивность преобразований, является переход к шестому технологическому укладу, что связано со сменой научных парадигм и влечет за собой перестройку мировой экономики, отражается на социальных устоях общества. Такие радикальные изменения не могут не отразиться на системе образования, которая должна гибко реагировать на новые потребности общества. Современные научные достижения, разработка и реализация новых технологий невозможны без высококвалифицированных специалистов, что меняет требования к их подготовке в системе среднего и высшего профессионального образования. При этом и на «входе» в систему профессиональной подготовки должны оказаться абитуриенты, способные осваивать современные образовательные программы, что обуславливает существенные изменения в системе общего и дополнительного образования. В свою очередь, отвечающая современным вызовам времени система общего и профессионального образования становится движущей силой научно-технического и социального прогресса, обеспечивающего конкурентоспособность и экономическую независимость государства, повышение благополучия общества.

Таким образом, в ускоренно развивающемся обществе (С. П. Капица) возникает активное движение «встречных потоков»: научно-технические достижения меняют запросы к системе образования, которая, отвечая на них, возвращает будущих профессионалов и тем самым обеспечивает дальнейший научно-технический прогресс, экономическое и социокультурное развитие общества. В связи с этим встает вопрос об «опережающем», а не «догоняющем» развитии школьного образования. Как пишет М. Н. Невзоров, «ребенок заходит в школу в 2020 году, следовательно, он заходит в атмосферу 2031 года. И это не фантастика – это опыт прогрессивных школ» [9, с. 11]. Образование в динамично меняющемся обществе должно оперативно реагировать на вызовы времени и векторы инноваций, тенденции развития научной, производственно-экономической и социокультурной сферы.

Одним из таких ответов стало появление в системе общего образования курчатовских классов, где школьники ориентированы на углубленное изучение естественно-научных дисциплин, исследовательскую деятельность и первые профессиональные пробы для осмысленного ответственного выбора и освоения в дальнейшем инженерно-технологических специальностей.

Проект «Курчатовский класс» своим названием связан не только с именем И. В. Курчатова – выдающегося физика, внесшего особый вклад в научные исследования и решения технических проблем ядерной энергетики, «чьи труды и практические усилия определили будущее человечества» [8, с. 3], но и с деятельностью института ядерных исследований, у истоков создания и развития которого стоял этот ученый. Деятельность современного НИЦ «Курчатовский институт» связана с фундаментальными и прикладными исследованиями, в том числе проводимыми в условиях новой научной парадигмы.

Со времен Древнего мира, где наука развивалась целостно, прошли тысячелетия углубленного изучения окружающего мира, следствием чего стала ее дифференциация на области знания (физика, химия, биология и пр.), затем – на отрасли и последующую узкую специализацию, что привело к раздробленности знаний, практически исчерпанию возможностей создания нового на этой научной основе, в то время как «сама природа конвергентна по своей сути» [6, с. 17]. В современной науке постепенно осуществляется переход «от изучения того, как устроен мир, к тому, чтобы целенаправленно и оптимальным путем самим создавать какие-то его элементы» [5, с. 16], а далее – «природоподобные» системы, объекты и технологии.

Принцип построения науки по отраслям спроецирован на профессиональную подготовку будущих специалистов и повышающих квалификацию профессионалов, а также на структурирование содержания по учебным предметам в общем образовании, что приводит к мозаичности восприятия обучающимися целостности мира.

Вместе с тем современные ФГОС общего образования ставят целью формирование у школьников целостной научной картины мира, что также адресует к идее конвергентности в образовании. Идея целостности реализуется в на-

чальной школе при изучении предмета «Окружающий мир», затем происходит дифференциация на отдельные учебные дисциплины. Обратному процессу – интеграции знаний уже на более высоком уровне – способствуют проектная и другие виды внеурочной деятельности, а также обращение на уроках к межпредметным связям. Однако этого недостаточно для подготовки будущих научных и инженерных кадров. Необходим системный подход, что определяет направление научно-экспериментального поиска.

Курчатовский класс как новшество в образовании требует разработки концептуальных основ, поиска оптимальных способов и условий реализации этого проекта, что обуславливает новизну исследования.

Целью нашего исследования стало выявление возможностей создания конвергентной образовательной среды как условия успешности функционирования курчатовского класса.

Обзор литературы

Термин «конвергентность» и «конвергенция» являются относительно новыми для педагогической лексики, поэтому важно уточнение их понимания. Проблема конвергентности образования только начинает изучаться современными исследователями, тогда как сам термин существует уже давно. Понятие «конвергенция» образовано от латинских: *con* – «вместе», *verge* «сближаться»¹. Конвергенция [латин. *convergens* – совпадающий] «сходство, совпадение каких-н. признаков, свойств независимых друг от друга явлений»².

Термином «конвергентность» в биологии обозначается «схождение признаков в процессе эволюции у неродственных групп, развивающихся в схожих условиях»³. М. В. Ковальчук, раскрывая сущность и значение конвергентности, определяет ее как «объединение, взаимопроникновение наук и технологий» [5, с. 13]. Исследуя феномен конвергентности в науке, М. В. Ковальчук рассматривает его с позиции нового технологического уклада, основанного на «так называемых

¹ Конвергентность // Философский энциклопедический словарь. 2010 [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/ (дата обращения: 10.04.2024)

² Большой словарь иностранных слов. Издательство «ИДДК», 2007.

³ Махотин А. А. Конвергенция // БСЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/bse/> (дата обращения: 10.04.2024)

НБИК-технологиях, где Н – это нано, Б – био, И – информационные технологии, К – когнитивные технологии, основанные на изучении сознания, поведения живых существ, и человека в первую очередь» [5, с. 13]. Конвергенция понимается также как «процесс приближения или сближения различных идей, концепций, теорий или культурных тенденций. Предполагает объединение или слияние различных элементов или направлений в целостное понимание или синтез»¹.

Анализ терминов в философской, физической и педагогической литературе, позволяет сделать вывод, что сущность дефиниции «конвергенция» раскрывается как «эволюционное сближение, совпадение, сходство признаков, взаимоподобление, взаимодополнение, взаимопроникновение», а понятие «конвергентность» отражает различные степени схожести свойств, явлений [12].

В XXI в. в педагогической лексике появились термины «конвергенция в образовании», «конвергентное образование», «конвергентный подход в образовании». Рассматривая с социальных позиций, Т. С. Фещенко, Л. А. Шестакова определяют конвергентное образование как «целенаправленный процесс формирования компетенций, необходимых для жизни и трудовой деятельности в эпоху конвергентных наук и технологий» [15, с. 163].

В. С. Безрукова [3] раскрывает идею конвергенции в контексте интегративного подхода в образовании как «соединение искусственно, механически разделенных учебных предметов»². При этом она указывает, что под конвергенцией следует понимать «лишь сближение, снятие противоречий, но не слияние»³.

Постепенно выстраивается методология конвергентного образования [13; 15], определяются ключевые признаки и принципы [2; 15]. Исследователями рассматриваются вопросы проектирования и внедрения в практику школы конвергентно ориентированных программ [15], их реализации в условиях сетевого взаимодействия. Указывается на важность применения «междисциплинарного подхода к системе органи-

¹ Конвергенция // 4brain. Словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/vocabulary.php> (дата обращения: 10.04.2024).

² Безрукова В. С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: Деловая книга, 2020. С. 346.

³ Там же.

зации науки и образования», «междисциплинарных проектных и исследовательских практик» [15]. Констатируется необходимость проведения научных исследований по конвергентности содержания образования, «взаимного проникновения содержания отдельных дисциплин при их изучении для формирования у обучающихся системных представлений об окружающем мире» [13, с. 73], разработки методик и технологий преподавания с учетом возможности использования высокотехнологичного оборудования, необходимость организации совместной образовательной продуктивной деятельности.

Как отмечают исследователи [4], конвергенция в образовании может быть реализована на разных уровнях и в разных сферах. Однако ее введение требует определенной перестройки образовательного процесса и должно обуславливать появление нового или обновленного системного объекта.

К числу таких системных объектов относится образовательная среда. В «Педагогическом словаре» образовательная среда определяется как «совокупность духовных и материальных условий существования и деятельности учащихся и педагога, активной деятельности субъектов, характера отношений и внешних связей»¹. Определяя образовательную среду как «подсистему социокультурной среды, совокупность сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, специально организованных педагогических условий развития личности», С. В. Тарасов [15] подчеркивает двусторонность и диалогичность взаимодействия учащегося и образовательной среды. Ю. С. Мануйлов [10; 111], выстраивая концепцию среды, выделяет «стихии» (спонтанно действующие факторы) и «ниши» (возможности – условия для наиболее полного раскрытия личности), подчеркивает важную роль цели, определяющей влияние среды на личность конкретного школьника.

Четкое и корректное определение конвергентной образовательной среды в известных нам источниках отсутствует.

Материалы и методы

Для теоретического осмысления проблемы были использованы анализ научной и методической литературы,

¹ Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 27.

контент-анализ, синтез, сравнение. Основными методами проведенного эмпирического исследования стали проектирование, анализ результатов внешней и внутренней оценки качества образования. Экспериментальный курчатовский класс был создан в ГБОУ гимназии № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга. В его состав вошли обучающиеся, проявившие интерес к углубленному изучению биологии и химии в 10–11 классах.

Результаты

На основании теоретического анализа проблемы была определена рабочая формулировка понятия «конвергентная образовательная среда», дана ее характеристика. Конвергентная образовательная среда понимается нами как целенаправленно созданная совокупность условий, обеспечивающих междисциплинарный подход для формирования у обучающихся целостной естественно-научной картины мира, стимулирования познавательного интереса, творческих идей и их реализации. На наш взгляд, конвергентная образовательная среда создается на разных уровнях, в разных сферах и проявляет себя в следующих позициях [12, с. 122–123]:

1. «Учет современных тенденций развития научно-технической мысли в содержании образования». Реализация идеи трансдисциплинарности в условиях общего образования предусматривает знакомство обучающихся с новейшими достижениями и перспективами развития науки в контекстах изучаемых по учебным программам тем (возможность выйти за рамки учебника, «заглянуть за горизонт» школьного образования). Важно использование межпредметных связей для целостного восприятия природных объектов, процессов, явлений.

2. «Конвергентность основного и дополнительного образования». Идея взаимодополняемости основного и дополнительного образования обеспечивается прежде всего согласованием программ. Базовые знания по дисциплинам получают свое расширение, углубление во внеурочной деятельности с учетом интересов, склонностей, способностей школьников.

Наиболее полно это проявляется в проектной деятельности. При определении со школьником темы исследования учителю и педагогу дополнительного образования нужно

постараться (по возможности) связать интересы обучающегося с перспективными направлениями развития науки. Синтезу естественно-научных знаний способствуют и различные формы внеурочных дел, где разносторонне раскрываются природные объекты и явления.

3. «Обучение школьников эвристическим методам познания». Овладение обучающимися эвристическими методами познания – одна из важных задач конвергентности и качества образования в целом. Целенаправленная организация эвристических ситуаций позволяет школьникам почувствовать интерес и вкус к познанию, а проявленная догадка – ощутить свою интеллектуальную состоятельность.

4. Освоение современного лабораторного оборудования. В последние годы увеличилось число поставок в школы современного лабораторного оборудования. Ими уже пользуются не только в создаваемых кванториумах, «Точках роста», курчатовских классах, но и обычных школах. Для успешного функционирования конвергентной среды требуются три условия – три умения учителя, педагога дополнительного образования: 1) пользоваться этим сложным оборудованием, чтобы затем научить этому учеников; 2) придумать идеи, сформулировать темы для учебных исследований с использованием этого оборудования; 3) «зажечься» идеями самому и увлечь учеников. В лабораторных экспериментах происходит сближение науки и практики познания.

5. «Диалогичность образовательного процесса, организация сетевого образовательного взаимодействия». Любая среда предполагает взаимодействие находящихся в ней субъектов. В условиях конвергентной среды это особенно важно, поскольку современные открытия, инженерные и технологические разработки требуют взаимодействия разных специалистов. Школьная конвергентная среда учит сотрудничать, понимать друг друга в процессе увлеченности совместной деятельностью.

6. «Сопряжение научно-технического и гуманитарного компонентов образования». Важность этой позиции обусловлена двумя обстоятельствами: 1) современные прорывные решения, научные дерзания требуют не только логического, но и образного мышления, полета фантазии; 2) использование новых научных

открытий, инженерных решений должно осуществляться во благо человечества, поэтому к аббревиатуре NBIC-технологий была добавлена «S» – социогуманитарные технологии [1; 7]. Технологический тетраэдр М.Роко и У.Бэйнбриджа (представление парно конвергирующих NBIC-технологий) [16] дополняется пятым элементом – «социогуманитарными технологиями», а обучение школьников – воспитанием на основе гуманистических ценностей.

Конвергентная образовательная среда является необходимым условием открытия и функционирования курчатовского класса, которое предполагало углубленное изучение обучающимися химии, биологии, математики, разработку новых курсов в системе дополнительного образования, активное участие в проектно-исследовательской деятельности с использованием современного оборудования. Реализации идей проекта также способствовали: встречи и практическое взаимодействие с учеными, инженерами, технологами, участие в городских Неделях химии и биологии, практикумах, профильных олимпиадах, турнирах и конкурсах, в т. ч. проводимых вузами-партнерами. Особую роль сыграли каникулярные профильные смены «Коды Курчатова», выступление в качестве спикеров на конференции в рамках Петербургского образовательного форума, других конференциях.

Наличие первого выпуска гимназистов курчатовского класса позволяет говорить о результатах лишь в контексте пилотного исследования. Одним из важных показателей эффективности работы с выпускниками является выбор ими предметов на ЕГЭ. Так, в гимназии в 2020–2022 гг. экзамен по химии выбирали 2–4 чел., то в 2024 г. – 16 чел., что составляет 88 % обучающихся «Курчатовского класса» (при среднем показателе по Санкт-Петербургу – 10 чел.).

Независимой оценкой качества образования выпускников гимназии можно считать достижения учеников:

- во всероссийской олимпиаде школьников по предметам «Экология» и ОБЖ. Среди 13 призеров регионального этапа всероссийской олимпиады школьников пять – выпускники курчатовского класса;

- в национальной технологической олимпиаде по треку «Геномное редактирование», участники и победители финального этапа (НТО, 2024);

– в предметных вузовских олимпиадах, проводимых ведущими вузами Санкт-Петербурга: призеры всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ школьников «Высший пилотаж» по направлению биология на базе НИУ ВШЭ, участники заключительного тура олимпиады школьников по профилю химия на базе Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ», финалисты интеллектуально-образовательной игры медико-биологической направленности «Своя игра» на базе НИЦ им. В. А. Алмазова, участие в онлайн-стажировке «Биотехнолога-2023» на базе факультета биотехнологий Университета ИТМО, участие в хакатоне «Здоровые привычки – моя точка роста», организованного Российским кардиологическим обществом НИЦ им. В. А. Алмазова в рамках разработки международного проекта для предоставления в органах власти и на площадках БРИКС.

Обучающиеся курчатовского класса активно принимали участие в тематических профильных сменах «Коды Курчатова» (2023, 2024). Устойчивый интерес к научным знаниям способствовал победам «юных курчатовцев» в конкурсных отборах, проводимых МДЦ «Артек» (2023, 2024), ОЦ «Сириус» (2023, 2024), ЗЦ ДЮТ «Зеркальный» (2024).

Так, 83 % обучающихся курчатовского класса получили свидетельства о профессии рабочего, должности служащего «лаборант химического анализа» на базе Центра опережающей профессиональной подготовки Санкт-Петербурга.

Обсуждение и выводы

Результаты проведенного исследования показали, что введение проекта «Курчатовский класс» оказывает существенное влияние на качество образования, повышает личные достижения гимназистов, формирует целостное восприятие естественно-научной картины мира, устойчивый интерес к научным знаниям, создает условия для ответственного выбора профессии, осуществления профессиональных проб. Этому результату способствовало научно обоснованное создание конвергентной образовательной среды, влияние которой предстоит изучать и далее.

Список литературы

1. Аршинов В. И. Конвергентные технологии в контексте постнеклассической парадигмы сложности // *Сложность. Разум. Постнеклассика*. – 2015. – № 3. – С. 42–54.
2. Баксанский О. Е. Конвергенция как фундаментальный принцип науки и философии образования XXI века // *Сеченовский вестник*. – 2014. – № 3(17). – С. 75–84.
3. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: моногр. – Екатеринбург: Гос. инж.-проект. ин-т, 1994. – 152 с.
4. Деев М. В., Кравец А. Г., Финогеев А. Г. Разработка информационной образовательной среды на базе конвергентного подхода // *Системы управления, связи и безопасности*. – 2017. – № 3. – С. 119–134.
5. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // *Российские нанотехнологии*. – 2011. – № 1–2. – Т. 6. – С. 13–23.
6. Ковальчук М. В. От синтеза в науке – к конвергенции в образовании // *Труды Московского физико-технического института* – 2011. – № 4. – Т. 3. – С. 16–21.
7. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // *Вопросы философии*. – 2013. – № 3. – С. 3–11.
8. Кузнецова Р. В. Курчатов. – 2-е изд., испр. – М.: Молодая гвардия, 2017. – 432 с.
9. Невзоров М. Н. Опережающее школьное образование: миф или реальность? – кн. 1: Образовательная революция XXI века: образование через развитие: моногр. – Южно-Сахалинск: САХГУ, 2021–208 с.
10. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. – 2008. – Т. 14. – С. 21–27.
11. Мануйлов Ю. С. Среда в вопросах и ответах // *Вестник Красноярского ГПУ им. В. П. Астафьева*. – 2015. – № 1 (31). – С. 12–18.
12. Морозова М. И. Конвергентный подход в образовании школьников как условие будущего устойчивого развития страны // *Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы XI Международной научной конференции*. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 121–124.
13. Роберт И. В. Конвергентное образование: истоки и перспективы // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. – 2018. – № 2 (32). – С. 64–76. DOI: 10.17238/188n1998-5320.2018.32.64
14. Тарасов С. В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2014. – № 1. – Т. 3. – С. 5–15.
15. Фещенко Т. С., Шестакова Л. А. Конвергентный подход в школьном образовании – новые возможности для будущего // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 11(65). – Ч. 2. – С. 159–165. DOI: 10.23670/IJ.2017.65.127
16. Roco M. C., Bainbridge W. S. Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science. Dordrecht, 2003. – 488 p.

References

1. Arshinov, V. I. (2015) *Konvergentnyye tekhnologii v kontekste postneklassicheskoy paradigmy slozhnostnosti* [Converging technologies in the context of postnonclassical paradigm of complexity]. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika – Complexity. The mind. Post-non-classical*. No. 3. Pp. 42–54. (In Russian).
2. Baksansky, O. E. (2014) *Konvergenciya kak fundamental'nyj princip nauki i filosofii obrazovaniya XXI veka* [Convergence as a fundamental principle of science and philosophy of education in the XXI century]. *Sechenovskij vestnik Sechenovskiy – Bulletin*. No. 3(17). Pp. 75–84. (In Russian).
3. Bezrukova, V. S. (1994) *Integracionnyye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike* [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Yekaterinburg: State engineering project. in-t. (In Russian).
4. Deev, M. V., Kravets, A. G., Finogeev, A. G. (2017) *Razrabotka informacionnoj obrazovatel'noj sredy na baze konvergentnogo podhoda* [Development of an information educational

environment based on a convergent approach]. *Sistemy upravleniya, svyazi i bezopasnosti – Systems of Control, Communication and Security*, No. 3. Pp. 119–134. Available at: <http://sccs.intelgr.com/archive/2017-03/06-Deev.pdf> (in Russian).

5. Kovalchuk, M. V. (2011) Konvergenciya nauk i tekhnologiy – proryv v budushchee [Convergence of science and technology – a breakthrough into the future]. *Rossijskie nanotekhnologii – Russian nanotechnology*. No. 1–2. Vol. 6. Pp. 13–23. (In Russian).

6. Kovalchuk, M. V. (2011) Ot sinteza v nauke – k konvergencii v obrazovanii [From synthesis in science to convergence in education]. *Trudy Moskovskogo fiziko-tekhnicheskogo instituta – Proceedings of the Moscow Institute of Physics and Technology*. No. 4. Vol.3. Pp. 16–21. (In Russian).

7. Kovalchuk, M. V., Naraykin, O. S., Yatsishina, E. B. (2013) Konvergenciya nauk i tekhnologiy – novyj etap nauchno-tekhnicheskogo razvitiya [Convergence of sciences and technologies is a new stage of scientific and technical development]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. No. 3. Pp. 3–11. (In Russian).

8. Kuznetsova, R. V. (2017) *Kurchatov* [Kurchatov]. Moscow: Molodaya gvardiya (In Russian).

9. Nevzorov, M. N. (2021) *Operezhayushchee shkol'noe obrazovanie: mif ili real'nost'? Obrazovatel'naya revolyuciya XXI veka: obrazovanie cherez razvitie* [Advanced schooling: myth or reality? – Book 1: The educational revolution of the XXI century: education through development]. Yuzhno-Sakhalinsk: SakhGu. (In Russian).

10. Manuilov, Yu. S. (2008) *Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii* [Conceptual foundations of the environmental approach in education]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Bulletin of the N. A. Nekrasov KSU*. Vol. 14. Pp. 21–27. (In Russian).

11. Manuilov, Yu. S. (2015) Sreda v voprosah i otvetah [Wednesday in questions and answers]. *Vestnik Krasnoyarskogo GPU im. V. P. Astaf'eva – Bulletin of the Krasnoyarsk GPU named after V. P. Astafyev*. No. 1 (31). Pp. 12–18. (In Russian).

12. Morozova, M. I. (2021) Konvergentnyj podhod v obrazovanii shkol'nikov kak uslovie budushchego ustojchivogo razvitiya strany [Convergent approach in the education of schoolchildren as a condition for the future sustainable development of the country]. *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva* [Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society] Proceedings of the XI International Conference. Saint-Petersburg, 11–12 Nov. 2021. Saint-Petersburg: LSU named after A. S. Pushkin. Pp. 121–124. (In Russian).

13. Robert, I. V. (2018) Konvergentnoe obrazovanie: istoki i perspektivy [Convergent education: origins and prospects]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya – Human Science: Humanitarian studies*. No. 2 (32). Pp. 64–76. DOI: 10.17238/188n1998-5320.2018.32.64 (In Russian).

14. Tarasov, S. V. (2014) *Obrazovatel'naya sreda kak sociokul'turnaya i pedagogicheskaya kategoriya* [The educational environment as a socio-cultural and pedagogical category]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 1. Vol. 3. Pp. 5–15. (In Russian).

15. Feshchenko, T. S., Shestakova, L. A. (2017) Konvergentnyj podhod v shkol'nom obrazovanii – novye vozmozhnosti dlya budushchego [Convergent approach in school education – new opportunities for the future]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – International Scientific Research Journal*. No. 11 (65). Vol. 2. Pp. 159–165. DOI: 10.23670/IRJ.2017.65.127 (In Russian).

16. Roco, M. C., Bainbridge, W. S. (2003) *Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science*. Dordrecht.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
50/25/25 %

Информация об авторах

43

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

Штерн Валентина Витальевна – Гимназия № 406, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0001-7087-6572, e-mail: gymnasium-406@yandex.ru

Киселева Светлана Александровна – Гимназия № 406, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0008-8863-0512, e-mail: gymnasium-406@yandex.ru

Information about the authors

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

Valentina V. Stern – Gymnasium No. 406, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0001-7087-6572, e-mail: gymnasium-406@yandex.ru

Svetlana A. Kiseleva – Gymnasium No. 406, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0008-8863-0512, e-mail: gymnasium-406@yandex.ru

Поступила в редакцию: 03.06.2024

Принята к публикации: 10.06.2024

Опубликована: 28.06.2024

Received: 03 June 2024

Accepted: 10 June 2024

Published: 28 June 2024

Персонализация образовательного маршрута обучающегося в многомерном пространстве школьной информатики

К. В. Шапиро¹; Н. В. Макарова²

¹ Средняя общеобразовательная школа №17 Василеостровского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Переход к информационному обществу и активное развитие цифровой образовательной среды актуализируют противоречия между моделью массового обучения в школе и необходимостью персонализации обучения в соответствии с личными образовательными целями обучающегося и дифференцированными требованиями внешней среды. Анализ данной проблемы выявил необходимость совершенствования методики преподавания информатики в общеобразовательной школе. В статье предлагается один из возможных вариантов решения проблемы – алгоритмизация когнитивного проектирования образовательных мероприятий, что составляет новизну исследования. Целью данной работы стало обоснование и экспериментальная проверка возможности персонализации образовательного маршрута в условиях преподавания информатики в массовой школе.

Материалы и методы. В исследовании выполнен анализ научных работ российских и зарубежных авторов по вопросам индивидуализации и персонализации обучения школьников. Анализ проводился на основе методологии системного подхода к рассмотрению принципов и способов организации персонализированного обучения в цифровой образовательной среде.

Экспериментальная проверка эффективности фрактального алгоритма когнитивного проектирования урока в паллиативной дидактической среде, разработанного в ходе исследования, проводилась в период с 2019–2023 гг. на базе региональной инновационной площадки общего образования в ГБОУ СОШ № 355 Московского района Санкт-Петербурга. Для оценки результатов были использованы методы и механизмы, разработанные инновационной площадкой в ходе эксперимента в соответствии региональными требованиями. Результаты эксперимента прошли экспертизу, что обеспечивает их достоверность.

Результаты. В аналитической части исследования были уточнены основополагающие понятия адаптивного обучения: дифференциация, индивидуализация и персонализация обучения. В практической части представлен алгоритм когнитивного проектирования урока в паллиативной дидактической среде, позволяющий в рамках сложившейся методической системы реализовать персонализированное обучение информатике.

Обсуждение и выводы. Результаты исследования показали, что фрактальный алгоритм проектирования урока может обеспечить формирование персонального образовательного маршрута, соответствующего личным образовательным целям обучающегося. Использование фрактального алгоритма позволит перейти от индивидуализации к персонализации обучения в условиях массовой школы за счёт использования вариативных сценариев урока информатики.

Ключевые слова: информатика, персонализация, индивидуальный образовательный маршрут, паллиативная дидактическая среда, электронная дидактика.

Для цитирования: Шапиро К. В., Макарова Н. В. Персонализация образовательного маршрута обучающегося в многомерном пространстве школьной информатики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 44–62. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_44. EDN: VIIAQO

Original article
UDC 37.016:004
EDN: VIIAQO
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_44

Personalization of a Student's Educational Route in the Multidimensional Space of School Informatics

Konstantin V. Shapiro¹, Natalia V. Makarova²

¹ Secondary school № 17 of the Vasileostrovsky district of Saint-Petersburg, Saint Petersburg, Russian Federation

² Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. Transition to the informational society and active development of digital educational environment actualize the contradiction between the model of mass education at school and the necessity to personalize learning in accordance with the personal educational goals of the student and differentiated requirements of the external environment. The analysis of this problem has revealed the necessity to improving the methodology of teaching informatics in the secondary school. The article proposes one of the possible solutions to the problem - algorithmicization of cognitive planning of educational activities, which constitutes the study's novelty. The purpose of this work was to substantiate and experimentally test the possibility of personalizing the educational course in the conditions of teaching informatics in a mass school.

Materials and methods. The research analyzed the scientific works of Russian and foreign authors on the issues of individualization and personalization of school students' learning. The analysis was based on the methodology of the system approach to the consideration of the principles and ways of organizing personalized learning in the digital educational environment.

Experimental verification of the effectiveness of the fractal algorithm of cognitive lesson design in a palliative didactic environment, developed in the course of the study was conducted in the period from 2019-2023 on the basis of the regional innovation platform of general education in the State Budgetary Educational Institution School No. 355 of the Moscow district of St. Petersburg. Methods and mechanisms developed by the innovation site during the experiment in accordance with regional requirements were used to evaluate the results. The results of the experiment were subjected to professional and public expertise, which ensures their reliability.

Results. As a result of the analytical part of the study, the fundamental concepts of adaptive learning were clarified: differentiation, individualization and personalization of learning. During the practical part of the study, an algorithm of cognitive design of a lesson in a palliative didactic environment was developed, which makes it possible to implement personalized informatics teaching within the framework of the existing methodological system.

Discussion and conclusion. The results of the study demonstrated that the fractal algorithm of lesson planning can provide the formation of a personal educational itinerary corresponding to the personal educational goals of the student. Using the fractal algorithm will allow to move from individualization to personalization of learning in the conditions of mass school through the use of variant scenarios of a informatics lesson.

Key words: informatics, personalization, individual educational route, palliative didactic environment, electronic didactics.

For citation: Shapiro, K. V., Makarova, N. V. (2024) Personalizatsiya obrazovatel'nogo marshruta uchashchegosya v mnogomernom prostranstve shkol'noy informatiki [Personalization of a Student's Educational Route in the Multidimensional Space of School Informatics] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 44–62. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_44. EDN: VIIAQO

Введение

Среди множества факторов, влияющих на модернизацию системы образования в России, можно выделить несколько ключевых:

- персонализация образования в соответствии с личными целями субъекта образования;
- переход от эпизодического использования информационно-коммуникационных технологий на уроке к тотальной реализации образовательного процесса в цифровой образовательной среде;
- радикальное обновление состава формируемых в процессе образования компетенций, обусловленное построением информационного общества.

Приоритет персональных целей определяется требованием к личной эффективности человека в социально-экономической реальности XXI века, но при этом противоречит организационной структуре, сложившейся в системе общего образования к настоящему времени. Развитие методической системы существенно отстаёт от изменившихся требований внешней среды [17]. Формируемая цифровая экономика информационного общества обуславливает не только появление новых компетенций [10], но и условия их формирования, в т. ч. методик организации образовательных мероприятий и их ресурсного обеспечения [17].

Вышесказанное определяет новую роль школьной информатики как системообразующего предмета с одной стороны, и как пространства для инновационного поиска – с другой.

Педагогическое научное сообщество уже на протяжении многих лет разрабатывает методологию индивидуализации и персонализации образовательного маршрута обучающегося. Сформировались такие устойчивые понятия как: *индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, личные образовательные цели*. Вместе с тем, в последнее время всё чаще говорят о *персонализации обучения*. Неоднозначность определения понятия «персонализированное обучение» и растущая популярность этого термина приводят к тому, что разные образовательные организации используют этот термин для описания различных моделей обучения, которые существенно отличаются друг от друга [6].

Исследователи адаптивных систем отмечают, что говорить о реальной персонализации обучения можно лишь при условии переноса образовательного процесса в цифровую образовательную среду [7]. Сформировавшаяся к настоящему времени методическая система школьного образования, основанная на фронтальной модели организации образовательного процесса, вступает в противоречие с декларируемыми принципами персонализации обучения. Требуют уточнения и научные понятия дифференциации, индивидуализации и персонализации обучения. Всё это подталкивает нас к поиску решений, обеспечивающих реальную персонализацию обучения в условиях классно-урочной системы.

В результате анализа исследуемой проблемы были выявлены следующие противоречия:

- между общими для всех условиями изучения предмета и персональными целями образования;
- между единым для всех обучающихся содержанием примерной программы и образовательными возможностями, и потребностями обучающихся;
- между рафинированностью содержания традиционных учебно-методических комплексов и ресурсным многообразием цифровой образовательной среды;
- между технологическими возможностями цифровой образовательной среды (ЦОС) и функциональностью распространённых моделей адаптивных систем.

Целью данной работы стало обоснование и экспериментальная проверка возможности персонализации образовательного маршрута в условиях преподавания информатики в массовой школе.

Обзор литературы

Создание и развитие ЦОС придало новый импульс развитию адаптивных систем обучения. Ориентация образовательных систем на приоритет интересов личности и непрерывный характер образования в течение жизни выводит научную дискуссию о персонализации образования на новый уровень. Требуется уточнение используемых понятий и введение в научный оборот дефиниций, описывающих явления и процессы, возникающие в ходе переноса образовательного процесса в ЦОС [8].

Как отмечают в своих работах Н. Ф. Ефремова, В. А. Шершнева и др. [5, 19] к настоящему времени четкое определение персонализации ещё не сформировано научным сообществом.

Проанализируем различия рассматриваемых понятий и попытаемся, на основе проведенного анализа сформулировать понятия, используемые для обозначения степени различий в процессе обучения индивидуума в зависимости от вариативности среды обучения, его образовательных потребностей и возможностей. На наш взгляд, научным основанием для различения рассматриваемых нами понятий индивидуализации и персонализации, может стать теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3; 4]. Она заключается в описании формирования умственных действий как многоэтапного процесса: 1) мотивационная основа действия; 2) объяснение преподавателя; 3) внешнее действие (выполнение обучающимся действия); 4) речевое действие (отработка действия во внешней речи); 5) умственное действие (проговаривание действия «про себя»); 6) осуществление действия «в уме» [13].

Теория Гальперина уже стала надежным фундаментом проектирования адаптивных образовательных систем и получила свое развитие в работах отечественных учёных А. В. и С. А. Смирновых, Л. Н. Ланды, Д. А. Кравченко и др. [7; 9; 14; 16; 21].

Если рассматривать процессы индивидуализации и персонализации образования сквозь призму теории поэтапного формирования умственных действий, то можно увидеть, что различия определяются уже на первом этапе. Если мотивационная основа деятельности проектируется и определяется учителем в соответствии с индивидуальными особенностями обучающегося, то мы имеем дело с индивидуализацией обучения, понимаемой как вариативность реализации общей для всех образовательной программы с единым набором целей. По сути дела, речь идёт о построении различных образовательных траекторий внутри общей для всех образовательной среды, рамки которой определяются содержанием основной образовательной программы среднего общего (полного) образования (ООП) образовательной организации (ОО). При этом следует отметить, что такой подход не определяет необходимости реализации всех этапов теории формирования ум-

ственных действий. Так как пятый и шестой этапы, в данном случае не обуславливают мотивационной основы последующих действий. Если же под мотивационной основой деятельности мы понимаем стремление обучающегося к саморазвитию, выраженное в самостоятельной постановке образовательных целей, то мы имеем дело с персонализацией образования. Н. В. Савина определяет основные характеристики принципа персонализации образования: свобода выбора, возможность управления деятельностью, возможность самопрезентации и взаимодействия с другими людьми, разработка личного образовательного трека [15]. Осознанные и сформулированные обучающимся образовательные цели могут совпадать с множеством целей ООП ОО, а могут находиться за её пределами. И здесь мы приходим к пониманию персонализации обучения как процесса, ориентированного на построение сквозных образовательных маршрутов для произвольного множества образовательных программ. Такой подход воплощает на практике теорию П. Я. Гальперина, так как для осознанной постановки целей обучающимся, необходимо реализовать все этапы формирования умственных действий.

В мировой педагогической практике в последние десятилетия также предпринимались попытки определить рассматриваемые понятия в доступных терминах для использования при проектировании образовательных программ и определения стратегий образования.

Так, например, Министерство образования США определило термины: персонализация, дифференциация и индивидуализация в Плане образовательных технологий¹. Исследователи З. К. Баймуханова, Г. Е. Коспанова и др. [2] приводят схожие определения. Уточним приведенные в данных работах определения в контексте проводимого исследования:

Индивидуализация как способ реализации обучения характеризуется степенью адаптивности к образовательным возможностям учащихся. При этом состав и содержание учебных целей не варьируются и остаются одинаковыми для всех учащихся. Адаптивность проявляется в возможности учащегося продвигаться по образовательному маршруту с разной ско-

¹ Education Technology Plan 2010–2021. The U. S. Department of Education. Available at: <https://tech.ed.gov/netp/> (accessed 01 June 2023).

ростью и тратить на изучение материала и выполнение заданий столько времени, сколько соответствует его потребности в обучении. Например, некоторым учащимся для закрепления вычислительного навыка может потребоваться выполнить пять и более упражнений, а кому-то достаточно двух. Ученик может не тратить время на изучение или повторение уже знакомого материала, но получить дополнительную консультацию по теме, которая вызывает у него затруднение.

Дифференциация как способ реализации обучения характеризуется степенью адаптивности к образовательным потребностям учащихся. При этом состав и содержание учебных целей не варьируются и остаются одинаковыми для всех учащихся. Адаптивность проявляется в вариативности методов обучения, реализуемых на процессуальном и организационном уровнях методической системы [17]. Методы, а, следовательно, и формы реализации обучения различаются в зависимости от предпочтений каждого учащегося.

Персонализация как способ реализации обучения характеризуется степенью адаптивности как к образовательным потребностям, так и образовательным возможностям учащихся. Персонализированная среда обеспечивает тесную корреляцию между целями и содержанием обучения, сохраняя вариативность методов и индивидуальный темп обучения, свойственные дифференцированному и индивидуальному обучению.

Б. Брей и К. МакКласки приводят в своей работе [20] сравнительные характеристики индивидуализированного, дифференцированного и персонализированного обучения. На основе анализа представленных описаний можно составить обобщенное представление о взаимосоответствии возможностей целеполагания, уровней ресурсной, педагогической поддержки образовательным возможностям и потребностям обучающегося (рис. 1).

Как видно на рис. 1, персонализированное обучение не только максимально полно учитывает образовательные возможности и потребности обучающегося, но и существенно влияет на организацию учебного процесса и формирование дидактической среды образовательной организации. Очевидно, что персонализация требует существенной адаптации процесса обучения, реализуемого сегодня образовательной организацией среднего общего (полного) образования.

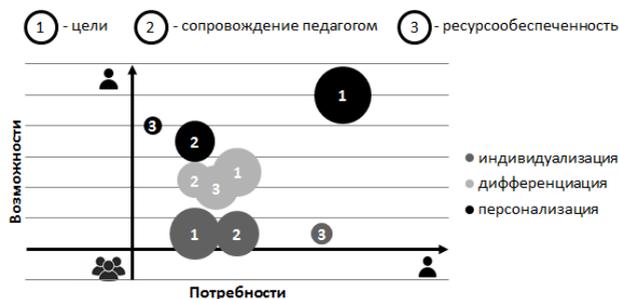


Рис. 1. Диаграмма распределения основных параметров организации образовательного процесса при индивидуализации, дифференциации и персонализации

Современные российские исследователи Д. А. Кравченко, И. А. Блескина, Е. Н. Каляева, Е. А. Землякова, Д. Ф. Аббакумов [7] отмечают, что персонализация обучения является логическим этапом развития адаптивных систем в целом. В настоящее время учёные выделяют три основные модели адаптивного обучения: модель обучения, модель контента и модель студента [7]. Можно сказать, что индивидуализация образовательного маршрута – это реализация адаптивной системы, основанной на «модели студента». Адаптивная система, построенная на основе модели студента, может адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям обучающегося и прогнозировать его поведение на основе персональных данных (успеваемость, изученный материал, выполненные работы и т. д.). Две другие модели – «модель контента» и «модель обучения» – предполагают пассивную роль обучающегося в формировании маршрута обучения. Поэтому нельзя утверждать, что персонализация – это адаптивное обучение, основанное на «модели контента» или «модели обучения».

Для целей нашего исследования мы уточнили следующие термины в контексте модернизации методической системы обучения.

Индивидуальная образовательная траектория – вариативный способ реализации единой образовательной программы в информационно-образовательной среде (далее – ИОС) образовательной организации. Индивидуальность траектории

обуславливается специфичностью набора ресурсов, средств и инструментов ИОС, соответствующих образовательным потребностям обучающихся. При этом сохраняется единство образовательных целей и общая для всех обучающихся среда.

Индивидуальный образовательный маршрут – алгоритм освоения обучающимся образовательной программы в рамках индивидуальной образовательной траектории, конкретизированный в соответствии с образовательными возможностями обучающегося. Конкретизация осуществляется в основном за счёт использования разноуровневых и адаптированных к потребностям обучающегося ресурсов.

Персональный образовательный маршрут – алгоритм освоения образовательных программ (модулей образовательных программ) содержание которых определяется набором персональных образовательных целей обучающегося. В данном случае алгоритм становится синтетическим, агрегирующим разные образовательные траектории освоения множества образовательных программ.

Материалы и методы

В исследовании выполнен анализ научных работ российских и зарубежных авторов по вопросам индивидуализации и персонализации обучения школьников. Анализ проводился на основе методологии системного подхода к рассмотрению принципов и способов организации персонализированного обучения в цифровой образовательной среде.

Следует отметить, что ЦОС обладает высокой степенью изменчивости: развиваются и появляются новые цифровые технологии, созданные ранее ЭОР теряют актуальность, изменяются или становятся недоступными. Это приводит к тому, что дидактическая среда образовательной организации становится паллиативной. «Паллиативная дидактическая среда – совокупность методологических подходов, методических представлений, информационных технологий и аппаратных средств, электронных и других образовательных ресурсов, временно или частично обеспечивающих условия для организации учебной деятельности в цифровой среде» [18].

Экспериментальная проверка эффективности фрактального алгоритма когнитивного проектирования урока в пал-

лиативной дидактической среде, разработанного в ходе исследования проводилась в период с 2019–2023 гг. на базе региональной инновационной площадки общего образования в ГБОУ СОШ № 355 Московского района Санкт-Петербурга. Для оценки результатов были использованы методы и механизмы, разработанные инновационной площадкой в ходе эксперимента в соответствии региональными требованиями. Результаты эксперимента прошли профессионально-общественную экспертизу, что обеспечивает их достоверность.

Результаты

На настоящем этапе развития системы образования в России пока ещё невозможно говорить о реальной персонализации образовательного маршрута обучающегося как способе движения по траектории различных образовательных программ, но мы предлагаем рассмотреть метод организации обучения в рамках действующей классно-урочной системы, который позволит диверсифицировать образовательные цели обучающегося при сохранении единства требований ООП к образовательным результатам.

В соответствии с ФГОС общего образования образовательные результаты любого школьного предмета задаются в формате триады (должен знать → должен уметь → сможет научиться). В условиях внедрения в систему общего образования примерных образовательных программ по всем предметам, множество базовых понятий изучаемой предметной области становится базисом для проектирования образовательных целей каждым обучающимся.

Для школьной информатики сегодня целесообразно осуществлять проектирование урока в трехмерной системе координат, рассматриваемой авторами в более ранних работах¹ [11; 17 и др.]. Осями данной системы координат являются: *фундаментальные понятия информатики; технологии и инструменты; практические задачи*. Ось значений фундаментальных понятий градуируется в соответствии с формируемыми предметными результатами, определёнными ФГОС.

¹ Шапиро К. В., Макарова Н. В. Электронная дидактика – новая технология передачи знаний. Всероссийский съезд учителей и преподавателей математики и информатики: тезисы, Москва, 18–19 ноября 2021 года. МГУ им М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ru/d/Q8ha5YbSZDcaMA> (дата обращения: 1.06.2023).

При этом, когда мы говорим о технологиях, мы имеем в виду педагогические технологии, адекватные задачам когнитивного развития личности, а под инструментами понимаем средства ЭИОС ОО, позволяющие эти задачи решать [12]. Ось значений практических задач задаётся с учётом актуального уровня развития общества и экономики.

Фактически речь идёт о модернизации процессуального и организационного уровня методической системы обучения в школе [17].

Фрактальный алгоритм проектирования урока в многомерном пространстве школьной информатики. Под фрактальным алгоритмом проектирования урока мы будем понимать ветвящуюся, самовоспроизводящуюся циклическую последовательность действий субъекта на уроке или ином образовательном мероприятии, ведущую к достижению образовательных результатов, определенных целями обучения. Основу фрактального алгоритма составляют два ключевых положения: постановка следующей цели производится только по достижению предыдущего результата, вариативность образовательного маршрута задаётся обучающимся самостоятельно в точках принятия решения при выборе уровня ресурсной обеспеченности и практических задач (рис. 2).



Рис. 2. Фрактальный алгоритм проектирования когнитивной карты урока

Как следует из схемы на рис. 2, каждое базовое понятие предметной области для реализации вариативности должно обеспечиваться множеством дидактических единиц (ресурсов), обладающих различной степенью информационной избыточности. Для обеспечения вариативности в соответствии с образовательными возможностями обучающихся необходимо также обеспечить представление дидактических единиц в различных форматах, соответствующих различным способам восприятия информации¹. При переходе от индивидуализации в построении образовательного маршрута к его персонализации следует также расширить это множество, дополнив его связанными понятиями, обеспечивающими контекст изучения и возможность использования полученных знаний для решения реальных практических задач. Рассмотрим пример из базового курса школьной информатики. В состав предметных результатов входят такие понятия, как *код*, *кодирование*, *гиперссылка*, *сайт*, *геоинформационные системы*. Все эти понятия рассматриваются в трёх разных разделах курса². Введение дополнительно в состав предметных результатов понятия *QR-код* позволит рассмотреть все вышеперечисленные понятия во взаимосвязи через решение практических задач. Примером такой задачи является задача городского путешественника (рис. 3).



Рис. 3. Алгоритм решения задачи городского путешественника

¹ Описание кейсов, алгоритм их технологической реализации и система оценки эффективности обучения с использованием кейсов / Баринаова Т. П. Реализация индивидуального образовательного маршрута в цифровой образовательной среде: Учебно-методическое пособие / Т. П. Баринаова [и др.]; под ред. К. В. Шапиро. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. 94 с. С. 62–73.

² Рабочая программа основного общего образования предмета «Информатика» базовый уровень (7–9). Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obshego_obrazovaniya_predmeta_Informatika_proekt_.htm (дата обращения: 23.05.2024).

В данном случае речь не идёт об углублённом изучении предмета. Такой подход позволит создать условия для расширенного освоения школьной информатики. При формировании множества изучаемых понятий для фрактального алгоритма целесообразно опираться на учебно-методические комплекты, содержание которых обеспечивает дидактическую поддержку за рамками базового курса. Примером такого УМК для старшей ступени школы является учебно-методический комплект, разработанный авторским коллективом под руководством профессора, доктора педагогических наук Н. В. Макаровой¹.

Реализация фрактального алгоритма требует также правильно организовать материалы УМК, расширяя пространство урока посредством интеграции различного вида ресурсов для определения каждому обучающемуся собственного маршрута освоения учебного материала. Подбор и интеграцию ресурсов целесообразно осуществлять с учётом принципов не только традиционной, но и электронной дидактики: паллиативность, динамичность, интерактивность². «Современный урок должен представлять собой открытую масштабируемую систему, позволяющую интегрировать различные виды ресурсов, включать в себя различные формы и способы учебных действий, становиться объектом более сложных систем, взаимодействовать с другими объектами в экосистеме непрерывного образовательного процесса» [11]. Авторы статьи предлагают для конструирования современного урока, использовать когнитивные карты. Примеры таких карт приведены на портале ИНФОРМАТИКА.ВСЕМ³. Предложенный подход позволяет реализовать основные принципы электронной дидактики, в т. ч. нивелировать, свойственный паллиативной дидактической среде, недостаток, проявляющийся в непредсказуемости жизненного цикла информационных ресурсов в цифровой

¹ Макарова Н. В., Титова Ю. Ф., Нилова Ю. Н., Зеленина С. Б., Лебедева Е. В. Информатика (базовый уровень) в 2-х частях. 10–11 классы. Ч. 2: учебник / под ред. Н. В. Макаровой. М.: Просвещение. 2022. 384 с.; Макарова Н. В., Шапиро К. В., Титова Ю. Ф., Нилова Ю. Н. Информатика (базовый уровень). 10–11 классы: методическое пособие / под ред. Н. В. Макаровой. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний. 2019. 352 с.; Макарова Н. В., Шапиро К. В., Титова Ю. Ф., Нилова Ю. Н. Информатика (базовый уровень) в 2-х частях. 10–11 классы. Ч. 1: учебник / под ред. Н. В. Макаровой. М.: Просвещение. 2022. 384 с.

² Шапиро К. В., Макарова Н. В. Электронная дидактика – новая технология передачи знаний. Всероссийский съезд учителей и преподавателей математики и информатики: тезисы, Москва, 18–19 ноября 2021 года. МГУ им М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <https://disk.yandex.ru/d/Q8ha5YbSZDcaMA> (дата обращения: 1.06.2023).

³ ИНФОРМАТИКА.ВСЕМ: Когнитивная карта урока. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.informatica.vsem.online/> (дата обращения: 23.05.2024).

образовательной среде. Статистика использования внешних электронных ресурсов в составе когнитивных карт уроков (ККУ) на портале ИНФОРМАТИКА.ВСЕМ показала, что в течение года устаревает или становятся недоступными от 15 до 30 % дидактических единиц. Компенсировать выпадающие дидактические единицы позволяет мультисценарность ККУ и система актуализации сценариев.

Фрактальный алгоритм реализуется в сценарии урока. Сценарий урока обеспечивает адаптивность обучения в соответствии с персональными целями. Адаптивность фрактального алгоритма обусловлена тремя степенями свободы: вариативностью дидактических средств, множеством практических задач и разнообразием технологий, используемых для их решения (см. рис. 2). В начале урока учитель совместно с обучающимися, в соответствии с первым этапом формирования умственных действий, рассматривают изучаемое понятие в контексте предметной области, определяют его роль и значение, обуславливают необходимость изучения, проистекающую из уже усвоенного материала, составляют предварительное представление о задании. На втором шаге происходит знакомство обучающегося с содержанием рассматриваемого понятия. Обучающийся самостоятельно или под руководством учителя выбирает ресурс, соответствующий уровню личных притязаний обучающегося, для изучения сущностных характеристик рассматриваемого объекта (системы), его поведения в среде. После изучения выбранного ресурса, на следующем этапе, обучающийся адаптирует к своим целям практический этап урока, выбирая соответствующую ресурсу задачу из множества предложенных и технологию, обеспечивающую её решение.

Множественность сценариев, возникающих при ветвлении алгоритма в точках принятия решений, можно представить в виде ориентированного графа.

Педагогической технологией, обеспечивающей реализацию фрактального алгоритма, может стать технология кейс-стади. Дидактические принципы данной технологии как нельзя более соответствуют рассматриваемой методике фрактального алгоритма [1]. Практическая реализация фрактального алгоритма урока в технологии кейс-стади возможна с использованием различных систем управления обучением.

Одним из возможных вариантов, является использование корпоративных LMS на основе Moodle. Данный подход реализован, например, коллективом ГБОУ СОШ № 355 Московского района Санкт-Петербурга с использованием электронной дидактической среды петербургского портала дистанционного обучения Санкт-Петербурга¹. Практика проектирования кейсов на основе метода фрактального алгоритма получила признание в системе общего образования Санкт-Петербурга. В 2022 г. на базе ГБОУ СОШ № 355 был создан региональный ресурсный центр по программе диссеминации инновации «Индивидуализация обучения посредством дистанционных образовательных технологий».

Обсуждение и выводы

Создание условий для реальной персонализации образовательного маршрута обучающегося в процессе продолжающейся модернизации методической системы обучения можно осуществить в рамках уже сложившейся структуры образовательных мероприятий школы: урок, мероприятия внеурочной деятельности, самообразование.

Для обеспечения эффективности образовательных мероприятий необходимо осуществлять их проектирование в трёхмерной системе координат: фундаментальные понятия информатики; технологии и инструменты; практические задачи. Фрактальный алгоритм проектирования урока позволяет создавать множественные сценарии урока и учитывать в нём образовательные потребности и возможности обучающегося, а, следовательно, на практике осуществить персонализацию обучения в условиях сложившейся на сегодня методической системы. Реализация данного подхода позволит учителю информатики в школе всё время оставаться в авангарде строителей информационного общества, обеспечить устойчивое развитие предмета и формировать у обучающихся действительно актуальные компетенции. Данный подход может быть также взят на вооружение учителями других школьных предметов.

¹ Баринаева Т. П. Реализация индивидуального образовательного маршрута в цифровой образовательной среде: Учебно-методическое пособие / Т. П. Баринаева [и др.]; под ред. К. В. Шапиро. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. 94 с.; Баринаева Т. П. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий, обучающихся средствами дистанционных кейсов: Методические рекомендации / Т. П. Баринаева [и др.]; под редакцией К. В. Шапиро. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024. 42 с.

Список литературы

1. Андриенко О. А. Современные образовательные технологии и их применение: кейс-технология // *Colloquium-Journal*. – 2019. – № 2–3(26). – С. 9–11.
2. Баймуханова З. К., Коспанова Г. Е., Косатова Л. А., Артамонова О. Н. Персонализированное обучение как результат дифференциации. Педагогическое призвание: Сборник статей III Международного профессионально-методического конкурса. В 6-ти частях. Петрозаводск. Часть 3. – Петрозаводск: Новая Наука, 2021. – С. 269–285. EDN: AIRJDS.
3. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. – 2017. – № 4. – С. 3–20. DOI 10.11621/vsp.2017.04.03. – EDN: YQNDLT.
4. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // *Психологическая наука в СССР: В 2 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. Т. 1.* – С. 441–469.
5. Ефремова Н. Ф. Персонализация образовательной деятельности и оценки достижений обучающихся // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2024. – № 3. – С. 29–42. – DOI: 10.24412/2304–120X–2024–11030. – EDN: VUXSXF.
6. Конобеев А. В., Юхимук Я. А., Войцеховская, Шчекич М. Персонализация как подход к обучению // *Дискурс профессиональной коммуникации*. – 2020. – Т. В. Д. 2. № 3. – С. 118–138. – DOI 10.24833/2687–0126–2020–2–3–118–138. – EDN: YPZUBK.
7. Кравченко Д. А., Блескина И. А., Каляева Е. Н., Землякова Е. А., Аббакумов Д. Ф. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // *Современная зарубежная психология*. 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 34–46. EDN: ICQCAO
8. Крутова И. А., Кириллова Т. В., Стефанова Г. П., Прояненкова Л. А. Концепция П. Я. Гальперина в эпоху цифровой трансформации образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2022. – № 6–1. – С. 24. – DOI 10.17513/spno.32191. – EDN: JNHDNA.
9. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вступ. статьей Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова. – М.: Просвещение, 1966. – 524 с.
10. Лебедева М. Б. Цифровая грамотность и компетентность современного учителя в контексте использования дистанционных образовательных технологий. Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы V всероссийской научно-практической конференции / сост. Н. Д. Матророва, О. А. Лазыкина. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОИИТ», 2020. – С. 51–57. EDN: RJAMFE
11. Макарова Н. В., Шапиро К. В. Методика проектирования когнитивных карт уроков // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. – СПб., 2020. – № 198. – С. 66–74. DOI: 10.33910/1992–6464–2020–198–66–74 EDN: LYKALW
12. Ненахова Е. Н., Шапиро К. В., Коновалов Д. В. Организация образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Дистанционное обучение: реалии и перспективы. Материалы VI всероссийской научно-практической конференции / сост. Матророва Н. Д., – СПб.: ГБУ ДПО «СПбЦОКОИИТ», 2021. – С. 125–132
13. Олешкевич В. И. Психология П. Я. Гальперина и ее культурно-исторический анализ / В. И. Олешкевич; предисл. В. К. Зарецкий. – М.: Неолит, 2023. – 376 с
14. Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сборник статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами, Москва, 22 января 2016 года / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. – М.: 5 за знания, 2016. – 672 с. – EDN: XGHAVH.
15. Савина Н. В. (2020) Методологические основы персонализации образования // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. – 2020. – Т. 14. № 4. – С. 82–90. DOI: 10.17238/issn1998–5320.2020.14.4.10. EDN: KRCKPJ
16. Харламов А. А., Смирнов С. А., Сергиевский Н. А., Жонин А. А. Интеллектуализация сервисов цифровых библиотек на основе самообучаемой системы классификации контента // *Программная инженерия*. – 2012. – № 8. – С. 20–28. – EDN PIEVWJ.
17. Шапиро К. В. Структурные изменения методической системы в условиях цифровой трансформации образования // *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*. – 2021. – № 1(51). – С. 72–77. EDN: HKYVQF
18. Шапиро К. В. Реализация предметных кейсов в цифровой образовательной среде / К. В. Шапиро, Н. В. Макарова // *Дистанционное обучение: реалии и перспективы*:

Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13–17 февраля 2023 года. – СПб.: Санкт-Петербургский центр оценки качества образования и информационных технологий, 2023. – С. 147–155. – EDN: NTJBMH.

19. Шершнева В. А., Вайнштейн Ю. В., Кочеткова Т. О. Адаптивная система обучения в электронной среде // Программные системы: теория и приложения. – 2018. – Т. 9. – № 4(39). – С. 159–177. – DOI: 10.25209/2079–3316–2018–9–4–3–159–177. – EDN: DNBANN.

20. Bray B., McClaskey K. Make learning personal: The what, who, wow, where, and why. – Corwin Press, 2014.

21. Landa, L. N. Some problems in algorithmization and heuristics in instruction // Instructional Science. – 1975. – Vol. 4. No. 2. – P. 99–112. – DOI: 10.1007/BF00051727. – EDN: XMRFRG.

References

1. Andrienko, O. A. (2019) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii i ih primeneniye: kejs-tekhnologiya [Modern Educational Technologies and Their Application: Case Studie] *Colloquium-Journal*. No. 2–3(26). Pp. 9–11. (In Russian)

2. Bajmuhanova, Z. K., Kospanova, G. E., Kosatova, L. A., Artamonova, O. N. (2021) Personalizirovannoe obucheniye kak rezul'tat differenciacii [Personalized dearning as a result of differentiation]. *Pedagogicheskoe prizvanie: Sbornik statej III Mezhduнародного professional'no-metodicheskogo konkursa. V 6-ti chastyah, Petrozavodsk, Tom CHast' 3. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyy centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya Irina Igorevna)* [Pedagogical vocation: Collection of articles of the III International professional and methodological competition. In 6 parts, Petrozavodsk, Volume Part 3. Petrozavodsk: "New Science" (IP Ivanovskaya Irina Igorevna)]. Pp. 269–285. EDN: AIRJDS (In Russian)

3. Gal'perin, P. YA. (2017) Opyt izucheniya formirovaniya umstvennyh deystvij [Experience in studying the formation of mental actions] *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya – Bulletin of Moscow University. Episod 14: Psychology* No. 4. Pp. 3–20. DOI: 10.11621/vsp.2017.04.03. (In Russian). EDN: YQNDLT

4. Gal'perin, P. YA. (1959) Razvitiye issledovanij noj deyatel'nosti i ocenki dostizhenij [Development of research on the formation of mental actions] *Psihologicheskaya nauka v SSSR: V 2 t.: Psychological science in the USSR: In 2 vols. Vol. 1*. Pp. 441–469 (In Russian)

5. Efremova, N. F. (2024) Personalizaciya obrazovatel'noj deyatel'nosti i ocenki dostizhenij obuchayushchihya [Personalization of educational activities and assessment of student achievements] *Nauchno-metodicheskij elektronnyy zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal "Concept"* No. 03. Pp. 29–42. URL: <https://e-koncept.ru/2024/241030.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X2024-11030. (In Russian). EDN: VUXSXF

6. Konobeev, A. V., YUhimuk, YA. A., Vojcekhovskaya, SHchekich M. (2020) Personalizaciya kak podhod k obucheniyu [Personalization as an approach to learning] *Diskurs professional'noj kommunikacii. – T. V. D. 2: Discourse of professional communication. – T.V.D. 2. No. 3*. Pp. 118–138. DOI: 10.24833/2687–0126–2020–2–3–118–138. (In Russian). EDN: YPZUBK

7. Kravchenko, D. A., Bleskina, I. A., Kalyaeva, E. N., Zemlyakova, E. A., Abbakumov, D. F. (2020) Personalizaciya v obrazovanii: ot programmiruемого k adaptivnomu obucheniyu [Personalization in education: from programmable to adaptive learning]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya – Modern foreign psychology* Vol. 9. No. 3. Pp. 34–46. DOI: 10.17759/jmpf.2020090303. (In Russian). EDN: ICQCAO

8. Krutova, I. A., Kirillova, T. V., Stefanova, G. P., Proyanenkova, L. A. (2022) Koncepciya, P.YA. Gal'perina v epohu cifrovoj transformacii obrazovaniya [Concept by P. Ya. Galperin in the era of digital transformation of education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education* No. 6–1. Pp. 24. DOI: 10.17513/spno.32191. (In Russian). EDN: JNHDNA

9. Landa, L. N. (1966) Algoritmizaciya v obuchenii. / Pod obshch. red. i so vstup. stat'ej B. V. Gnedenko i B. V. Biryukova. [Algorithmization in training. / Under general ed. and from the entrance. article by B. V. Gnedenko and B. V. Biryukov]. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).

10. Lebedeva, M. B. (2020) Cifrovaya gramotnost' i kompetentnost' sovremennogo uchitelya v kontekste ispol'zovaniya distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Digital literacy and competence of a modern teacher in the context of the use of distance educational technologies] *Distancionnoe obucheniye: realii i perspektivy* [Distance learning: realities and prospects. Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference / comp. N. D. Matrosova, O. A. Lazykina.

St. Petersburg: State Budgetary Institution of Further Professional Education "SPbTsOKOiiT". Pp. 51–57. (In Russian). EDN: RJAMFE

11. Makarova, N. V., Shapiro, K. V. (2020) Metodika proektirovaniya kognitivnykh kart urokov [Methodology for designing cognitive lesson maps]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena – News of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. No. 198. Pp. 66–74. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-198-66-74 (In Russian). EDN: LYKALW

12. Nenahova, E. N., Shapiro, K. V., Konovalov, D. V. (2021) Organizatsiya obrazovatel'nogo processa v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Organization of the educational process in distance learning conditions]. *Distantsionnoe obuchenie: realii i perspektivy. Materialy VI vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Sost. Matrosova N. D.* [Distance learning: realities and prospects. Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference / Comp. Matrosova N. D.]. Saint Petersburg: GBU DPO "SPbTSOKOiiT" Pp. 125–132 (In Russian)

13. Oleshkevich, V. I. (2023) *Psihologiya, P. YA. Gal'perina i ee kul'turno-istoricheskij analiz / V. I. Oleshkevich; predisl. V. K. Zareckij* [Psychology of P. Ya. Galperin and its cultural and historical analysis / V. I. Oleshkevich; preface V. K. Zaretsky]. Moscow: Neolit. (In Russian)

14. Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: priority i resheniya: sbornik statej vos'mykh Vserossijskikh SHamovskih pedagogicheskikh chtenij nauchnoj shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami Moskva, 22 yanvarya 2016 goda / Otv. red. S. G. Vorovshchikov, O.A. SHklyarova [Prospects for the development of domestic education: priorities and solutions: a collection of articles of the eighth All-Russian Shamov pedagogical readings of the scientific school of Educational Systems Management Moscow, January 22, 2016 / Rep. ed. S. G. Vorovshchikov, O. A. Shklyarova]. Moscow: 5 for knowledge. (In Russian)

15. Savina, N. V. (2020) Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniya [Methodological foundations of education personalization]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya – Human Science: Humanistic Studies*. Vol. 14. No. 4. Pp. 82–90. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10. (In Russian). EDN: KRCKPJ

16. Harlamov, A. A., Smirnov, S. A., Sergievskij, N. A., Zhonin, A. A. (2012) *Intellektualizatsiya servisov cifrovyyh bibliotek na osnove samoobuchaemoj sistemy klassifikatsii kontenta* [Intellectualization of digital library services based on a self-learning content classification system]. *Programmnyaya inzheneriya – Software Engineering*. No. 8. Pp. 20–28. (In Russian). EDN PIEVWJ.

17. Shapiro, K. V. (2021) Strukturnye izmeneniya metodicheskoy sistemy v usloviyakh cifrovoy transformatsii obrazovaniya [Structural changes in the methodological system in the context of digital transformation of education]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Academic Bulletin. Bulletin of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*. No. 1(51). Pp. 72–77. (In Russian). EDN: HKYVQF

18. Shapiro, K. V. (2023) Realizatsiya predmetnykh kejsov v cifrovoy obrazovatel'noj srede / K. V. SHapiro, N. V. Makarova [Implementation of subject cases in a digital educational environment / K. V. Shapiro, N. V. Makarova]. *Distantsionnoe obuchenie: realii i perspektivy* [Distance learning: realities and prospects]. Materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, February 13–17, 2023. – St. Petersburg: State Budgetary Institution of Further Professional Education "St. Petersburg Center for Assessment of the Quality of Education and Information Technologies". Pp. 147–155. (In Russian). EDN NTJBMH.

19. SHershneva, V. A., Vajnshtejn, YU. V., Kochetkova, T. O. (2018) *Adaptivnaya sistema obucheniya v elektronnoj srede* [Adaptive learning system in an electronic environment]. *Programmnyye sistemy: teoriya i prilozheniya – Software systems: theory and applications* Vol. 9. No. 4(39). Pp. 159–177. (In Russian). EDN DNBANN.

20. Bray, B., McClaskey K. (2014) *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why.* – Corwin Press

21. Landa, L. N. (1975) Some problems in algorithmization and heuristics in instruction. *In-structional Science*. Vol. 4. No. 2. P. 99–112. EDN XMFRIG.

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

Информация об авторах

Шапиро Константин Вячеславович – кандидат педагогических наук, Средняя общеобразовательная школа № 17 Василеостровского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0008-8450-9694, e-mail: shapiru@mail.ru

Макарова Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0003-1289-3301, e-mail: mak234@mail.ru

Information about the authors

Konstantin V. Shapiro – Cand. Sci. (Ped.), Secondary School № 17 of the Vasileostrovsky District of Saint-Petersburg, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0008-8450-9694, e-mail: shapiru@mail.ru

Natalia V. Makarova – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0003-1289-3301, e-mail: mak234@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.05.2024
Принята к публикации: 03.06.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 20 May 2024
Accepted: 03 June 2024
Published: 28 June 2024

Научная статья
УДК 616.89-008.434:616.714.1-001
EDN: TWXCQS
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_63



Речевые нарушения у взрослых при черепно-мозговой травме

И. В. Литвиненко^{1,2} С. М. Лосева²

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

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

Введение. В настоящее время отмечается увеличение количества взрослых, нуждающихся в логопедической помощи из-за участвовавших случаев утраты речевых навыков вследствие различных причин, в том числе черепно-мозговой травмы (ЧМТ). Речевые расстройства у пациентов с ЧМТ представлены афазиями, дизартриями, речевым мутизмом, дисфониями, реже заиканием. Наличие речевого дефекта после перенесенной черепно-мозговой травмы, снижает коммуникативные возможности больных, повседневную жизненную активность, способствует их социальной изоляции.

Материалы и методы. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированные на изучения современного состояния реабилитации лиц с речевой патологией среди взрослого населения.

Результаты. На современном этапе развития дефектологии и, в частности логопедии, в системе здравоохранения проводится интенсивная работа по улучшению логопедической помощи взрослым с речевой патологией. В остром периоде после стабилизации жизненно-важных функций больной начинает оценивать свое состояние: трудности речевого общения, ограничение самостоятельного передвижения, социально-бытовую некомпетентность, ставится под сомнение возможность возвращения к труду. Все это приводит к появлению депрессии, к целому ряду других психических расстройств, которые и являются причиной социальной депривации. Помощь, которую оказывает логопед на самых ранних этапах заболевания больному с речевой патологией, является важным звеном к успешному ведению пациента на дальнейших этапах реабилитации, достижению им максимального уровня функционирования, социального участия и тем самым улучшения качества его жизни.

Обсуждение и выводы. Реабилитация взрослых пациентов с ЧМТ является мультидисциплинарной проблемой, которая находится на стыке наук: неврологии, психологии, дефектологии, коррекционной педагогики и в настоящее время является одной из наиболее значимых в современном здравоохранении. Очаговые и диффузные поражения головного мозга у взрослых в результате черепно-мозговых травм нередко сопровождаются глубокими и стойкими нарушениями высших психических функций, в том числе речи. В настоящее время продолжают исследования в области нарушений речи у взрослых при ЧМТ с целью решения как теоретических, так и практических проблем организации диагностики для установления характера речевого дефицита, выбора логопедической тактики и дальнейшей реабилитационной программы.

Ключевые слова: черепно-мозговая травма, афазия, дизартрия, дисфония, заикание, логопедическое обследование, восстановительное обучение.

Для цитирования: Литвиненко И. В., Лосева С. М. Речевые нарушения у взрослых при черепно-мозговой травме // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 63–78. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_63. EDN: TWXCQS

Original article
UDC 616.89-008.434:616.714.1-001
EDN: TWXCQS
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_63

Speech Disorders in Adults With 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. Currently, there is an increase in the number of adults in need of speech therapy due to the increased incidence of loss of speech skills due to various causes, including traumatic brain injury. Speech disorders in patients with traumatic brain injury are represented by aphasia, dysarthria, speech mutism, dysphonia, and, less frequently, stuttering. The presence of a speech defect after a craniocerebral trauma reduces patients' communicative abilities, daily life activity, and contributes to their social isolation.

Materials and methods. In the course of the study the methods of theoretical analysis of scientific sources of medical-psychological-pedagogical character were used, oriented on studying the current state of rehabilitation of persons with speech pathology among the adult population. Results.

Results. At the present stage of development of defectology and, in particular, speech therapy, intensive work is carried out in the health care system to improve speech therapy for adults with speech pathology. In the acute period after stabilisation of vital functions the patient begins to evaluate his condition: difficulties in speech communication, limitation of independent movement, social and domestic incompetence, the possibility of returning to work is questioned. All this leads to depression, to a number of other mental disorders, which are the cause of social deprivation. The assistance provided by a speech therapist at the earliest stages of the disease to a patient with speech pathology is an important link to the successful management of the patient at further stages of rehabilitation, to achieve the maximum level of functioning, social participation and thus improve the quality of life.

Discussion and Conclusion. Rehabilitation of adult patients with traumatic brain injury is a multidisciplinary problem, which is located at the junction of sciences: neurology, psychology, defectology, correctional pedagogy and is currently one of the most significant in modern healthcare. Focal and diffuse brain lesions in adults as a result of craniocerebral trauma are often accompanied by gross and persistent disorders of higher mental functions, including speech. At present, research in the field of speech disorders in adults with traumatic brain injury continues with the aim of solving both theoretical and practical problems of diagnosis to establish the nature of speech deficit, the choice of speech therapy tactics and further rehabilitation programme.

Key words: brain injury, aphasia, dysarthria, dysphonia, stuttering, speech therapy, remedial education.

For citation: Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2024). Rechev' e narusheniya u vzrosly' x pri cherepno-mozgovoj travme [Speech Disorders in Adults with Brain Injury]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvenno-go universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 63–78. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_63. EDN: TWXCQS

Введение

Черепно-мозговая травма (ЧМТ) является одной из частых причин неврологической инвалидизации в любом возрастном диапазоне, но прежде всего лиц молодого и среднего возраста. ЧМТ представляет собой повреждение черепа и внутричерепных образований (головного мозга, мозговых оболочек, сосудов, черепно-мозговых нервов) в результате воздействия механической энергии¹.

Применительно к черепно-мозговой травме – мультидисциплинарной проблеме на стыке нейрохирургии, неврологии, психиатрии, травматологии, хирургии, реаниматологии, дефектологии и ряда других специальностей, обеспечивает единообразие формулировок диагноза и упорядочивает наши знания в целом классификации ЧМТ.

Исходя из разработок Института нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко, классификация ЧМТ основана на ее биомеханике, виде, типе, характере, форме, тяжести повреждений, клинической фазе, периоде течения, а также исходе травмы [7; 14].

По биомеханике ЧМТ различают как: 1) ударно-протоударную; 2) ускорения замедления; 3) сочетанную (когда одновременно воздействуют оба механизма). В зависимости от особенностей биомеханики травмы делят на очаговые и диффузные повреждения мозга. Очаговые повреждения, как правило, возникают в результате прямого воздействия травмирующей силы или контрудара. Диффузные повреждения мозга, среди которых выделяют диффузное аксональное повреждение, возникают в результате ротационных механизмов² [7]. В патогенезе ЧМТ различают первичные и вторичные механизмы повреждения головного мозга. Первичные повреждения возникают в результате непосредственного воздействия механической энергии, вторичные повреждения – вследствие сложных и многообразных механизмов, которые «включаются» в момент травмы. Среди типов ЧМТ различают: изолированную (если отсутствуют какие-либо внечерепные повреждения), сочетанную (если механическая энергия одновременно вызывает внечерепные повреждения) и комбинированную (если одновременно воздействуют различные виды энергии – меха-

¹ Бывальцев В. А. Черепно-мозговая травма: учебное пособие / В. А. Бывальцев [и др.]; ФГБОУ ВО ИГМУ Минздрава России, Кафедра нейрохирургии и инновационной медицины. Иркутск: ИГМУ, 154 с.

² Там же.

ническая и термическая, или лучевая или химическая) травму. По характеру, с учетом опасности инфицирования внутричерепного содержимого, ЧМТ делят на закрытую и открытую. По степени тяжести ЧМТ определяют как легкую, средней тяжести и тяжелую. В течении ЧМТ выделяют три базисных периода: 1) острый, 2) промежуточный и 3) отдаленный (последствия). Продолжительность острого периода ЧМТ может быть разной: от двух недель при легкой ЧМТ, до десяти недель в тяжёлых случаях. Острый период заканчивается при стабилизации нарушенных функций или отсутствии отрицательной динамики. Далее следует промежуточный период ЧМТ, который длится от двух (при лёгкой ЧМТ) до четырех-шести месяцев (при среднетяжёлых и тяжёлых травмах). В течение этого времени происходит полное или частичное восстановление или достигается устойчивая компенсация утраченных функций. Именно на этом этапе реабилитационные мероприятия наиболее эффективны. Далее следует отдалённый период, когда пациент выздоравливает или максимально компенсирует нарушенные функции, либо у него прогрессируют или развиваются новые, вызванные перенесением ЧМТ состояния, например психические, когнитивные, речевые нарушения и др¹. [16].

Важным аспектом в данном случае является компенсация, т. е. способность головного мозга и организма в целом восстановить собственными силами либо с помощью различных внешних факторов и воздействий (хирургических, медикаментозных, психологических, педагогических) те или иные функции, дефицит которых обусловлен травмой. В состоянии пострадавшего с ЧМТ различают следующие клинические фазы: клинической компенсации; клинической субкомпенсации; умеренной клинической декомпенсации; клинической декомпенсации; терминальная фаза. Каждая из перечисленных характеристик в классификации ЧМТ имеет большое значение для постановки диагноза, тактики лечения, прогноза, а также профилактических мероприятий [7]. Речевые нарушения могут длительно сохраняться после тяжелой, средней и даже при легкой ЧМТ [11].

Специфика речевых нарушений определяется локализацией и размерами очагов поражения, сроками и характером

¹ Казимирко Н. К., Мироненко Т. В., Смирнова М. П. Черепно-мозговая травма. Острый отдаленный период (клинико-диагностические и терапевтические алгоритмы). Луганск: ЛугГМУ, 2010. 120 с.

оперативного вмешательства (при черепно-мозговых травмах), глубиной и этапом развития заболевания, а также преморбидными (интеллектуальными, характерологическими, профессиональными) особенностями личности больного. Афазии и дизартрии – наиболее часто встречающиеся речевые расстройства при ЧМТ, реже диагностируется заикание¹.

Результаты

История изучения афазии насчитывает двухсотлетнюю историю и связана с именами известных во всем мире ученых – неврологов и психиатров, анатомов и физиологов, психологов, нейропсихологов, дефектологов: П. Брока, К. Вернике, Дж. Джексона, Л. Лихтгейма, А. Пика, М. И. Аствацатурова, А. Кожевникова, В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. В. Оппель, Н. Н. Трауготт, В. К. Орфинской, М. К. Бурлаковой, Л. С. Цветковой, В. М. Шкловского, Т. Г. Визель и др.². [1].

Aphasia – от греческого «а» – обозначает отрицание, phasis – речь. Впервые термин «афазия» был предложен в 1864 г. французским врачом А. Труссо. Афазия – это расстройство речи, обусловленное поражением корковых центров речепродукции и (или) речеузнавания при сохранном артикуляционном аппарате и достаточном слухе. Афазии могут возникать вследствие трех групп причин: первичного нарушения экспрессивной речи (способности говорить), первичного нарушения импрессивной речи (способности понимать речь), изолированного первичного нарушения номинативной речи (нарушение называния различных предметов)³.

Л. С. Цветкова определяет афазию как системное нарушение речевой функции, которое обуславливается органическими поражениями мозга, охватывает различные уровни речи

¹ Калугина Н. А. Метод биологической обратной связи в восстановлении речи у взрослых пациентов после черепно-мозговых травм и острого нарушения мозгового кровообращения: учеб.-метод. пособие. СПб., 2005. 16 с.

² Визель Т. Г. Нейролингвистический анализ атипичных форм афазии: Системный интегративный подход: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.04 / Моск. науч.-исслед. ин-т психиатрии. М., 2002. 49 с.; Зайцева Л. А., Зайцев И. С., Левяш С. Ф., Ясова И. Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учеб.-метод. пособие. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. 74 с.; Логопедическая диагностика и реабилитация расстройств речи, голоса и глотания при повреждениях головного мозга в остром периоде: Клинические рекомендации / сост.: Т. В. Ахутина, Н. А. Варако, М. В. Иванова, О. Д. Ларина, Ю. В. Микадзе, С. Н. Норвилл, И. В. Царева. М.: Союз реабилитологов России, 2014. 36 с.; Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. 96 с.; Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений. 2-е изд., перераб. М.: Сфера, 2006. 272 с.

³ Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

(фонетику, лексику, грамматику), влияет на другие психические процессы и приводит к дезинтеграции и дезадаптации личности, нарушая коммуникативную функцию речи [15].

В отечественной и зарубежной афазиологии существуют различные классификационные системы афазических расстройств. В настоящее время в мире широко используются две: классификация А. Р. Лурии и Бостонская классификация, и они принципиально разные. Бостонская классификация основывается на трех характеристиках речи: беглости (насколько человек способен продуцировать речь), понимании (насколько человек способен интерпретировать чужую речь), повторении (насколько человек способен и повторять услышанное) [10]. В 1982 г. классическая Бостонская классификация афазии была дополнена такой формой, как первичная прогрессирующая афазия, или ППА (Primary Progressive Aphasia). Она является неврологическим синдромом, при котором языковые способности медленно и прогрессивно ухудшаются¹ [1; 19; 20; 21].

В отечественную классификацию афазии заложен принцип выделения центрального механизма, лежащий в основе нарушения функциональной системы, обеспечивающий речь и синдромальный анализ нарушения речи. Синдромный системный подход А. Р. Лурия к выделению форм афазии с их первичными и вторичными симптомами нарушений соответствует современным неврологическим и нейрофизиологическим воззрениям на динамическую системную локализацию функций [1]. А. Р. Лурией было выделено семь форм афазии: *эфферентная моторная* (поражение заднелобных отделов коры головного мозга (зона Брока)); *афферентная моторная* (поражение задних постцентральных отделов двигательного анализатора, нижние теменные отделы); *динамическая* (отделы мозга располагающиеся кпереди от зоны Брока, и дополнительная речевая «зона Пенфилда»); *сенсорная* (поражение задней трети верхней височной извилины (зона Вернике)); *акустико-мнестическая* (поражение средней височной извилины); *семантическая* (поражение зоны ТРО (височно-теменно-затылочной)); *амнестическая афазия* (очаг поражения находится на границе теменной, височной и затылочной долей доминантного полушария)² [1; 15].

¹ Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 204 с.

² Логопедия. Заикание: хрестоматия. М.: В. Секачев, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

Классификационные системы сложных явлений в частности афазии, не могут рассматриваться как законченные. Наряду с известными на сегодняшний день формами афазии существуют и такие, которые не соответствуют ни одной из них и являются атипичными. Исследования, касающиеся изучения механизмов их атипичных проявлений, отражены в работах Т. Г. Визель¹.

Наибольший интерес среди «атипичных» форм афазий, представляет первичная прогрессирующая афазия. По данной проблеме проводилось большое число научных исследований [6].

В клинической практике при ЧМТ диагностируется дизартрия разной степени выраженности: от минимальной до грубо выраженной. Сложные нарушения речи при дизартрии обычно сочетаются с двигательными расстройствами (проявляются в виде параличей, парезов, насильственных движений, нарушений координации движений), зачастую сопровождаются нарушениями глотания (характерные симптомы: трудности жевания, удерживания пищи или питья во рту, затруднения при иницировании глотания, нарушение прохождения пищи через глотку, остатки пищи в глотке, аспирация) и голоса (проявляются в недостаточной силе голоса, нарушениями тембра голоса, слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций) [2; 3; 17].

Вопросы изучения и диагностики дизартрий освещены в работах отечественных и зарубежных учёных: А. Куссмауля, В. Литтля, Э. Фрешельса, М. С. Маргулиса, Л. Б. Литвака, Э. Я. Сизовой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевской, Е. М. Мастюковой, И. И. Панченко, О. В. Правдиной, Е. Н. Винарской, Л. В. Лопатиной, Е. Ф. Архиповой и др.

Дизартрия (*dys* – нарушение признака или функции, *arthroo* – расчленяю) – термин греческий, в переводе означает расстройство членораздельной речи – произношения. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации². Дизартрии

¹ Визель Т. Г. Нейролингвистический анализ атипичных форм афазии: Системный интегративный подход: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.04 / Моск. науч.-исслед. ин-т психиатрии. М., 2002. 49 с.

² Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

так же, как и афазии, разделяются на несколько типов в зависимости от симптомов и локализации поражения мозга, иногда они наблюдаются одновременно с афазиями.

Учёные-исследователи дают различные определения дизартрии и классифицируют её по различным параметрам. Существует несколько систем классификации дизартрии, которые разработаны: с учётом неврологического подхода – в основу положен принцип локализации мозгового поражения (О. В. Правдина и др.); на основе синдромологического подхода выделяют формы дизартрии применительно к детям с церебральным параличом (И. И. Панченко); с учётом степени понятности речи окружающим (Ж. Тардые)¹ [2].

Некоторые зарубежные исследователи выделяют семь форм дизартрии: *паретическая, спастическая, атактическая, гипокинетическая, гиперкинетическая, верхнего моторного нейрона, смешанная* [12].

В отечественной логопедической практике наиболее распространена классификация Е. Н. Винарской, созданная с учётом неврологического подхода на основе уровня локализации поражения двигательного аппарата речи. В данной классификации представлены пять форм дизартрии: *бульбарная, псевдобульбарная, мозжечковая, экстрапирамидная, корковая* (имеет две формы) [2].

Дизартрии могут проявляться в разной степени: *тяжелой* (анартрия), при которой отмечается полная неподвижность артикуляционной мускулатуры; *средней тяжести* (выраженная псевдобульбарная дизартрия), при которой возможна подвижность отдельных мышечных групп и некоторая артикуляция звуков; *легкая* (стертая дизартрия), при которой неврологическая симптоматика нерезко выражена, имеются парезы отдельных мышечных групп, сопровождающиеся нечетким звукопроизношением, смазанностью, назализацией².

Относительно реже при ЧМТ отмечается заикание, структура дефекта при заикании очень сложная и комбинированная. Определение заикания может быть различным, в зависимости от принадлежности авторов к разным научным школам. К настоящему времени сформировался ряд научных

¹ Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2009. 287 с.

² Зайцева Л. А., Зайцев И. С., Левяш С. Ф., Ясова И. Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учеб.-метод. пособие. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. 74 с.

направлений, каждое из которых подчеркивает те или иные аспекты заикания, обуславливающие его специфику: клинико-педагогическое направление (В. Г. Асатиани, Н. А. Власова, В. Г. Казаков, Ю. А. Флоренская, Л. И. Белякова, А. И. Лубенская, Е. В. Оганесян и др.) психолого-педагогическое (Р. Е. Левина, С. А. Миронова, А. В. Ястребова и др.), психолингвистическое (Н. Ю. Абелева, Н. И. Жинкин и др.), клинико-психологическое направление (В. Н. Мясищев, В. М. Шкловский и др.) клинико-психолого-педагогическое (В. И. Селиверстов, Л. А. Зайцева), нейропсихологическое (И. В. Данилов, И. М. Черепанов и др.), логопсихотерапевтическое направление (Л. З. Андропова, Н. Л. Карпова, Ю. Б. Некрасова, В. П. Мерзлякова, Е. Ю. Рау, Е. Н. Садовникова и др.); устранение заикания с помощью технических средств (Л. Н. Мещерская, Л. Я. Миссуловин, В. А. Раздольский, М.Е. и др.)¹ [5; 8; 15].

Несмотря на разность подходов, все специалисты утверждают в концепции сугубо коммуникативного нарушения. Термин «заикание» (*balbuties*) греческого происхождения и означает повторение судорожных сокращений речевых органов. Судороги мышц речевого аппарата имеют различную локализацию, тип и силу выраженности. Принято выделять два основных типа речевых судорог: *тонические* (проявляются в виде насильственного резкого повышения тонуса мышц, захватывающего обычно несколько мышечных групп (например, мышцы языка, губ, щек и т. п.)) и *клонические* (характеризуются насильственным многократным ритмичным сокращением мышц речевого аппарата)². Различают три степени заикания: слабую (умеренную), среднюю и сильную (тяжелую). Четких критериев определения степеней заикания нет.

Вопросы классификации заикания рассматриваются с разных позиций, но каждая из них является правомерной, так как имеет свое научное обоснование. Поиск единой позиции относительно классификации форм заикания продолжается в науке на протяжении длительного времени. Традиционно заикание делят на органическое и функциональное. Органическое предполагает гибель определенных структур мозга или патологические условия их функционирования, проявля-

¹ Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание: учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия". М.: В. Секачев, 1998. 304 с.

² Там же.

ющиеся в наличии неврологической и нейропсихологической симптоматики. Функциональное заикание возникает на основе слабости нервной деятельности, без «поломки», гибели самих клеток мозга. В соответствии с клиническим подходом выделяют две формы заикания *неврозоподобную* (обусловлена органическим поражением центральной нервной системы) и *невротическую* (обусловлена психологическими факторами)¹.

Вследствие ЧМТ может возникать неврозоподобное заикание, оно чаще всего характеризуется тонической формой, в некоторых случаях сопровождается синкинезиями (заикание средней и тяжёлой степени). Синкинезии могут появиться одновременно с заиканием или же присоединиться позднее. Травмы могут обусловить возникновение скрытых форм патологических изменений в центральной нервной системе, которые могут проявиться лишь спустя некоторое время. В клинической практике среди заикающихся встречается пациенты с обострением дотравматической формы заикания [18].

Обследование речи взрослых пациентов в условиях медицинского учреждения проводится в сроки, ограниченные временными рамками, поэтому важно выявить ключевые информативные показатели состояния речи, позволяющие описать симптомокомплекс речевого расстройства и определить оптимальные методы коррекционной логопедической работы.

В зависимости от полученных данных в ходе первичной беседы с пациентом, а также данных медицинской документации, выстраивается предположение о клинической форме нарушения и определяется содержание дальнейшего обследования, при учёте сохранных возможностей пациента².

Технология логопедического обследования взрослых пациентов включает в себя три этапа: организационный – анализ медицинской документации и первичная беседа с пациентом, диагностический – углубленное изучение симптомов речевых нарушений, аналитический – описание симптомокомплекса речевого расстройства [4].

Особое место в комплексе лечебно-восстановительных мероприятий наряду с медикаментозным лечением [13] за-

¹ Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384, (16) с.

² Цветкова Л. С. Методика оценки речи при афазии: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1981. 67 с.

нимает восстановительное обучение¹ [15]. Основной целью восстановительного обучения больных с речевыми нарушениями вследствие черепно-мозговой травмы является работа по преодолению афазий, дизартрий, заикания, артикуляционных апраксий, а также по восстановлению голоса и глотания.

Логопедическую работу необходимо начинать в остром периоде заболевания, используя компенсаторные технологии. Эффективность логопедической работы по преодолению речевых нарушений зависит от многих факторов: в первую очередь от клинического диагноза, состояния и возраста, вида речевого дефекта, а также социального статуса и профессии больного [9].

Ведение пациентов с речевыми нарушениями в остром периоде имеет следующую специфику.

1. Работа с пациентами независимо от формы речевого нарушения, находящимися в острой стадии заболевания, должна быть строго дозирована в зависимости от особенностей общего состояния больного, носить щадящий, психотерапевтический характер. Как правило, используется метод беседы, на различные, близкие больному темы, а также методы, состоящие в подключении «неречевых» видов деятельности (конструирования, срисовывания, манипуляций с предметами, лепки из пластилина и т. д.). Осуществляется информирование и обучение пациента и его родственников компенсаторным коммуникативным стратегиям. Это формирует понимание ситуации и облегчит коммуникацию между пациентом и окружающими его людьми².

2. Логопедическая работа при афазии в остром периоде включают в себя растормаживание речевой функции на основе старых речевых стереотипов. Материал подбирается по его смысловой и эмоциональной значимости для пациента. Можно использовать привычные речевые стереотипы – счет, дни недели, месяцы; эмоционально значимые отрывки стихов, договаривание ходовых фраз, выражений. В подострой стадии заболевания восстановительное обучение проводится

¹ Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. 96 с.; Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений. 2-е изд., перераб. М.: Сфера, 2006. 272 с.

² Шохор-Троцкая М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: сборник упражнений. 2-е изд., перераб. М.: Сфера, 2006. 272 с.

с расчетом на все более активное, сознательное вовлечение больного в реабилитационный процесс. Восстановительное обучение нацелено на коррекцию речевого дефицита, выявленного в ходе оценки речевого статуса пациента¹ [1].

3. При наличии дизартрических нарушений в комплекс логопедических занятий должны быть включены: артикуляционная гимнастика, массаж, дыхательные и голосовые упражнения, которые ориентированы на повышение функциональной активности мышц, участвующих в речевом акте. Логопедическая работа с пациентами с дисфагией направлена: на подбор питания (выбор модификации диеты и степени загущения жидкости; выбор способа кормления, облегчающего прием пищи пациентом), проведение реабилитационных мероприятий (стимуляция чувствительности слизистых оболочек полости рта; нормализация дыхательной и голосовой функций; стимуляция акта глотания; повышение функциональной активности мышц, участвующих в акте жевания и глотания пищи – жевательных, мимических мышц и мышц языка), обучение пациентов и лиц, осуществляющих уход за ними правилам питания при дисфагии. Реабилитация пациентов с дисфонией включает следующие этапы логопедической работы: формирование установки на коррекцию голосовой функции; коррекция физиологического и фонационного дыхания; функциональные тренировки кинестезий и координации голосового аппарата с использованием фонетических упражнений (координация фонации и дыхания); автоматизация правильной фонации при помощи вокальных упражнений на развитие силы, высоты голоса и улучшения мелодико-интонационной стороны речи² [17].

4. В системе реабилитации заикающихся пациентов объединены и взаимосвязаны работа невролога, психиатра, психолога, логопеда, специалистов по лечебной физкультуре и массажу. Курс лечения заикания включает следующие этапы: диагностический; перестройка патологических речевых навыков и нарушенных отношений личности (проводятся лого-

¹ Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. 96 с.

² Зайцева Л. А., Зайцев И. С., Левяш С. Ф., Ясова И. Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учеб.-метод. пособие. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. 74 с.; Логопедическая диагностика и реабилитация расстройств речи, голоса и глотания при повреждениях головного мозга в остром периоде: Клинические рекомендации / сост.: Т. В. Ахутина, Н. А. Варако, М. В. Иванова, О. Д. Ларина, Ю. В. Микадзе, С. Н. Норвилс, И. В. Царева. М.: Союз реабилитологов России, 2014. 36 с.; Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

педические занятия по отработке речевых техник; аутогенная тренировка, сеансы внушения в бодрствующем состоянии, сеансы психотерапии); закрепление достигнутых результатов (тренировка речи в обычной для заикающегося жизненной обстановке); диспансеризация и профилактика рецидивов (пациенты получают необходимые консультации, осуществляется диспансерное наблюдение)¹ [8; 18].

5. Также у больных после ЧМТ помимо речевых отмечаются и эмоциональные расстройства. В тех случаях, когда у пациентов развиваются тревожность, пониженный фон настроения, фиксированность на своем заболевании, то формы и методы логопедической работы должны быть подобраны, исходя из особенностей психической деятельности и личности больного. Логопеду необходимо правильно выстраивать психологически целесообразные отношения с пациентом, направленные на формирование позитивных лечебных установок, мотивировать пациента к реабилитации в целом.

Обсуждение и выводы

Проблема черепно-мозговой травмы и ее последствий является мультидисциплинарной и находится в сфере интересов нейрохирургов, неврологов, психиатров, психологов, логопедов. В каждой специальности за продолжительное время изучения данной темы выработались комплексные подходы и пути решения проблем диагностики и лечения, сформировался определенный взгляд на патогенез и патофизиологию процессов нарушения и последующего восстановления нарушенных функций.

Специалист в области логопедии должен быть готов оказать помощь данной категории взрослых, владеть технологиями логопедического обследования (определить структуру и степень тяжести речевого дефекта пациента) и коррекционно-восстановительного обучения, знать, что характер, степень и особенности проявлений речевых расстройств у лиц, перенесших ЧМТ, зависят от локализации очага поражения и распространенности патологических процессов в области головного мозга.

Для результативности восстановительного обучения важным условием является участие родных и близких больного, обучение пациентов и их родственников эффективным

¹ Логопедия. Заикание: хрестоматия. М.: В. Секачев, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

коммуникативным стратегиям и формирование долгосрочной мотивации на достижение положительного результата.

Список литературы

1. Бейн Э. С., Овчарова П. А. Клиника и лечение афазий; под общ. ред. Э. С. Бейн. – София: Медицина и физкультура, 1970. – 210 с.
2. Винарская Е. Н. Дизартрия. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.
3. Винарская Е. Н., Пулатов А. М. Дизартрия и ее топиико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга: монография. – 2-е изд. доп. и перераб. – Ташкент: Медицина, 1989. – 166 с.
4. Гинжол И. Ю., Петухова Е. П. Технология логопедического обследования взрослых в условиях поликлинического приёма // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3 (27). – С. 44–47.
5. Гусаров С. В. Эволюция научных направлений к пониманию заикания в специальной педагогике: перспективы применения современных технических средств как интегративных IT-технологий в составе комплексной психолого-педагогической коррекции // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 36–43.
6. Кадыков А. С., Калашникова Л. А., Шахпаронова Н. В., Кашина Е. М., Егорова А. В., Пильщикова И. К. Первичная прогрессирующая афазия // Нервные болезни. – 2005. – С. 33–36.
7. Клиническое руководство по черепно-мозговой травме: в 3 т. / под ред. акад. РАМН А. Н. Коновалова, проф. Л. Б. Лихтермана, проф. А. А. Потапова. – М.: Антидор, 1998. – Т. 1. – 550 с.
8. Лалаева Р. И., Лохов М. И., Миссуловин Л. Я., Фесенко Ю. А. Психологическая и педагогическая коррекция заикания: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 164 с.
9. Ларина О. Д., Рудомётова Ю. Ю., Новикова Т. В. Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с ОНМК // Лечащий Врач. – 2022. – № 10 (25). – С. 21–29.
10. Литвиненко И. В., Лосева С. М. Роль логопедической коррекции речевых нарушений при некоторых нейродегенеративных заболеваниях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 52–67.
11. Михайленко А. А., Одинак М. М., Литвиненко И. В., Ильинский Н. С., Юрин А. А., Синицын П. С. Неврологическая симптоматика в остром периоде сотрясения головного мозга // Неврологический журнал. – 2015. – Т. 20. – № 3. – С. 29–36.
12. Моргачева Е. Н. Формирование специального образования в США: монография. – М.: Спутник+, 2010. – 152 с.; 21 см. – Библиогр.: С. 141–151.
13. Одинак М. М., Литвиненко И. В., Емелин А. Ю. Открытое сравнительное исследование эффективности мемантина в терапии посттравматических когнитивных расстройств // Неврологический журнал. – 2005. – Т. 10. – № 6. – С. 32–38.
14. Потапов А. А., Лихтерман Л. Б., Зельман В. и др. Доказательная нейротравматология: моногр. – М.: ПБОЮЛ Андреева ТМ, 2003. – 517 с.
15. Рау Е. Ю., Садовникова Е. Н. Современный подход к восстановлению коммуникации заикающихся дошкольников // Психолингвистика и современная логопедия (монографический сборник). – М.: Экономика, 1997. – С. 193–205.
16. Селезнев С. А., Багненко С. Ф., Шапота Ю. Б., Курыгин А. А. Травматическая болезнь и ее осложнения: моногр. – СПб.: Политехника, 2004. – 426 с.
17. Уклонская Д. В., Покровская Ю. А., Агаева В. Е. Основные направления логопедического воздействия по коррекции нейрогенной дисфагии при парезах и параличах гортани периферического генеза // Специальное образование. – 2019. – № 3 (55). – С. 92–103.
18. Шкловский В. М. Заикание: монография. – М.: Медицина, 1994. – 248 с.
19. Duffy Joseph R., Petersen Ronald C. Primary progressive aphasia // Aphasiology. – 1992. – Vol. 6. – No. 1. – P. 1–16.
20. Gorno-Tempini M. L., Hillis A. E., Weintraub S. et al. Classification of primary progressive aphasia and its variants // Neurology. – 2011. – Vol. 76. – No. 11. – P. 1006–1014.

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

References

1. Beyn, E. S., Ovcharova, P. A. (1970) *Klinika i lechenie afazij* [Clinic and treatment of aphasia] / pod obshh. red. E. S. Beyn. Sofiya: Medicina i fizkul'tura. (In Russian).
2. Vinarskaya, E. N. (2006) *Dizartriya* [Dysarthria]. Moscow: ACT: Astrel', Xranitel'. (In Russian).
3. Vinarskaya, E. N., Pulatov, A. M. (1989) *Dizartriya i ee topiko-diagnosticskoe znachenie v klinike ochagovy'x porazhenij mozga* [Dysarthria and its topico-diagnostic significance in the clinic of focal brain lesions]. 2-e izd. dop. i pererab. Tashkent: Medicina.
4. Ginzhul, I. I., Petukhova, E. P. (2020) *Technologiya logopedicheskogo obsledovaniya vzrosly'x v usloviyax poliklinicheskogo priyoma* [Technology of speech therapy examination of adults in a polyclinic setting]. *E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. No. 3 (27). Pp. 44–47. (In Russian).
5. Gusarov, S. V. (2016) *E'volyuciya nauchny'x napravlenij k ponimaniyu zaikaniya v special'noj pedagogike: perspektivy' primeneniya sovremenny'x texnicheskix sredstv kak integrativny'x IT-texnologij v sostave kompleksnoj psixologo-pedagogicheskoy korekcii* [Evolution of scientific directions to the understanding of stuttering in special pedagogy: prospects of application of modern technical means as integrative IT-technologies as part of complex psychological and pedagogical correction]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*. No. 7. Pp. 36–43. (In Russian).
6. Kadykov, A. S., Kalashnikova, L. A., Shakhparonova, N. V., Kashina, E. M., Egorova, A. V., Pilshchikova, I. K. (2005) *Pervichnaya progressivnyyushhaya afaziya* [Primary progressive aphasia]. *Nervny'e bolezni – Nervous diseases*. Pp. 33–36. (In Russian).
7. Konovalova, A. N., Likhtermann, L. B., Potapova, A. A. (eds.) (1998) *Klinicheskoe rukovodstvo po cherepno-mozgovoy travme* [Clinical Guidelines for Brain Injury]: in 3 vols. Moscow: Antidor. Vol. 1. (In Russian).
8. Lalaeva, R. I., Lokhov, M. I., Missulovin, I. Ia., Fesenko, Iu. A. (2012) *Psixologicheskaya i pedagogicheskaya korekciya zaikaniya* [Psychological and pedagogical correction of stuttering]. Saint Petersburg: LGU imeni A. S. Pushkina. (In Russian).
9. Larina O. D., Rudometova Iu. Iu., Novikova T. V. (2022) *Rol' logopeda v korekcii afazii i disfagii na pervom e'tape reabilitatsii pacientov s ONMK* [The role of a speech therapist in the correction of aphasia and dysphagia at the first stage of rehabilitation of patients with acute cerebral circulation disorder]. *Lechashhij Vrach – Attending Physician*. No. 10 (25). Pp. 21–29. (In Russian).
10. Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2023). *Rol' logopedicheskoy korekcii rechevykh narusheniy pri nekotorykh neurodegenerativnykh zabolevaniyakh* [The role of speech therapy in the correction of speech disorders in some neurodegenerative diseases]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – Pushkin Leningrad State university Journal*. No. 2. Pp. 52–67. (In Russian).
11. Mikhailenko, A. A., Odinak, M. M., Litvinenko, I. V., Ilinskii, N. S., Iurin, A. A., Sinitsyn, P. S. (2015) *Nevrologicheskaya simptomatika v ostrom periode sotryaseniya golovnogogo mozga* [Neurological symptoms in the acute period of cerebral concussion]. *Nevrologicheskij zhurnal – Journal of Neurology*. Vol. 20. No. 3. Pp. 29–36. (In Russian).
12. Morgacheva, E. N. (2010) *Formirovanie special'nogo obrazovaniya v SShA*. [Formation of special education in the United States]. Moscow: Sputnik+. Pp. 141–151. (In Russian).
13. Odinak, M. M., Litvinenko, I. V., Emelin, A. Iu. (2005) *Otkry'toe sravnitel'noe issledovanie e'fektivnosti memantina v terapii posttravmaticheskix kognitivny'x rasstrojstv* [An open comparative study of the efficacy of memantine in the therapy of post-traumatic cognitive disorders]. *Nevrologicheskij zhurnal – Journal of Neurology*. Vol. 10. No. 6. Pp. 32–38. (In Russian).
14. Potapov, A. A., Likhtermann, L. B., Zelman, V. I dr. (2003) *Dokazatel'naya nejrotraumatologiya* [Evidence-based neurotraumatology]. Moscow: PBOIuL Andreeva TM. (In Russian).
15. Rau, E. Iu., Sadovnikova, E. N. (1997) *Sovremenny'j podhod k vosstanovleniyu kommunikatsii zaikayushhixsy doshkol'nikov* [A contemporary approach to restoring communication

of preschoolers who stutter]. *Psixolingvistika i sovremennaya logopediya* [Psycholinguistics and modern speech therapy]. Moscow: E'konomika. Pp. 193–205. (In Russian).

16. Seleznev, S. A., Bagnenko, S. F., Shapota, Iu. B., Kurygin, A. A. (2004) *Travmaticheskaya bolezni i ee oslozhneniya* [Traumatic brain injury and its complications]. Saint Petersburg: Politexnika. (In Russian).

17. Uklonskaia, D. V., Pokrovskaiia, Iu. A., Agaeva, V. E. (2019) Osnovny'e napravleniia logopedicheskogo vozdeystviia po korektsii neirogennoi disfagii pri parezakh i paralichakh gortani perifericheskogo geneza [Logopedic intervention aimed at correction of neurogenic dysphagia in pareses and paralyzes of the larynx of peripheral genesis]. *Special'noe obrazovanie – Special education*. No. 3 (55). Pp. 92–103. (In Russian).

18. Shklovskii, V. M. (1994) *Zaikanie* [Stuttering]. Moscow: Medicina. (In Russian).

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

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

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

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: 24.04.2024

Принята к публикации: 06.05.2024

Опубликована: 28.06.2024

Received: 24 April 2024

Accepted: 06 May 2024

Published: 28 June 2024

Педагогические условия формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования

М. Л. Скуратовская¹; Е. А. Романова²; Н. В. Корчаловская²; Л. М. Кобрина¹

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Введение. В статье рассматривается проблема изменения условий деятельности педагога в связи с развитием инклюзивных процессов в отечественной системе образования. Обосновываются актуальность развития универсальных учебных коммуникативных действий и необходимость создания специальных условий для их формирования у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты анализа современных исследований в области развития универсальных учебных действий, коммуникативных умений.

Материалы и методы. Обозначена одна из задач данного исследования, заключающаяся в определении педагогических условий, определяющих эффективность формирования учебных универсальных коммуникативных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, а также перечислены основные методы исследования.

Результаты. Выделены группы критериев оценки речевых и социально-психологических умений по всем трём компонентам универсальных учебных коммуникативных действий: коммуникация как кооперация, коммуникация как основа интериоризации и коммуникация как взаимодействие. представлены результаты экспериментальной оценки уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Представлена авторская локальная технология формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Обсуждение и выводы. Обоснована значимость специальной подготовки педагогов к работе по развитию универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, стойкие трудности в обучении, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, педагогические условия.

Для цитирования: Скуратовская М. Л., Романова Е. А., Корчаловская Н. В., Кобрина Л. М. Педагогические условия формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 79–92. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_79. EDN: PCNJBZ

Pedagogical Context of the Universal Educational Communicative Actions Formation in Inclusive Education

Marina L. Skuratovskaya¹, Elena A. Romanova²,
Natalia V. Korchalovskaya², Larisa M. Kobrina¹

¹Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

²Don State Technical University,
Rostov-on-Don, Russian Federation

Introduction. The article considers the problem of changing the conditions of the teacher's activity in connection with the development of inclusive processes in the domestic education system. The article substantiates the relevance of the development of universal educational communicative actions and the need to create special conditions for their formation in students with disabilities.

Materials and methods. One of the tasks of this study, which consists in determining the pedagogical conditions that determine the effectiveness of the formation of educational universal learning actions in students with persistent learning difficulties, is outlined, and the main research methods are listed.

Results. The results of the analysis of modern research in the field of development of universal learning actions, communicative skills are presented. The groups of criteria for evaluating speech and socio-psychological skills for all three components of universal educational communicative actions: communication as cooperation, communication as the basis of interiorisation and communication as interaction are singled out. The results of experimental evaluation of the level of development of universal educational communicative actions in students with persistent learning difficulties are presented. The author's local technology of formation of universal educational communicative actions in the conditions of inclusive education is presented.

Discussion and conclusion. The significance of special training of teachers to work on the development of universal educational communicative actions in students with persistent learning difficulties is substantiated.

Key words: universal learning actions, persistent learning difficulties, inclusive education, pedagogical conditions.

For citation: Skuratovskaya, M. L., Romanova, E. A., Korchalovskaya, N. V., Kobrina, L. M. (2024) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya universal'nyh uchebnyh kommunikativnyh dejstvij v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Pedagogical Context of the Universal Educational Communicative Actions Formation in Inclusive Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 79–92. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_79. EDN: PCNJBZ

Введение

Особенностью современной педагогической ситуации в отечественной системе образования является развитие инклюзивных процессов. Инклюзивное образование в значительной степени изменяет привычные условия деятельности педагога. Это связано с тем, что в класс приходят учащиеся, отличающиеся от обычных школьников по возможностям освоения образовательной программы¹ [2]. Эти отличия, в частности, могут быть связаны с особенностями их психофизического развития. Трудности восприятия учебного материала, формирования учебных знаний и навыков, обусловленные имеющимися ограничениями здоровья, приводят к появлению у учащихся особых образовательных потребностей. Изначально иные «стартовые» возможности таких учеников делают малоэффективным их обучение в обычных условиях, с применением традиционных технологий, методов и средств. Особую сложность для педагога инклюзивного класса представляет необходимость увидеть и понять – в чём же состоят особенности учеников с ограниченными возможностями здоровья, в создании каких условий они нуждаются. Ведь без этого ученики с ограниченными возможностями здоровья будут испытывать стойкие трудности в обучении, освоении образовательной программы, достижении образовательных результатов в соответствии с требованиями образовательных стандартов, к числу которых относится формирование универсальных учебных коммуникативных действий² [7].

Одним из результатов обучения в современной школе является формирование универсальных учебных действий как основы всего процесса обучения, способности ребёнка учиться, развития его познавательной деятельности. Среди видов универсальных учебных действий особую значимость имеют универсальные учебные коммуникативные действия. Их значимость объясняется тем, что весь процесс обучения строится на основе постоянного взаимодействия с педагогом и сверстниками на всех этапах образовательного процесса. Успешность такого взаимодействия базируется на умении подобрать

¹ Ковалева Г. С., Логинова О. Б. Планируемые результаты начального общего образования. М.: Просвещение, 2009. 149 с.

² Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС. 2004. 304 с.

нужные речевые средства, что связано с развитием устной и письменной речи, а также на развитии определённых психологических качеств, необходимых для общения¹.

Актуальность данного вопроса для современной педагогической практики определила цель нашего исследования – выявить и обосновать педагогические условия формирования учебных универсальных коммуникативных действий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что эффективность формирования коммуникативных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования, будет зависеть учёта в процессе педагогической деятельности особенностей формирования речевых и социально-психологических умений у данной категории учащихся. выявление таких особенностей возможно с использованием критериев оценки речевых и социально-психологических умений.

Обзор литературы

Важность развития универсальных учебных действий нашла отражение в исследованиях А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчанова [1]. Учёными была проанализирована структура универсальных учебных коммуникативных действий и охарактеризованы основные группы коммуникативных действий. К их числу были отнесены три группы действий – коммуникация как кооперация, коммуникация как основа интериоризации и коммуникация как взаимодействие². Эти группы структурно составляют основные компоненты универсальных учебных коммуникативных действий, включающие личностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий³. Е. В. Руденским были выделены группы коммуникативных умений, составляющих основу

¹ Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). М.: АТТИКА, 2010. 200 с.; Дмитриева Е. Е. Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: учебное пособие. Н. Новгород, 2004. 63 с. (32)

² Баранников А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход. М., ГУ ВШЭ, 2002. 114 с.

³ Эльсиева М. С. Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2020. 24 с.

коммуникативной компетентности, к числу которых он отнёс речевые, психологические и социально-психологические¹. В работах Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой были исследованы возрастные особенности формирования универсальных учебных действий². Были исследованы причины и специфические трудности в освоении коммуникативных умений у учащихся с трудностями в обучении, значительную часть которых составляют дети с задержкой психического развития³ [8; 10]. Так, в работах Боряковой Н. Ю., Лалаевой Р. И., Слепович Е. С., Рахмаковой Г. Н., Шевченко С. Г. была дана характеристика развития лексической и грамматической стороны речи у детей с задержкой психического развития⁴ [6]. Испытываемые данной группой детей трудности в овладении диалогической и монологической речью рассматривались Лубовским В. И., Лалаевой Р. И., Боряковой Н. Ю., Слепович Е. С. [5].

Полученные данные позволили разработать методики диагностики уровня сформированности универсальных учебных действий как одного из важных результатов обучения. В исследовании М. Л. Скуратовской и Е. А. Романовой были представлены методики диагностики коммуникативных трудностей обучающихся с задержкой психического развития [8]. Были также рассмотрены особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся в системах взаимодействия «ученик-учитель» и «ученик-сверстник»⁵. Достаточно подробно были рассмотрены методические вопросы формирования универсальных учебных коммуникативных действий в деятельности педагога, описаны методики диагностики уровня их развития (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская,

¹ Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 392 с.; Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с. (104).

² Ковалева Г. С., Логинова О. Б. Планируемые результаты начального общего образования. М.: Просвещение, 2009. 149 с.

³ Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 368 с. (69)

⁴ Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). М.: АТТИКА, 2010. 200 с.; Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС. 2004. 304 с.; Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. Мн.: Народная асвета, 1989. 64 с.; Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с. (104); Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. М.: Аркти, 2011. 211 с.

⁵ Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

Н. Г. Салмина, И. А. Володарская, С. В. Молчанов, О. А. Караба-
нова, Г. С. Ковалёва, О. Б. Логинова)¹ [1; 4].

В то же время, проведённый анализ литературы показал, что исследований, раскрывающих особенности формирования универсальных учебных коммуникативных действий у школьников с задержкой психического развития, испытывающих трудности в обучении в условиях инклюзивного образования, недостаточно. Остаются нераскрытыми педагогические условия, определяющие эффективность педагогической деятельности по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования.

Материалы и методы

Как уже отмечалось выше, формирование учебных универсальных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования требует от педагога иного подхода к выбору технологии, методов и средств педагогической деятельности. Поэтому задачей нашего исследования стало определение педагогических условий, определяющих эффективность формирования учебных универсальных коммуникативных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования. Основными методами исследования явились теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, метод логических рассуждений (логический метод), изучение и обобщение передового опыта педагогической деятельности по формированию универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении.

Проведённый нами анализ научной и методической литературы в этой области позволил выделить критерии, по которым педагогу можно производить оценку уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий учащихся. Критериями выступили умения, обеспечивающие коммуникацию в ходе образовательного процесса. В основу выделения критериев было положено понимание того, что коммуникация предполагает, с одной стороны, владение на определённом уровне речевыми средствами, позволяющими передавать

¹ Баранников А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход, М., ГУ ВШЭ, 2002. 114 с.; Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 392 с.; Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с. (104).

и получать информацию, обеспечивать понимание и согласованность действий участников образовательных отношений. А с другой стороны, коммуникация базируется на целом комплексе умений социально-психологического характера, обеспечивающих возможность самой коммуникации, эффективное взаимодействие между участниками коммуникации. Поэтому, согласно двум названным выше группам умений, нами были выделены две группы критериев оценки универсальных учебных коммуникативных действий – критерии оценки речевых умений и критерии оценки социально-психологических умений [8]. Учитывая принятое структурное деление универсальных учебных действий на три компонента – коммуникация как кооперация, коммуникация, как основа интериоризации и коммуникация как взаимодействие, по каждой из этих групп нами были дифференцированы речевые и социально-психологические умения, выступающие в качестве критериев оценки уровня их развития. Выделенные нами критерии оценки универсальных учебных коммуникативных действий представлены в таблице.

Данные критерии являются универсальными для оценки уровня развития учебных коммуникативных действий у школьников. Их использование позволяет выявить особенности формирования речевых и социально-психологических умений у учеников, испытывающих стойкие трудности в обучении. Знание таких особенностей является одним из условий эффективности педагогической деятельности по формированию универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования. Поэтому первым педагогическим условием формирования универсальных учебных коммуникативных действий у школьников со стойкими трудностями в обучении является использование специальных критериев оценки речевых и социально-психологических умений и соответствующего диагностического инструментария в деятельности педагога инклюзивного класса.

Проведённое отечественными и зарубежными учёными исследование группы учеников со стойкими трудностями в обучении позволило определить те особенности их развития, которые лежат в основе трудностей в развитии универсальных учебных коммуникативных действий. В экспериментальном исследовании приняли участие ученики начальных классов, обучающиеся в общеобразовательных школах. Всего в экспе-

рименте приняли участие 100 учеников. Их них 50 школьников испытывали стойкие трудности в обучении, обусловленные в основном имеющейся у них задержкой психического развития. И ещё 50 учеников, участвовавших в экспериментальном исследовании, относились к числу детей с нормативным развитием и не имели стойких трудностей в обучении.

Таблица

Критерии оценки уровня развития универсальных учебных коммуникативных действий обучающихся

Компоненты универсальных учебных коммуникативных действий	Группы критериев оценки	
	Критерии оценки речевых умений	Критерии оценки социально-психологических умений
Коммуникация как предпосылка интериоризации	<ul style="list-style-type: none"> - умение осуществлять в устной и письменной речи планирование предстоящей учебной деятельности; - умение осуществлять в устной и письменной форме отчёт о выполненной учебной работе 	<ul style="list-style-type: none"> - умение внимательно и доброжелательно относиться к участнику взаимодействия; - умение выражать положительное отношение к взаимодействию в ходе совместной деятельности
Коммуникация как кооперация	<ul style="list-style-type: none"> - умение задавать вопросы, позволяющие получить необходимую информацию для осуществления совместной деятельности; - умение использовать речевые средства, точно передающие суть и характер предстоящей деятельности; - умение точно сформулировать возникающие в учебной деятельности трудности 	<ul style="list-style-type: none"> - умение координировать свои действия и распределять роли при решении учебных задач; - умение договариваться и находить общее решение; - умение предлагать помощь и просить о помощи в ходе совместной деятельности; - умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество
Коммуникация как взаимодействие	<ul style="list-style-type: none"> - умение чётко выражать свои намерения и описывать выполняемые действия в устной и письменной форме в ходе совместной деятельности; - умение в ходе диалога высказывать собственное мнение и запрашивать мнение партнёра; - умение использовать адекватные речевые средства, чтобы строить высказывания, понятные для партнера 	<ul style="list-style-type: none"> - умение взаимодействовать с учителем и сверстниками в ходе решения учебных задач; - умение спокойно выслушивать и учитывать различные мнения; - умение выражать собственное мнение и позицию

Экспериментальное исследование особенностей развития универсальных учебных коммуникативных действий осуществ-

влялось нами с использованием выделенных критериев оценки речевых и социально-психологических умений по всем компонентам (коммуникация как кооперация, коммуникация, как основа интериоризации и коммуникация как взаимодействие). В качестве диагностического инструментария нами были использованы адаптированные методики Г. А. Цукерман: для оценки компонента коммуникация как предпосылка интериоризации – методика «Узор под диктовку»; для оценки компонента коммуникации как кооперации – методика «Рукавичка» и для оценки компонента коммуникации как взаимодействия использовалась адаптированная методика «Кто прав?» [11].

Результаты

После завершения диагностики был проведён качественный и количественный анализ полученных результатов. Наиболее низкие показатели были выявлены по компоненту коммуникация как взаимодействие. Результаты показали, что уровень развития речевых умений у учеников со стойкими трудностями в обучении был ниже, чем уровень социально-психологических умений.

Так, для речевого развития таких учащихся характерными являются недостаточное развития словаря, аграмматизм при построении фразы, трудности не только в построении монолога, но и ведении диалога [9]. Эти особенности обуславливают недостаточный уровень развития группы речевых умений каждого из компонентов универсальных учебных коммуникативных действий (коммуникация как кооперация, коммуникация, как основа интериоризации и коммуникация как взаимодействие). В то же время сложности в освоении социально-психологических умений связаны с такими особенностями эмоционально-волевой сферы учеников со стойкими трудностями в обучении, как аффективная расторможенность, импульсивность, неспособность преодолевать трудности, неуверенность в своих силах [12].

Имеющаяся недостаточность в развитии речевых и социально-психологических умений у учеников, испытывающих стойкие трудности в обучении, приводят к возникновению названных трудностей и требуют специальной педагогической помощи, предполагающей использование специальной, локальной пе-

дагогической технологии, обеспечивающей поэтапное развитие речевых и социально-психологических коммуникативных умений. И это является, по нашему мнению, вторым педагогическим условием формирования универсальных учебных коммуникативных действий у школьников со стойкими трудностями в обучении.

Педагогическая деятельность в соответствии с данной локальной технологией направлена на последовательное, поэтапное развитие речевых и социально-психологических умений каждого из трёх вышеназванных компонентов универсальных учебных коммуникативных действий. От этапа к этапу меняется приоритет в педагогической деятельности. На первом этапе основное внимание педагога направлено на развитие высших психических функций, лежащих в основе развития коммуникативных умений. На втором этапе ведущей становится задача развития речи и речевых умений, составляющих речевую основу универсальных учебных коммуникативных действий. А на третьем этапе приоритетным становится развитие социально-психологических умений основных компонентов универсальных учебных коммуникативных действий. При этом, на каждом из трёх этапов работа ведётся по всем трём направлениям, но со сменой приоритета [7].

Меняется также система взаимодействия, в которой последовательно формируются универсальные коммуникативные действия: от системы «учитель-ученик» – к системе «ученик-сверстник». Постепенно изменяются и виды деятельности, на основе которых проводится педагогическая деятельность. Происходит постепенный переход от развития универсальных учебных коммуникативных действий во внеурочной деятельности в системе «учитель-ученик», к работе в ходе учебной деятельности сначала в системе взаимодействия «учитель-ученик», а затем – «ученик-сверстник». На завершающем этапе работа по развитию универсальных учебных коммуникативных действий снова идёт во внеурочной деятельности в системе взаимодействия «ученик-сверстник», но активность и инициативность в организации взаимодействия в этом случае принадлежат уже не педагогу, а самим обучающимся [13].

Следует сказать, что успешность педагогической деятельности по формированию универсальных учебных коммуникативных действий во многом зависит и от ещё одного условия,

без которого не могут быть реализованы первые два условия. Этим третьим педагогическим условием формирования универсальных учебных коммуникативных действий является готовность педагогов к работе с учениками со стойкими трудностями в обучении в условиях инклюзивного образования. Такая готовность предполагает понимание особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, умение выявить особенности развития у них коммуникативных умений, а также владение специальной локальной педагогической технологией формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях.

Обсуждение и выводы

Изменение педагогической ситуации, появление в школах учеников с ограниченными возможностями здоровья обусловлено развитием инклюзивного образования. Это требует от педагогов создания специальных педагогических условий, обеспечивающих формирование у таких учащихся универсальных учебных коммуникативных действий. Без выстраивания таких условий решение данной задачи будет малоэффективным, а ученики с особыми образовательными потребностями будут испытывать в стойкие трудности в обучении. К числу педагогических условий формирования универсальных учебных коммуникативных действий в условиях инклюзивного образования мы относим: использование критериев оценки и диагностического инструментария, позволяющего оценить уровень их развития, использование специальной модульной педагогической технологии и подготовку педагогов к работе по развитию универсальных учебных коммуникативных действий у учащихся со стойкими трудностями в обучении.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 37–41 [39].
3. Карпичко О. В. Создание системы профилактики школьной неуспешности в начальной // Образование в современной школе. – 2008. – № 1. – С. 38–42. (48)

4. Лазарева Л. И. Формирование универсальных учебных действий // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 34–38.
5. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии. – М.: Педагогика. – 1978. – 224 с.
6. Рахмакова Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 6–10.
7. Романова Е. А. Особенности формирования коммуникации как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – 10(3): 24PDMN322. – <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>.
8. Скуратовская М. Л., Романова Е. А. Выявление особенностей развития коммуникативной компетентности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 247–256. DOI: 10.35231/18186653_2021_4_247
9. Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М., Романова Е. А. Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения // THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION. – 2022. – № 7. – С. 37–47. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47
10. Степина О. С. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 189–195.
11. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. – М.: Генезис, 2010. – 134 с. (120)
12. Skuratovskaya M., Kobrina L., Romanova E. The Features of the Formation of Communication as Interaction in Primary School Children with Mental Delay // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022». – 2022. – Vol. 2. DOI: 10.1007/978-3-031-21432-5_87.
13. Skuratovskaya M., Romanova E. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities [Electronic resource] // E3S Web of Conferences ITSE – 2020. – Vol. 210. – Art. no. 18096. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018096>.

References

1. Asmolv, A. G., Cukerman, G. A., Burmenskoj, G. V. (2010) *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* [Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. The system of tasks: a teacher's manual] / [A. G. Asmolv, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya i dr.]; pod red. A. G. Asmolova. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
2. Zajceva, K. P. (2011) *Formirovanie kommunikativnyh sposobnostej mladshih shkol'nikov v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti* [Formation of communicative abilities of younger schoolchildren in educational activities]. *Nachal'naya shkola – Primary school*. No. 4. Pp. 37–41[39] (In Russian).
3. Karpichko, O. V. (2008) *Sozdanie sistemy profilaktiki shkol'noj neuspeshnosti v nachal'noj shkole* [Creation of a system of prevention of school failure in primary school]. *Obrazovanie v sovremennoj shkole – Modern School Education*. No. 1. Pp. 38–42. (48) (In Russian).
4. Lazareva, L. I. (2014) *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij* [Formation of universal educational actions]. *Nachal'naya shkola – Primary school*. No. 6. Pp. 34–38. (in Russian)
5. Lubovsky, V. I. (1978) *The development of verbal regulation of actions in children in norm and pathology*. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
6. Rakhmakova, G. N. (1994) *Features of sentence construction in the speech of younger schoolchildren with mental retardation*. *Defektologiya – Defectology*. No. 1. Pp. 6–10.
7. Romanova, E. A. (2022) *Osobennosti formirovaniya kommunikacii kak kooperaciya u mladshih shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii*. [Features of the formation of communication as cooperation among younger schoolchildren with persistent learning difficulties]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*. No. 10(3): 24PDMN322. – <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>. (In Russian).

8. Skuratovskaya, M. L., Romanova, E. A. (2021) Vyyavlenie osobennostej razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti u mladshih shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii [Identification of the peculiarities of the development of communicative competence in younger schoolchildren with persistent learning difficulties]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State university Journal*. No. 4. Pp. 247–256. DOI: 10.35231/18186653_2021_4_247 (In Russian).

9. Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M., Romanova, E. A. (2022) Razvitie kommunikativnykh kompetencij u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v usloviyah distancionnogo obucheniya [Development of communicative competencies in younger schoolchildren with mental retardation in distance learning]. *THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION – THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION*. No. 7. Pp. 37–47. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47 (In Russian).

10. Stepina, O. S. (2012) Sravnitel'naya harakteristika sformirovannosti kommunikativnykh umenij mladshih shkol'nikov s ZPR i ih normal'no razvivayushchihsy sverstnikov [Comparative characteristics of the formation of the communicative skills of younger schoolchildren with ZPR and their normally developing peers]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 1. Pp. 189–195. (In Russian).

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

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

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

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

25/25/25/25 %

Информация об авторах

Скуратовская Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

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

Корчаловская Наталья Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, e-mail: nk232@yandex.ru

Кобрина Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: kobrina@mail.ru

Information about the authors

Marina L. Skuratovskaya – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

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

Natalia V. Korchalovskaya – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: nk232@yandex.ru

Larisa M. Kobrina – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: l.kobrina@lengu.ru

Поступила в редакцию: 15.04.2024
Принята к публикации: 06.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 15 April 2024
Accepted: 06 May 2024
Published: 28 June 2024

Семья ребенка с умственной отсталостью: социально-психологические особенности и возможности психолого-педагогической помощи

И. К. Шац

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

Введение. Общее психическое недоразвитие (син.: умственная отсталость) является тяжелой неизлечимой формой психической патологии в детском и подростковом возрасте. При этой патологии недоразвиты все психические функции, и дети нуждаются в специальном уходе и обучении. В связи с этим семья такого ребенка должна получать и адекватную информацию об особенностях этой патологии от специалистов и приобрести навыки по развитию и обучению их особого ребенка; нуждается в комплексной психологической и педагогической помощи.

Материалы и методы. Исходя из цели исследования, нами проведен анализ семейной ситуации в 427 семьях детей с умственной отсталостью. На диагностическом этапе применялся метод психологического интервью и использовались психологические методики: авторские анкета для родителей, «незаконченные предложения» и методика диагностики отношения к болезни ребёнка.

Результаты. После постановки диагноза умственной отсталости радикально меняется жизнь семьи с таким ребенком. Родители переживают горе, в последующем в различные периоды жизни ребенка развивается семейный кризис. В семье меняются и уклад, и социальные роли, часто возникают конфликты между родителями, а также наблюдаются непоследовательность и серьезные отклонения в воспитании. Испытывая сильные отрицательные эмоции, семьи умственно отсталых прибегают к социальной самоизоляции, лишая таким образом себя внешней поддержки. Во многих семьях здоровые дети привлекаются к уходу и обучению их особых сибсов.

Обсуждение и выводы. Семья умственно отсталого ребенка сталкивается с социальными, психологическими и педагогическими проблемами. С семьями таких детей должны работать разные специалисты, включая детского психиатра, психолога (психотерапевта), педагогов-дефектологов и социальных работников.

Переживание семейных кризисов, в рамках которых родители умственно отсталых детей испытывают сильные негативные эмоции, вызывает необходимость психологической помощи в виде семейного консультирования и семейной терапии. При оказании помощи все специалисты должны знать социально-психологические особенности, проблемы и особые нужды семей детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: общее психическое недоразвитие, семейные кризисы, психологическое консультирование, семейная психотерапия.

Для цитирования: Шац И. К. Семья ребенка с умственной отсталостью: социально-психологические особенности и возможности психолого-педагогической помощи // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 93–106. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_93. EDN: OOCBMN

The Family of a Child With Mental Retardation: Socio-Psychological Characteristics and Possibilities of Psychological and Pedagogical Assistance

Igor' K. Shats

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

Introduction. General mental retardation (syn.: mental retardation) is a severe incurable form of mental pathology in childhood and adolescence. In this pathology, all mental functions are underdeveloped and children need special care and education. In this connection, the family of such a child needs complete and adequate information about the peculiarities of this pathology, needs to receive from specialists skills for the development and education of their special child, and needs comprehensive psychological and pedagogical assistance.

Materials and methods. Based on the purpose of the study, we analysed the family situation in 427 families of children with mental retardation. At the diagnostic stage, we used the method of psychological interview and psychological methods: author's questionnaire for parents, 'unfinished sentences' and the method of diagnostics of attitude to the child's illness.

Results. After the diagnosis of mental retardation, the life of a family with such a child changes radically. Parents experience grief, and subsequently a family crisis develops at different periods of the child's life. The family's way of life and social roles change. Difficulties and conflicts between parents often arise in the family. In these families, there is often inconsistency and serious deviations in upbringing. Experiencing strong negative emotions, families of the mentally retarded resort to social isolation, thus depriving themselves of external support. In many families, healthy children are involved in the care and education of their special sibs.

Discussion and conclusions. The family of a mentally retarded child faces social, psychological and pedagogical problems. Different professionals, including child psychiatrists, psychologists (psychotherapists), educational defectologists and social workers should work with the families of such children.

Experiencing family crises in which parents of mentally retarded children experience strong negative emotions necessitates psychological help in the form of family counselling and family therapy. In providing assistance, all professionals should be aware of the social and psychological characteristics, problems and special needs of families of children with mental retardation.

Key words: general mental underdevelopment, family crises, psychological counselling, family psychotherapy.

For citation: Shats, I. K. (2024) Sem`ya rebenka s umstvennoj otstalost`yu: social`no-psixologicheskie osobennosti i vozmozhnosti psixologo-pedagogicheskoy pomoshhi [The Family of a Child With Mental Retardation: Socio-Psychological Characteristics and Possibilities of Psychological and Pedagogical Assistance]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 93–106. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_93. EDN: OOCBMN

Введение

Общее психическое недоразвитие (синонимы: умственная отсталость, олигофрения) является одной из главных и важных проблем в детской психиатрии, специальной психологии и дефектологии. Умственная отсталость – это группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям врожденных или рано приобретенных (до 3 лет) непрогредиентных патологических состояний, в основе которых лежит общее недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности [9]. Таким образом, в практическом плане основными характеристиками умственной отсталости являются: 1) недоразвитие всех психических функций, в первую очередь интеллектуальных (мышления, памяти, внимания и работоспособности), абстрактно-логическое мышление полностью отсутствует; 2) состояние общего недоразвития является стабильным, нет динамики как положительной, так и отрицательной. Наблюдается только возрастная динамика. Дети, существенно отставая в психическом развитии от здоровых сверстников, все же приобретают определенные навыки и умения, но они никогда не достигают нормы. Умственная отсталость – состояние неоднородное. Выделяют разные степени недоразвития: от крайне тяжелых (идиотия), до условно легких (дебильность), при которой дети посещают специальную коррекционную школу (примерно уровень начальной образовательной школы), где они еще и приобретают специальность. Дети с более тяжелыми степенями – инвалиды с детства, они не могут вести самостоятельную жизнь. Таким образом, умственная отсталость – серьезная психическая неизлечимая патология. Задача общества и семьи – приспособить этих детей к жизни. Реакция семьи на появление в ней умственно отсталого ребенка исходит из вышеперечисленных характеристик этого психического страдания. Спектр и тяжесть этих реакций имеет большой диапазон, поэтому необходимо сотрудничество разных специалистов. Первым этапом оказания всесторонней адекватной и эффективной помощи такой семье является анализ ее социально-психологических особенностей. Семья в целом и ее отдельные члены нуждаются в помощи, кроме того, без мотивированного участия семьи невозможна помощь особому ребенку. Целью данного исследования являлось из-

учение социально-психологических особенностей семьи умственно отсталого ребенка, описание модели и возможностей психолого-педагогической помощи такой семье.

Обзор литературы

Публикации на тему умственной отсталости детей и подростков в основном касаются причин, механизмов, клинических проявлений, форм обучения и коррекции данной патологии [4; 9; 15]. В последние десятилетия возрос интерес к изучению семьи умственно отсталого ребенка, хотя научных публикаций немного. Есть исследования, описывающие реакции и поведение родителей умственно отсталых детей, которые зависят от тяжести психического недоразвития, сопутствующих нарушений, прежде всего заметных внешне, ситуации, в которой родители узнают о диагнозе ребенка [5; 14].

Рождение любого ребенка существенно изменяет структуру семьи. В семьях детей с нарушениями в развитии, в частности с умственной отсталостью, дополнительно возникает большое количество проблем. Наличие в семье такого ребенка оказывает выраженное негативное воздействие как на личность каждого родителя, так и на супружескую пару в целом на протяжении многих лет или на всю жизнь [19]. Выявление умственной отсталости вызывает в семье сильный стресс и кризис, так как радикально меняется жизнь всей семьи, адаптация к этим изменениям требует новых форм поведения, серьезных усилий и времени [14]. Исследования доказали, что родители умственно отсталых детей эмоционально более подавлены, чем родители детей с нормальным развитием [20; 21]. Оказалось, что матери умственно отсталых детей более озабочены своими детьми, им гораздо труднее преодолеть гнев по отношению к детям, чем матерям детей с нормальным развитием, у отцов выявляются сниженное чувство лидерства, более низкие показатели самооценки и положительных эмоций от своих нездоровых детей [20].

Серьезной трудностью является то, что стресс и кризис в семье переживаются отцом и матерью по-разному. Отмечаются различия у мужчин и женщин в поведении и способах справляться со стрессовыми ситуациями. Женщинам присущи такие копинг-стратегии, как «поиск социальной поддержки», «бегство» и «положительная переоценка» [6]. Женщины чаще

высказываются о своих бедах, чем мужчины, чаще просят помощи, чаще обращаются к врачам, испытывают страхи, тревогу, демонстрируют невротические реакции. Мужчины, внешне мало проявляя свою встревоженность, скрывают невротические симптомы, при этом испытывают большой спектр негативных эффектов стресса, влияющих на их физическое здоровье [6]. Эмоциональные проблемы отцов часто внешне никак не проявляются, мужчины стараются контролировать свое эмоциональное состояние, скрывают смятение и горе, так как считают своим долгом на правах сильного поддерживать жену. Последствия такого поведения очень тяжелы и вредны. Невыраженные, а порой и неосознаваемые сильные отрицательные эмоции действуют разрушительно на физиологическом и психологическом уровне [8; 16]. Переживая семейный и личный кризис, отцы детей с умственной отсталостью воспринимают создавшуюся жизненную ситуацию как поражение, проигрыш, а себя воспринимают как не справившегося, не защитившего свою семью и ребенка. Очень тяжелым фактором для отца является невозможность «исправить» нарушения ребенка, и к переживаниям по поводу этой ситуации добавляется то, что он считает себя не вправе эти переживания выражать [14].

Отмечается существенная разница при переживании различных аспектов семейного кризиса, связанного с нарушениями у ребенка. Матери склонны к выраженным эмоциональным реакциям, их волнуют каждодневные проблемы лечения и ухода за ребенком, порой страх не справиться с задачами, боязнь, что не хватит сил. Отцов волнуют долгосрочные последствия болезни (нарушений) и перспективы социального статуса, образования и карьеры их детей. Особенно озадачены отцы будущим мальчиков (сыновей), имеющих умственную отсталость. Кроме того, отцы более болезненно реагируют на внешне заметные признаки нарушений и на отклонения в социально приемлемом поведении [14].

Таким образом, семьи детей с отставанием в умственном развитии нуждаются в помощи и поддержке. Многие специалисты считают, что психологическая помощь при тяжелых психических нарушениях у детей должна оказываться прежде всего именно семье [7; 13; 22]. Эта помощь и поддержка на разных этапах развития ребенка и жизненных циклах семьи

может быть различной. Матери, отцы, сиблинги умственно отсталых детей прежде всего нуждаются в эмоциональной поддержке и в информации о том, как обращаться с умственно отсталым членом семьи [3]. На протяжении смены жизненных циклов семьи восприятие родителями актуальных путей помощи изменяется. Необходимость в поддержке членов семьи, специальном образовательном или социальном учреждении, консультациях специалистов наиболее остро переживается родителями детей дошкольного возраста и молодых взрослых, а в школьном возрасте эти потребности снижаются [14]. Главное, что результатом терапевтического контакта и различных видов психологической помощи становится более полное и правильное понимание семьей, своей роли в адаптации ребенка, включения в коррекционный процесс и возможность нормального семейного функционирования [10 и др.].

Таким образом, семье ребенка с умственной отсталостью требуется пристальное внимание специалистов для дальнейшего изучения. Современных публикаций на эту тему немного, что и определило актуальность данной работы.

Материалы и методы

Исходя из цели исследования, нами проведен анализ семейной ситуации в 427 семьях детей с умственной отсталостью. На диагностическом этапе применялся метод психологического интервью и использовались психологические методики: авторские анкеты для родителей [18], «незаконченные предложения» и методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР)¹.

Результаты

Социально-психологические особенности семьи умственно отсталого ребенка. После выявления умственной отсталости у ребенка большинство родителей переживали состояние острого горя, картина которого была разнообразной: отмечались психосоматические симптомы, депрессивные эпизоды и изменение поведения [11]. Принятию особенностей ребенка мешала поддерживающая родителей надежда на то, что диагноз неверен и/или появится радикальный способ лечения для их ребенка.

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

Хотя реакции на болезнь ребенка во многом зависели от личностных особенностей родителей, их эмоционального состояния, уровня интеллектуального развития, культуры и образования, была выявлена структурная последовательность реагирования в виде обычно описываемых при горевании этапов шокового состояния, переживания и принятия. Первая реакция на диагноз носила характер отрицания проблемы, при этом большинство родителей ощущали необходимость решительных действий и активно консультировались у разных специалистов. Большинство из них видели, что их ребенок отличается от сверстников по развитию и поведению, но были не готовы принять диагноз умственной отсталости, который в культуре обычно связан с различными негативными, порой обидными мифами. Наши наблюдения показали, что родители нуждаются не столько в самом диагнозе, сколько в обретении определенности с представлением о том, как они могут участвовать в помощи и обучении их ребенка.

На определенных этапах развития умственно отсталого ребенка развивался психологический семейный кризис, часто его пусковым механизмом были поиск и определение ребенка в дошкольное образовательное учреждение. В начале школьного периода, когда выяснялось, что развитие ребенка не позволяет ему посещать обычную школу и ему требуется специальное образовательное учреждение, во многих семьях также развивался семейный кризис. Подростковый возраст – это период, когда дети учатся самостоятельности и независимости. Для многих семей умственно отсталых детей этот период был болезненным напоминанием о том, что их ребенку не суждено успешно пройти эту стадию жизненного цикла – он вынужден остаться зависимым от родителей еще много лет или до конца жизни (при тяжелых степенях умственной отсталости). Темы независимости и самостоятельности в этот период выходили на первый план и становились источником смятения и беспокойства для всей семьи. И наконец, после окончания школьного образования ребенка (при легкой степени умственной отсталости) был необходим поиск и адаптация их подростка к трудовой деятельности. Для семей этот выбор оказывался весьма ограниченным из-за немногочисленности профессиональных возможностей для умственно отсталых людей. В этот

нелегкий период будущее их ребенка было основным источником тревоги и беспокойства родителей.

После выявления умственной отсталости семейная ситуация существенно, а порой радикально менялась. Как правило, роли родителей четко разделялись: матери больше занимались ребенком, а отцы вынуждены были много работать, тем более, при появлении особого ребенка во многих семьях возникали финансовые трудности. Многие родители, боясь упреков после выявления умственной отсталости или в критические периоды развития ребенка, отдалялись и избегали тесного общения, обсуждения вопросов и задач, связанных с их особым ребенком. Чаще всего это была боязнь выяснений вопроса, кто больше виноват в случившемся: у кого хуже наследственность или кто из родителей неправильно вел себя в период беременности. Для многих супругов период эмоционального «охлаждения» и деструктивного восприятия другого супруга мог продолжаться многие месяцы, а иногда и годы.

В связи с тем, что в основном мать занималась уходом, воспитанием и развитием особого ребенка в семье, имела с ним очень тесные отношения, у отцов нередко развивались невротические или депрессивные состояния, так как они чувствовали себя изолированными и/или неспособными участвовать в жизни ребенка. Но в большинстве семей, в которых до появления особого ребёнка супруги не испытывали трудностей в отношениях или эти трудности возникали на фоне любви и взаимопонимания, происходила консолидация семьи, и родители объединялись в этой трудной жизненной ситуации.

Часть семей с умственно отсталым ребенком после выявления нарушений отдалялись от друзей, родственников, знакомых, которые порой не знали, как себя вести с такими семьями, невольно травмируя родителей особых детей. Боясь испытать неприятные переживания, семья прибегала к социальной самоизоляции, что усугубляло психологическое и психическое состояние всех членов семьи.

В семьях, которые вели обычную жизнь, поддерживали привычные социальные связи, сохранялась психологически комфортная обстановка, всем членам семьи было легче взаимодействовать и сохранять доверительные отношения внутри семьи.

Видя особенности поведения, развития и ограниченность возможностей своего ребенка, родители, испытывая растерянность и замешательство, использовали непоследовательные воспитательные подходы. Одни родители стремились всегда выполнять требования и желания ребенка. Отсутствие коррекции поведения ребёнка через некоторое время приводило к неуправляемому поведению ребенка, что вызывало новые затруднения. В других семьях применялись строгие, а порой жесткие воспитательные подходы, так как родители считали, что такой стиль воспитания поможет справиться с проблемами ребенка. Многие родители стремились обеспечить ребёнка чрезмерным количеством новых игрушек, бытовой техники, модной одежды и т. п. Такой подход был обусловлен неосознанным стремлением ослабить чувство вины перед ребенком и компенсировать свои ограниченные возможности по развитию и обучению их ребенка с особыми нуждами.

Семейная ситуация была особенно сложной, если в семье, помимо больного, были здоровые дети. Эмоциональные нарушения и отклонения в поведении здоровых братьев и сестер прежде всего зависели от степени вовлеченности здорового ребенка в систему помощи и ухода за умственно отсталым братом/сестрой, формы и настойчивости родителей в этом вопросе, а также от степени родительского внимания, уделяемого здоровому ребенку. Во многих семьях детей с умственной отсталостью, где фокус родительского внимания был смещен больше на умственно отсталого ребенка, здоровые дети переживали гнев, чувство вины, несправедливости, связанные с тем, что им уже в детском возрасте приходилось выполнять частично функции родителей, а другие дети живут относительно беззаботно и счастливо. Эти переживания были причиной личностных реакций и невротических расстройств. Здоровые дети и подростки в семье давали особенно выраженные эмоциональные реакции в ситуациях, когда необходимость помощи умственно отсталому брату/сестре препятствовала его взаимодействию со своими сверстниками и/или являлась источником неудобства и стыда.

Возможности психолого-педагогической помощи. Анализ особенностей семьи показал, что семья умственно отсталого ребенка имеет большое количество проблем и нуждается

в различных видах помощи. В оказании помощи должны участвовать различные специалисты: детский психиатр, специальный психолог, семейный психотерапевт, специальные педагоги и социальные работники.

Работа с семьей начиналась с подробного информирования родителей об особенностях развития их ребенка. Родители должны понимать суть умственной отсталости, форму и степень общего психического недоразвития у их ребенка. Это информация помогала семье осознанно планировать комплекс коррекционно-развивающих мероприятий и принимать адекватное решение при выборе образовательного коррекционного учреждения. При работе с семьей прежде всего подробно обсуждались направления, цели и методы занятий по коррекции и развитию ребенка в разные возрастные периоды.

При психотерапевтической помощи семье использовались семейное психологическое консультирование [12], методы и приемы коммуникативно-интеракционистской семейной психотерапии [1; 2; 17].

В периоды семейного кризиса у родителей наблюдался выраженный дистресс, сопровождавшийся переживанием отрицательных эмоций, таких как гнев, вина и стыд, направленных на себя, друг друга, на общественные институты, на врачей и педагогов. В этих случаях применялась кризисная психотерапия, которая позволяла семье справиться с деструктивными эмоциями и формами поведения и обрести душевное равновесие.

В процессе семейного психологического консультирования обсуждались вопросы консолидации родителей, распределения обязанностей членов семьи по уходу и обучению особого ребенка.

В рамках семейного консультирования обсуждались проблемы воспитания умственно отсталого ребенка в семье. Проводилась работа по выработке единых воспитательных подходов родителей, обсуждалось правильное поведение родителей в различных ситуациях (агрессия ребенка, капризы и т.п.).

В семьях, где были еще и здоровые дети, с родителями обсуждались степень вовлеченности здорового ребенка в уход за умственно отсталым братом/сестрой и степень ответственности, которую возлагали родители при этом на здорового ребенка. При чрезмерности участия здоровых детей обсуждались возможности снижения их нагрузки по уходу и помо-

щи больному sibсу, правильному реагированию родителей на эмоциональные переживания здоровых детей.

Педагогам-дефектологам необходимо, кроме работы с самим особым ребенком, обсуждать с родителями стратегии коррекционно-развивающих занятий, особенно много внимания уделять развитию навыков самообслуживания, речи, мышлению и общих знаний об окружающем ребенка мире. Специальные педагоги и психологи должны постоянно работать в тесном сотрудничестве с семьей, объясняя особенности развития ребенка, его возможности и главное, обучая родителей приемам и методам развивающих занятий.

Все эти формы и виды помощи должны обсуждаться и согласовываться со специалистами, принимающими участие в помощи семье умственно отсталого ребенка.

Обсуждение и выводы

Умственная отсталость является неизлечимой тяжелой психической патологией. Семья такого ребенка в целом и отдельные ее члены испытывают сильные негативные эмоции, переживают тяжелые кризисы в различные периоды своей жизни, часто занимают неконструктивную позицию по поводу стратегий развития и обучения их особого ребенка. Безусловно, в этой ситуации семья нуждается в различных видах социальной, психологической (психотерапевтической) и педагогической помощи. Такую комплексную помощь может оказать команда различных специалистов, координирующая между собой профессиональные подходы и усилия. Оптимально эта группа специалистов должна состоять из психиатра, специального психолога, педагогов-дефектологов и социального работника.

Прежде всего родители должны быть подробно информированы об особенностях, проявлениях, структуре, формах и степенях (тяжести) умственной отсталости. Они должны представлять оптимальные пути коррекции, развития и обучения их детей.

Переживая психологические кризисы и отрицательные эмоции, семья в целом и отдельные ее члены должны иметь возможность получать квалифицированную психологическую (психотерапевтическую) помощь. Задачами такой помощи должны быть поддержка в решении вопросов воспитания и образования, оптимизации семейного климата и семейной консолидации.

Специальные психологи и педагоги-дефектологи должны обучать родителей практическим навыкам коррекции, развития и обучения их детей.

Все специалисты, вовлеченные в орбиту помощи семьям детей с умственной отсталостью, должны владеть информацией о социально-психологических особенностях таких семей, навыками и приемами семейного психологического консультирования и семейной психотерапии и координировать свою работу. Соблюдение этих условий, профессиональных подходов и, конечно, человеческое участие и терпение позволяют существенно повысить качество жизни семей с детьми, страдающими общим психическим недоразвитием.

Список литературы

1. Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия. – Воронеж: МОДЭК, 1993. – 128 с.
2. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. – М., 1998. – 208 с.
3. Зиглер Е., Ходапп Р. М. Понимание умственной отсталости / пер. с англ. – К.: Сфера, 2001. – 306 с.
4. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 224 с.
5. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
6. Исаева Е. Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере российской популяции // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 11. – 2009. – С. 144–147.
7. Каплан Г. И., Сэдэк Б. Дж. Клиническая психиатрия. В двух томах. – Т. II. – М.: Медицина, 1994. – 528 с.
8. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Логос, 2002. – 385 с.
9. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
10. Комбринк-Грэхам Л. Работа с семьей // Руководство по клинической детской и подростковой психиатрии. – М.: Медицина, 1999. – С. 155–173.
11. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С. 212–220.
12. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
13. Оудсхоорн Д. Н. Детская и подростковая психиатрия / под ред. проф. И. Я. Гуровича. – М., 1993. – 319 с.
14. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
15. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. – М., 1965. – 336 с.
16. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1995. 352 с.
17. Хейли Дж. Что такое психотерапия? – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
18. 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.

19. Cummings S., Bayley H., Rie H. Effects of the child's deficiency on the mother: A study of mothers of mentally retarded, chronically ill and neurotic children // *American Journal of Orthopsychiatry*. – Vol. 36. – 1966. – P. 595–608.

20. Cummings, S. T. The impact of the child's deficiency on the father: A study of fathers of mentally retarded and chronically ill children // *American Journal of Orthopsychiatry*. – Vol. 46. – 1976. – P. 246–255.

21. Friedrich W. L., Friedrich W. N. Psychosocial assets of parents of handicapped and non-handicapped children // *American Journal of Mental Deficiency*, 85. 1981. – P. 551–553.

22. Lewinsohn P., Clarke G., Hops H., Andrews J. Cognitive-behavioural treatment for depressed adolescents // *Behaviour Therapy*. – 1990. – Vol. 21. – P. 385–401.

References

1. Bendler, R., Grinder, Dzh., Satir, V. (1993) *Semejnaya terapiya* [Family therapy]. Voronezh: MODE'K. (In Russian).

2. Vitaker, K. (1998) *Polnochnye razmyshleniia semeinogo terapevta* [The Midnight Reflections of a Family Therapist]. Moscow. (In Russian).

3. Zigler, E., Khodapp, R.M. (2001) *Ponimanie umstvennoi otstalosti / per. s angl.* [Understanding mental retardation] Kiev: Sfera.

4. Isaev, D. N. (1982) *Psikhicheskoe nedorazvitie u detei* [Mental underdevelopment in children]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

5. Isaev, D. N. (2007) *Umstvennaia otstalost u detei i podrostkov. Rukovodstvo* [Intellectual disability in children and adolescents. Management]. Saint Petersburg: Rech. (In Russian).

6. Isaeva, E. R. (2009) Koping-povedenie: analiz vozrastnykh i gendernykh razlichii na primere rossiiskoi populiatsii [Coping behavior: analysis of age and gender differences using the example of the Russian population]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 11. Pp. 144–147. (In Russian).

7. Kaplan, G. I., Sedak, B. Dzh. (1994) *Klinicheskaia psikhiiatriia. B dvukh tomakh* [Clinical psychiatry]. Moscow: Meditsina. (In Russian).

8. Kitaev-Smyk, L. A. (2002) *Psikhologiya stressa* [Psychology of stress]. Moscow: Logos. (In Russian).

9. Kovalev, V. V. (1995) *Psixiatriya detskogo vozrasta. Rukovodstvo dlya vrachej* [Psychiatry of childhood. Guidance for physicians]. 2nd ed., Rev. and additional. Moscow: Medicine. (In Russian).

10. Kombrink-Grekham, L. (1999) *Rabota s semei // Rukovodstvo po klinicheskoi detskoj i podrostkovoi psikhiiatrii* [Working with Family. Guidelines for Clinical Child and Adolescent Psychiatry]. Moscow: Meditsina. Pp. 155–173. (In Russian).

11. Lindemann, E. (1984) *Klinika ostrogo goria // Psikhologiya emotsii: teksty / pod red. V. K. Viliunasa, Iu. B. Hippenreiter* [Clinic of acute grief // Psychology of emotions: texts / ed. V. K. Vilyunas, Yu. B. Hippenreiter]. Moscow: MGU. Pp. 212–220. (In Russian).

12. Nelson-Dzhouns, R. (2002) *Teoriia i praktika konsultirovaniia* [Counseling theory and practice]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

13. Oudskhoorn, D.N. (1993) *Detskaia i podrostkovaia psikhiiatriia* [Child and adolescent psychiatry]. Moscow. (In Russian).

14. Seligman, M., Darling, R. (2009) *Obychnye semi, osobyie deti (per. angl.)*. [Ordinary families, special children]. Moscow: Terevinf. (In Russian).

15. Sukhareva, G. E. (1965) *Klinicheskie leksii po psikhiiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on child psychiatry]. Vol. 3. Moscow. (In Russian).

16. Fontana, D. *Kak spravit'sia so stressom / per. s angl.* [Coping with stress / translated from English]. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russian).

17. Kheili, Dzh. *Chto takoe psikhoterapiia?* [What is psychotherapy?]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

18. Shats, I. K. (2002) Primenenie klinicheskikh i klinicheskopsikhologicheskikh shkal v detskoj psikhiiatrii i pediatrii (metodicheskie rekomendatsii) [Application of clinical and clinical-psychological scales in child psychiatry and pediatrics (guidelines)]. *Voprosy psikhicheskogo zdorovia detei i podrostkov – Child and adolescent mental health issues*. No. 2. Pp. 99–105. (In Russian).

19. Cummings S., Bayley H., Rie H. (1966) Effects of the child's deficiency on the mother: A study of mothers of mentally retarded, chronically ill and neurotic children // American Journal of Orthopsychiatry. Vol. 36. Pp. 595–608.

20. Cummings, S. T. (1976) The impact of the child's deficiency on the father: A study of fathers of mentally retarded and chronically ill children // American Journal of Orthopsychiatry. Vol. 46. Pp. 246–255.

21. Friedrich, W. L., Friedrich, W. N. (1981) Psychosocial assets of parents of handicapped and nonhandicapped children // American Journal of Mental Deficiency. Vol. 85. Pp. 551–553.

22. Lewinsohn, P., Clarke, G., Hops, H., Andrews, J. (1990) Cognitive-behavioural treatment for depressed adolescents // Behaviour Therapy. Vol. 21. Pp. 385–401.

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: 23.04.2024
Принята к публикации: 17.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 23 April 2024
Accepted: 17 May 2024
Published: 28 June 2024

Научная статья
УДК 378:342.518
EDN: HVKIZA
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_107



Полипарадигмальность как гармоничное сочетание образовательных моделей современной педагогике Росгвардии

Т. А. Бороненко, А. П. Шарухин

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Анализ существующих парадигм образования, которые реализуются в современном военном профессиональном образовании, требует осмысления и определения места той или иной парадигмы в условиях быстроменяющегося образовательного пространства. В статье раскрывается сущность сформировавшихся парадигм образования на определённом историческом периоде становления военного образования. Формулируется вывод об актуализации полипарадигмального подхода, решающего комплексные задачи образования, воспитания, формирования многогранной личности курсанта/адыюнкта институтов Росгвардии.

Материалы и методы. В качестве фундамента при изучении вопроса формирования полипарадигмальности в образовании институтов Росгвардии выступали философские, исторические, педагогические, научно-методологические источники. Комплексность профессиональных задач, которые приходится решать будущим офицерам, требует формирования системного взгляда на выстраивание субъект/субъектных отношений между курсантами/слушателями/личным составом образовательного учреждения, воинской части или территориального органа.

Результаты. Сложность вопроса выбора одной из существующих парадигм, анализ которых сделан в научной статье (калокагативная, теоцентрическая, когнитивная, природосообразная), сводится к изучению сущности каждой из перечисленных парадигм. Формулируется идея системного подхода к формированию полипарадигмальности образовательного процесса в военных вузах Росгвардии, основанная на гармоничном сочетании результатов функционирования данных парадигм.

В работе формулируется противоречие, с которым сталкивается педагогическая система военного образования Росгвардии, заключающаяся в оптимизации процесса взаимодействия между существующим многообразием методов, форм и средств реализации образовательного процесса и большим спектром современных информационных и образовательных технологий как компонентов быстроменяющегося образовательного пространства. Самообразование курсантов, слушателей, личного состава военного института в этих условиях является одним из важнейших профессиональных качеств военного, которое формируется с активным участием педагога-наставника, выполняющего функции тьютора, основной задачей которого является формирование у будущего офицера системы убеждений и ценностей, умений самостоятельно добывать знания.

Анализ существующих форм обучения в военном вузе Росгвардии позволил выделить практические и экспериментальные формы реализации учебного процесса как наиболее актуальные в современных условиях быстроменяющейся образовательной среды.

Обсуждение и выводы. Теоретическое обоснование существующих образовательных парадигм реализации педагогического процесса в вузах Росгвардии и анализ потребностей подготовки будущего офицера, в котором закодированы самодостаточность и духовность как высшие качества воина, дали возможность сформулировать вывод о необходимости гармоничного сочетания образовательных моделей современной педагогики Росгвардии.

Ключевые слова: педагогическая парадигма, полипарадигма, парадигма военного образования в России, субъектно-объектных отношений военнослужащего / сотрудника.

Для цитирования: Бороненко Т. А., Шарухин А. П. Полипарадигмальность как гармоничное сочетание образовательных моделей современной педагогики Росгвардии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 107–117. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_107. EDN: HVKIZA

Original article
UDC 378:342.518
EDN: HVKJZA
DOI 10.35231/18186653_2024_2_107

Polyparadigmality as a Harmonious Combination of Educational Models of Modern Pedagogy of the Rosgvardiya

Tat'yana A. Boronenko, Anatolii P. Sharukhin

*St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops
Sankt-Peterburg, Russian Federation*

Introduction. The analysis of existing educational paradigms that are implemented in modern military professional education requires comprehension and determination of the place of this or that paradigm in the rapidly changing educational space. The article reveals the essence of the formed paradigms of education at a certain historical period of formation of military education. The conclusion about the actualisation of the multiparadigm approach that solves complex problems of education, upbringing, formation of a multifaceted personality of a cadet/adjunct of Rosguard institutes is formulated.

Materials and methods. Philosophical, historical, pedagogical, scientific and methodological sources were used as a basis for studying the issue of formation of polyparadigmality in the education in National Guard of Russia institutes. The complexity of professional tasks that future officers have to solve requires the formation of a systematic view of building subject/subject relations between cadets/students/personnel of an educational institution, military unit or territorial body.

Results. The complexity of the issue of choosing one of the existing paradigms analysed in the research article (calocagative, theocentric, cognitive, nature-based) is reduced to the study of the essence of each of these paradigms. The idea of a systematic approach to the formation of multiparadigmality of the educational process in military higher education institutions of the National Guard of Russia is formulated, based on the harmonious combination of the results of the functioning of these paradigms.

The paper formulates the contradiction faced by the pedagogical system of the National Guard of Russia military education, which is to optimise the process of interaction between the existing variety of methods, forms and means of implementing the educational process and a wide range of modern information and educational technologies as components of the rapidly changing educational space. Self-education of cadets, students, and staff of a military institute under these conditions is one of the most important professional qualities of a military officer, which is formed with the active participation of a teacher-mentor, who performs the functions of a tutor, whose main task is to form a system of beliefs and values and the ability to independently acquire knowledge in a future officer.

The analysis of the existing forms of education in the military higher education institution of the National Guard of Russia allowed us to identify practical and experimental forms of implementation of the educational process as the most relevant in today's rapidly changing educational environment.

Discussion and conclusions. Theoretical substantiation of the existing educational paradigms of the pedagogical process implementation in the higher educational institutions of the National Guard of Russia and the analysis of the needs of training a future officer, in which self-sufficiency and spirituality as the highest qualities of a warrior are encoded, made it possible to formulate a conclusion about the necessity of harmonious combination of educational models of modern pedagogy of the National Guard of Russia.

Key words: pedagogical paradigm, polyparadigm, paradigm of military education in Russia, subject/object relations of a serviceman / officer.

For citation: Boronenko, T. A., Sharukhin, A. P. (2024) Poliparadigmal'nost' kak garmonichnoe sochetanie obrazovatel'nykh modelej sovremennoy pedagogiki Rosgvardii [Polyparadigmality as a Harmonious Combination of Educational Models of Modern Pedagogy of the Rosgvardiya]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 107–117. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_107. EDN: HVKJZA

Введение

В современных сложившихся чрезвычайных условиях существования и развития общества, в которых наша страна оказалась перед необходимостью отвечать на враждебные вызовы мирового сообщества, огромную важность приобретает подготовка и воспитание офицеров, обладающих высокопрофессиональными качествами, позволяющими на опережение быстро принимать решение и действовать в сложившейся ситуации неопределённости. Такой офицер должен владеть особым стилем мышления, иметь высокие моральные и профессиональные качества, уметь работать с личным составом, т. е. обладать высоким уровнем профессиональной подготовки. Находясь в условиях рефлексивной оценки миссии, целей и задач современного военного образования, когда войска России, в том числе Росгвардии, мужественно и профессионально выполняют свой долг в специальной военной операции на Украине, самоотверженно решая служебно-боевые задачи, важно осмысление накопленного опыта реализации образовательного процесса в институтах Росгвардии.

Современная военная педагогика переживает процесс инновационного развития содержания, технологий, соотношения естественно-научного и гуманитарного знания, фундаментального и прикладного. И это неслучайно. За последние 200 лет Россия / СССР провела большое количество кровопролитных сражений: в XIX в. это Кавказская, Крымская, Русско-турецкая войны, в XX в. это Русско-японская, Первая мировая, Гражданская, Советско-польская, Советско-финляндская войны, Великая Отечественная война. Как правило, русским пришлось воевать не с одной страной-противником. В Великую Отечественную войну против нашей страны воевали практически все страны Европы. Сегодня Россия находится в состоянии войны не только с блоком НАТО, но и с его союзниками и сателлитами.

Офицеры успешно выполняют возложенные на них функции. Однако время требует быстрее переосмысления накопленного опыта профессиональной подготовки кадров Росгвардии с учётом современной специфики взаимоотношений духовного и реального мира, основанных на парадигмальном подходе. Для придания нового импульса в процессе подготовки офицеров в военных образовательных органи-

зациях, военнослужащих и сотрудников войсковых воинских частей и территориальных органов войск национальной гвардии, военнослужащих Центров подготовки личного состава, необходимо обосновать педагогическую парадигму, дающую ответы на сложные вопросы, возникающие в системе высшего военного образования Росгвардии.

Обзор литературы

Парадигма (от греч. *παράδειγμα* – «пример, модель, образец») в современном образовании занимает очень важное место и отражает совокупность теоретических и методологических положений, определяющих, идеи, отражающие картину мира.

Так, Платон, рассматривая идею парадигмы как прообраза вещи, утверждал, что она обладает подлинным существованием. Г. Бергман ввел в философию науки понятие «парадигма» в XX в.

Предложенная в прошлом веке Т. Куном [1] теория научных революций, в которой он озвучил систему понятий преемственности науки, среди которых понятие парадигмы было основным, в своей книге «Структура научных революций» (1962) он выделяет следующие основные аспекты понятия парадигмы: «*Эпистемический* (*episteme* – "знание"). Парадигма в данном случае представляет собой систему "фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приёмов", выступающих в качестве образца научной деятельности; *Социальный*. Данная парадигма характеризуется целостностью и границами, которые характеризуют научное сообщество».

Анализ состояния вопроса выявил большую актуальность в исследовании понятия парадигмы и роли парадигмального подхода в системе образования и нашёл своё отражение в работах отечественных исследователей: Н. Н. Александровой, А. И. Гончарова, И. А. Зимней, В. В. Куликова, Н. Н. Лебедевой, А. С. Маркова, И. А. Новикова, В. И. Петрова и др. Зарубежные авторы изучают смену парадигмы во взаимосвязи с инновационными методами обучения: T. Heeden, A. S. Palinscar, Robert E. Slavin, B. J. Tewksbury and R. H. Macdonald и др.

Материалы и методы

Материалом для статьи послужили научные отечественные и зарубежные источники, авторы которых исследовали

философские, исторические, методологические, методические основания понятия парадигмы. Проведённый анализа понятия парадигмы позволил выявить множественность сущностей данного понятия, которые ярко проявляются в современных условиях развития военного образования.

Понятие «парадигма военного образования в Росгвардии» на сегодняшний день является недостаточно изученной научно-методологической проблемой и в связи с этим встает необходимость нахождения ответов на многие вопросы, которые возникают в условиях выявления сущности понимания данного понятия: что есть педагогическая парадигма военного образования в Росгвардии (?), какая парадигма сегодня является ведущей (?) и достаточно ли ориентироваться только на одну парадигму (?).

Выделяя различные парадигмы образования (когнитивную, личностно ориентированную, функционалистскую, культурологическую), современная педагогика находится в процессе постоянной дискуссии, пытаясь ответить на вопрос, какая из них является наиболее важной. Кроме перечисленных парадигм образования, В. П. Беспалько выделяет ещё одну [2] нетрадиционную (природосообразную), называя когнитивную парадигму традиционной (искусственной).

Быстроменяющийся процесс смены педагогических парадигм требует более детального изучения самого понятия «педагогическая парадигма», поскольку найти рациональное зерно при различных подходах к определению данного понятия достаточно сложно. Попытаемся ответить на вопрос, что является фундаментальным основанием для выявления признака педагогической парадигмы в педагогике Росгвардии в различные исторические периоды.

Результаты

Сложившаяся в образовательной системе военных институтов Росгвардии военно-образовательная цель – формирование типологии образа будущего офицера, в котором закодированы самодостаточность и духовность как высшие качества воина, является системообразующим элементом в построении целостной педагогической системы учебно-воспитательного процесса высшего военного образования. История военной

педагогике содержит описание множества форм субъектно/объектных отношений военнослужащих/сотрудников в диалектике с природой и обществом. Гегель в «Философии природы» [3], раскрывая сущность взаимодействия человека и природы развивал мысль о том, что, несмотря на силы природы, которая она пускала в ход – холод, огонь, хищный зверь – человек всегда найдёт средства, которые он черпает из самой природы для защиты себя. Разум позволяет человеку обхитрить природу и сохранить своё существование. Множество форм субъектно/объектных отношений военнослужащего/сотрудника могут создаваться по отношению к Природе, обожествляя её; Вера может заменять Знания; субъект может обладать сверхъестественными способностями или знаниями, дающими ему возможность быстро ориентироваться в сложившихся условиях, успешно выполняя поставленные задачи; субъект представляет собой саморазвивающуюся личность, способную решать творческие и сложные задачи. В таких условиях педагогическая система военного образования должна обладать способностью в выявлении различных форм взаимоотношений между курсантами/слушателями/личным составом образовательного учреждения, воинской части или территориального органа:

- *административной (командир-подчинённый);*
- *наставнической (коллективном, персональным);*
- *равноправно – партнёрской (педагог-ученик).*

Проведя анализ существующих педагогических парадигм, которые так или иначе реализуются в военных образовательных учреждениях Росгвардии, можно выделить следующие модели постановки проблемы [4]:

- Калокагативная – греко-римская система, в которой личность формируется при активном участии государства. В Древней Греции были сформулированы концепции государственного воспитания и обучения личности взамен семейного. Идеи калокагативной парадигмы позволили заложить основу разностороннего воспитания человека, которое ему даёт специально организованное сообщество людей, отражающих потребности государства. Находясь под управлением государства, содержание военного образования в Росгвардии в полном объёме подчиняется требованиям нормативных документов, регламентирующих организации образовательного процесса.

- Теоцентрическая (религиозная, догматическая) парадигма сложилась в Средневековье и основана на толковании человека как продукта божественного творения. Центральным звеном данной модели воспитания является Бог. Несмотря на раннее её возникновение, теоцентрическая парадигма сегодня с новой силой приобрела свою ценность, пройдя путь полного отрицания в начале XX в. и таит в себе огромный потенциал духовного самораскрытия, самореализации личности. Особенно это ярко проявилось в период проведения СВО. В военном образовании в Росгвардии, относящемся к светской форме реализации профессионального образования, теоцентрическая парадигма сегодня является неотъемлемой моделью организации взаимодействия между участниками образовательного процесса.

- Когнитивная парадигма формирует научно-педагогическую парадигму, исторические корни возникновения которой находятся в Европе. Впервые она получила название «рационалистская» при переходе от эпохи Средневековья до Просвещения. В современное время данная парадигма получила название «знаниевая», «ЗУНовская», что означает «знания», «умения», «навыки», и была ведущей до конца прошлого века. Период перестройки внёс значительные изменения в когнитивную парадигму образования в России. Уход от фундаментального образования, результатом которого была значительная потеря качества образования, ЗУНовский подход потерял свой приоритет. Система образования в этот период оперировала другими категориями, в которых ведущими идеями проявлялись плюрализм и многоукладность, демократизация, гуманитаризация и гуманизация, вариативность и альтернативность, открытость и регионализация, дифференциация, непрерывность образования и т. д. Отечественное образование перешло фактически на западные стандарты, в которых фундаментальная когнитивная парадигма не является ведущей. В этот период возникло противоречие между системой светского и военного образования, заключающееся в различном понимании ценностей, которые необходимо формировать у будущего офицера, обладающего как интеллектуальными качествами, позволяющими оценить проблему в целом, соизмерить идею и средства её реализации, обладая нешаблонным мышлением,

так и дисциплинированностью, целеустремлённостью, волевой устойчивостью, мужеством, отвагой и т. д. Сегодня «знаниевая» парадигма возвращает свою актуальность и находит отражение в новых программах и учебных изданиях. Выделяется традиционалистско-консервативная (знаниевая) парадигма, которая основана на передаче молодому поколению культурно-исторического опыта в форме научения, тренингов, тестового контроля с помощью сети Интернет, дистанционного обучения, в условиях «открытых школ». Совершенно очевидно, что одной научной парадигмы для развития образовательного процесса в современных условиях в высшей военной школе Росгвардии недостаточно. Традиции служебно-боевой деятельности войск Росгвардии требуют осмысления того, в рамках каких научных педагогических парадигм осуществляется профессиональная подготовка кадров войск.

- Природосообразная парадигма – является компонентом гуманистической парадигмы и отражает важные принципы воспитания и обучения будущих офицеров. В. П. Беспалько [2] утверждает, что «все люди одинаковы, как индивиды, природой порождённые живые существа, но отличаются существенно друг от друга по своим физическим и интеллектуальным задаткам, а значит обучаемости». Преподаватель военного вуза, обладая знаниями и пониманием природы курсанта/адьюнкта, должен дать возможность каждому субъекту образовательного процесса ощутить степень успешности в преодолении трудностей, с которыми ему удалось справиться. Воспитание в рамках природосообразной парадигмы, реализуемой в учебном процессе институтов Росгвардии, должно быть реализовано в соответствии с гуманными законами человеческой природы и человеческого общества.

Обсуждение и выводы

Понимая всю сложность вопроса преимущественного выбора какой-либо образовательной парадигмы в военной педагогике Росгвардии, можно говорить о необходимости разработки системного подхода к формированию полипарадигмальности образовательного процесса в военных вузах Росгвардии. Можно согласиться с А. Н. Галагузовым [5] о том, что ни одна из перечисленных педагогических парадигм не яв-

ляется единственно актуальной, и требуется разработка подхода к построению системы гармоничного сочетания результатов функционирования этих парадигм.

По мнению О. Г. Стариковой [6], полипарадигмальный подход приобретает статус исследовательской методологии, объединяющей принципы опережающего развития в процессе трансформирования высшей школы, систематизируя знания о стратегиях профессионального образования.

Существование множества моделей педагогических парадигм в современной системе военного образования войск Росгвардии сталкивается с противоречием между многообразием методов, форм и средств реализации образовательного процесса, большим спектром современных информационных и образовательных технологий и необходимостью в оптимизации процесса взаимодействия всех этих компонентов в условиях быстроменяющегося образовательного пространства. Самообразование курсантов, слушателей, личного состава военного института на сегодняшний день является одним из важных профессиональных качеств военного. Педагог, выступая в роли партнёра-наставника, выполняет функции тьютора, формирующего образовательный маршрут, в котором система убеждений и ценностей, личностная позиция, умение самостоятельно добывать знания, являются ведущими. В результате в условиях быстроменяющейся образовательной среды происходят изменения и в структуре системы форм обучения. Это проявляется в возникновении большего количества практических, экспериментальных форм реализации учебного процесса. Обучение становится проектным, комплексным с точки зрения понимания сущности поставленной задачи. В этих условиях приоритетными являются личностные, творческие качества обучаемых, уходит модель назидательного способа общения и формируется «событийно-воспитательное» пространство, в котором реализуется индивидуально-ориентированное обучение (Т. Г. Макусева) [7].

Список литературы

1. Кун Т. Структура научных революций / пер. И. З. Налетова. – М.: Прогресс, 1977. – М., 1975.

2. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
3. Гегель Энциклопедия философских наук. Философия природы (Т. 2). – М.: Мысль, 1975. – 695 с. Серия "Философское наследие" Т. 64.
4. Шарухин А. П. Педагогические парадигмы образования в военных институтах Росгвардии: Постановка вопроса // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4 (218). – С. 465–469.
5. Галагузов А. Н. Компетентностный подход в корпоративном образовании // Проблемы использования новых инновационных технологий в учебном процессе: Материалы Международной научно-практической конференции. – Вып. 2. – Шымкент (Казахстан). 2011. – С. 121–125.
6. Старикова О. Г. Полипарадигмальный подход как методологическая основа стратегического развития российского высшего образования // Образование. Наука. Инновации. – 2010. – № 2. – С. 34–39.
7. Макусева Т. Г. Организационные подходы к обучению: полипарадигмальный подход // Вестник РУДН. – Серия Психология и педагогика. – 2013. – № 1.

References

1. Kun, T. (1977) *Struktura nauchny`x revolyucij / per. I. Z. Naletova* [Structure of scientific revolutions]. Moscow: Progress. (In Russian).
2. Bepalko, V. P. (2008) *Prirodosobraznaya pedagogika* [Nature-like pedagogy]. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).
3. Gegel (1975) *E`nciklopediya filosofskix nauk. Filosofiya prirody`* [Encyclopedia of Philosophical Sciences. Philosophy of nature]. (Vol. 2). Moscow: My`sl`. (In Russian).
4. Sharukhin, A. P. (2023) *Pedagogicheskie paradigmy` obrazovaniya v voenny`x institutax Rosgvardii: Postanovka voprosa* [Pedagogical paradigms of education in military institutes of the Russian Guard: Raising a question]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific notes of the University named after P. F. Lesgafta*. No. 4 (218). Pp. 465–469. (In Russian).
5. Galaguzov, A. N. (2011) *Kompetentnostny`j podxod v korporativnom obrazovanii* [Competency approach in corporate education]. *Problemy` ispol`zovaniya novy`x innovacionny`x texnologij v uchebnoy` processe* [Problems of using new innovative technologies in the educational process]. International Scientific and Practical Conference. Shy`mkent (Kazakhstan). Pp. 121–125. (In Russian).
6. Starikova, O. G. (2010) *Poliparadigmal`ny`j podxod kak metodologicheskaya osnova strategicheskogo razvitiya rossijskogo vy`shego obrazovaniya* [Multi-paradigm approach as a methodological basis for the strategic development of Russian higher education]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii – Education. Science. Innovations*. No. 2. Pp. 34–39. (In Russian).
7. Makuseva, T. G. (2013) *Organizacionny`e podxody` k obucheniyu: poliparadigmal`ny`j podxod* [Organizational approaches to training: multi-paradigm approach]. *Vestnik RUDN. Seriya Psixologiya i pedagogika – Bulletin of RUDN University. Psychology and Pedagogy Series*. No. 1. (In Russian).

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

Информация об авторах

Бороненко Татьяна Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tataleks@mail.ru

Шарухин Анатолий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7706-4385, e-mail: apsha@yandex.ru

Information about the authors

Tatiana A. Boronenko – Dr. Sci. (Ped.), Professor, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tataleks@mail.ru

Anatolii P. Sharukhin – Dr. Sci. (Ped.), Professor, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of National Guard Troops, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7706-4385, e-mail: apsha@yandex.ru

Поступила в редакцию: 14.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 14 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Особенности состояния и формирования готовности классных руководителей к взаимодействию с родителями обучающихся

Р. Е. Булат

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

Введение. Актуальность исследования обусловлена объективной потребностью в дальнейшей научно обоснованной разработке практических рекомендаций, нацеленных на сокращение сроков и повышение результатов адаптации начинающих педагогических работников в должности учителя. Исследование проводилось с целью выявления наиболее критических факторов неудовлетворённости педагогических работников условиями профессиональной деятельности. При этом новизна исследования заключается в том, что оно не ограничивается констатацией причин текучести кадров среди педагогических работников общеобразовательных организаций, а включает результаты выявления потенциала в повышении готовности учителей к взаимодействию с родителями обучающихся в рамках классного руководства.

Материалы и методы. В рамках исследования были использованы теоретический анализ и обобщение данных научной литературы, анализ нормативных документов, констатирующий эксперимент, включающий опрос с использованием платформы Google-Forms, математическую обработку и интерпретацию результатов. Дальнейший контент-анализ нормативных документов применён с целью поиска практических решений проблемы, сформулированной в результате констатирующего эксперимента.

Результаты. В результате констатирующего эксперимента выявлено, что одной из наиболее значимых причин текучести кадров среди учителей-предметников является необходимость выполнения ими обязанностей классного руководителя. При этом среди педагогических работников со стажем до трёх лет основной причиной их отторжения от классного руководства является необходимость общения с родителями и вероятность конфликтов с ними.

Анализ учебных планов ОПОП ВО по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 выявил их потенциал и позволил обосновать необходимость их усиления одной или несколькими дисциплинами, направленными на формирование готовности выпускника к взаимодействию в подсистеме «классный руководитель-родители обучающегося».

Обсуждение и выводы. Доказывается, что уточнение причин недостаточной удовлетворённости условиями профессиональной деятельности педагогических работников и принятие административных мер по их устранению способны снизить текучесть кадров в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: педагогические работники, учитель, общеобразовательные организации, классный руководитель, родители обучающихся.

Для цитирования: Булат Р. Е. Особенности состояния и формирования готовности классных руководителей к взаимодействию с родителями обучающихся // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 118–140. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_118. EDN: IGRKOW

Features of the State and Formation of Readiness of Classroom Teachers to Interact With Parents of Students

Roman E. Bulat

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

Introduction. The actuality of the study is the need for further scientifically based development of practical recommendations to reduce the time and improve the results of adaptation of novice teachers in the position of “teacher”. The purpose of the study is to identify the most critical factors of dissatisfaction of teaching staff with the conditions of professional activity. The novelty of the study is to identify the potential for improving teachers' readiness to interact with parents of students within the framework of classroom management.

Materials and methods. The study used theoretical analysis, generalization of scientific literature, analysis of regulatory documents, conducting an experiment, including a survey using the Google Forms platform, mathematical processing, and interpretation of results. Further, content analysis of regulatory documents was conducted in order to find practical solutions to the problems identified through the experiment.

Results. The study revealed that one of the most significant reasons for staff turnover among subject teachers is the need to fulfill their duties as a class teacher. At the same time, among teachers with up to three years of experience, the main reason for their rejection from class management is the need to communicate with parents and the probability of conflicts with them.

The analysis of curricula of OPOPE in the areas of training 44.03.01 and 44.03.05 revealed their potential and allowed to justify the need to strengthen them with one or more disciplines aimed at the formation of readiness of the graduate to interact in the subsystem “classroom teacher-parents of the student”.

Discussion and conclusion. It is proved that clarification of the causes of insufficient satisfaction with the conditions of professional activity of teaching staff and taking administrative measures to eliminate them can reduce staff turnover in general educational organizations.

Key words: pedagogical staff, teacher, general educational organizations, classroom teacher, parents of students.

For citation: Bulat, R. E. (2024) Osobennosti sostojanija i formirovanija gotovnosti klassnyh rukovoditelej k vzaimodejstviju s roditeljami obuchajushhihsja [Features of the State and Formation of Readiness of Classroom Teachers to Interact with parents of Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 118–140. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_118. EDN: IGRKOW

Введение

Удовлетворенность трудом считается важным фактором развития человеческих ресурсов и повышения эффективности работы педагогических коллективов. По мнению учёных, такое состояние зависит от особенностей трудовой деятельности и условий труда, а также от оценки индивидом своего положения в общественном разделении труда [12; 16; 20; 25; 26]. Так, в своих научных трудах Ф. Н. Ильясов опирается на то, что удовлетворённость трудом выступает как состояние деятельности в системе работник-общество, заключающее в себе характеристики трудовой деятельности и её условия при опредмечивании труда и поведения человека. При этом в сознании человека оно находит выражение в виде оценки собственного положения в системе общественного разделения труда [12].

Следует отметить, что государством постоянно усиливаются меры по поддержке молодых педагогов в региональных общеобразовательных организациях. Так, президент России анонсировал продление до 2030 г. стартовавшей в 2020 г. программы «Земский учитель» в связи с её высокой востребованностью. Кроме того, широкий спектр нацпроекта, разработанного Минпросвещения России во исполнение указа президента, касающегося национальных целей и стратегических задач развития России на период до 2024 г., включает десять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого»¹.

Наряду с принимаемыми мерами на уровне государства и профильных министерств и ведомств, актуальность решения проблемы адаптации выпускников по специальностям и направлениям подготовки 440000 Образование и педагогические науки, не подлежит сомнению и на региональном уровне. Так, в заключительных абзацах п. 7.2 Положения, утверждённого приказом Комитета общего и профессионального

¹ Протокол «Национальный проект «Образование»: утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 3 сентября 2018 г. № 10 Официальный сайт Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 20.01.2024)

образования Ленинградской области от 6 декабря 2022 г., среди ожидаемых эффектов от внедрения наставничества педагогических работников в системе образования Ленинградской области определено:

- сокращение времени на адаптацию молодого педагога в профессиональной среде;
- закрепление молодых педагогов в образовательных организациях Ленинградской области.

Однако представленные нами на XXVII Царскосельских чтениях 18–19 апреля 2023 г. результаты опроса показали, что сроки и результаты адаптации выпускников в должности учителя требуют дальнейшей обстоятельной деятельности, направленной на сокращение показателя текучести кадров [6]. При этом анализ данных опроса свидетельствовал, что удовлетворённость профессиональной деятельностью педагогических работников Ленинградской области находится на среднем уровне относительно показателей других регионов России.

Думается, учёт показателей по данному критерию при принятии дальнейших административных решений будет способствовать росту эффективности профессиональной деятельности педагогических работников. Соответственно, объективная потребность в сокращении периода адаптации выпускников в должности учителя детерминировала дальнейший поиск причин недостаточной удовлетворённости педагогических работников условиями их профессиональной деятельности [6–8].

Материалы и методы

В организованном и проведённом нами опросе с помощью платформы Google-Forms¹ приняли участие педагогические работники общеобразовательных организаций (далее – ПР ОО) Санкт-Петербурга, Ленинградской области и других регионов РФ, всего 109 респондентов. Данная платформа позволила беспристрастно выделить не имевших опыта респондентов из общего числа опрошенных. Исходя из полученной информации (рис. 1 и 2), при работе с ней мы не учитывали суждения не имевших опыта 15 респондентов в дальнейших расчётах для увеличения достоверности результатов.

¹ Опрос педагогических работников общеобразовательных организаций, выполняющих обязанности классных руководителей [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1nXbjRSCxxuYUyHsfJTqkWsSZKhOUHvO3Dv9lbgLQk/edit> (дата обращения: 03.04.2024).



Рис. 1. Сведения о возрасте ПР ОО Рис. 2. Сведения о стаже в ОО

В результате к дальнейшей обработке данных были отобраны ответы имеющих педагогический опыт 94 учителей-предметников, что обеспечило выполнение принципа валидности исследования, так как его целью являлось выявление удовлетворенности профессиональной деятельностью учителей-предметников. Результаты опроса показали, что при возможности выбора для учителей-предметников наиболее предпочтительным является осуществление профессиональной деятельности без дополнительных нагрузок (33 респондента, 35,1 % от всех опрошенных). Ещё 24,47 % (23 из 94 респондентов) подчеркнули, что без классного руководства готовы работать в общеобразовательной организации учителем с любыми дополнительными нагрузками. Распределение мнений респондентов в зависимости от стажа работы приведены в табл. 1.

Таблица 1

Позиции респондентов относительно нагрузки в общеобразовательной организации

Предпочтения респондентов к нагрузке в общеобразовательной организации	Стаж работы								Всего 109–15= 94 чел.	
	до 3 лет 27 чел.		3–7 лет 25 чел.		8–15 лет 12 чел.		>15 лет 30 чел.			
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Учитель с классным руководством	10	37,03	7	28	3	25	3	10	23	24,46
Учитель с классным руководством и другими нагрузками	5	18,51	3	12	2	16,67	5	16,67	15	15,95
Учителем без дополнительных нагрузок	5	18,51	9	36	6	50	13	43,33	33	35,10
Учителем с доп. нагрузками, но без классного руководства	7	25,92	6	24	1	8,33	9	30	23	24,47

Дальнейший анализ показал, что наименьшую предрасположенность к выполнению обязанностей классного руководителя имеет категория с опытом работы более 15 лет (22 из 30 респондентов, 73,33 %), что может быть обусловлено профессиональным выгоранием. При этом большинство начинающих педагогических работников со стажем работы до 3 лет осознают объективную потребность в выполнении обязанностей классного руководителя и других дополнительных нагрузок (15 из 27 респондентов, 55,54 %).

Вместе с тем большинство опрошенных придерживаются мнения, что «классное руководство – это бремя, не в полной мере компенсируемое материально» (55,32 %, 52 опрошенных). Установки опрошенных в зависимости от стажа работы приведены в табл. 2.

Таблица 2

Отношение учителей-предметников к классному руководству

Наиболее предпочтительное утверждение	Стаж работы								Всего 109–15= 94 чел.	
	до 3 лет 27 чел.		3–7 лет 25 чел.		8–15 лет 12 чел.		>15 лет 30 чел.			
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Классное руководство – неотъемлемый нравственный долг каждого учителя	7	25,92	7	28	5	41,67	11	36,67	30	31,92
Классное руководство – высокооплачиваемая работа, не требующая приложения значительных усилий	0	0	2	8	0	0	1	3,33	3	3,19
Классное руководство – хобби, приносящее удовольствие и способствующее саморазвитию	5	18,52	2	8	1	8,33	1	3,33	9	9,57
Классное руководство – бремя, не в полной мере компенсируемое материально	15	55,56	14	56	6	50	17	56,67	52	55,32

Анализ данных, приведённых в таблице, показывает, что такой установки придерживаются большинство опрошенных во всех возрастных категориях, со сравнительно одинаковыми показателями (от 50 до 56,67 %). Вместе с тем, в сравнении с другими возрастными категориями, педагогические работники со стажем работы до трёх лет потенциал саморазвития в работе классным руководителем видят в большей степени (5 из 27 респондентов, 18,52 %).

Наряду с этим из наиболее показательных «открытых» ответов следует выделить следующие:

«Классное руководство может быть хобби, приносящем удовольствие, но из-за большой дополнительной нагрузки как у учителя, так и у детей не всегда получается реализовывать все, что запланировано. Дети перегружены, и очень сложно их оставлять после уроков».

«Классное руководство – работа не для учителя-предметника, это вынужденный отказ от учительства и уход из школы. Классное руководство должно быть работой социального педагога».

«Необходимость сочетать в себе множество функциональных ролей отрывает тебя от учительства, от твоего предмета. Уроки с твоим классом по твоему предмету – это очередной классный час».

«Если у тебя обществознание – это замечательно, а если ты физик, химик, математик – это путь отказа от предмета, уход из школы».

Заслуживающим внимания результатом опроса является и то, что, по мнению значительной части респондентов (21,1 % от числа опрошенных), введённый с 1 сентября 2023 г. запрет на использование мобильных средств связи во время учебных занятий привёл к повышению нагрузки на классного руководителя в связи с жалобами проводящего урок учителя и, как следствие – к конфликтам внутри коллектива.

В результате дальнейшего изучения полученных данных было установлено, что одна из наиболее значимых причин текущей проблемы среди учителей-предметников кроется в необходимости выполнения ими обязанностей классного руководителя. При этом само по себе классное руководство в целом учителями принимается как неотъемлемая часть профессиональной деятельности. Этому свидетельствует то, что 31,92 % респондентов (30 из 94) ответили, что наиболее подходящее им утверждение: «классное руководство – неотъемлемый нравственный долг каждого учителя». Среди «открытых» ответов следует отметить:

«классное руководство – это интересная составляющая»;

«классное руководство – это забота, воспитание детей»;

«классное руководство – это призвание, которое не все учителя в силае исполнить, на которое нужно тратить много

сил и времени, а также хорошо знать качества и характер каждого ребенка»;

«классное руководство – это опыт»;

«классное руководство – это осознанная работа, требующая большой ответственности, значительных затрат времени, физических и эмоциональных ресурсов».

При выявлении наиболее отягощающих классное руководство факторов мы использовали возможности множественных и открытых ответов. Поэтому расчёт показателей в данном вопросе осуществлялся не по количеству респондентов, а по количеству ответов (263). В целом причины, отягощающие классное руководство, учителями указывались (в порядке снижения актуальности):

- принудительная регистрация и участие обучающихся в рекомендованных руководством сетевых сообществах – 57 ответов из 263 (21,67 % от общего количества ответов);
- потребность превращения нерабочего времени в рабочее – 54 ответа (20,53 % от общего количества ответов);
- чрезмерные бюрократизация и документирование – 40 ответов (15,21 % от общего количества ответов);
- общение с родителями – 38 ответов (14,44 % от общего количества ответов);
- наличие трудновоспитуемых обучающихся – 23 ответа (8,75 % от общего количества ответов);
- давление руководства и контролирующих органов – 21 ответ (7,98 % от общего количества ответов);
- ответственность за обучающихся – 19 ответов (7,22 % от общего количества ответов);
- дополнительные требования к Вашему имиджу, в том числе в социальных сетях – 11 ответов (4,18 % от общего количества ответов).

Наряду с этим показательным является результат исследования в том, что более 80 % респондентов указали, что приоритетом при повышении квалификации для них является преподаваемая дисциплина, а в области классного руководства они не повышали квалификацию и не планируют. При этом самооценка выполнения обязанностей классного руководителя по 10-балльной шкале составила 7,9 балла.

Вместе с этим при сравнительном анализе по возрастным категориям было выявлено, что у начинающих учителей с опы-

том работы до трёх лет среди причин, отягощающих классное руководство, основной названа необходимость взаимодействия с родителями обучающихся. Показатели по каждой из причин приведены в порядке снижения актуальности:

- общение с родителями – 26 ответов (25 % от общего количества ответов);
- потребность превращения нерабочего времени в рабочее – 18 ответов (17,3 % от общего количества ответов);
- чрезмерные бюрократизация и документирование – 16 ответов (15,38 % от общего количества ответов);
- принудительная регистрация и участие обучающихся в рекомендованных руководством сетевых сообществах – 14 ответов (13,46 % от общего количества ответов);
- наличие трудновоспитуемых обучающихся – 12 ответов (11,54 % от общего количества ответов);
- давление руководства и контролирующих органов – 9 ответов (8,65 % от общего количества ответов);
- ответственность за обучающихся – 5 ответов (4,81 % от общего количества ответов);
- дополнительные требования к Вашему имиджу, в том числе в социальных сетях – 4 ответа (3,85 % от общего количества ответов).

При том, что показатель в 25 % от общего количества ответов не представляется, на первый взгляд, существенным, следует отметить, что причину во взаимодействии с родителями отметили 26 из 27 респондентов со стажем работы до трёх лет. Более того, далее было установлено, что ответы респондентов в категории со стажем до трёх лет свидетельствовали, что классное руководство в большей степени предопределяет повышение вероятности конфликтов именно с родителями (21 ответ, что составило 48,8 % ответов). Данный результат опроса выделяется из числа остальных, так как другими объектами конфликтов, связанных с классным руководством, респонденты называли:

- конфликты с руководством (12 ответов – 27,9 %);
- конфликты с коллегами (7 ответов – 16,3 %);
- конфликты с обучающимися (7 ответов – 16,3 %).

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента было установлено, что выполнение учителями-предметниками обязанностей классного руководителя является

одной из наиболее значимых причин их неудовлетворённости профессиональной деятельностью в общеобразовательной организации. При этом среди педагогических работников со стажем до трёх лет основной причиной их отторжения от классного руководства является необходимость общения с родителями и вероятность конфликтов с ними.

Обзор литературы

Полученные вследствие анализа результаты опроса подтверждаются при изучении научной литературы по данной тематике. Отмечено, что, во-первых, проблема взаимодействия классных руководителей с родителями ставилась исследователями на протяжении нескольких десятилетий [18, 19, 24], а во-вторых, в решении данной проблемы с течением времени учёные отметили иные особенности, связанные с научно-техническими, экономическими, административными и другими изменениями [2; 5; 15; 22]. Так, М. М. Бетильмерзаева и И. В. Мусханова отмечают, что «многие классные руководители, будучи учителями-предметниками, испытывают определенные трудности в реализации своих многочисленных и непростых функций» [4, с. 642].

В своих трудах О. С. Коршунова отмечает, что «увеличивается время проведения родительских собраний, длительность индивидуальных встреч с родителями, продолжительность одного телефонного разговора с близкими учащегося, заседаний родительского комитета, посещения семьи» [13, с. 89] и приходит к выводу о том, что «нормирование деятельности классных руководителей, построенное на умозрительных схемах, не отражает сложности, многоаспектности, индивидуализированности деятельности главных воспитателей в школе. В условиях интенсификации деятельности классных руководителей, в том числе их взаимодействия с родителями учащихся, заработная плата этой категории педагогических работников не соответствует их трудозатратам и нуждается в серьезном пересмотре на основе результатов развёрнутых исследований» [13, с. 90].

По мнению А. К. Турукбаевой, «деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками и паритетными участниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных

ситуациях и таким образом помочь друг другу в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении неуспеваемости и негативных поступков» [23, с. 637].

Как отмечает С. О. Авчинникова, «субъект-субъектный характер взаимодействия предполагает высокую степень вовлеченности родителей в образование ребенка и сотрудничество со школой по разным направлениям» [1, с. 91].

Рассуждая о ведущей роли классного руководителя в организации сотрудничества семьи и школы, А. К. Турукбаева отмечает, что не все родители имеют специальные знания в области воспитания и испытывают трудности в установлении контактов с детьми, а также не все родители откликаются и проявляют стремление к сотрудничеству, объединению усилий по воспитанию своего ребенка. Поэтому, характеризуя взаимодействие классного руководителя с родителями, первой составляющей она указывает «повышение уровня психолого-педагогических знаний, умений и навыков родителей» [23, с. 638].

Подобного мнения придерживаются Р. А. Буралова, М. М. Бетильмерзаева и И. В. Мусханова, которые отмечают, что «формирование педагогической компетенции родителей (законных представителей) обучающего – одно из важнейших направлений деятельности классного руководителя» [9, с. 726]. При этом, по мнению Е. В. Быстрицкой и О. А. Катушенко, классный руководитель мотивирует родителей на повышение их педагогической компетентности через размещение актуальной информации [10].

Особая роль классного руководителя в создании единого образовательного пространства, по мнению Ю. В. Нефедовой и А. В. Шаровой, состоит в том, чтобы, повышая педагогическую культуру родителей учащихся, добиваться единства в воспитательной деятельности школы и семьи [17].

Однако в ОПОП ВО будущих учителей-предметников, составляющих основную часть классных руководителей, вопросы андрагогики представлены лишь фрагментарно. Основной упор делается на методику преподавания профильных дисциплин. Вопросы подготовки студентов бакалавриата к работе классным руководителем поднимаются в исследованиях М. В. Живогляд [11].

В своих трудах Н. В. Кохан отмечает, что способы формирования готовности молодых педагогов к деятельности классного руководителя должны стать предметом пристального внимания [14]. С таким мнением солидарны Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына и В. И. Морозова, которые в своём исследовании на основе обзора научной литературы подчёркивают, что «несмотря на всю ценность теоретических и практических наработок, в большинстве из них не раскрывается специфика подготовки будущих учителей к взаимодействию с современными родителями школьников различных категорий, в том числе имеющих трудности в обучении, развитии и социализации» [21, с. 1024].

Проведенный Л. И. Бершедовой и Э. Н. Рычихиной экспертный опрос 46 респондентов – учителей, руководителей образовательных учреждений и родителей, показал, что для педагогической среды развитие конфликтологической компетентности остается актуальным. Согласно их исследованиям, так считают 89,1 % экспертов. По полученным ими данным, это же количество опрошенных считают, что необходимо включать изучение конфликтологии отдельным блоком в систему повышения квалификации, что позволяет сделать вывод о критическом отношении к уровню конфликтологической компетентности классных руководителей [3].

Результаты

Полученные эмпирические данные и изучение ранее достигнутых научных результатов учёных-педагогов показывают, что необходимо дальнейшее выявление состояния готовности действующих классных руководителей учителей-предметников к взаимодействию с родителями обучающихся. Поэтому в рамках выявления психолого-педагогических аспектов подсистемы «семья-школа» в системе общего образования нами были изучены вопросы, способные повысить готовность начинающих учителей-предметников к взаимодействию с родителями обучающихся при выполнении функций классного руководителя.

Анализ мнений респондентов в данной области исследования показал, что наиболее частые ответы о тревожности и настороженности перед родительским собранием у начинающих учителей-предметников (в категории со стажем до трёх лет) были связаны:

- с недопониманием большей части родителей в связи с их некомпетентностью в рассматриваемых вопросах – 43,48 % ответов респондентов;
- потенциальной неадекватностью отдельных родителей – 32,61 % ответов респондентов;
- необходимостью транслировать неразделяемые требования (решения) руководства – 19,56 % ответов респондентов;
- вероятной ошибкой в документировании, способной привести к потере юридической силы протокола собрания – 4,35 % ответов респондентов.

При этом начинающие учителя-предметники (в категории со стажем до трёх лет) перед индивидуальными встречами с родителями испытывали тревожность:

- из-за потребительской позиции родителей, не позволяющей признать свои обязанности и ошибки в воспитании – 65,71 % ответов респондентов;
- позиции руководства в обязательном удовлетворении запросов (иногда неправомерных) родителей – 17,14 % ответов респондентов;
- собственных недостатков в способности убеждения более взрослых, опытных людей – 14,28 % ответов респондентов;
- отсутствию условий (помещения) для конфиденциального разговора – 2,86 % ответов респондентов.

Полученные результаты детерминировали поиск потенциала в повышении готовности выпускников-предметников к взаимодействию с родителями обучающихся в рамках классного руководства.

Анализ ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) показал, что среди планируемых результатов освоения образовательной программы в рамках «Взаимодействия с участниками образовательных отношений» определена ОПК-7: «Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ» (рис. 3).

Более того, при анализе отдельных ОПОП ВО разных профилей по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) мы обратили внимание на то,

что формулировка индикаторов может носить абстрактный характер, например:

ИОПК-7.1. Определяет стили взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ИОПК-7.2. Выстраивает конструктивное общение с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 121 "Об утверждении федерального...
Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020

деятельности	обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ

Рис. 3. Фрагмент требований ФГОС ВО к результатам освоения ОПОП ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

При этом следует отметить, что используемые в ФГОС ВО понятия «рамки реализации образовательных программ» и «участники образовательных отношений» в ОПОП ВО порой не раскрываются. Поэтому неудивительно, что в результате дальнейшего анализа учебных планов ОПОП ВО мы выявили, что для формирования ОПК-7 в них включаются дисциплины коммуникативного блока, которые носят общий характер в развитии коммуникативности выпускника: «иностранный язык»; «русский язык и культура речи»; «информационные технологии в образовании»; «профессиональная этика педагога» и др. Дальнейшее изучение перечисленных рабочих программ показало, что в их содержании не уделяется существенного внимания целенаправленному изучению вопросов взаимодействия классного руководителя с родителями обучающихся.

Однако известно, что родители, помимо самих обучающихся, являются участниками образовательных отношений. Поэтому мы считаем, что при наполнении содержанием индикаторов компетенции ОПК-7 пренебрегать данной категорией участников образовательных отношений, искусственно «вы-

вода» её за «рамки реализации образовательных программ», нецелесообразно. В связи с этим мы поддерживаем позицию, изложенную в методических рекомендациях Минобрнауки России¹, по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию ОПОП ВО (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования») в том, что ОПК должны быть конкретизированы, а взаимодействие с родителями должно быть выделено в отдельный индикатор ОПК-7.1 (рис. 4).

Категория общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональной компетенции
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	ОПК-7.1. Взаимодействует с родителями (законными представителями) обучающихся с учетом требований нормативно-правовых актов в сфере образования и индивидуальной ситуации обучения, воспитания, развития обучающегося.
		ОПК-7.2. Взаимодействует со специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.
		ОПК-7.3. Взаимодействует с представителями организаций образования, социальной и духовной сферы, СМИ, бизнес-сообществ и др.

Рис. 4. Фрагмент индикаторов ОПК-7 из методических рекомендаций Минобрнауки России

Однако следует отметить, что далее методические рекомендации Минобрнауки России предопределяют, что ОПК-7 должна быть сформирована посредством коммуникативно-цифрового блока дисциплин (иностраннй язык, речевые практики/русский язык и культура речи/педагогическая риторика, технологии цифрового образования), психолого-педагогического модуля (психология, педагогика, обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями), а также практик.

Вместе с тем известно, что «реализация образовательных программ» в общеобразовательных организациях включает в себя не только обучение по учебным предметам учебного плана, но и выполнение рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы (неотъемле-

¹ О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров: письмо Минобрнауки России № МН-5/203212 от 15 ноября 2023.

мая часть общеобразовательных программ). Следовательно, к реализации рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы учителя-предметники имеют непосредственное отношение как в урочной деятельности, так и во внеурочной. При этом бесспорно, что при реализации общеобразовательными организациями данной составляющей образовательных программ важнейшее значение имеет деятельность классного руководителя.

Поэтому следует отметить, что в рекомендуемых Минобрнауки России¹ индикаторах ОПК-7 отсутствует такая составляющая участников образовательных отношений, как сами обучающиеся. Более того, рассматриваемые методические рекомендации относят классное руководство к модулю воспитательной деятельности, а в целях дисциплины «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» не предусматривают формирование ОПК-7.

В связи с этим можно сделать вывод в том, что содержание данной дисциплины методическими рекомендациями предполагается ориентировать на воспитательную деятельность в рамках подсистемы «классный руководитель-обучающийся», а для формирования ОПК-7, включающую взаимодействие с родителями, использовать возможности других дисциплин. Однако анализ учебных планов по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили которых ориентированы на профессиональную подготовку учителей-предметников, показал, что в их перечне зачастую отсутствуют дисциплины, в прямой постановке направленные на формирование готовности выпускника к взаимодействию в подсистеме «классный руководитель-родители обучающегося».

В результате следует констатировать, что из определённых Законом об образовании в РФ участников образовательных отношений в большинстве дисциплин ОПОП ВО акцент сделан на подсистему «учитель-обучающийся», а взаимодействие педагогических работников с родителями обучающихся в прямой постановке не рассматривается.

¹ О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров: письмо Минобрнауки России N МН-5/203212 от 15 ноября 2023

Наряду с этим сравнительный анализ учебных планов ЛГУ им. А. С. Пушкина показал и то, что в УП ОПОП ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» с профилем «начальное образование» включены дисциплины, напрямую влияющие на развитие готовности выпускника к взаимодействию в подсистеме «классный руководитель-родители обучающегося»:

- «семьеведение и семейная педагогика»;
- «семейное консультирование» (дисциплина по выбору с «методика работы с родителями»);
- «методика работы классного руководителя».

Безусловно, данные дисциплины отражают значительные характеристики профессиональной деятельности учителя начальных классов. Однако в любой из этих дисциплин заключён существенный потенциал для повышения готовности будущего учителя-предметника к исполнению обязанностей классного руководителя.

Поэтому мы считаем, что учебные планы ОПОП ВО по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 всех профилей должны быть усилены элементами, направленными на повышение готовности выпускника к взаимодействию с родителями обучающихся. Одним из направлений такого решения может стать рассмотрение вопроса в рамках разработки ОПОП ВО при переходе на ФГОС ВО 4-го поколения о включении в учебные планы одной или нескольких из вышеуказанных дисциплин.

Обсуждение и выводы

Таким образом, исследование, направленное на оценку состояния и выявление потенциала роста готовности учителей-предметников к исполнению обязанностей классных руководителей выявило, следующее:

- реализация общеобразовательных программ включает в себя не только обучение по учебным предметам учебного плана, но и выполнение рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы общеобразовательных программ, что предопределяет высокое значение эффективности деятельности классного руководителя;
- при возможности выбора учителя-предметники предпочли бы работать в общеобразовательной организации учителем с дополнительными нагрузками, но без классного руководства;

- в классном руководстве учителей-предметников более всего отягощает принудительная регистрация и участие обучающихся в рекомендованных руководством сетевых сообществах, чрезмерные бюрократизация и документирование, а также потребность превращения нерабочего времени в рабочее в связи с общением с родителями обучающихся;

- более 20 % опрошенных учителей-предметников не повышают свою профессиональную компетенцию в области классного руководства, отдавая предпочтение повышению квалификации в области профиля преподаваемого учебного предмета;

- в классном руководстве учителей-предметников со стажем до трёх лет более других факторов отягощает потребность взаимодействия с родителями, причины которого связаны с высокой степенью конфликтов с родителями обучающихся;

- классные руководители из числа начинающих учителей-предметников перед родительским собранием испытывают тревожность и настороженность в большей степени из-за потенциальной неадекватности отдельных родителей и недопонимания большей части родителей в связи с их некомпетентностью в рассматриваемых вопросах;

- классные руководители из числа начинающих учителей-предметников перед индивидуальными встречами с родителями испытывают тревожность в большей степени из-за потребительской позиции родителей, не позволяющей признать свои обязанности и ошибки в воспитании;

- в ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с 2 профилями подготовки) среди планируемых результатов освоения образовательной программы в рамках «Взаимодействия с участниками образовательных отношений» определена ОПК-7: «Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ», однако её формирование в ОПОП ВО чаще всего ограничено взаимодействиями в подсистеме «учитель-обучающийся» в соответствии с профилем ОПОП ВО;

- содержание дисциплин УП ОПОП ВО, включаемых для формирования ОПК-7 у будущих учителей-предметников, недостаточно для целенаправленного ос-

воения вопросов взаимодействия классного руководителя с родителями обучающихся;

- в перечне дисциплин УП ОПОП ВО по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 отсутствуют дисциплины, направленные на формирование готовности выпускника к взаимодействию в подсистеме «классный руководитель-родители обучающегося»;

- учебные планы ОПОП ВО по направлениям подготовки 44.03.01 и 44.03.05 должны быть усилены элементами, направленными на повышение готовности выпускника к взаимодействию с родителями обучающихся, что предопределяет включение в них одной или нескольких дисциплин из уже прошедших апробацию: «семьеведение и семейная педагогика»; «семейное консультирование» («методика работы с родителями»); «методика работы классного руководителя».

Список литературы

1. Авчинникова С. О. Креативные форматы психолого-педагогического взаимодействия педагога с семьей обучающегося // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2023. – № 10. – С. 89–101. – DOI 10.24412/2304–120X-2023–11097. – EDN: WZHJDI.
2. Антонова С. Ю. Методика построения эффективного взаимодействия между классным руководителем и родителями в школе и инструменты для ее реализации // Научно-педагогический журнал "Учитель Алтая". – 2020. – № 3(4). – С. 21–26. – EDN: EWYORZ.
3. Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н. Конфликтологическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя и классного руководителя // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 7(123). – С. 116–121. – EDN: RAEUIP.
4. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Удовлетворенность родителей деятельностью классного руководителя как ключевой фигуры воспитательного процесса в современной школе // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 1(61). – С. 641–657. – DOI 10.32744/pse.2023.1.38. – EDN: UIWYVZ.
5. Букреева Т. А., Букреев С. И., Мотлохова Е. А. О взаимодействии классного руководителя с учителями-предметниками и родителями в учебно-воспитательной деятельности // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2016. – № 4–1(11). – С. 95–97. – EDN: XCNTTX.
6. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Нормативные правовые основы наставничества в образовании: проблемы и перспективы // XXVII Царскосельские чтения. Год педагога и наставника: Материалы международной научной конференции. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 18–19 апреля 2023 года. Том 1. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2023. – С. 10–20. – EDN: IJQDDV.
7. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Проблемы и перспективы наставничества в общеобразовательных организациях в форме «учитель-учитель» // Человеческий капитал. – 2023. – № 7(175). – С. 85–93. – DOI 10.25629/НС.2023.07.10. – EDN: GJXXFF.
8. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Региональные особенности наставничества педагогических работников // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 9–1. – С. 359–370. – DOI 10.34670/AR.2023.11.14.049. – EDN: CMGUTB.
9. Буралова Р. А., Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Анализ удовлетворенности деятельностью классного руководителя со стороны обучающихся и их родителей

лей // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 724–745. – DOI 10.32744/pse.2023.3.44. – EDN: BSYKNU.

10. Быстрицкая Е. В., Катушенко О. А. Педагогические условия взаимодействия классного руководителя с субъектами образовательного процесса в эпоху цифровой трансформации образования // Перспективы науки. – 2023. – № 5(164). – С. 258–263. – EDN: AYCSRW.

11. Живогляд М. В. Педагогические аспекты подготовки студентов бакалавриата к работе классным руководителем в условиях реализации ФГОС ООО // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. – 2016. – № 3(4). – С. 106–111. – EDN: XBSNNV.

12. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом: (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) / Под ред. В. Г. Андреевкова. – Ашхабад: Ылым, 1988. – 100 с.

13. Коршунова О. С. Трудозатраты классного руководителя на взаимодействие с родителями учащихся: результаты предварительного исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 1. – С. 88–92. – EDN: QCELQF.

14. Кохан Н. В. Подготовка молодых педагогов к деятельности классного руководителя // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2023. – № 2(32). – С. 55–64. – EDN: NEIKOW.

15. Кротова М. Ю. Теоретические подходы к изучению проблемы взаимодействия классного руководителя с родителями // Академическая публицистика. – 2022. – № 11–1. – С. 322–326. – EDN: VIMLCI.

16. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: МААН, 1993. – 172 с.

17. Нефедова Ю. В., Шарова А. В. Социальное взаимодействие классного руководителя с семьей с целью создания единого образовательного пространства // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 2(34). – С. 223–224. – EDN: WLAVVJ.

18. Нечаев М. П. Системный подход к организации работы классного руководителя с родителями обучающихся // Классный руководитель. – 2015. – № 7. – С. 76–78. – EDN: YPWKBN.

19. Овсянникова С. К., Устиненко Е. В. Организация эффективного взаимодействия классного руководителя с родителями школьников // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 2. – С. 107–111. – EDN: RILVGL.

20. Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге в 2021 году / под ред. И. А. Богдановой, В. Е. Фрадкина, И. А. Юдиной. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – 149 с.

21. Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Морозова В. И. Проблема взаимодействия классного руководителя и современных родителей в контексте профессиональной подготовки будущих учителей // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 9. – С. 1023–1032. – DOI 10.30853/ped20230149. – EDN: RQWRQU.

22. Туманова И. П. Использование ИКТ в организации работы классного руководителя в воспитательной среде "Ученик-Учитель-Родитель" // Информатика и образование. – 2011. – № 6(224). – С. 107–109. – EDN: NUHRTD.

23. Турукбаева А. К. Формы и методы взаимодействия учителя, классного руководителя и родителей по преодолению неуспеваемости учащихся // Бюллетень науки и практики. – 2022. – Т. 8, № 5. – С. 635–643. – DOI 10.33619/2414–2948/78/77. – EDN: SIKUEJ.

24. Шалагина Е. В. Социальная напряженность в образовательном пространстве: по материалам социологического исследования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 184–188. – EDN: RUJPAN.

25. Шефер И. В., Садретдинова М. В. Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: результаты регионального исследования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 4(56). – С. 209–219. – EDN: WWDXQS.

26. Ядов В. А. Мотивация труда: проблемы и пути развития исследований // Советская социология. – М.: Наука, 1982. – Т. 2. – С. 118–129.

1. Avchinnikova, S. O. (2023) Kreativnye formaty psihologo-pedagogicheskogo vzaimodejstviya pedagoga s sem'ej obuchajushhegosja [Creative forms of psychological and pedagogical interaction of a teacher with the student's family]. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal "Koncept" – Koncept*. No. 10. Pp. 89–101. (In Russian). DOI 10.24412/2304–120X-2023–11097. EDN: WZHJDI.
2. Antonova, S.Yu. (2020) Metodika postroeniya jeffektivnogo vzaimodejstviya mezhdru klassnym rukovoditelem i roditeljami v shkole i instrumenty dlja ee realizacii [Method for building effective interaction between the class teacher and parents at school and tools for its implementation]. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal "Uchitel' Altaja" – Scientific and pedagogical journal "Teacher of Altai"*. No. 3(4). Pp. 21–26. (In Russian). EDN: EWYORZ.
3. Bershedova, L. I. Rychikhina, E. N. (2013) Konfliktologicheskaja kompetentnost' v strukture professional'noj kompetentnosti uchitelja i klassnogo rukovoditelja [Conflict competence in structure of professional competence of teacher and mentor]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. No. 7(123). Pp. 116–121. (In Russian). EDN: RAEUIP.
4. Betil'merzaeva, M. M., Mushanova, I. V. (2023) Udovletvorennost' roditel'noj dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja kak ključevoj figury vospitatel'nogo processa v sovremennoj shkole [Parents' satisfaction with the activities of the form teacher as a key figure in the educational process of modern school system]. *Perspektivy nauki i obrazovanija – Perspectives of science and education*. No. 1(61). Pp. 641–657. (In Russian). DOI 10.32744/pse.2023.1.38. EDN: UIWYVZ
5. Bukreeva, T. A., Bukreev, S. I., Motlokhova, E. A. (2016) O vzaimodejstvii klassnogo rukovoditelja s uchiteljami-predmetnikami i roditeljami v uchebno-vospitatel'noj dejatel'nosti [On the interaction of the class teacher with subject teachers and parents in educational activities]. *Prioritetnye napravlenija razvitija nauki i obrazovanija – Priority directions of science and education development*. No. 4–1(11). Pp. 95–97. (In Russian). EDN: XCNTTX.
6. Bulat, R. E., Baichorova, Kh. S. (2023) Normativnye pravovye osnovy nastavnichestva v obrazovanii: problemy i perspektivy [Normative legal aspects of mentoring in education: problems and prospects]. *XXVII Carskosel'skie čtenija. God pedagoga i nastavnika [XXVII Tsarskoselskiye Readings. Year of the teacher and mentor]*. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 10–20. EDN: IJQDDDV.
7. Bulat, R. E., Baichorova, H. S. (2023) Problemy i perspektivy nastavnichestva v obshhe-obrazovatel'nyh organizacijah v forme «uchitel'-uchitel'» [Problems and prospects of mentoring in general educational organizations in the form "teacher-teacher"]. *Chelovecheskij kapital – Human capital*. Vol. 7(175). Pp. 85–93. (In Russian). DOI 10.25629/HC.2023.07.10. EDN: GJXXFF.
8. Bulat, R. E., Baichorova, Kh. S. (2023) Regional'nye osobennosti nastavnichestva pedagogicheskijh rabotnikov [Regional features of mentorship of teaching staff]. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*. Vol. 13. No. 9–1. Pp. 359–370. (In Russian). DOI 10.34670/AR.2023.11.14.049. EDN: CMGUTB.
9. Buralova, R. A., Betil'merzaeva, M. M., Muskanova, I. V. (2023) Analiz udovletvorennosti dejatel'nost'ju klassnogo rukovoditelja so storony obuchajushhihsja i ih roditel'ej [Analysis of student and parent satisfaction with the class teacher]. *Perspektivy nauki i obrazovanija – Perspectives of science and education*. No. 3(63). Pp. 724–745. (In Russian). DOI 10.32744/pse.2023.3.44. EDN: BSYKNU
10. Bystritskaya, E. V., Katushenko, O. A. (2023) Pedagogicheskie uslovija vzaimodejstviya klassnogo rukovoditelja s subektami obrazovatel'nogo processa v jepohu cifrovoj transformacii obrazovanija [Pedagogical conditions for the interaction of the class teacher with the subjects of the educational process in the era of digital transformation of education]. *Perspektivy nauki – Science Prospects*. No. 5(164). Pp. 258–263. (In Russian). EDN: AYCSRW.
11. Zhivoglyad, M. V. (2016) Pedagogicheskie aspekty podgotovki studentov bakalavriata k rabote klassnym rukovoditelem v uslovijah realizacii FGOS OOO [Pedagogical aspects of preparing undergraduate students for work as a class teacher in the context of the implementation of GEF LLC]. *Obrazovanie v Rossii: istorija, opyt, problemy, perspektivy – Education in Russia: history, experience, problems, prospects*. No. 3(4). Pp. 106–111. (In Russian). EDN: XBSNNV.
12. Ilyasov, F. N. (1988) *Udovletvorennost' trudom* [Satisfaction with labor]: (structure analysis, measurement, connection with production behavior). Ashgabat: Ylym (Science). (In Russian).

13. Korshunova, O. S. (2013) Trudozatraty klassnogo rukovoditelja na vzaimodejstvie s roditeljami uchashhihsja: rezul'taty predvaritel'nogo issledovanija [Working hours a homeroom teacher spends on interaction with pupils parents: preliminary study results]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Vol.19. No. 1. Pp. 88–92. EDN: QCELQF.

14. Kohan, N. V. (2023) Podgotovka molodyh pedagogov k dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja [Preparation of young teachers for the activities of the class teacher]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovanija – Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development*. No. 2(32). Pp. 55–64. EDN: NEIKOW.

15. Krotova, M. Yu. (2022) Teoreticheskie podhody k izucheniju problemy vzaimodejstvija klassnogo rukovoditelja s roditeljami [Theoretical approaches to the study of the problem of interaction between the class teacher and parents]. *Akademicheskaja publicistika – Academic publicist*. No. 11–1. Pp. 322–326. (In Russian). EDN: VIMLCI.

16. Kuzmina, N. V., Rean, A. A. (1993) *Professionalizm pedagogicheskoj dejatel'nosti* [Professionalism of pedagogical activity]. SPb.: MAAN. (In Russian).

17. Nefedova, Y. V., Sharova, A. V. (2016) Social'noe vzaimodejstvie klassnogo rukovoditelja s sem'ej s cel'ju sozdaniya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva [Social interaction class teacher family to create single education space]. *Vestnik TOGIRRO – Bulletin of TOGIRRO*. No. 2(34). Pp. 223–224. (In Russian). EDN: WLAVVJ.

18. Nechaev, M. P. (2015) Sistemnyj podhod k organizacii raboty klassnogo rukovoditelja s roditeljami obuchajushhihsja [A systematic approach to the organization of the classroom teacher's work with the parents of students]. *Klassnyj rukovoditel' – Classroom teacher*. No. 7. Pp. 76–78. (In Russian). EDN: YPWKBN.

19. Ovsyannikova, S. K., Ustinenko, E. V. (2010) Organizacija jeffektivnogo vzaimodejstvija klassnogo rukovoditelja s roditeljami shkol'nikov [Organization of effective interaction between the class teacher and parents of schoolchildren]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija v Rossii – Problems and Prospects of Education Development in Russia*. No. 2. Pp. 107–111. (In Russian). EDN: RILVGL.

20. Bogdanova, I. A., Fradkin, V. E., Yudina, I. A. (2022) (eds.) *Sistema ocenki kachestva obrazovanija v Sankt-Peterburge v 2021 godu* [Education Quality Assessment System in St. Petersburg in 2021]. SPb.: SBI of APE "SPbCOKOIT" (In Russian).

21. Sorokovykh, G.V., Staritsyna, S.G., Morozova, V.I. (2023) Problema vzaimodejstvija klassnogo rukovoditelja i sovremennyh roditelej v kontekste professional'noj podgotovki budushhih uchitelej [The problem of interaction between the class teacher and modern parents in the context of professional teacher training]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory & Practice*. Vol. 8. No. 9. Pp. 1023–1032. (In Russian). DOI 10.30853/ped20230149. EDN: RQWRQU.

22. Tumanova, I. P. (2011) Ispol'zovanie IKT v organizacii raboty klassnogo rukovoditelja v vospitatel'noj srede "Uchenik-Uchitel'-Roditel'" [Use of ICT in the organization of class teacher activities in educational environment "Schoolchild-Teacher-Parent"]. *Informatika i obrazovanie – Informatics and Education*. No. 6(224). Pp. 107–109. (In Russian). EDN: NUHRTD.

23. Turukbaeva, A. K. (2022) Formy i metody vzaimodejstvija uchitelja, klassnogo rukovoditelja i roditelej po preodoleniju neuspevaemosti uchashhihsja [Forms and methods of interaction between a teacher, a class teacher and parents to overcome student underachievement]. *Bjulleten' nauki i praktiki – Bulletin of Science and Practice*. Vol. 8. No. 5. Pp. 635–643. (In Russian). DOI 10.33619/2414–2948/78/77. EDN: CIKUEJ.

24. Shalagina, E. V. (2014) Social'naja naprjazhennost' v obrazovatel'nom prostranstve: po materialam sociologicheskogo issledovanija [Social tension in educational sphere: aspects of sociological research]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. No. 1. Pp. 184–188. (In Russian). EDN: RUJPAN.

25. Shefer, I. V., Sadretdinova, M. V. (2019) Udovletvorennost' pedagogov professional'noj dejatel'nost'ju: rezul'taty regional'nogo issledovanija [Satisfaction of teachers with professional activity: results of a regional study]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. Vol. 4 (56). Pp. 209–219. (In Russian). – EDN: WWDXQS.

26. Jadov, V. A. (1982) *Motivacija truda* [Motivation of labor]: problems and ways of research development. *Soviet Sociology*. Vol. 2. M.: Nauka. (In Russian).

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Поступила в редакцию: 15.05.2024

Принята к публикации: 31.05.2024

Опубликована: 28.06.2024

Received: 15 May 2024

Accepted: 31 May 2024

Published: 28 June 2024

Формирование правовой культуры студентов – молодых избирателей в процессе вузовского образования

Ю. А. Кузьмин

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

Введение. Право избирать и быть избранным гарантируется основным законом государства и всегда являлось одним из незыблемых органических прав человека и гражданина. Повышение уровня электоральной культуры молодежи является в настоящий момент одной из приоритетных задач государства в целом и высшей школы как его основного образовательного института в частности. Исследование проводилось с целью теоретически обосновать и экспериментально проверить аспекты управления формированием правовой культуры молодых избирателей в процессе освоения образовательных программ высшего образования. Новизна исследования заключается в том, что рассмотрен, разработан, а также экспериментально доказан один из механизмов развития правовой культуры молодых избирателей в процессе вузовского образования. Научной новизной исследования стало выявление и обоснование необходимости формирования у молодежи практикоориентированных компетенций в реализации своих избирательных прав как условия повышения ее электоральной активности.

Материалы и методы. Анализ управления формированием культуры молодых избирателей в процессе вузовского образования проводился с применением методов теоретического исследования (аналитический анализ источников и литературы; сравнительный анализ отечественного опыта формирования правовой культуры молодых избирателей), методов эмпирического исследования (наблюдения, анкетирования, тестирования).

Результаты. Нормативное правовое регулирование в сфере образовательного процесса подвергается постоянным изменениям и дополнениям, поскольку зависит от различных факторов, происходящих в стране: политических, социально-культурных, экономических и др. Анализ литературы и результаты тестирования студентов показали, что у молодежи существуют дефициты электоральных знаний и практических умений, что послужило основанием для разработки программы.

Центром дополнительных образовательных программ по направлению «Юриспруденция» Санкт-Петербургского государственного университета совместно с Санкт-Петербургской избирательной комиссией была разработана практикоориентированная программа курса «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации», целью которой стало повышение уровня знаний у обучающихся по основным вопросам избирательного права и процесса его осуществления.

Обсуждения и выводы. В процессе настоящего исследования нами было доказано, что уровень профессиональной подготовки обучающихся, освоивших указанную программу курса, повысился и, следовательно, можно сделать вывод о том, что внедрение указанного курса в рамках специальных дисциплин государственно-правовых специализаций других юридических факультетов является целесообразным и может послужить еще одним мощным триггером повышения электоральной активности молодых избирателей.

Ключевые слова: правовая культура, молодые избиратели, формирование правовой культуры, электоральная юриспруденция.

Для цитирования: Кузьмин Ю.А. Формирование правовой культуры студентов – молодых избирателей в процессе вузовского образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 141–156. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_141. EDN: IKQDOZ

Formation of a Culture of Student – Young Voters in the Process of University Education

Yurii A. Kuzmin

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

Introduction. The relevance of legal culture formation of young voters in the process of university education is determined by the urgent need to increase civic activity among young people at the moment. Purpose of the study – to theoretically substantiate and experimentally test aspects of managing the legal culture formation of young voters in the process of mastering educational programs of higher education.

Materials and methods. The research methodology is based on a general model of methodology levels. The analysis of managing the culture formation of young voters in the process of higher education was carried out using theoretical research methods (analytical analysis of sources and literature; comparative analysis of domestic experience in the formation of the legal culture of young voters), methods of empirical research (observation, questioning, testing).

Results. The legal framework for managing the pedagogical process is the main factor contributing to the continuous improvement of the educational quality in higher educational institutions. Legal regulation in the field of the pedagogical process is prone to constant changes and additions, since it depends on various challenges occurring in the country: political, socio-cultural, economic, etc.

As a part of this direction, the Center of Additional Educational Programs in the field of "Jurisprudence" of the St. Petersburg State University, together with the St. Petersburg Election Commission, was developed a course program "Election Law and the Electoral Process in Russian Federation", designed for 60 academic hours of contact work.

Discussions and conclusions. As we can see from the data obtained during the final stage of the study, the level of professional training of students who have mastered the specified course program has increased. Therefore we can conclude that the implementation of the specified course within the framework of special disciplines of state legal specializations other law faculties is appropriate. And it can certainly serve as another powerful trigger for the formation of the legal culture of students and young voters.

Key words: legal culture, young voters, legal culture formation, electoral jurisprudence, pedagogical conditions.

For citation: Kuzmin, Y. A. (2024) Formirovani pravovoi culture studentov – molodih izbiratelei v processe vuzovskogo obrazovaniya [Formation of a Culture of Student – Young Voters in the Process of University Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 141–156. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_141. EDN: IKQDOZ

Введение

Актуальность формирования правовой культуры молодых избирателей в процессе вузовского образования в настоящий момент обуславливается острой необходимостью повышения гражданской активности среди молодежи.

Активное и пассивное избирательное право гарантируется основным законом государства. В частности, ст. 32 Конституции Российской Федерации устанавливает следующее: «Граждане Российской Федерации имеют право избирать и быть избранными в органы государственной власти и органы местного самоуправления, а также участвовать в референдуме»¹. На практике большинство людей, особенно молодежь, зачастую пренебрегают данным конституционным правом, а именно не стремятся участвовать в выборах, что обусловлено рядом причин. За последнее время наблюдается значительное снижение интереса молодежи к политическому процессу. Одной из основных причин такой ситуации в стране можно назвать отсутствие правового образования молодого поколения в учебных заведениях.

В данном контексте возрастают требования к формированию правовой культуры обучающихся по конкретным образовательным программам высшей школы, а управление формированием правовой культуры молодежи должно быть одной из главных задач высших учебных заведений. Формирование конкретных знаний в области избирательного права у студентов, получающих высшее образование, следует считать отдельным обязательным направлением образовательного процесса в целом². Необходимо мотивировать обучающихся к овладению правовыми компетенциями, приобретению практического опыта в области избирательного права, тем самым повышая уровень вовлеченности в электоральный процесс и общественно-политическую деятельность в целом.

Таким образом, перед высшими учебными заведениями стоит задача не только по подготовке высококвалифицированных специалистов, но и по повышению уровня правовой

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007040001> (дата обращения: 21.04.2024).

² Русина А. С. Формирование электоральной грамотности у обучающихся в образовательных организациях: дис. ... канд. педагог. наук. Саратов, 2020.

культуры, по формированию у студентов интереса к избирательному процессу в стране.

Цель исследования. Теоретически обосновать и экспериментально проверить аспекты управления формированием правовой культуры молодых избирателей в процессе освоения образовательных программ высшего образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что выявлена и обоснована необходимость формирования у молодежи практикоориентированных компетенций в реализации своих избирательных прав как необходимого условия повышения ее электоральной активности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и апробирована практикоориентированная программа курса «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации» с целью – повышения уровня знаний по основным вопросам избирательного права и процесса. Указанная программа направлена на формирование правовой культуры студентов высших образовательных учреждений. Акцент в данной учебной программе сделан именно на практикоориентированном подходе к освоению электорального процесса. В отличие большинства программ курсов в высшей школе, которые носят теоретический характер и направлены лишь на освоение знаний в области теории избирательного права.

Обзор литературы

По мнению А. М. Логиновой, «электоральная культура – это система предпочтений избирателей, а также нормы, правила и традиции, регулирующие электоральный процесс в обществе»¹. Правовая культура и правовое обучение являются взаимосвязанными понятиями [1]. Нельзя не согласиться со словами члена Центральной избирательной комиссии Российской Федерации И. Б. Борисова, который отмечает следующее: «Целью обучения членов конкретного общества является формирование у них определенной системы политических, философских, правовых, нравственных, этических взглядов. А процесс правового обучения должен формировать у избирателей систему правовых взглядов на электоральные

¹ Логинова А. М. Формирование и развитие российской электоральной культуры: 1989–2004 гг.: дис. ... канд. полит. наук. М., 2004.

процедуры, начиная с просвещения» [2, с. 30]. Теоретический анализ научных исследований показал, что в настоящее время проблематика формирования правовой культуры нашла свое отражение в трудах отечественных ученых. Например, А. В. Шемелин в своей работе «Типология электорального поведения на выборах в органы государственной власти в России и за рубежом» подчеркивал, что «чувство гражданского долга может умалиться чувством бессмысленности участия в выборах. Участие и неучастие людей в электоральном процессе зависит и от осознания ими собственной роли в отношениях между властью и гражданином» [14, с. 167].

Н. В. Тимошенко полагает, что «решение проблемы формирования активной правовой позиции среди молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, является основной задачей образовательной системы России»¹. Данный тезис подтверждает в своих работах и Д. А. Шапоров, который отмечает что на сегодняшний день низкий уровень правовой культуры среди молодых избирателей можно повысить только «при наличии постоянства и системности в работе, а также привлечении как можно более широкого круга заинтересованных субъектов» [13, с. 255].

В своих исследованиях Т. В. Клеветова и С. А. Комиссарова исходят «из того что при реализации дисциплин-практикумов задания целесообразно трансформировать в компетентностные задачи» [7, с. 73]. Научно-исследовательская работа студентов должна быть направлена «на формирование конкретных компетенций и трудовых функций» [6, с. 35] для выработки навыка участия в электоральной жизни государства, что в дальнейшем позволит повысить уровень знаний в сфере избирательного права, а также повышения уровня гражданской активности.

А. В. Рябов, Е. М. Теремков при анализе универсальных компетенций пришли к выводу, что «принцип сохранения деятельностиной природы означает, что сформированность универсальной компетенции должна проявляться в деятельности обучающегося, находить своё отражение в самом процессе и его результате, а не в информированности о деятельности

¹ Тимошенко Н. В. Электоральная культура современного российского общества: Социологический аспект: дис. ... канд. социол. наук. М., 2000. С. 143.

(что должен «знать», «уметь» и чем «владеть» выпускник)» [8, с. 49]. Таким образом, выпускники высшей школы должны овладеть не только общепрофессиональными, профессиональными и универсальными компетенциями в их классическом понимании, но и умением пользоваться информационными и иными ресурсами для достижения конкретного результата.

Т. Б. Викторова считает [3], что одной из важнейших задач деятельности высших учебных заведений является формирование системы управления педагогическим процессом для повышения правовой культуры молодых избирателей. Эти вопросы также нашли свое отражение в работах Р. З. Близняк, Л. Л. Бойко, И. Б. Борисова, А. М. Логиновой, Е. В. Тургиной, В. В. Тянь, Л. К. Фортовой.

Таким образом, в исследованиях подчеркивается актуальность проблемы формирования активной электоральной позиции молодежи, однако ее решение требует новых, в том числе практикоориентированных подходов к преподаванию электорального права.

Материалы и методы

Анализ управления формированием культуры молодых избирателей в процессе вузовского образования проводился с применением методов теоретического исследования (аналитический анализ источников и литературы; сравнительный анализ отечественного опыта формирования правовой культуры молодых избирателей), методов эмпирического исследования (наблюдения, анкетирования, тестирования).

Результаты

Законодательные основы деятельности по управлению педагогическим процессом представляют собой набор функций, которые способствуют поступательному развитию уровня образования в высшей школе. Нормативное правовое регулирование в сфере педагогического процесса склонно к постоянным изменениям и дополнениям, поскольку оно зависит от различных ситуаций, происходящих в стране: политических, социально-культурных, экономических и др. Правительство Российской Федерации через профильное министерство регулирует управление педагогическим процессом в соответствии

с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Конституцией РФ, федеральными государственными образовательными стандартами и иными нормативными правовыми актами в сфере высшего образования.

Таким образом, нормативное правовое регулирование управленческой деятельности педагогическим процессом имеет приоритетный характер среди всех уровней и направлений, поскольку правовая среда, в которой функционирует каждое высшее учебное заведение, требует от него постоянного совершенствования нормативного правового регулирования.

Право избирать представляет собой не просто конституционное право граждан, оно требует от избирателей, в том числе молодых избирателей, осознания ответственности за свой выбор.

Одной из важнейших задач деятельности высших учебных заведений является формирование системы управления педагогическим процессом для повышения уровня правовой культуры студентов. Изучение курса «Избирательное право. Избирательный процесс» как базовой дисциплины позволит решить задачу по повышению уровня политико-правовой грамотности.

Так Л. В. Туркаева дает широкое определение понятию «правовая культура» и определяет «На мой взгляд, такая интерпретация данного понятия определяет, во-первых, то, что правовая культура выступает неотъемлемой составляющей культуры в целом, которая включает в себя комплекс человеческих знаний относительно правовой действительности и норм законодательства. Во-вторых, это постоянное движение, стремление личности к совершенствованию своих познаний в области права, а также развитие отечественного государства и современного общества в русле правовых идей. В-третьих, правовая культура как результат сотрудничества внешних объективных факторов и внутренней необходимости (субъективные факторы) побуждает человека к правовой деятельности» [10, с. 53].

В настоящем исследовании был проведен мониторинг основных профессиональных образовательных программ высшего образования (далее – ОПОП ВО) по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), 40.04.01 Юриспруденция (уровень магистратура), 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) ряда вузов Санкт-Петербурга.

В результате проведенного анализа было выявлено, что формирование культуры молодых избирателей по программам высшего образования разных уровней подготовки реализуется по нескольким направлениям, несомненно, путем освоения обучающимися дисциплины «Избирательное право и процесс». На данный момент дисциплина «Избирательное право и процесс» включена в учебный план большинства вузов, реализующих программы по направлению подготовки «Юриспруденция». Так, ОПОП ВО 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики содержит дисциплину «Избирательное право», целью которой является изучение правовых понятий, категорий, правовых основ избирательного права, а также ознакомление с нормативной правовой базой, что позволяет обучающимся получить общую оценку государственно-правовых и политических явлений общественной жизни.

Дисциплина «Избирательное и парламентское право: факторы и векторы взаимовлияния» включена в учебный план по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция» (уровень магистратуры) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», целью изучения которой является: «формирование теоретических знаний понятий, категорий, правовых основ избирательного права, а также приобретение практических навыков, необходимых в профессиональной деятельности обучающихся»¹.

Вопросам избирательного права и избирательного процесса отводятся отдельные темы дисциплины «Конституционное право России» большинства вузов, реализующих программы по направлению подготовки «Юриспруденция». ОПОП ВО 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) в рамках дисциплины «Конституционное право России» Северо-Западного института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы включает в себя 26 тем, одна из которых «Избирательное право и избирательная система Российской Федерации». ОПОП ВО 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) по дисциплине «Конституционное право России» из 22 разделов содержит

¹ URL: <https://www.hse.ru/edu/courses/375299361> (дата обращения: 24.04.2024).

один раздел «Избирательная система», предусматривающий изучение вопросов электоральной грамотности обучающихся.

Дисциплина «Избирательное право. Избирательный процесс» также включена в ОПОП ВО по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Целью изучения данной дисциплины является политическая социализация студентов вуза, обеспечение политического аспекта подготовки высококвалифицированных специалистов на основе приобретения студентами навыков и необходимых знаний для понимания и управления электоральными процессами, базируясь на правовых принципах, определенных отечественным законодательством в сфере избирательного права¹.

Вопросы избирательного права и процесса изучаются в рамках факультативной дисциплины «Основы избирательного права», относящейся к общеобразовательному модулю различных направлений подготовки.

Что касается учебных программ уровня магистратуры, то здесь мы можем констатировать отсутствие таковых в рассматриваемых высших учебных заведениях города. Исключением послужил Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, где с 2024 г. апробирована учебная программа 40.04.01 Конституционное право и избирательное право. «Образовательная программа нацелена на юридическую подготовку для осуществления экспертно-консультационной, правоприменительной и научно-образовательной деятельности в органах государственной власти, избирательных комиссиях и органах местного самоуправления, иных структурах, взаимодействующих с органами публичной власти, публичного управления и избирательного процесса»².

Анализ содержательной составляющей формирования культуры молодых избирателей разного уровня подготовки позволяет утверждать, что ОПОП ВО разных направлений содержат ряд разделов (модулей), формирующих культуру будущих молодых избирателей. Однако главным акцентом повышения электораль-

¹ URL: https://imet.spbstu.ru/edu/38.03.04/38.03.04_01/ (дата обращения: 24.04.2024).

² URL: <https://www.herzen.spb.ru/abiturients/obrazovatelnye-programmy/master/54/8680/> (дата обращения: 24.04.2024).

ной грамотности молодых избирателей являются предметные знания, которые носят сугубо теоретический характер.

Анализируемая нормативная документация (ОПОП ВО, аннотации рабочих программ), содержащая требования к освоению федеральных государственных стандартов высшего образования, составлена и коррелирует с Федеральным законом «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», не затрагивая при этом избирательный процесс. Также можно констатировать отсутствие комплексного подхода формирования культуры молодых избирателей в ходе освоения образовательных программах разных уровней подготовки, осваивающих образовательные программы высшей школы.

Анализ ОПОП ВО по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень магистратуры) выявил отсутствие практически во всех рассматриваемых вузах программы подготовки «Избирательное право. Избирательный процесс», что является негативным фактором развития электоральной юриспруденции и выделения избирательного права в отдельную отрасль.

И. В. Gladкая и А. Л. Третьяков в своем исследовании проанализировали профессиональную подготовку экспертов в системе высшего образования и пришли к выводу, «что на федеральном уровне ощущается экспертологический голод, а на уровне образовательных организаций высшего образования делаются разнообразными попытки подготовки специалистов для экспертной деятельности в сфере образования» [5, с. 258]. Таким образом становится очевидной необходимость организации взаимодействия экспертного сообщества (электоральных юристов и практиков электорального процесса) с профессорско-преподавательским сообществом.

В рамках совершенствования системы управления педагогическим процессом формирования правовой культуры молодых избирателей в образовательных организациях высшего образования, повышения интереса к выборам среди обучающихся, формирования гражданской ответственности молодежи Санкт-Петербургская избирательная комиссия заключила соглашение о сотрудничестве с Санкт-Петербургским государственным университетом¹. Данное соглашение направлено

¹ Соглашение о сотрудничестве от 05.03.2019 между Санкт-Петербургской избирательной комиссией

на осуществление совместной работы Санкт-Петербургской избирательной комиссии и образовательной организации по вопросам обучения, повышения квалификации и подготовки кадрового резерва организаторов выборов и повышения правовой культуры молодых избирателей.

Деятельность Санкт-Петербургской избирательной комиссии по повышению правовой и электоральной культуры молодых избирателей представляет собой важную часть электорального процесса, поскольку проведение выборов не представляется возможным без правовой грамотности граждан, особенно молодых избирателей. Именно поэтому на данный момент работа с молодежью и сотрудничество с образовательными организациями является приоритетным направлением деятельности Санкт-Петербургской избирательной комиссии. «Работа избирательных комиссий с обучающимися обеспечивает их необходимой информацией в сфере избирательного права и процесса, что, в свою очередь, вовлекает широкий круг молодежи в общественно-политическую жизнь страны в целом и в электоральный процесс в частности» [9, с. 137].

Одним из направлений взаимодействия Санкт-Петербургской избирательной комиссии и образовательной организации выступает согласованность действий формирования культуры молодых избирателей при реализации образовательных программ разного уровня подготовки.

В рамках данного направления Центром дополнительных образовательных программ по направлению «Юриспруденция» Санкт-Петербургского государственного университета совместно с Санкт-Петербургской избирательной комиссией была разработана авторская программа курса «Избирательное право и избирательных процесс в Российской Федерации», рассчитанная на 60 академических часов контактной работы.

Цель программы – повышение уровня знаний у обучающихся по основным вопросам избирательного права и процесса.

Содержание программы курса предусматривает ознакомление слушателей с основными тенденциями развития избирательного права на современном этапе, особенностями

и Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» [Электронный ресурс]. URL: http://www.st-petersburg.izbiratelnoy-komissii/soglasheniya/soglasheniya-sankt-peterburgskoy-izbiratelnoy-komissii/sogl_spbgu.pdf (дата обращения: 24.04.2024).

государственного регулирования избирательного процесса в интересах государства и общества. Программа курса составлена с учетом требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, реализующих свою профессиональную деятельность в сфере электоральной юриспруденции. Совокупность компетенций, установленных программой данного курса, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность. Стоит отметить, что указанный проект являлся пилотным, в контексте совместной слаженной работы государственного органа Санкт-Петербурга и Санкт-Петербургского государственного университета. Контактная работа в процессе изучения программа курса включает в себя занятия лекционного типа (18 акад. ч), семинарского типа (32 акад. ч), групповые консультации (4 ч) и индивидуальную работу со слушателями (6 ч).

Программа курса составлялась с учетом требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда. Выпускник по итогам освоения программы курса должен не только знать избирательное законодательство, но и уметь применять полученные знания при подготовке и проведении избирательной кампании.

В апробации курса приняли участие 93 обучающихся по направлению «Юриспруденция» разного уровня подготовки и освоившие дисциплину «Избирательное право» в рамках основной образовательной программы.

Вышеуказанная программа курса постоянно дополняется ввиду развития избирательного процесса и изменения профильного законодательства.

Далее был проведен сравнительный анализ результатов повышения уровня электоральной грамотности молодых избирателей после освоения программы курса «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации».

Для определения начального уровня знаний в области избирательного права у обучающихся по программе «Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации» Центром дополнительных программ СПбГУ и Санкт-Петербургской избирательной комиссией были разработаны тестовые задания.

Тестирование проводилось в два этапа: для определения начального уровня знаний студентов, а также после прохож-

дения курса. Первый этап тестирования содержал в себе 20 заданий закрытого типа, которые были составлены на основании требований к результатам освоения программы бакалавриата федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция».

Респондентам были заданы вопросы, касающиеся теории избирательного права, типов избирательных систем и видов выборов, а также практически значимые вопросы из области избирательного процесса и его детерминизма в течение последнего тридцатилетия, особенностей в способах голосования на разных уровнях государственной власти, а также становления дистанционного электронного голосования.

Примечательным является тот факт, что вопросы теоретического блока вызвали гораздо меньшие трудности у студентов, а самыми сложными оказались вопросы развития и цифровизации электорального процесса.

Результаты когнитивного компонента электоральной грамотности представлены в таблице.

Таблица
Результаты анкетного опроса начального и итогового состояния
экспериментального объекта

№	Вид тестирования	Прошли тест		Правильных ответов							
		Кол-во чел.	%	20	%	18–19	%	15–17	%	Ниже 15	%
1.	Входное тестирование	93	100	61	65,6	22	23,7	5	5,3	5	5,4
2.	Итоговое тестирование	93	100	65	69,9	26	28	2	2,1	0	0

Как видно из данных, полученных в ходе заключительного этапа исследования, уровень профессиональной подготовки, слушателей, освоивших программу курса, повысился.

Обсуждения и выводы

Можно сделать вывод о том, что внедрение указанного курса в рамках специальных дисциплин государственно-правовых специализаций других юридических факультетов является как минимум заслуживающим внимания и апробации. Указанная программа однозначно может стать еще одним элементом для развития правовой и электоральной культуры студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга.

Более того, помимо внедрения новых образовательных курсов, в процесс вузовского обучения необходимо включать темы, связанные с избирательным правом и процессом, в программу уже имеющихся дисциплин.

Основой достижения цели повышения электоральной культуры молодежи является изучение базовой дисциплины «Избирательное право и процесс».

Учебно-методическим центром при Санкт-Петербургской избирательной комиссии в рамках системы учебных, научных и профориентационных мероприятий целесообразно проведение тренингов, семинаров, конференций и круглых столов, направленных на повышение электоральной активности студентов. Помимо этого, учитывая накопленный опыт и функциональные основы указанного центра, считаем целесообразным дальнейшее развитие партнерских отношений Учебно-методического центра и ряда вузов Санкт-Петербурга с целью прохождения практики, а также внеаудиторных дополнительных занятий по принципу базовых кафедр.

Данные меры помогут значительно усовершенствовать систему управления педагогическим процессом и формирование правовой культуры молодых избирателей в образовательных организациях высшего образования.

Список литературы

1. Близняк Р. З. «Электоральный процесс» vs «избирательный процесс»: к вопросу об оптимизации понятия // Вестник ПАГС. – 2010. – № 2. – С. 70–76.
2. Бойко Л. Л. Анализ доктрин и идеологии в сфере образования в демократических обществах // Научная мысль Кавказа. – 2013. – № 1 (73). – С. 22–27.
3. Борисов И. Б. С чего начинается избиратель // Журнал о выборах. – 2009. – № 1. – С. 30–33.
4. Викторова Т. Б. Социальное проектирование – социальное действие // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 1. – С. 51–53.
5. Гладкая И. В., Третьяков А. Л. Анализ профессиональной подготовки экспертов в системе высшего образования // Педагогическая наука и современное образование: доклады секционных заседаний VIII научно-практической конференции с международным участием, посвященной Дню российской науки, Санкт-Петербург, 10–11 февраля 2021 года. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – С. 253–258. – EDN TMTOER.
6. Клеветова Т. В., Смыковская Т. К. Вопросы проектирования основной образовательной программы магистратуры по направлению "педагогическое образование" в условиях перехода на ФГОС во 3++ (на примере магистерской программы "физическое образование") // Грани познания. – 2018. – № 3(56). – С. 31–37. – EDN XRZMXZ.
7. Клеветова Т. В., Комиссарова С. А. Технологии контекстного обучения при подготовке магистров по направлению «Педагогическое образование» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета Сер.: Педагогические науки. 2017. – № 6(119). – С. 71–76.

8. Рябов А. В., Теремков Е. М. Контроль и оценивание универсальных компетенций: проблемы и решения // Язык, культура, образование: художественная литература военно-исторической тематики в образовательном процессе вуза: Материалы V Межвузовской научно-практической конференции, к 95-летию со дня рождения Ю. В. Бондарева, 2019. – в 2 ч. – СПб.: ФГК ВОУ ВО "Михайловская военная артиллерийская академия" Министерства обороны Российской Федерации, 2019. – Ч. 1. – С. 45–64. – EDN NU00UW.
9. Тургина Е. В. Педагогические условия формирования правовой грамотности студентов вуза // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 4. – С. 137–142.
10. Туркаева Л. В. Формирование правовой культуры у обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2021. – № 1(54). – С. 49–55. – EDN VRTEPG.
11. Тянь В. В. Электоральное восприятие власти и электоральное поведение в социально-политических технологиях // Вестник ВятГУ. – 2012. – № 1. – С. 35–40.
12. Фортва Л. К. К вопросу корреляции правовой культуры, правового воспитания и правового сознания личности // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2017. – № 1 (50). – С. 76–82.
13. Шаповрев Д. А. Актуальные проблемы участия молодежи в выборах // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2018. – № 18–1. – С. 255–256. – EDN YTECWB.
14. Шемелин А. В., Бородина С. В. Типология электорального поведения на выборах в органы государственной власти в России и за рубежом // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4 (32). – С. 166–170.

References

1. Bliznyak, R.Z. (2010) «E'lektoral'ny'j process» vs «izbiratel'ny'j process»: k voprosu ob optimizacii ponyatiya ["Electoral process" vs "electoral process": on the issue of optimization of the concept]. *Vestnik PAPS – Bulletin of PAPS*. No. 2. Pp. 70–76. (In Russian).
2. Boyko, L.L. (2013) Analiz doktrin i ideologii v sfere obrazovaniya v demokraticeskix obshhestvax [Analysis of the foundations and ideology in the field of education in democratic societies]. *Nauchnaya my'sl' Kavkaza – Scientific Thought of the Caucasus*. No. 1 (73). Pp. 22–27. (In Russian).
3. Borisov, I.B. (2009) S chego nachinaetsya izbiratel' [Where does a voter begin]. *Zhurnal o vy`borax – Magazine about elections*. No. 1. Pp. 30–33. (In Russian).
4. Viktorova, T.B. (2006) Social'noe proektirovanie – social'noe dejstvie [Social design – social action]. *Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie – Additional education and education*. No. 1. Pp. 51–53. (In Russian).
5. Gladkaya, I.V., Tretyakov, A. L. (2021) Analiz professional'noj podgotovki e'kspertov v sisteme vy'sshego obrazovaniya [Analysis of professional training of experts in the higher education system]. Pedagogical science and modern education: reports of sectional sessions of the VIII scientific-practical conference with international participation, dedicated to the Day Russian Science, St. Petersburg, February 10–11, 2021. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen. Pp. 253–258. (In Russian). EDN TMTOER.
6. Klevetova, T.V., Smykovskaya, T. K. (2018) Issues of designing the main educational program of the master's degree in the direction of "pedagogical education" in the context of the transition to the Federal State Educational Standard in 3++ (on the example of the master's program "physical education"). *Grani poznaniya – Facets of knowledge*. No. 3(56). Pp. 31–37. (In Russian). EDN XRZMXZ.
7. Klevetova, T.V., Komissarova, S.A. (2017) Teknologii kontekstnogo obucheniya pri podgotovke magistrav po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Contextual learning technologies in the preparation of masters in the direction of "Pedagogical education"]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki – News of the Volgograd state ped. University. Series: Pedagogical sciences*. No. 6 (119). Pp. 71–76. (In Russian).

8. Ryabov, A. V. Teremkov, E. M. (2019) *Kontrol` i ocenivanie universal`ny`x kompetencij: problemy` i resheniya* [Control and assessment of universal competencies: problems and solutions] // Language, culture, education: fiction of military-historical topics in the educational process of a university: Materials V Interuniversity scientific and practical conference, To the 95th anniversary of the birth of Yu. V. Bondareva. At 2 o'clock, St. Petersburg, March 28, 2019. Volume Part 1. St. Petersburg: FGC VOOU VO "Mikhailovskaya Military Artillery Academy" of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Pp. 45–64. EDN NUOUV. (In Russian).

9. Turgina, E.V. (2012) *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoj gramotnosti studentov vuza* [Pedagogical conditions for the formation of the law of literacy among university students]. *Prepodavatel` XXI vek – Teacher of the XXI century*. No. 4. Pp. 137–142. (In Russian).

10. Turkaeva, L. V. (2021) *Formirovanie pravovoj kul`tury` u obuchayushhixsya v uchrezhdeniyax vy`sshego professional`nogo obrazovaniya* [Formation of legal culture in education in institutions of higher professional education]. *Vestnik Ural`skogo instituta e`konomiki, upravleniya i prava – Bulletin of the Ural Institute of Economics, Management and Law*. No. 1 (54). Pp. 49–55. (In Russian). EDN VRTEPG.

11. Tyan, V. V. (2012) *E`lektoral`noe vospriyatие vlasti i e`lektoral`noe povedenie v sociopoliticheskix texnologiyax* [Electoral perception of power and electoral behavior in socio-political technologies]. *Vestnik VyatGU – Bulletin of Vyatka State University*. No. 1. P. 35–40. (In Russian).

12. Fortova, L. K. (2017) *K voprosu korrelyacii pravovoj kul`tury`, pravovogo vospitaniya i pravovogo soznaniya lichnosti* [On the issue of the correlation of legal aspects of culture, legal education and legal consciousness of the individual]. *Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.G. i N. G. Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki – Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N. G. Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*. No. 1 (50). Pp. 76–82. (In Russian).

13. Shaporev, D. A. (2018) *Aktual`ny`e problemy` uchastiya molodezhi v vy`borax* // [Actual problems of youth participation in elections]. *Aktual`ny`e problemy` bor`by` s prestupleniyami i iny`mi pravonarusheniyami – Actual problems of combating crimes and other offenses*. No. 18–1. Pp. 255–256. (In Russian). EDN YTECWB.

14. Shemelin, A. V. Borodina, S.V. (2006) *Tipologiya e`lektoral`nogo povedeniya na vy`borax v organy` gosudarstvennoj vlasti v Rossii i za rubezhom* [Typology of electoral behavior in elections to government bodies in Russia and abroad]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 4 (32). Pp. 166–170. (In Russian).

Информация об авторе

Кузьмин Юрий Александрович – соискатель кафедры истории педагогики и образования, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0009–4895–4544, e-mail: 9435361@list.ru

Information about the author

Yurii A. Kuzmin – Applicant for the Department of History of Pedagogy and Education, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University) Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0009–4895–4544, e-mail: 9435361@list.ru

Поступила в редакцию: 14.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 14 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Взаимосвязь временной перспективы и адаптационных характеристик обучающихся общеобразовательной школы при переходе в старшие классы

А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова

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

Введение. Переход обучающегося из девятого класса в десятый и одиннадцатый является довольно сложным периодом для школьника. С одной стороны, необходимо принять решение в отношении планов на будущее, а с другой стороны, переход в старшие классы связан с адаптацией к изменившимся условиям жизни. Соответственно, именно в этот период изучение взаимосвязи временной перспективы и особенностей адаптации является весьма актуальным, поскольку понимание сути этих взаимосвязей должно лежать в основе организации психологического сопровождения старшеклассников. Кроме того, следует отметить малую изученность рассматриваемой проблемы. Поэтому целью проведенного исследования было выявление особенностей взаимосвязи между временной перспективой и адаптационными характеристиками обучающихся общеобразовательной школы при переходе в десятый-одиннадцатый класс.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2023 г. на базе общеобразовательной школы Ленинградской области. Испытуемые – обучающиеся девятого, десятого и одиннадцатого класса. Были использованы следующие методики: «Опросник для изучения временной перспективы» (Ф. Зимбардо и А. Гонзалес); «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова, К. К. Червинская); «Тест смысловых ориентаций» (Д. А. Леонтьев); МЛО «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин); «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Результаты. В рамках исследования было проведено сравнение результатов, характеризующих адаптацию и временную перспективу обучающихся девятого, десятого и одиннадцатого класса. Также был осуществлен корреляционный анализ показателей, характеризующих адаптацию и временную перспективу, отдельно в рамках девятого, десятого, одиннадцатого класса. В ходе эмпирического исследования были отмечены достоверные различия в показателях, характеризующих временную перспективу, адаптивность, адаптационный потенциал. Также были выявлены достоверные корреляционные связи адаптации и временной перспективы в рамках девятого, десятого и одиннадцатого класса.

Обсуждение и выводы. Полученные результаты указывают на то, что школьники испытывают определенные затруднения в адаптации к условиям обучения в старших классах. Также можно говорить о том, что именно в этот период (от девятого к одиннадцатому классу) происходит значительное увеличение показателей, характеризующих развитие адаптационных способностей молодых людей. Изменения происходят и в отношении временной перспективы: обучающиеся все больше фокусируются на будущем, на активной позиции в отношении будущего и настоящего, растет осмысленность жизни, вместе с тем, по-видимому, снижается актуальность прошлого.

Ключевые слова: временная перспектива, личностный адаптационный потенциал, адаптивность, осмысленность жизни, негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, фокусировка на будущем.

Для цитирования: Маклаков А. Г., Сидорова А. А. Взаимосвязь и временной перспективы и адаптационных характеристик обучающихся общеобразовательной школы при переходе в старшие классы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 157–175. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_157. EDN: IZCBVK

Original article
UDC 373.5-057.874
EDN: IZCBIK
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_157

The Relationship between Time Perspective and Adaptation Characteristics of General Education School Students During the Transition to High School

Anatoly G. Maklakov, Alexandra A. Sidorova

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

Introduction. The transition of a student from the ninth grade to the tenth and eleventh grades is a rather difficult period for a student. On the one hand, the teacher is faced with the need to make decisions about future plans, and on the other hand, the transition to high school is associated with adaptation to changed living conditions. Accordingly, it was during this period that the study of the relationship between the time perspective and the features of adaptation is very relevant, since understanding the essence of these relationships should be the basis for the organization of psychological support for high school students. In addition, it should be noted that the problem under consideration is poorly understood. Therefore, the purpose of the study was to identify the features of the relationship between the time perspective and the adaptive characteristics of secondary school students during the transition to the tenth-eleventh grade.

Materials and methods. The study was conducted in 2023 on the basis of a secondary school in the Leningrad region. The subjects are students of the ninth, tenth and eleventh grades. The following methods were carried out: "Questionnaire for the study of time perspective" (F. Zimbardo and A. Gonzalez); "Semantic time differential" (L. I. Wasserman, E. A. Trifonova, K. K. Chervinskaya); "Test of life orientations" (D. A. Leontiev); MLO "Adaptability" (A. G. Maklakov, S. V. Chermyanin); "Socio-psychological adaptation" (K. Rogers, R. Diamond).

Results. As part of the study, a comparison was made of the results characterizing the adaptation and time perspective of students in the ninth, tenth and eleventh grades. A correlation analysis of indicators characterizing adaptation and time perspective was also carried out separately within the ninth, tenth, and eleventh grades. The empirical study revealed significant differences in indicators characterizing the time perspective, adaptability, and adaptive potential. There were also significant correlations between adaptation and time perspective within the ninth, tenth and eleventh grades.

Discussion and conclusions. The results indicate that schoolchildren have some difficulties in adapting to the conditions of study in high school. Also, the results obtained suggest that it was during this period (from the ninth to the eleventh grade) there is a significant increase in indicators characterizing the development of adaptive abilities of young people. Changes are also taking place in relation to the time perspective: students are increasingly focusing on the future, on an active position in relation to the future and the present, the meaningfulness of life is growing, at the same time, the relevance of the past seems to be decreasing.

Key words: time perspective, personal adaptive potential, adaptability, meaningfulness of life, negative past, positive past, fatalistic present, hedonistic present, focus on the future.

For citation: Maklakov, A. G., Sidorova, A. A. (2024) Vzaimosvyaz i vremennoy perspektivy i adaptatsionnykh kharakteristik obuchayushchikhsya obshcheobrazovatelnoy shkoly pri perekhode v starshiy klassy [The Relationship between Time Perspective and Adaptation Characteristics of General Education School Students During the Transition to High School]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 157–175. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_157. EDN: IZCBIK

Введение

Долгое время проблема школьной адаптации рассматривалась в основном в отношении первоклассников, но на данный момент становится ясно, что с трудностями в адаптации обучающийся сталкивается и при переходе из начальной школы в средние классы, а потом из девятого класса – в десятый [12]. Переход ребенка в старшие классы кажется наиболее сложным, ведь можно предположить, что ожидание выпуска из школы, необходимость профессионального, а по сути, и жизненного самоопределения, подготовка к ЕГЭ, становится большим испытанием для молодых людей.

Возраст старшеклассника соответствует старшему подростковому возрасту или началу юности. Этот период характеризуется продолжающимся кризисом, осознанием своей взрослости, выстраиванием иерархии ценностей, мировоззрения [19]. Учитывая особенности возраста старшеклассника, а также необходимость выбора молодым человеком своего жизненного пути, представляется целесообразным рассмотреть особенности адаптации к условиям обучения в старших классах во взаимосвязи с его планами на будущее (временной перспективой).

Временную перспективу можно рассматривать как понимание причинно-следственных связей между прошлым, настоящим и будущим, а также как видение своих собственных перспектив во времени, что позволяет молодому человеку строить свои планы на ближайшее и последующее будущее. Такое понимание временной перспективы обуславливает необходимость исследования ее особенностей в связи с адаптацией обучающихся к условиям обучения в старших классах. Именно в этот период молодые люди должны окончательно определиться со своими планами на будущую жизнь и выбором профессии. Однако в этот период, как известно, происходят существенные изменения в личности старшеклассников.

Также следует отметить, что актуальность данного исследования обусловлена не только тем, что взаимосвязь временной перспективы и адаптации при переходе в старшие классы является малоизученной проблемой, но и важностью организации психологического сопровождения обучаемых, что представляется невозможным, без учета особенностей данного этапа школьного обучения и тех изменений личности, которые происходят в это время.

Исходя из актуальности темы, было проведено эмпирическое исследование, целью которого выступало выявление особенностей взаимосвязи временной перспективы и адапционных характеристик обучающихся общеобразовательной школы при переходе в десятый-одиннадцатый класс.

Была выдвинута гипотеза, что успешная адаптация старшеклассников к условиям обучения взаимосвязана с позитивным восприятием настоящего и будущего, структурированным восприятием времени. Кроме этого, было выдвинуто предположение о том, что в процессе обучения в старших классах (от девятого к одиннадцатому) взаимосвязь (корреляция) показателей развития адапционных способностей с адекватным, позитивным восприятием будущего будет увеличиваться. Еще одной гипотезой являлось предположение о том, что адапционные способности развиваются в процессе обучения в старших классах, а временная перспектива личности от девятого к одиннадцатому классу будет характеризоваться все большей ориентированностью на позитивное, структурированное будущее.

Обзор литературы

Проблема адаптации является одной из наиболее сложных не только в психологии, но и вообще в науке [4; 18]. Более того, данная тема весьма многогранна и может быть подвергнута изучению с использованием разных подходов [15].

Изначально адаптация рассматривалась как процесс приспособления. Именно такое толкование адаптации можно увидеть в первых работах, касающихся этой проблемы. Но постепенно стало понятно, что «приспособление» – недостаточно точный термин в отношении такого сложного явления, как адаптация. Адаптируясь, человек далеко не всегда приспосабливается, меняет себя, зачастую происходит преобразование окружающей действительности под потребности самого человека [17], и тогда уже речь идет об адаптации не как приспособления, а как преобразования окружающей среды.

Многогранность проблемы адаптации заключается и в том, что на данный момент это явление может рассматриваться в нескольких аспектах: как цель, как результат, как процесс и как свойство [18]. Особый интерес представляет изучение адаптации как свойства, присущего любому живому организму, поскольку,

выявив характеристики, способствующие успешной адаптации, можно помочь человеку в достижении необходимого уровня адаптированности к тем условиям, в которых он находится, а также прогнозировать проблемы, которые могут возникнуть в ходе адаптации. По всей видимости, можно выделить определенные закономерные жизненные периоды, в рамках которых человек вынужден адаптироваться к новым для себя условиям. Можно предположить, что к числу таких периодов на полном основании может быть отнесен процесс перехода обучаемых из средней школы в старшие классы. Данный период характеризуется необходимостью выбора будущей профессии, будущего жизненного пути, осознания себя взрослым [19]. Исходя из своих планов на дальнейшее обучение, обучающиеся должны выбрать выпускные экзамены, подготовиться к ЕГЭ. Необходимо также отметить, что подготовка и сдача ЕГЭ связана со значительным стрессом, который может оказать влияние даже на решение школьников в отношении продолжения обучения в старших классах школы. Исследователи отмечают, что участились случаи отказа от обучения в старших классах, потому что обучаемые не верят в свои возможности в отношении этого экзамена [9; 10; 14].

Вышеописанные трудности ранней юности подтверждают необходимость изучения особенностей адаптации старшеклассников во взаимосвязи с оценкой ими своей временной перспективы [2; 8; 20].

Термин «временная перспектива» был введен в психологию учеником К. Левина Л. Фрэнком в 1939 г., который дал обоснование этого понятия как самостоятельного психического феномена [21].

К. Левин определял термин «временная перспектива» как «существующую в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и прошлого», т. е. память о прошлом и предвосхищение будущего включается в восприятие настоящего и как бы определяет его [11].

Ж. Нюттен считал важным различать временную перспективу и временную установку как позитивную или негативную настроенность по отношению к прошлому, будущему и настоящему [16]. Также необходимо отличать временную перспективу и временную ориентацию как доминирующее направление поведения на прошлое, настоящее или будущее.

Широкую известность получили взгляды Ф. Зимбардо, предложившего личностные диспозиции, которые продиктованы тем или иным временным локусом. Были выявлены когнитивный, эмоциональный и социальный аспекты временной перспективы личности [6].

Проблема временной перспективы разрабатывается и в отечественной психологии. Так, Е. И. Головаха и А. А. Кроник определили временную перспективу как субъективную структуру, основанную на межсобытийных связях в сознании. По их мнению, отражаясь в психике субъекта, время становится частью психического образа мира, возникает психологическое время личности, которым субъект наделяет как самого себя, так и окружающую реальность [5].

К. А. Абульханова и Т. Н. Березина рассматривали ценностно-смысловые образования в контексте временной перспективы. Они выделяют три вида психической деятельности в отношении времени: осознание, переживание и организация времени. Как альтернатива понятию «временная перспектива» был предложен термин «жизненная перспектива», тем самым подчеркивалась неотделимость переживания времени и других аспектов реальности [1].

В. И. Ковалев ввел понятие «временная транспектива», в котором отражается способность сознания объединять прошлое, настоящее и будущее [7]. Исследования показали, что временная транспектива является важным фактором формирования личности и ее отношения к жизни.

Таким образом, временная перспектива может определяться как совокупность представлений о психологическом прошлом и будущем, одновременно существующих в данный момент времени, при этом это явление, по всей видимости, взаимосвязано со всеми структурами личности, обуславливает мотивы, ценности, осмысленность жизни.

Необходимо подчеркнуть, что изучение временной перспективы играет важную роль в адаптации людей, ведь восприятие прошлого, настоящего и будущего может повлиять на анализ действительности, своих перспектив, а следовательно, на поведение.

Важность временной перспективы в адаптации отмечал Ф. Зимбардо, подчеркивая, что устойчивое восприятие времени играет ключевую роль в психическом здоровье человека.

Согласно Ж. Нютену, человек адаптируется, изменяя мир в соответствии со своими целями, адекватность и реалистичность которых в свою очередь обуславливается временной перспективой [16]. Схожей точки зрения придерживалась А. К. Болотова [3]. В свою очередь, В. П. Зинченко считал, что, только осознавая и овладевая временем, человек может стать личностью и создать свое время.

Изучение взаимосвязи временной перспективы и особенностей адаптации к условиям деятельности приобретает особо важное значение именно в период ранней юности. Ведь одной из специфических особенностей этого возраста является необходимость сделать выбор, не только в отношении своей будущей профессиональной деятельности, но и всего жизненного пути. Для того чтобы этот выбор был адекватным и впоследствии успешным, молодой человек должен уметь выстраивать реалистичные и адекватные цели и планы, а также уметь понимать причинно-следственные связи в отношении своего будущего, настоящего, прошлого, т. е. обладать развитой и осознанной временной перспективой.

Материалы и методы

Психологическое исследование было проведено на базе общеобразовательных школ Ленинградской области в 2023 г. методом поперечных срезов, испытуемые – обучающиеся девятого, десятого и одиннадцатого класса.

Для изучения временной перспективы были использованы следующие методики:

- «Опросник для изучения временной перспективы» (Ф. Зимбардо и А. Гонзалес);
- «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова, К. К. Червинская);
- «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев).

Опросник для изучения временной перспективы Ф. Зимбардо позволяет определить индивидуальные различия в восприятии и ориентации на время, включает в себя шкалы: прошлое положительное, прошлое негативное, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, ориентация на будущее.

Методика семантического дифференциала времени позволяет определить субъективное отношение ко времени

(прошлому, настоящему, будущему). Время получает оценки по пяти факторам: активность, эмоциональная окраска, величина, структура, ощущаемость.

Тест смысложизненных ориентаций позволяет оценить осмысленность жизни, в том числе дает возможность измерить ориентацию человека на цель, результат или процесс в жизни, что в свою очередь, указывает на отношение к прошлому, будущему, настоящему.

Также исследовались адаптационные характеристики, для чего были использованы следующие методики:

- МЛО «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин);
- «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджерс, Р. Даймонд).

МЛО «Адаптивность» дает возможность выявить личностный адаптационный потенциал, интегральный показатель, указывающий на способности личности к адаптации. Показатель личностного адаптационного потенциала, в свою очередь, складывается из шкал «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность».

Опросник «Социально-психологическая адаптация» позволяет определить различные аспекты адаптации в обществе. В ходе анализа результатов исследования были проинтерпретированы шкалы: «адаптация», «принятие других», «интернальность», «принятие себя», «эмоциональный комфорт», «стремление к доминированию». Эти показатели представляют собой отдельные аспекты социально-психологической адаптации, они позволяют оценить различные аспекты функционирования личности в социальной среде, отношения к другим людям, способность к саморегуляции, локус контроля, стремление к достижениям.

В рамках описываемого исследования было проведено сравнение показателей адаптационных способностей и временной перспективы обучающихся девятого и десятого, десятого и одиннадцатого класса, также сравнение особенностей взаимосвязей адаптационных характеристик и временной перспективы при переходе в старшие классы.

Результаты

В соответствии с целью исследования выборка была поделена на три группы в соответствии с уровнем обучения (9-й,

10-й, 11-й класс). Далее было проведено сравнение адаптационных характеристик и временной перспективы обучающихся разных параллелей обучения.

В ходе проведенного сравнения были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим временную перспективу обучающихся девятого и десятого классов (табл. 1). Достоверных различий по показателям, характеризующим адаптацию обучающихся, выявлено не было.

Таблица 1
Результаты сравнительного анализа адаптационных характеристик и временной перспективы у обучающихся 9 и 10 класса

Методика	Шкалы	Mx±σ		t-критерий Стьюдента	p ≤
		9 класс	10 класс		
«Семантический дифференциал времени»	«Прошлое – активность»	2,91±1,01	3,54±0,60	-2,481	0,05

Примечание. Значения в таблице представлены в виде Mx±σ, где Mx – среднее значение, σ – стандартное отклонение.

Результаты, представленные в табл. 1, указывают на то, что восприятие прошлого как активного времени достоверно отличаются у обучающихся девятого и десятого класса. Вероятно, десятиклассники в большей степени, по сравнению с девятиклассниками, ощущают прошлое как активное время. Также отличие по этому признаку, может свидетельствовать о том, что учащиеся 10 классов ощущают себя более взрослыми, поскольку у них появилось больше обязанностей и возросла ответственность, в том числе за те решения, которые они принимают в отношении своего будущего.

Большее количество достоверных различий было обнаружено при сравнении обучающихся десятого и одиннадцатого класса (табл. 2).

Таблица 2
Результаты сравнительного анализа адаптационных характеристик и временной перспективы у обучающихся 10 и 11 класса

Методика	Шкалы	Mx±σ		t-критерий Стьюдента	p ≤
		10 класс	11 класс		
МЛО «Адаптивность»	«ЛАП»	66±19,79	46,93±21,49	-2,80	0,01

«СПА»	«Интегральный показатель адаптации»	57,73±9,4	64,53±8,78	2,22	0,05
	«Интегральный показатель интернальности»	60,69±9,42	66,86±8,37	2,05	
«Опросник для изучения временной перспективы»	«Будущее»	42,17±10,71	51,80±6,07	3,15	0,01
«СЖО»	«Интегральный показатель осмысленности»	92,91±21,98	107,26±20,61	2,04	0,05
«Семантический дифференциал времени»	«Прошлое – активность»	3,54±0,60	2,34±1,27	-3,92	0,01
	«Прошлое-структура»	2,66±0,50	1,95±0,87	-3,14	
	«Будущее-активность»	4,30±1,04	5,26±0,78	3,03	
	«Будущее-эмоц.окраска»	4,29±1,02	5,11±0,81	2,60	0,05

Примечание. 1. Значения в таблице представлены в виде $Mx \pm \sigma$, где Mx – среднее значение, σ – стандартное отклонение.

2. Шкала ЛАП методики МЛО «Адаптивность» обратная

Как видно из результатов, представленных в табл. 2, обучающиеся одиннадцатого класса отличаются достоверно более высокими адаптационными способностями, более высокой адаптивностью, также более высокой интернальностью, т. е. способностью брать на себя ответственность за происходящие в жизни события. В отношении временной перспективы обучающиеся одиннадцатого класса, по сравнению с десятиклассниками, также отличаются более высокими оценками будущего, достоверно более высокой осмысленностью жизни, более позитивно рассматривают свое будущее. Но одиннадцатиклассники получили более низкие оценки по шкалам «Прошлое-активность» и «Прошлое-структура», что, вероятно, указывает на большую ориентированность на будущее.

Не меньший интерес представляет взаимосвязь временной перспективы и особенностей адаптации обучающихся, а также их адаптационных способностей. Так, в ходе исследования был проведен корреляционный анализ отдельно в рамках 9, 10 и 11 класса показателей методик, характеризующих временную перспективу с интегральными показателями методик «Социально-психологическая адаптация» и МЛО «Адаптивность».

Как видно из результатов, представленных на рис. 1, показатель, характеризующий социально-психологическую адаптацию, взаимосвязан с показателями, указывающими на пози-

тивную оценку настоящего (настоящее-активность ($r=0,693$ при $p \leq 0,01$)), прошлого (позитивное прошлое ($r=0,824$ при $p \leq 0,01$), прошлое-эмоциональная окраска ($r=0,683$ при $p \leq 0,01$)), будущего (будущее-активность ($r=0,574$ при $p \leq 0,05$), будущее – структура ($r=0,479$ при $p \leq 0,05$)); и отрицательная корреляционная связь выявлена с показателем, характеризующим фаталистическое отношение к своему настоящему ($r = -0,659$ при $p \leq 0,01$).



Рис. 1. Взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации и временной перспективы обучающихся 9 класса

Так, можно предположить, что адаптивность девятиклассника во многом будет обусловлена позитивным восприятием своего прошлого, наличием структурированных планов на будущее, представлением своего будущего как активного, насыщенного событиями времени, видимо, и как своего настоящего. Скорее всего, возможно и обратное: достижение адаптации к условиям деятельности может способствовать развитию вышеописанного восприятия времени.

При рассмотрении взаимосвязей личностного адаптационного потенциала и показателей, характеризующих временную перспективу, выявлены обратные корреляции, но так как интегральная шкала МЛО «Адаптивность» обратная, полученные взаимосвязи необходимо интерпретировать как прямые (рис. 2). Иными словами, можно предположить, что личностный

адаптационный потенциал девятиклассников прямо взаимосвязан с положительным восприятием прошлого (положительное прошлое ($r = -0,527$ при $p \leq 0,05$), прошлое-эмоциональная окраска ($r = -0,547$ при $p \leq 0,05$)), с представлениями о прошлом как структурированном и упорядоченном ($r = -0,550$ при $p \leq 0,05$).



Рис. 2. Взаимосвязи показателей личностного адаптационного потенциала и временной перспективы обучающихся 9 класса



Рис. 3. Взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации и временной перспективы обучающихся 10 класса

Несколько иные корреляции были выявлены в отношении обучаемых десятых классов. Так, была выявлена обратная достоверная взаимосвязь показателей, характеризующих

социально-психологическую адаптацию и оценку настоящего как фаталистического (рис. 3), что может указывать на то, что мысли о настоящем как чем-то фатальном, неизбежном не способствуют достижению адаптивности.

Анализ результатов обследования обучаемых одиннадцатых классов позволил выявить наличие достоверных взаимосвязей показателей, характеризующих социально-психологическую адаптацию и временную перспективу (рис. 4).



Рис. 4. Взаимосвязи показателей социально-психологической адаптации и временной перспективы обучающихся 11 класса

Из результатов, представленных на рис. 4, следует, что социально-психологическая адаптация, адаптированность к социуму взаимосвязана с восприятием прошлого (позитивное прошлое ($r=0,698$ при $p \leq 0,01$), прошлое активность ($r=0,630$ при $p \leq 0,05$)), настоящего (настоящее-активность ($r=0,710$ при $p \leq 0,01$)), будущего (будущее-эмоциональная окраска ($r=0,610$ при $p \leq 0,05$), будущее ($r=0,783$ при $p \leq 0,01$)); но характеризуется обратной корреляцией с гедонистическим настоящим ($r=-0,625$ при $p \leq 0,05$) и фаталистическим настоящим ($r=-0,656$ при $p \leq 0,01$). Данные результаты позволяют сделать вывод о наличии взаимосвязи временной перспективы и адаптивности. Причем, по всей видимости, временная перспектива, построенная на позитивном восприятии своего прошлого и бу-

дущего, ориентация на будущее, рассмотрение настоящего как активного, насыщенного событиями времени, в большей степени будут способствовать достижению адаптации. А стремление к мгновенному удовольствию, удовлетворению своих потребностей или рассмотрение настоящего как чего-то неизбежного, скорее, будет связано с дезадаптацией.

Также при анализе результатов обследования обучаемых одиннадцатых классов было выявлено наличие достоверных взаимосвязей показателей, характеризующих личностный адаптационный потенциал и временную перспективу личности (рис. 5).



Рис. 5. Взаимосвязи показателей личностного адаптационного потенциала и временной перспективы обучающихся 11 класса

Для интерпретации результатов, представленных на рис. 5, необходимо помнить, что шкала ЛАП – обратная, соответственно прямые корреляции можно интерпретировать как обратные, и наоборот, обратные можно интерпретировать как прямые. Таким образом, можно заключить, что одиннадцатиклассники характеризуются прямыми достоверными взаимосвязями показателей, характеризующих адаптационные способности и положительное восприятие будущего, ориентация на свое будущее (будущее-эмоциональная окраска, будущее ($r = -0,752$ при $p \leq 0,01$)), восприятие настоящего и прошлого как активного, динамичного времени (настоящее-активность ($r = -0,827$ при $p \leq 0,01$), (прошлое-активность ($r = 0,563$ при

$p \leq 0,05$)); обратные – гедонистическое настоящее ($r=0,639$ при $p \leq 0,05$) и фаталистическое настоящее ($r=0,864$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно предположить, что положительное восприятие времени, восприятие времени как активного, динамичного (по крайней мере, настоящего и прошлого) в некотором роде обуславливает развитие адаптационных способностей. А стремление к мгновенному удовольствию, удовлетворению своих потребностей или рассмотрение настоящего как чего-то неизбежного, скорее, будет связано со снижением адаптационного потенциала одиннадцатиклассников.

Обсуждение и выводы

На основе анализа результатов проведенного исследования можно сделать ряд выводов и предположений.

Во-первых, показатели, характеризующие уровень развития личностного адаптационного потенциала, существенно увеличиваются от девятого к одиннадцатому классу. В ходе исследования были выявлены достоверные различия между обучаемыми десятого и одиннадцатого класса. При этом показатели обучаемых девятого класса также несколько ниже показателей обучаемых десятого класса. Таким образом, существует положительная динамика в изменении показателей развития адаптационного потенциала у учащихся старших классов.

Можно полагать, что положительная динамика в развитии адаптационного потенциала личности отразилась на эффективности самого процесса адаптации обучаемых к условиям обучения в старших классах. Так, в ходе анализа результатов проведенного обследования было установлено, что показатель социально-психологической адаптации, характеризующей общий уровень адаптивности, степень реализации внутренних возможностей и способностей человека от девятого к одиннадцатому классу, существенно увеличился.

Во-вторых, в ходе исследования было выявлено наличие достоверных различий по показателям, характеризующим временную перспективу между обучающимися девятого и десятого, десятого и одиннадцатого класса. Так, сравнение результатов обследования обучаемых девятого и десятых классов выявило достоверное увеличение показателя, характеризующего отношение к прошлому как активному, насыщенному, динамичному

периоду времени. Вместе с тем у обучаемых одиннадцатых классов по сравнению с десятиклассниками, более выражена фокусировка на будущем. Об этом свидетельствует более позитивное восприятие будущего, его рассмотрение как активной поры своей жизни, увеличивается осмысленность жизни и вместе с тем снижается актуальность прошлого. Исходя из перечисленного, можно предположить, что развитие временной перспективы, постепенная фокусировка на будущем – это нормальный процесс для юношеского возраста, но, возможно, это связано и с успешностью адаптации к условиям обучения в старших классах, с принятым решением о выборе своего будущего профессионального и жизненного пути, с установками на то, что после школы начнется более сложная, но самостоятельная жизнь.

В-третьих, рассматривая взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и временной перспективы, также можно сделать ряд выводов. Так, у обучаемых девятого класса адаптационные способности взаимосвязаны только с показателями, характеризующими отношение к прошлому. У обучаемых десятого класса достоверные взаимосвязи временной перспективы и личностного адаптационного потенциала не обнаружены. В то же время у обучаемых одиннадцатого класса отмечается резкое увеличение количества корреляций между личностным адаптационным потенциалом и временной перспективой. Можно предположить, что способность адекватно оценивать свои перспективы на будущее самым тесным образом связана с уровнем развития адаптационных способностей. Более того, достаточно высокий уровень развития адаптационных способностей способствует формированию позитивных установок на будущее у молодых людей.

Проведенное исследование подтвердило важность временной перспективы для адаптации обучающихся старших классов. Соответственно, в период юности крайне важно развивать активную личностную позицию, формировать ориентацию на будущее, целеустремленность, развивать позитивное отношение к своему прошлому и воспитывать активную позицию в отношении своего настоящего и будущего, вместе с тем снижать фаталистические склонности. Также важно учить обучающихся структурировать и упорядочивать свое время, свои действия. Думается, что для школьников весьма необходима поддержка

взрослых в отношении их профессионального самоопределения, в построении реалистичных и четких планов на будущее.

Исходя из полученных результатов, также можно предполагать, что одной из основных задач психологического сопровождения десятиклассников должно быть оказание помощи в адаптации к условиям обучения в старших классах. В свою очередь обучаемые одиннадцатых классов нуждаются в помощи по оценке своих возможностей и выборе будущей профессии, а также в помощи по формированию психологической готовности к сдаче ЕГЭ.

Список литературы

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. Анисимова Д. О. Особенности развития временной перспективы в юношеском возрасте // *Мировая наука*. – 2022. – № 11 (68). – С. 13–16. – EDN PPKADM.
3. Болотова А. К., Хачатурова М. Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // *Культурно-историческая психология*. – 2012. – № 1. – С. 69–76. – EDN OYFMDL.
4. Георгиевский А. Б. *Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование)*. – Л.: Наука, 1989.
5. Головаха Е. И., Кронин А. А. *Психологическое время личности*. – М.: Смысл, 2008. – ISBN 978-5-89357-248-3
6. Зимбардо Ф., Бойд Дж. *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь*. – СПб.: Речь, 2010. – ISBN 978-5-9268-0900-5.
7. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни // *Гуманистические проблемы психологической теории*. – М.: Наука, 1995. С. 179–184.
8. Круглова Е. А., Корягина К. А. Системно-психологический анализ образа будущего в период юности и молодости // *Системная психология и социология*. – 2022. – № 1 (41). – С. 19–29. – DOI 10.25688/2223-6872.2022.41.1.2. – EDN SBQNLX.
9. Круткина Е. И. Исследование психологической готовности к сдаче ЕГЭ у старшеклассников // *Вестник науки*. – 2023. – Т. 4. № 12(69). – С. 721–726. – EDN KZMNHG.
10. Круткина Е. И. Психологическое сопровождение старшеклассников к сдаче ЕГЭ // *Вестник науки*. – 2023. – Т. 4. № 12(69). – С. 727–732. – EDN ABYKLM.
11. Левин К. *Динамическая психология: Избр. тр. / под ред. Д. А. Леонтьева*. – М.: Смысл, 2001. – ISBN 5-89357-092-8
12. Маклаков А. Г., Головешкина Н. В., Головешкин И. Д. [и др.] *Современные закономерности и тенденции психического развития человека в период школьного обучения* // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2016. – № 4–1. – С. 97–112. – EDN XUXFTT.
13. Меерсон Ф. Э., Пшенникова М. Г. *Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам*. – М.: Медицина, 1988.
14. Михайлова И. В., Мажанова Д. В. Динамика тревожности школьников в период ГИА // *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*. – 2022. – № 3. – С. 88–98. – DOI 10.18384/2310-7235-2022-3-88-98. – EDN KXJVAW.
15. Николаева Э. Ф., Денисова Е. А., Николаева С. Ю. Возможности системного анализа особенностей адаптации личности // *Концепт*. – 2015. – № 4. – С. 126–130. – EDN TQTPMN.
16. Нюттен Дж. *Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева; пер. с англ. Е. Ю. Пятаевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяховой*. – М.: Смысл, 2004.

17. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика – М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – ISBN 978-5-4263-1108-4. – DOI 10.31862/9785426311084. – EDN GOCSGW.
18. Суханов А. А. Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса // Гуманитарный вектор. – 2015. – № 1 (41). – С. 104–110. – EDN TLMURP.
19. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – ISBN 5-8297-0176-6.
20. Шилова Н. П., Владыко А. К. Временная перспектива и важность жизненных событий в юношестве // Вестник университета. – 2023. – № 3. – С. 218–226. – DOI 10.26425/1816-4277-2023-3-218-226. – EDN YPAIXH.
21. Frank L. K. Time perspectives // J. of Social Philosophy. – 1939. – № 4. – P. 293–312.

References

1. Abul Khanova, K. A., Berezina, T. N. (2001) *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [The time of personality and the time of life]. Saint Petersburg: Alethea. (In Russian).
2. Anisimova, D. O. (2022) *Osobennosti razvitiya vremennoy perspektivy v yunosheskom vozraste* [Features of the development of a time perspective in adolescence]. *Mirovaya nauka – World Science*. No. 11 (68). Pp. 13–16. (In Russian). EDN PPKADM.
3. Bolotova, A. K., Khachaturova, M. R. (2012) *Chelovek i vremya v situatsiyah vybora sovladayushchego povedeniya* [Man and time in situations of choice of coping behavior]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. No. 1. Pp. 69–76. (In Russian). EDN OYFMDL.
4. Georgievsky, A. B. (1989) *Evoluciya adaptatsii (istoriko-metodologicheskoe issledovanie)* [The evolution of adaptation (historical and methodological research)]. Leningrad: Science (In Russian).
5. Golovakha, E. I., Kronik, A. A. (2008) *Psichologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of the personality]. Moscow: Meaning (In Russian).
6. Zimbardo, F., Boyd, J. (2010) *Paradoks vremeni. Novaya psihologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn* [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]. Saint Petersburg: Speech (In Russian).
7. Kovalev, V. I. (1995) *Osobennosti lichnostnoy organizatsii vremeni zhizni* [Features of the personal organization of life time]. *Gumanisticheskie problemy psichologicheskoy teorii* [Humanistic problems of psychological theory]. Moscow: Science. Pp. 179–184. (In Russian).
8. Kruglova, E. A., Koryagina, K. A. (2022) *Sistemno-psichologicheskij analiz obraza budushchego v period yunosti i molodosti* [Systemic psychological analysis of the image of the future in the period of youth]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya – Systems Psychology and Sociology*. No. 1 (41). Pp. 19–29. (In Russian). DOI 10.25688/2223-6872.2022.41.1.2. EDN SBQNLX.
9. Krutkina, E. I. (2023) *Issledovanie psichologicheskoy gotovnosti k sdache EGE u starsheklassnikov* [The study of psychological readiness to take the Unified State Exam in high school students]. *Vestnik nauki – Bulletin of science*. Vol. 4. No. 12 (69). Pp. 721–726. (In Russian). EDN KZMHGY.
10. Krutkina, E. I. (2023) *Psichologicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov k sdache EGE* [Psychological support for high school students to take the Unified State Exam]. *Vestnik nauki – Bulletin of science*. Vol. 4. No. 12 (69). Pp. 727–732. (In Russian). EDN ABYKLM.
11. Levin, K. (2001) *Dinamicheskaya psihologiya* [Dynamic psychology]. Moscow: Meaning (In Russian).
12. Maklakov, A. G., Goloveshkina, N. V., Goloveshkin, I. D. [and others] (2016) *Sovremennye zakonomernosti i tendentsii psichicheskogo razvitiya cheloveka v period shkol'nogo obucheniya* [Modern patterns and trends of human mental development during school education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University*. No. 4–1. Pp. 97–112. (In Russian). EDN XUXFTT.
13. Meerson, F. Z., Pshennikova, M. G. (1988) *Adaptatsiya k stressornym situatsiyam i fizicheskim nagruzkam* [Adaptation to stressful situations and physical exertion]. Moscow: Medicine (In Russian).
14. Mikhailova, I. V., Mazhanova, D. V. (2022) *Dinamika trevozhnosti shkol'nikov v period GIA* [Dynamics of anxiety among schoolchildren during the GIA period]. *Vestnik Gosudarstvennogo*

universiteta prosveshcheniya. Seriya: *Psichologicheskie nauki – Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*. No. 3. Pp. 88–98. (In Russian). DOI 10.18384/2310-7235-2022-3-88-98. EDN KXJVAV.

15. Nikolaeva, E. F. Denisova, E. A., Nikolaeva, S. Y. (2015) *Vozmozhnosti sistemnogo analiza osobennostej adaptatsii lichnosti* [Possibilities of system analysis of personality adaptation features]. *Koncept – Concept*. No. 4. Pp. 126–130. (In Russian). EDN TQTPMN.

16. Nutten, J. (2004) (ed.) *Motivatsiya, dejstvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and the prospect of the future]. Moscow: Meaning (In Russian).

17. Rean, A. A., Kudashev, A. R., Baranov, A. A. (2022) *Psihologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Praktika]. Moscow: Moscow Pedagogical State University (In Russian). DOI 10.31862/9785426311084. EDN GOCSGW.

18. Sukhanov, A. A. (2015) *Ponyatie adaptatsii: dva diskussionnykh voprosa* [The concept of adaptation: two controversial issues]. *Gumanitarnyj vektor – Humanitarian vector*. No. 1 (41). Pp. 104–110. (In Russian). – EDN TLMURP.

19. Shapovalenko, I. V. (2005) *Vozrastnaya psihologiya (Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya)* [Age psychology (Developmental psychology and age psychology)]. Moscow: Gardariki (In Russian).

20. Shilova, N. P., Vladyko, A. K. (2023) *Vremennaya perspektiva i vazhnost' zhiznennykh sobytij v yunoshestve* [Time perspective and the importance of life events in youth]. *Vestnik universiteta – Bulletin of the University*. No. 3. Pp. 218–226. (In Russian). DOI 10.26425/1816-4277-2023-3-218-226. EDN YPAIXH.

21. Frank, L. K. (1939) *Time perspectives*. *J. of Social Philosophy*. No. 4. Pp. 293–312.

Личный вклад соавторов

Personal Co-author contributions.

50/50 %

Информация об авторах

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Сидорова Александра Александровна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Information about the authors

Anatoliy G. Maklakov – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Alexandra A. Sidorova – Cand. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Поступила в редакцию: 14.05.2024

Принята к публикации: 31.05.2024

Опубликована: 28.06.2024

Received: 14 May 2024

Accepted: 31 May 2024

Published: 28 June 2024

ГРНТИ 15.21.51

BAK 5.3.1

Особенности отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин с различными мотивами выбора профессии

И. В. Абакумова, И. А. Мулатова

*Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*

В статье рассматриваются особенности отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин с различными мотивами выбора профессии. Представлены диагностические методики по выявлению особенностей отношения к своему внешнему облику и самопрезентации, а также по определению преобладающих мотивов выбора профессии. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: исследованы основные мотивы выбора профессии у женщин и их роль в профессиональной деятельности; проанализированы внешние и внутренние факторы, влияющие на изменение трудовой мотивации; отношение к своему внешнему облику и его роли в профессиональной деятельности женщины; изучены современные представления о взаимосвязи отношения женщины к своему внешнему облику и мотивации в профессиональной деятельности; выявлены особенности отношения к своему внешнему облику у работающих женщин, принимающих участие в исследовании; исследованы преобладающие мотивы выбора профессии и проведён сравнительный анализ отношения к своему внешнему облику у женщин с доминированием различных мотивов; проанализировано отношение к своему внешнему облику: а) у женщин с различной структурой трудовой мотивации; б) у женщин с преобладанием мотивации достижения в профессиональной деятельности и мотивацией избегания неудач; в) у женщин с доминированием различных мотивов в профессиональной коммуникации; установлена взаимосвязь между компонентами мотивации трудовой деятельности и различными параметрами отношения к своему внешнему облику.

В работе была проведена диагностика работающих женщин в возрасте от 22 до 64 лет и представлен анализ результатов диагностики.

Во **введении** аргументирована актуальность исследования через теоретическое обоснование проблемы исследования, определение взаимосвязи уровня удовлетворенности своим внешним обликом и мотивами выбора профессии у женщин.

Материалы и методы определяют стратегию и тактику проведенного исследования.

Результаты исследования демонстрируют взаимосвязь между уровнем удовлетворенности своим внешним обликом и мотивами при выборе профессии.

Обсуждения и выводы указывают на то, что выдвинутые в начале исследования гипотезы нашли свое подтверждение.

Ключевые слова: внешний облик, самопрезентация, мотивы, профессия, женщины, самооценка, потребности.

Для цитирования: Абакумова И. В., Мулатова И. А. Особенности отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин с различными мотивами выбора профессии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 176–187. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_176. EDN: JRTNYG

Peculiarities of Attitudes to Their Appearance and Self-Presentation in Women With Different Motivations for Choosing a Profession

Irina V. Abakumova, Irina A. Mulatova

*Don State Technical University,
Rostov-on-Don, Russian Federation*

Introduction. The article deals with the peculiarities of attitude to one's appearance and self-presentation in women with different motives for choosing a profession. The article presents diagnostic methods for identifying the peculiarities of attitude to one's appearance and self-presentation, as well as for determining the predominant motives for choosing a profession.

Materials and methods determine the strategy and tactics of the conducted research. In this paper, the diagnostics of working women aged 22 to 64 years was carried out and the analysis of the diagnostic results is presented.

Results. The main motives of women's choice of profession and their role in professional activity were investigated; external and internal factors influencing the change of labour motivation were analysed; the attitude to one's appearance and its role in a woman's professional activity were analysed; modern ideas about the relationship between a woman's attitude to her appearance and motivation in professional activity were studied; the peculiarities of the attitude to one's appearance in working women taking part in the study were revealed; the predominant masculine and feminine characteristics were investigated: a) in women with a different structure of labour motivation; b) in women with a predominance of achievement motivation in professional activity and failure avoidance motivation; c) in women with a predominance of different motives in professional communication; the relationship between the components of labour motivation and different parameters of the attitude to one's appearance has been established.

Discussions and conclusions indicate that the hypotheses put forward at the beginning of the study have been confirmed.

Key words: appearance, self-presentation, motives, profession, women, self-esteem, needs.

For citation: Abakumova, I. V., Mulatova, I. A. (2024) Osobennosti otnosheniya k svoemu vneshnemu obliku i samoprezentacii u zhenshhin s razlichny'mi motivami vy'bora professii [Peculiarities of Attitudes to their Appearance and Self-Presentation in Women with Different Motivations for Choosing a Profession]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 176–187. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_176. EDN: JRTNYG

Введение

Тема исследования является актуальной в наше время, так как удовлетворенность своим внешним обликом определенным образом влияет на самооценку, которая помогает нам продвигаться по карьерной лестнице и достигать определенных успехов в профессиональной сфере [1; 5; 7].

Эффективность труда сотрудников любой организации напрямую зависит от их мотивации [11]. Без такого инструмента управления, как мотивация, сложно представить результативную реализацию целей компании. Несмотря на то что большую часть людей, занимающих высокие должности, нельзя отнести к категории красивых, психологи считают, что именно располагающая внешность выступает билетом в мир успешных [12].

Каждый человек сталкивается с необходимостью выбора при определении своей профессиональной деятельности. Когда человек приступает к работе, он также ставит перед собой цель [3]. С другой стороны, выбирая между кандидатами, работодатель также преследует свои определенные цели. В этой связи каждому кандидату необходимо объективно оценить свои профессиональные способности и определить, соответствуют ли они требованиям организации [4; 6]. От этого зависит не только успешность при приеме на работу, но продвижение по карьерной лестнице. Как утверждают психологи, чаще всего, главным фактором успешного трудоустройства и карьерного роста являются привлекательная внешность и способность самопрезентации [13].

Внешний облик и способность самопрезентации – важные составляющие при трудоустройстве, так как первое впечатление о кандидате складывается с первых секунд [8]. С другой стороны, несмотря на далеко не блестящую внешность, кандидат может поразить своим умом и знаниями при собеседовании, сумев показать свои лучшие качества в процессе самопрезентации и продемонстрировав работодателю максимум своих достоинств [15; 16; 17].

На основе проведенных исследований феномена лукизма В. А. Лабунская отмечает, что ряд психологов из Соединённых Штатов Америки выявили связь между внешностью кандидата, его умением самопрезентации и возможностями карьерного роста и даже повышения зарплаты [5]. В то же время иссле-

дование показало, что психологи Великобритании придерживаются другого мнения и не поддерживают теорию лукизма. По их мнению, при определении кандидата на ту или иную должность, работодатели уделяют внимание прежде всего деловым качествам претендента, а не его внешности и стремлению к успешной самопрезентации. Важным критерием для них является трудоспособность человека, его здоровье и даже особенности его характера, влияющие на взаимоотношения с коллективом, с руководством, а значит, косвенно и на эффективность работы [2; 10].

Связь этих двух подходов определилась недавно в проведенных группой ученых исследованиях, результаты которых показали наличие взаимосвязи между гармоничностью внешнего облика, привлекательностью человека и его здоровьем. Оказалось, что гармония внешнего облика чаще всего согласуется с гармонией внутреннего самочувствия. Такие люди, как правило, обладают хорошим здоровьем, редко болеют [9]. Именно поэтому в рамках данной работы предпринята попытка выявления зависимости между трудовой мотивацией и отношением к своему внешнему облику и самопрезентации.

Материалы и методы

Целью исследования является изучение особенностей отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин с различными мотивами выбора профессии.

Эмпирические задачи исследования:

1. Выявить особенности отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у работающих женщин, принимающих участие в исследовании.
2. Исследовать преобладающие мотивы выбора профессии и провести сравнительный анализ отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин с доминированием различных мотивов.

Для решения первой задачи исследования, нами был использован опросник В. А. Лабунской и Е. В. Белугиной «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика». Он позволяет определить отношение респондентов к своему лицу, телу, оформлению своего облика, к выразительности поведения. Решение второй эмпирической

задачи осуществлялось с помощью методики Е. М. Павлютенкова по определению мотивов выбора профессии, где выделяются следующие группы мотивов:

- социальные, проявляющиеся в устремлённости к общественной значимости труда, ориентации на общечеловеческие ценности;

- моральные, определяющие направленность мотивов на совершенствование внутреннего мира, развитие духовно-нравственных качеств;

- престижные, связанные со стремлением к такой профессии, которая может обеспечить продвижение по карьерной лестнице и высокое положение в обществе, к профессиям, считающимся престижными;

- эстетические, отражающие устремлённость женщины к получению удовольствия, радости от самого процесса труда, от его гармонии и эстетики;

- познавательные, выражающие интерес к специальным знаниям, связанным с содержанием трудовой деятельности;

- творческие, связанные со стремлением к открытиям, инновациям, творчеству в профессиональной деятельности;

- связанные с содержанием труда, отражающие понимание сущности данной трудовой деятельности заинтересованность в умственном или физическом труде;

- материальные, определяющие желание получать высокую зарплату, другие материальные блага;

- утилитарные, отражающие нацеленность на возможность руководить людьми, а также на комфортные и лёгкие условия работы.

Статистическая обработка полученных результатов с использованием U-критерия Манна-Уитни позволила определить значимость выявленных различий в мотивах выбора профессии между испытуемыми с разной степенью удовлетворенности своим внешним обликом.

Результаты

В соответствии с полученными результатами, мы разделили всех испытуемых на две группы. В первую группу (61 чел.) мы включили женщин, у которых была выявлена высокая степень удовлетворённости своим внешним обли-

ком с высокой степенью удовлетворенности своим внешним обликом. Вторую группу (19 чел.) составили женщины, для которых была характерна средняя степень удовлетворенности своим внешним обликом.

Испытуемых с низкой степенью удовлетворенности своим внешним обликом нами выявлено не было.

Для определения значимости различий в мотивах выбора профессии (социальные, моральные, эстетические, познавательные, творческие, связанные с содержанием труда, материальные, престижные, утилитарные) между испытуемыми с высокой и средней степенью удовлетворенности своим внешним обликом нами был также применен U-критерий Манна-Уитни.

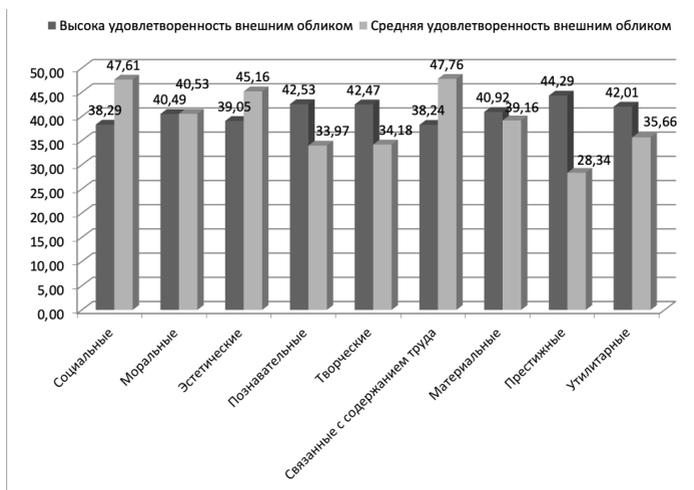


Рисунок. Связь между отношением к своему внешнему облику и мотивами выбора профессии

На рисунке показаны значимые различия в выборе престижного мотива выбора профессии между испытуемыми с высокой и средней степенью удовлетворенности своим внешним обликом и самопрезентацией.

Далее, для установления значимости взаимосвязей между различными показателями отношения к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин и мотивами выбора

профессии, нами был использован коэффициент ранговой корреляции Пирсона.

Обнаружены значимые взаимосвязи между различными мотивам выбора профессии и отношением к своему внешнему облику и самопрезентации у женщин.

Также выявлена значимая обратная взаимосвязь между преобладанием социального мотива выбора профессии и отношением к оформлению внешнего облика, к выразительному поведению и оценкой соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям, а также между преобладанием эстетического мотива выбора профессии и отношением к оформлению внешнего облика, к выразительному поведению и оценкой соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям.

Взаимосвязь между преобладанием мотива выбора профессии, связанного с содержанием труда и отношением к оформлению внешнего облика, к выразительному поведению и оценкой соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям также характеризуется значимой обратной связью.

В обеих группах нами была выявлена значимая обратная взаимосвязь между преобладанием морального мотива выбора профессии и отношением к своему телосложению, между преобладанием престижного мотива выбора профессии и отношением к своему лицу, а также между преобладанием утилитарного мотива выбора профессии и отношением к оформлению внешнего облика.

Обсуждение и выводы

Подводя итоги проведённого исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Женщины с высокой степенью удовлетворенности своим внешним обликом и самопрезентацией показывают значимо более высокую степень выбора престижного мотива выбора профессии, чем женщины со средней степенью удовлетворенности своим внешним обликом и самопрезентацией.

Женщины, выбирающие престижный мотив, обладают стремлениями, позволяющими достичь видного положения в обществе, избирают профессии, обеспечивающие быстрое продвижение по службе, профессии, которые ценятся сре-

ди друзей и знакомых и в высокой степени удовлетворены своим внешним обликом и самопрезентацией.

2. Чем выше выражен социальный мотив выбора профессии, тем в меньшей степени испытуемый удовлетворен оформлением внешнего облика, выразительным поведением и тем ниже оценка соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям.

Чем выше выражен эстетический мотив выбора профессии, тем в меньшей степени испытуемый удовлетворен оформлением внешнего облика, выразительным поведением и тем ниже оценка соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям.

Чем выше выражен мотив выбора профессии, связанный с содержанием труда, тем в меньшей степени испытуемый удовлетворен оформлением внешнего облика, выразительным поведением и тем ниже оценка соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям.

Женщины, руководствующиеся социальными, эстетическими и связанными с содержанием труда мотивами выбора профессии, значительно реже удовлетворены оформлением внешнего облика, выразительным поведением, и их оценка соответствия внешнего облика гендерно-возрастным ролям значительно ниже.

Можно предположить, что испытуемые, обладающие желанием своим трудом способствовать общественному прогрессу, занять достойное место в обществе в соответствии с интересами и возможностями, стремящиеся к красоте, гармонии; желанием работать по специальности, связанной с прекрасным, обладающие четкими знаниями о процессе труда, направленные на умственный и физический труд, удовлетворены вышеперечисленными компонентами своего внешнего облика на низком уровне. Низкие показатели удовлетворенности своим внешним видом могут быть связаны с постоянным стремлением этой группы женщин к совершенству, гармонии, красоте во всех сферах жизни, в том числе и в своём внешнем облике. Но стремление к идеалу не всегда достижимо в реальности. Поэтому и возникает неудовлетворенность своим внешним обликом.

3. Чем выше выражен моральный мотив выбора профессии, тем в меньшей степени испытуемый удовлетворен лицом

и телосложением. Женщины, руководствующиеся моральным мотивом выбора профессии, имеют высокое стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, к развитию нравственных качеств, и значимо реже удовлетворены своим лицом и телосложением. Возможно, такие результаты объясняются тем, что внешний облик не является для этой категории женщин приоритетным направлением в процессе самосовершенствования. Основное внимание в этом случае направлено на внутренний мир, а не на внешний облик.

4. Чем выше выражен престижный мотив выбора профессии, тем в большей степени испытуемый удовлетворен своим лицом.

Женщины, руководствующиеся престижным мотивом выбора профессии, значимо чаще удовлетворены своим лицом. Предполагается, что в данном случае удовлетворённость своим внешним обликом связана с личностными характеристиками данной группы женщин – желанием и стремлением быть в центре внимания, доказать окружающим свою исключительность.

5. Чем выше выражен утилитарный мотив выбора профессии, тем в большей степени испытуемый удовлетворен оформлением внешнего облика.

Женщины, руководствующиеся утилитарным мотивом выбора профессии, обладающие стремлением руководить людьми, работать в городе, ориентированные на чистоту и лёгкость труда, значимо чаще удовлетворены оформлением своего внешнего облика. Данная взаимосвязь, возможно, объясняется характерной для этой группы женщин уверенностью в своих деловых и личностных возможностях, включая внешний облик.

Список литературы

1. Базаров Т. Ю., Карпов А. Б. Факторы трудовой мотивации современного работника (на примере российской фармацевтической компании) // Организационная психология. – 2020. – № 10. – С. 106–120.
2. Кайгородов Б. В., Еремицкая И. А. Стиль одежды как способ самопрезентации и самовыражения личности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – С. 51–57.
3. Касабова И. С. Гендерные особенности самопредъявления девушек в межличностном общении и их связь с выбором одежды // Российский психологический журнал. – 2015. – С. 184–192.
4. Лабунская В. А., Капитанова Е. В. Обеспокоенность и удовлетворенность студентов своим внешним обликом как предикторы самооценок его компонентов и характеристик // Российский психологический журнал. – 2016. – С. 167–183.

5. Лабунская В. А. Лукизм в управлении и профессиональной деятельности: круглый стол на Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы» Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2017. – Т. 2. – № 3 (7). – С. 126–139.
6. Лабунская В. А., Сериков Г. В. Теоретические основы и методические подходы к изучению феномена «ценность внешнего облика» // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 91–103.
7. Недбаева С. В., Котова И. Б., Филин М. М. Влияние внешности как детерминанта личностной и профессиональной успешности человека // Образовательный вестник «Сознание». – 2018. – Т. 20. С. 86–92, DOI: 10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-6-86-92
8. Осьминина А. А. О современных исследованиях проблемы психологии внешнего облика // Вестник Красноярского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2019. – С. 58–63.
9. Осьминина А. А., Крюкова Т. Л., Факторы отношения женщин средней зрелости к собственному внешнему облику // Вестник Красноярского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2020. – С. 56–62.
10. Перминова А. А., Самооценка как фактор профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – С. 40–42.
11. Тарханова П. М., Холмогорова А. Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 52–60.
12. Hediye Kusluvan, Orhan Akova, Salih Kusluvan Occupational stigma and career commitment: Testing mediation and moderation effects of occupational self-esteem International Journal of Hospitality Management. – April 2022. – Vol. 102. DOI: 10.1016/j.ijhm.2022.103149
13. Juyoung Bae, Hyun Sil Yoo, Juyoung Lee. Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students // Relations to self-handicapping behaviors. Personality and Individual Differences. – August 2022. Vol. 194, DOI: 10.1016/j.paid.2022.111634;
14. Qi Hui, ChongYao, MengLi, XuqunYou. Upward social comparison sensitivity on teachers' emotional exhaustion // A moderated moderation model of self-esteem and gender. Journal of Affective Disorders. – 2022. Vol. 299. – Pp. 568–574. DOI: 10.1016/j.jad.2021.12.081;
15. Qingzhou Sun, Haozhi Guo, Xiaofen Yu, Jing Zhang, Xue Liu, Chengming Jiang, Yongfang Liu. More cooperation compensates for lower self-esteem in social dilemmas // Personality and Individual Differences. – September 2021. Vol. 179. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110878
16. Rengin Zembat, R. Ceren Gursoy. Effects of Pre-School Teacher's Self-Esteem on Teacher Attitudes // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012 Vol. 46. – Pp. 2983–2988. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.601
17. Yuan Liang, Xuyun Tan, Jianning Dang, Cong Wei, Zibei Gu, Li Liu. Does competence or morality mainly drive self-esteem? It depends on general system justification // Journal of Experimental Social Psychology. – November 2021. Vol. 97. DOI: 10.1016/j.paid.2021.104207

References

1. Bazarov, T. Iu., Karpov, A. B. (2020) Faktory` trudovoj motivacii sovremennogo rabotnika (na primere rossijskoj farmacevitcheskoj kompanii) [Factors of labor motivation of a modern employee (using the example of a Russian pharmaceutical company)]. *Organizacionnaya psixologiya – Organizational psychology*. No. 10. Pp. 106–120. (In Russian).
2. Kaigorodov, B. V., Eremitkaia, I. A., (2013) Stil` odezhdy` kak sposob samoprezentacii i samovy`razheniya lichnosti [Dress style as a way of self-presentation and self-expression of personality]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya: Psixologo-pedagogicheskie nauki – Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. Pp. 51–57. (In Russian).
3. Kasabova, I. S. (2015) Genderny`e osobennosti samopred`yavleniya devushek v mezhlchnostnom obshhenii i ix svyaz` s vy`borom odezhdy` [Gender characteristics of girls' self-pres-

entation in interpersonal communication and their relationship with clothing choice]. *Rossijskij psixologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*. Pp. 184–192. (In Russian).

4. Labunskaja, V. A., Kapitanova, E. V. (2016) Obespokoenost' i udovletvorennost' studentov svoim vneshnim oblikom kak prediktory samoocenok ego komponentov i karakteristik [Student concern and satisfaction with their appearance as predictors of self-reported components and characteristics]. *Rossijskij psixologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*. Pp. 167–183. (In Russian).

5. Labunskaja, V. A. (2017) *Lukizm v upravlenii i professional'noj deyatel'nosti* [Lukism in management and professional activities]: round table at the All-Russian scientific and practical conference "Effectiveness of personality, group and organization: problems, achievements and prospects" Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology. Vol. 2. No. 3 (7). Pp. 126–139. (In Russian).

6. Labunskaja, V. A., Serikov, G. V. (2018) Teoreticheskie osnovy i metodicheskie podxody k izucheniyu fenomena «cennost' vneshnego oblika» [Theoretical foundations and methodological approaches to the study of the phenomenon "value of appearance"]. *Social'naya psixologiya i obshchestvo – Social psychology and society*. Vol. 9. No. 3. Pp. 91–103. (In Russian).

7. Nedbaeva, S. V., Kotova, I. B., Filin, M. M. (2018) Vliyanie vneshnosti kak determinanta lichnostnoj i professional'noj uspešnosti cheloveka [Influence of appearance as a determinant of a person's personal and professional success]. *Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie» – Educational bulletin "Consciousness."* Vol. 20. Pp. 86–92. DOI: 10.26787/nydha-2226-7417-2018-20-6-86-92 (In Russian).

8. Osminina, A. A. (2019) O sovremennyx issledovaniyax problemy psixologii vneshnego oblika [On modern research on the problem of psychology of appearance]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Pp. 58–63. (In Russian).

9. Osminina, A. A., Kriukova, T. L. (2020) Faktory otnosheniya zhenshhin sredney vzroslosti k sobstvennomu vneshnemu obliku [Factors in the relationship of middle-aged women to their own appearance]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. Pp. 56–62. (In Russian).

10. Perminova, A. A. (2019) Samoocenka kak faktor professional'nogo samoopredeleniya v staršem podrostkovom vozraste [Self-esteem as a factor in professional self-determination in older adolescence]. *Psixologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti – Psychology and performance pedagogy*. Pp. 40–42. (In Russian).

11. Tarkhanova, P.M., Kholmogorova, A.B. (2011) Social'ny'e i psixologicheskie faktory fizicheskogo perfekcionizma i neudovletvorennosti svoim telom [Social and psychological factors of physical perfectionism and body dissatisfaction]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No. 5. Pp. 52–60. (In Russian).

12. Hediye Kuslvan, Orhan Akova, Salih Kuslvan (2022) Occupational stigma and career commitment: Testing mediation and moderation effects of occupational self-esteem *International Journal of Hospitality Management*. April. Vol. 102. DOI: 10.1016/j.ijhm.2022.103149

13. Juyoung Bae, Hyun Sil Yoo, Juyoung Lee. (2022) Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students // *Relations to self-handicapping behaviors. Personality and Individual Differences*. August. Vol. 194. DOI: 10.1016/j.paid.2022.111634;

14. Qi Hui, ChongYao, MengLi, XuqunYou. (2022) Upward social comparison sensitivity on teachers' emotional exhaustion // *A moderated moderation model of self-esteem and gender. Journal of Affective Disorders*. Vol. 299. Pp. 568–574. DOI: 10.1016/j.jad.2021.12.081;

15. Qingzhou Sun, Haozhi Guo, Xiaofen Yu, Jing Zhang, Xue Liu, Chengming Jiang, Yongfang Liu. (2021) More cooperation compensates for lower self-esteem in social dilemmas // *Personality and Individual Differences*. September. Vol. 179. DOI: 10.1016/j.paid.2021.110878

16. Rengin Zembat, R. Ceren Gursoy (2022) Effects of Pre-School Teacher's Self-Esteem on Teacher Attitudes // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 46. Pp. 2983–2988. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.601

17. Yuan Liang, Xuyun Tan, Jianing Dang, Cong Wei, Zibei Gu, Li Liu (2021) Does competence or morality mainly drive self-esteem? It depends on general system justification // *Journal of Experimental Social Psychology*. November. Vol. 97. DOI: 10.1016/j.jep.2021.104207

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

Информация об авторах

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2202-2588, e-mail: abakira@mail.ru

Мулатова Ирина Андреевна – ассистент, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2485-8963, e-mail: irinaskurata@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Abakumova – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2202-2588, e-mail: abakira@mail.ru

Irina A. Mulatova – Assistant, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2485-8963, e-mail: irinaskurata@yandex.ru

Поступила в редакцию: 09.04.2024
Принята к публикации: 14.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 09 April 2024
Accepted: 14 May 2024
Published: 28 June 2024

Психологические детерминанты успешности обучения комбатантов

А. А. Благинин^{1,2,3} О. С. Исаева¹

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

³ Институт физиологии имени И. П. Павлова РАН,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В данной работе рассматриваются основы успешной профессиональной самореализации участников боевых действий, которые формируются еще в период обучения в военных вузах. Проблема успешности также рассматривается в контексте профессиональной деятельности, особенно в образовании и психологии, где она связана с такими понятиями, как эффективность, результативность и удовлетворенность работой. Исследуются особенности успешности, рассматривая ее с разных сторон, разделяя психологические факторы на познавательные и личностные. Познавательные факторы включают в себя высшие психические функции, а личностные факторы включают мотивацию, волю, эмоции и самосознание. Особое внимание в статье уделяется анализу внутренних и внешних факторов, влияющих на успешность.

Обсуждение и выводы. Проведенный анализ показал, что психологическими детерминантами успешности участников боевых действий являются индивидуальные особенности, социальные характеристики и психологические навыки, а также мотивация, стрессоустойчивость, способность работать в условиях неопределенности, адаптивность, дисциплинированность, когнитивные способности, коммуникативные навыки. Данные факторы возможно отследить еще на первых этапах профессионального становления, а именно в процессе обучения в военном вузе. Изучение данных факторов помогает определить ключевые аспекты успешности и разработать методы для повышения эффективности обучения. Все эти качества в совокупности способствуют успешному выполнению боевых задач и повышают шансы на положительный результат в сложных условиях боевых действий.

Ключевые слова: психологические детерминанты, успешность, успешность обучения, комбатанты, психологические особенности, воля, саморегуляция, дисциплинированность, локус контроля.

Для цитирования: Благинин А. А., Исаева О. С. Психологические детерминанты успешности обучения комбатантов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 188–204. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_188. EDN: DIORBE

Psychological Determinants of Combatant Education Success

Andrei A. Blaginin,^{1,2,3} Olga S. Isaeva¹

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg, Russian Federation

³ Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. This paper examines the basics of successful professional self-realization of participants in combat operations, which are formed during the period of study at military universities. The problem of success is also considered in the context of professional activity, especially in education and psychology, where it is associated with concepts such as efficiency, effectiveness and job satisfaction. The author explores the features of success, considering it from different angles, dividing psychological factors into cognitive and personal ones. Cognitive factors include higher mental functions, and personality factors include motivation, will, emotions, and self-awareness. The article pays special attention to the analysis of internal and external factors influencing success.

Discussion and conclusions. The conducted analysis has shown that psychological determinants of success of combat participants are individual characteristics, social characteristics and psychological skills, as well as motivation, stress resistance, ability to work in conditions of uncertainty, adaptability, discipline, cognitive abilities, and communication skills. These factors can be traced back to the first stages of professional development, namely during the process of studying at a military university. Studying these factors helps to identify key aspects of success and develop methods to improve the effectiveness of training. All of these qualities together contribute to the successful execution of combat tasks and increase the chances of a positive outcome in a challenging combat environment.

Key words: psychological determinants, success, learning success, combatants, psychological characteristics, will, self-regulation, discipline, locus of control.

For citation: Blaginin, A. A., Isaeva, O. S. (2024) Psixologicheskie determinanty` uspehnosti obucheniya kombatantov [Psychological Determinants of Combatant Education Success]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 188–204. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_188, EDN: DIORBE

Вопросы образования всегда занимали важное место в философии. Еще в Древней Греции в VI–IV веке до н. э., когда воспитание приобрело большую значимость в обществе, государство предприняло шаги по созданию системы обучения молодежи. Это привело к формированию педагогических взглядов на обучение и воспитание, которые начали активно обсуждаться в научных кругах. Великие философы того времени, такие как Пифагор, Демокрит, Сократ и Платон, размышляли о важности успешного обучения и указывали на принципы, которые могут помочь достичь этой цели.

В. А. Сухомлинский, выдающийся отечественный педагог, считал, что желание учиться есть у каждого ребенка, но его можно легко подавить неправильным подходом учителя. Успех ребенка в обучении является «живительным воздухом», поддерживающим его жажду знаний [43].

Современные ученые считают, что успех в обучении это важный показатель качества образования. Некоторые из них, такие как Бирин О. В., Гордеева Т. О., Гижицкий В. В. и др., рассматривают его как критерий эффективности обучения. Другие, например, Блонский П. П., изучают его в контексте умственного развития ученика и степени усвоения учебной информации [20].

Одной из главных целей современного высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособных специалистов с высоким уровнем профессиональной подготовки и всесторонним личностным развитием, которые стремятся к непрерывному и всестороннему совершенствованию и способны учиться на протяжении всей жизни, постоянно расширяя и углубляя свои знания и умения [20].

Еще одним важным компонентом учебной деятельности является оценка степени усвоения произошедших в самом обучающемся изменений. Благодаря этому обучающийся может определить, правильно ли он решил поставленные учебные задачи и овладел ли необходимыми методами действий в достаточной степени для их дальнейшего применения при решении множества теоретических задач. Учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний и способов учебно-познавательной деятельности. Она включает в себя следующие компоненты: целеполагание, саморегуляцию, самооценку, планирование, принятие решений, контроль, самоконтроль, коррек-

цию, мотивацию и успеваемость. В целом учебная деятельность осуществляется посредством взаимопроверки или рефлексии [9].

В концепции Г. П. Щедровицкого проводится различие между учением и учебной деятельностью как процессами присвоения общественного опыта. Учение представляет собой стихийное усвоение, тогда как учебная деятельность – это организованное усвоение с использованием учебных средств. Учебная деятельность включает в себя содержание, продукты учебной деятельности, процессы построения деятельности, психические функции, способности и процессы усвоения [9].

Г. П. Щедровицкий объясняет, что учение это не взаимодействие человека с окружающей средой и приспособление к ней, не усиление и упражнение врожденных психических функций, не творческий процесс познания объектов окружающего мира, но «овладение культурой, накопленной человечеством», «усвоение» или «восприятие» ее.

Л. С. Рубинштейн проводил различие между учением как специальной деятельностью, «мотив и цель которого для обучающегося – научение», и «научением в ходе выполнения деятельности, выходящей за рамки собственно учения как специфической учебной деятельности», например овладение языком через общение.

В целом субъекту учебной деятельности свойственны следующие особенности: развитость личностных качеств и характеристик; активное освоение механизмов и методов творческой деятельности; выдвижение гипотез и новых идей; готовность к самосовершенствованию и саморазвитию в постоянно меняющихся условиях [20].

Становление субъекта учебной деятельности рассматривается как детерминированный (саморазвивающийся) и управляемый процесс, реализующийся в учебно-профессиональной деятельности [20].

Изучение феномена успеха следует начать с определения значения этого понятия. Успех определяется как «успешное достижение какой-либо цели, общественное признание, хороший результат в работе или учебе». Есть еще одно определение понятия «успех» – «положительный результат, успешное окончание чего-либо, хорошие результаты в учебе, достижение в освоении или изучении чего-либо, общественное одобрение или призна-

ние чьих-либо заслуг». А также «успех» трактуется как «удачное достижение поставленной цели, общественное признание» [3].

Таким образом, понятие «успех» подразумевает «положительный результат определенной деятельности, который обычно сопровождается признанием и высокой оценкой проделанной работы». Термин «успешный» описывает человека или деятельность, которой сопутствует успех, либо метод, помогающий достичь успеха в достижении определенной цели [38].

О. В. Бирина выделяет два типа успешности: субъективную и объективную. Субъективная успешность – это личное восприятие человеком собственной успешности. С другой стороны, объективная успешность – это общепринятое представление об успешности, основанное на оценке определенных достижений, которые считаются ценными в обществе. Автор определяет успешность как «интегральную оценку эффективности результатов собственной деятельности, которая получила признание окружающих, вызывает у человека (как субъекта деятельности) эмоциональное состояние, отражающее его личное позитивное отношение к этой деятельности, и позволяет ему чувствовать удовлетворение собой» [1].

У. П. Сиверская определяет индивидуальную успешность в обучении как достижение в социально значимой деятельности. Успешность обучения включает достижения учащегося в учебной деятельности, которые сопровождаются интересом к учебе, способствуют развитию творческих способностей в усвоении знаний и навыков, формированию адекватной самооценки и оценки результатов своей работы, создают условия для дальнейшего личностного роста и определения своего места в социуме [38].

Н. И. Баньковская дает следующее определение успешной учебной деятельности: «Успешная учебная деятельность – это способность и умение достигать успеха в учебе. Успешная учебная деятельность включает достижение успеха в развитии и формировании учащегося как личности благодаря осознанному и целенаправленному присвоению им социокультурных знаний в различных видах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности» [3]. Таким образом, успешная деятельность состоит из компонентов, направленных на приобретение необходимых знаний

и навыков для успешного освоения учебного материала или профессиональной деятельности.

Обучение в военном вузе нацелено на подготовку специалистов высокого уровня, профессионалов военного мастерства. Уровень подготовки выпускника, будь то офицер или специалист среднего звена (прапорщик, мичман), в дальнейшем скажется на его способности работать со сложным оборудованием и техникой, руководить и обучать подчинённых, а также готовности выполнять поставленные задачи. Профессиональные качества военнослужащих обеспечивают обороноспособность страны и безопасность её граждан. Поэтому исследования в области педагогики и психологии, направленные на достижение целей обучения в военных учебных заведениях, и в частности изучение психологических факторов, способствующих успешному обучению курсантов, имеют большую ценность [4].

На успешность обучения в вузе влияют различные факторы: материальная обеспеченность, состояние здоровья, возраст, семейное положение, уровень довузовской подготовки, навыки самоорганизации, планирование и контроль своей деятельности (особенно учебной), мотивы выбора вуза, адекватность представлений о специфике высшего образования, форма обучения, плата за обучение, организация учебного процесса, материальная база университета, квалификация преподавателей и персонала, престиж вуза и личные психологические особенности студентов [18].

Проблема оценки успешности учебной деятельности активно изучалась многими отечественными педагогами и психологами (Б. Г. Ананьев, Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский и др.), а также исследователями в области образования (Т. В. Гуськова, В. Ю. Кокорева и др.). А. Д. Ишков предложил оценивать успешность учебы обучающимся самостоятельно (на основе личного прогресса) или с помощью экспертов. Т. В. Гуськова и другие специалисты предлагают использовать рейтинговые оценки для оценки успеваемости (числовую величину, характеризующую успеваемость и знания в течение определенного учебного периода). Некоторые исследователи, такие как Е. П. Ильин, Т. Ю. Курапова и др., считают академическую успеваемость главным критерием успешности учебной деятельности [17].

Н. А. Курдюкова считает, что успешность учебной деятельности определяется не только знаниями обучающихся, но также наличием субъективных оценочных шкал и психологической устойчивостью к контролю знаний. Эта устойчивость, в свою очередь, зависит от личностных и нейродинамических особенностей. М. В. Францева определяет успешность обучения еще шире – как усвоение общественного исторического опыта и формирование индивидуального опыта на его основе [27].

Для определения причин успешности учебной деятельности часто используется подход, который рассматривает человека как набор характеристик, каждая из которых является психологической чертой или особенностью личности. Эти психологические черты представляют собой стабильные психологические структуры, которые содержат познавательные, эмоциональные и волевые компоненты, проявляющиеся в различных ситуациях и определяющие поведение человека.

Успешность учебной деятельности в высшем учебном заведении определяется как внутренними, так и внешними факторами. Социальные факторы включают социальное происхождение, место проживания, материальный статус и семейное положение. Педагогические факторы включают уровень и качество подготовки до поступления в вуз, организацию учебного процесса, материально-техническую базу вуза, квалификацию преподавателей и другие аспекты [24].

Психологические факторы успешности обучения можно разделить на: познавательные и личностные. Познавательные факторы включают восприятие, мышление, воображение, память, внимание, стили познания и другие когнитивные процессы. Личностные факторы включают мотивацию, волю, эмоции и самооценку [45].

Мотивация является одним из ключевых факторов успешной учебной деятельности. Характер мотивации определяет активность и настойчивость, что в значительной степени влияет на успех в достижении целей [23].

Е. В. Желтова выделяет ценностно-смысловые и мотивационные компоненты в модели психологической детерминанты успешности профессионального роста.

Е. В. Маркова изучает типы взаимодействия мотивации достижения и волевых качеств на успешность личности. Она об-

наружила, что, если определенные волевые качества развиты недостаточно, мотивация достижения может не только не быть положительным фактором, но даже стать отрицательным [45].

В исследовании Ю. М. Орлова рассматривается влияние потребностей и мотивации на ключевые показатели успеха в учебе. Он обнаружил, что стремление к достижениям повышает академические успехи, причем это влияние усиливается с повышением успешности и улучшением отношения к учебе [23].

Также в области военного образования проводились исследования, касающиеся мотивационных факторов, влияющих на успех курсантов. Среди авторов таких исследований И. И. Бринько, В. В. Богуславский, Ю. Ф. Кисляк, К. Э. Комаров, В. В. Мелетичев, Д. Г. Попов, И. В. Строкова, В. М. Савеленко, А. Н. Сивак, А. А. Столяров, В. В. Тубальцева, С. В. Улыбин, И. В. Федоткина, Ю. М. Якимов и др. [23].

Одной из ключевых психологических составляющих успеха в учении, исследуемых этими авторами, является локус-контроль, который может выражаться в форме интернальности и экстернальности. Интернальные личности рассматривают важные события в своей жизни как результат своих собственных действий и осознают возможность влиять на происходящее и управлять им. В то же время экстернальные личности видят все события в своей жизни как зависящие от внешних факторов, таких как Бог, судьба, удача или другие люди, и не чувствуют себя способными контролировать свою судьбу [27].

Эти различия между интерналами и экстерналами также имеют влияние на их способности в учебной или профессиональной сфере. Так, экстерналы обычно более податливы, уступчивы и зависимы от мнения и оценок других людей. Они могут успешно выполнять задания, находясь под контролем других. Интерналы, напротив, проявляют большую продуктивность при работе в одиночку. Они более активны, инициативны, решительны и уверены в себе, их межличностные отношения строятся на принципах принципиальности.

Изучение интернальности как фактора, влияющего на успешность обучения, освещается в работах Г. Х. Бaeовой и др. Однако А. Г. Терещенко полагает, что большинство курсантов избегают раскрытия своего внутреннего потенциала. У них преобладает экстернальная позиция, когда успехи и неудачи воспри-

нимаются как зависящие от других людей или судьбы. Активная роль самого субъекта у большинства курсантов в процессе обучения развита слабо. Одной из причин этого являются традиции массового обучения в военных учебных заведениях, которые не учитывают индивидуальные особенности курсантов [27].

Рассматривая внешние и внутренние факторы в рамках теории атрибуции, нельзя не упомянуть исследования, изучающие каузальные атрибуции как психологический фактор успешности обучения. М. М. Далгатов доказал влияние различных типов и стилей каузальной атрибуции на успешность учебного процесса. Аналогичные данные приводятся в исследовании А. М. Муталибовой. В то же время Н. Т. Магомедова изучает каузальную атрибуцию не только с точки зрения успешности обучения, но и в связи с индивидуально-психологическими особенностями и половыми различиями [27].

Ряд ведущих специалистов выделяют саморегуляцию как важную характеристику учебной деятельности. Этот процесс включает самостоятельное определение целей, моделирование условий, планирование, самоанализ, самоконтроль, самооценку, коррекцию, основанную на рефлексивных способностях.

Еще одним психологическим фактором, влияющим на успех обучения, является «уровень тревожности». Сильные эмоции, такие как страх, беспокойство, радость или возбуждение, могут мешать сосредоточиться на учебном процессе и блокировать подсознательные механизмы восприятия языка из окружающей среды [17].

На основе исследований О. О. Косяковой, В. Е. Медведевой и др. было установлено, что эмоциональная устойчивость как качество личности, определяющее психическое и физическое здоровье и результативность обучения, является одним из факторов успеха учебной деятельности [23].

Среди факторов, влияющих на успешность, многие исследователи называют коммуникативные навыки и их различные проявления. Коммуникативные навыки – это способность человека ориентироваться в различных ситуациях общения на основе знаний и чувственного опыта. Это также способность эффективно взаимодействовать с другими людьми благодаря пониманию себя и окружающих, а также изменению психического состояния, межличностных отношений и социальных условий. Ком-

муникативные навыки включают в себя теоретические знания, практические навыки и умения, которые помогают эффективно проходить учебный процесс и ориентироваться в различных ситуациях общения. Они также включают систему внутренних ресурсов личности, которые необходимы для построения эффективного и коммуникабельного взаимодействия с военными разных категорий, их семьями и гражданским персоналом [45].

О. М. Казарцева отмечает, что коммуникативные навыки не являются врожденной способностью, а формируются в процессе приобретения социально-коммуникационного опыта. Этот опыт включает в себя в первую очередь механизм смены кодов, который проявляется в стилистическом разнообразии речи. Такой переход основывается на изменении ролевых отношений между участниками коммуникации. Стоит отметить, что большая часть работ по этой теме имеет педагогическую направленность, хотя есть и психологические исследования [27].

Таким образом, успешное обучение зависит не только от приобретения необходимых операциональных навыков и минимального объема знаний для будущей деятельности, но в первую очередь от наличия активности и субъектности, подкрепленных саморефлексией и самостоятельным научным поиском (А. К. Осницкий, И. Л. Зимняя, И. Б. Котова, Е. П. Шиянов, Н. И. Исаев) [23].

В заключение можно сказать, что психологические детерминанты успешности обучения в военном вузе включают в себя индивидуальные особенности обучающихся, такие как способности, мотивация, дисциплина и самоорганизация, что впоследствии становится факторами успешности в дальнейшей профессиональной деятельности уже не обучающихся, а участников боевых действий. Также важными факторами являются социальные характеристики, такие как умение работать в команде и адаптивность. Кроме того, успешность участников боевых действий зависит и от уровня развития психологических навыков, таких как стрессоустойчивость и коммуникация. В целом изучение психологических детерминант успешности помогает определить ключевые факторы, влияющие на достижения как во время учебной деятельности, так и в дальнейшей профессиональной карьере, а также и разработать методы повышения эффективности обучения в военных вузах.

Список литературы

1. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8. – Ч. 2. – С. 438–443.
2. 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.
3. Богер Д. М. Взаимосвязь показателей эмоционально-волевой устойчивости и успешности в военно-профессиональной деятельности // *Синергия Наук*. – 2019. – № 41. – С. 384–387.
4. Бондаренко М. Б. Личностный потенциал и успешность военных профессионалов // *Вестник ЯрГУ*. Серия Гуманитарные науки. – 2018. – № 4. – С. 96–99.
5. Ванюшин А. В., Ахмедханов М. А., Губин В. А. Психологические детерминанты направленности на военно-профессиональную деятельность курсантов военных образовательных организаций высшего образования // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2018. – № 2. – С. 64–71.
6. Ващенко В. М., Макаров Д. А. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе // *Региональные аспекты управления, экономики и права Северо-западного федерального округа России*. – 2019. – С. 71–74.
7. Вилисов Д. В. Показатели успешности курсантов в образовательной среде военного вуза (на примере изучения дисциплины «автомобильная подготовка») // *Мир науки, культуры, образования*. – 2022. – № 1 (92). – С. 11–13.
8. Днов К. В. и др. Влияние психических состояний на военно-профессиональную адаптацию курсантов военного вуза // *Medline. ru. Российский биомедицинский журнал*. – 2018. – Т. 19. – № 1. – С. 344–351.
9. Дубинин А. В. Факторы, влияющие на повышение эффективности обучения и формирование профессиональной успешности будущих офицеров Росгвардии // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2021. – № 3. – С. 217–223.
10. Дубинин А. В., Боровицкий А. М. Сущность профессиональной успешности курсантов // *Kant*. – 2020. – № 3 (36). – С. 257–263.
11. Дубинин А. В., Боровицкий А. М., Наумов П. Ю. Формирование профессиональной успешности будущего офицера в образовательной среде военной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема // *Педагогический журнал*. – 2020. – Т. 10. – № 1А. – С. 93–99.
12. Евенко С. Л. Психологические детерминанты успешности деятельности военного руководителя // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2022. – № 3А. – С. 257–267.
13. Емельяненко А. А., Петровская М. В. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов и некоторые её детерминанты // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8–7. – С. 1692–1700.
14. Еремеев Б. А. Учебная успешность и ценности у студентов педвуза: психологические основания, технология и процедуры измерения, некоторые результаты: монография. – М.: DirectMedia, 2014. – 201 с.
15. Жовнерчук Е. В., Абриталин Е. Ю., Жовнерчук И. Ю. Факторы профессиональной деятельности, неблагоприятно влияющие на психическое здоровье военнослужащих противовоздушной обороны // *Медицина труда и промышленная экология*. – 2019. – № 9. – С. 62–65.
16. Зайцев А. Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов // *Психология. Психофизиология*. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 65–71.
17. Зеленина Н. В. и др. Особенности адаптации военнослужащих-комбатантов и оценка их стрессоустойчивости // *Известия Российской Военно-медицинской академии*. – 2019. – Т. 38. – № 3. – С. 59–65.
18. Зеленина Н. В., Назаров С. С., Марченко А. А., Юсупов В. В. Особенности адаптации военнослужащих-комбатантов и оценка их стрессоустойчивости // *Известия Российской военно-медицинской академии*. – 2019. – Т. 38. – № 3. – С. 59–65. – EDN BQKWVW.

19. Ильина М. С. Условия успешной учебно-познавательной деятельности студентов // Перспективы науки. – 2019. – № 2. – С. 107–110.

20. Ичитовкина Е. Г., Злоказова М. В., Рубцова Т. В. Личностные особенности комбатантов, способствующие психологической устойчивости к стресс-факторам боевой обстановки // Медицинский вестник МВД. – 2012. – № 4(59). – С. 62–65. – EDN PAWREV.

21. Киселев А. М. О формировании нравственных ценностей у курсантов военного вуза // Наука сегодня: реальность и перспективы. – 2021. – С. 86–87.

22. Кустова Е. И. Мотивационные компоненты личности студентов как фактор будущей профессиональной успешности // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. – С. 140–148.

23. Лапкин М. М., Яковлева Н. В., Прошляков В. Д. Исследование психологических и физиологических детерминант успешности обучения студентов в медицинском ВУЗе // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – № 1 (4). – С. 75–83.

24. Лобачев И. В. и др. Адаптация военнослужащих к боевым условиям // Вестник Российской Военно-медицинской академии. – 2019. – № 1. – С. 175–179.

25. Лобачев И. В., Коршевер Н. Г., Дорфман Ю. Р., Фурманов Е. Е. Адаптация военнослужащих к боевым условиям // Вестник Российской Военно-медицинской академии. – 2019. – № 1(65). – С. 175–179.

26. Маклаков А. Г., Бойко Е. А. Успешность военно-профессиональной деятельности и личностные характеристики военнослужащих по призыву с разным типом функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 28–35.

27. Малостева Т. Н. Психологическая устойчивость как детерминанта успешной деятельности руководителя // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика. – 2019. – С. 109–113.

28. Маркович В. А. Социально-психологические детерминанты успешности обучения переговорщиков // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 5. – С. 129–132.

29. Мельниченко В. В. Особенности показателей адаптационных ресурсов у комбатантов-частников СВО // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2023. – № 2(62). – С. 64–65. – EDN ITOMFG.

30. Москвитина М. А., Москвитин П. Н. Организационно-методические аспекты психологического сопровождения комбатантов и членов их семей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 7. – С. 61–68. – DOI 10.23672/SAE.2023.34.57.019. – EDN LZPLKL.

31. Моторина О. Н., Вебер М. А. Психологические детерминанты успешности обучения воспитанников Санкт-Петербургского суворовского военного училища (СПб СВУ МО РФ) // Царскосельские чтения. – 2017. – Т. 2. – С. 342–344.

32. Петрусевич А. А., Жумаханов А. З. Педагогические условия формирования военно-профессионального опыта курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 78–85.

33. Прокофьева В. А., Галимов Р. Р. Детерминанты социально-психологической адаптации курсантов военного вуза // Научное мнение. – 2020. – № 1–2. – С. 157–162.

34. Прокофьева В. А., Константинов В. В. Саморегуляция как фактор успешности обучения курсантов военной образовательной организации высшего образования // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2018. – № 4. – С. 69–73.

35. Раджабов С. А., Холинов Д. М. К вопросу о понятии "комбатант" в вооружённых конфликтах // Академический юридический журнал. – 2021. – № 2(38). – С. 170–178. – EDN WHBWYV.

36. Разиньков М. Е. Психологические ресурсы комбатантов: по материалам «Долгой войны» в России (1914–1922 гг.) // Манускрипт. – 2019. – Т. 12. – № 7. – С. 53–58.

37. Родионова Е. А., Доминяк В. И. Социально-психологические особенности профессионального здоровья специалистов // Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении, Санкт-Петербург, 22–24 октября 2013 года / Правительство Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб.: Скифия-принт, 2013. – С. 362–364. – EDN VVPTOT.

38. Ромашина Д. Д., Тимофеевна Б. Л. Социальная дезадаптация комбатантов при возвращении в условия мирной жизни // Актуальные вопросы современной медицинской

науки и здравоохранения: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов, Екатеринбург, 19–20 апреля 2023 г. – Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2023.

39. Сатов М. К. Факторы формирования социальной успешности курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 86–93.

40. Светличная Н. В., Rogozina M. Ю. Нервно-психическая устойчивость как фактор адаптации военнослужащих к военно-профессиональной деятельности // Донецкие чтения. – 2019. – С. 338–341.

41. Соколова А. С. "Профессионально важные качества" и "профессиональная компетентность" как детерминанты профессиональной успешности // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 47–49.

42. Стрельникова Ю. Ю. Психологические особенности комбатантов и сотрудников органов внутренних дел с длительным стажем службы в мирных условиях // Психология. Психофизиология. – 2014. – № 3.

43. Фастовцов Г. А., Василевский В. Г. Клиническое своеобразие патологического развития личности у комбатантов // Судебная психиатрия: Расстройства личности / под ред. акад. РАМН Т. Б. Дмитриевой. Том Выпуск 3. – М.: Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В. П. Сербского, 2006. – С. 195–10. – EDN JFXAGE.

44. Хадарцев А. А., Стариков Н. Е., Грачев Р. В. Профессиональный стресс у военнослужащих (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. – 2020. – Т. 27. – № 2. – С. 74–82.

45. Хохлова Л. А. Психологические факторы успешного обучения // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 6 (85), ч. 2. – 2010.

46. Чермянин С. В. и др. Психологические особенности военнослужащих спецподразделений с отсроченной симптоматикой посттравматических стрессовых расстройств // Психология XXI века: Современные тенденции развития науки и практики в психологии. – 2018. – С. 206–211.

47. Чудакова Т. Л., Субботина Л. Ю. Склонность к риску как фактор успешности в учебной деятельности у военных // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: Сборник материалов Всероссийской научной конференции, Ярославль, 08–20 октября 2020 года / отв. ред. А. В. Карпов. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 202–206. – EDN XLDFWV.

48. Чуранова Т. Ю. Мотивация как психологическая детерминанта успешности обучения курсантов военно-учебного заведения // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – С. 166.

49. Шабанов Л. В., Марихин С. В., Хисматуллин Р. Р. Психологические требования к личности военнослужащего в процессе проектирования предметной среды по педагогике в военных институтах ВНГ РФ // Научное мнение. – 2021. – № 1–2. – С. 45.

50. Шорилов Е. В., Наумлюк А. Г. Мотивация как фактор успешности обучения в военном вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 9. – С. 94–97.

References

1. Birina, O. V. (2014) Ponyatie uspehnosti obucheniya v sovremennykh pedagogicheskikh i psihologicheskikh teoriyakh [The concept of learning success in modern pedagogical and psychological theories]. *Fundamental'nye issledovaniya*. No. 8, ch. 2. Pp. 438–443 (In Russian).

2. Blaginina, A. A., Churanov, A. M., Churanova, T. Y. (2022) The concept of success in training cadets of a military educational institution [The concept of "successful training of cadets" of a military educational institution]. *Military Academic Journal*. No. 4(36). Pp. 28–35 (In Russian).

3. Boger, D. M. (2019) Vzaimosvyaz' pokazatelej emocional'no-volevoj ustojchivosti i uspehnosti v voenno-professional'noj deyatel'nosti [The relationship between indicators of emotional and volitional stability and success in military professional activities]. *Sinerгиya Nauk*. No. 41. Pp. 384–387 (In Russian).

4. Bondarenko, M. B. (2018) Lichnostnyj potencial i uspešnost' voennyh professionalov [Personal potential and success of military professionals]. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnye nauki*. No. 4. Pp. 96–99 (In Russian).

5. Vanyushin, A. V., Ahmedhanov, M. A., Gubin, V. A. (2018) Psihologicheskie determinanty napravlenosti na voenno-professional'nyuyu deyatel'nost' kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya [Psychological determinants of orientation towards military professional activity of cadets of military educational institutions of higher education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta A. S. Pushkina*. No. 2. Pp. 64–71 (In Russian).

6. Vashchenko, V. M., Makarov, D. A. (2019) Psihologicheskie faktory uspešnogo obucheniya studentov v vuze [Psychological factors of successful student education at the university]. *Regional'nye aspekty upravleniya, ekonomiki i prava Severo-zapadnogo federal'nogo okruga Rossii*. Pp. 71–74 (In Russian).

7. Vilisov, D. V. (2022) Pokazateli uspešnosti kursantov v obrazovatel'noj srede voennogo vuza (na primere izučeniya discipliny «avtomobil'naya podgotovka») [Success rates of cadets in the educational environment of a military university (using the example of studying the discipline «automotive training»)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 1 (92). Pp. 11–13 (In Russian).

8. Dnov, K. V. (2018) Vliyanie psihicheskikh sostoyanij na voenno-professional'nyuyu adaptaciju kursantov voennogo vuza [The influence of mental states on the military professorial adaptation of military university cadets]. *Medline. ru. Rossijskij biomedicinskij zhurnal*. Vol. 19. No. 1. Pp. 344–351 (In Russian).

9. Dubinin, A. V. (2021) Faktory, vliyayushchie na povыshenie effektivnosti obucheniya i formirovanie professional'noj uspešnosti budushchih oficerov Rosgvardii [Factors affecting the increase in the effectiveness of training and the formation of professional success of future officers of the Russian Guard]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. No. 3. Pp. 217–223 (In Russian).

10. Dubinin, A. V., Borovickij, A. M. (2020) Sushchnost' professional'noj uspešnosti kursantov [The essence of the professional success of cadets]. *Kant*. No. 3 (36). Pp. 257–263 (In Russian).

11. Dubinin, A. V., Borovickij, A. M., Naumov, P. Y. (2020) Formirovanie professional'noj uspešnosti budushchego oficera v obrazovatel'noj srede voennoj obrazovatel'noj organizacii kak psihologo-pedagogicheskaya problema [Formation of professional success of a future officer in the educational environment of a military educational organization as a psychological and pedagogical problem]. *Pedagogicheskij zhurnal*. Vol. 10. No. 1A. Pp. 93–99 (In Russian).

12. Evenko, S. L. (2022) Psihologicheskie determinanty uspešnosti deyatel'nosti voennogo rukovoditelya. Psihologiya [The success of the educational activities of cadets of military universities and some of its determinants]. *Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. No. 3A. Pp. 257–267 (In Russian).

13. Emel'yanenko, A. A., Petrovskaya, M. V. (2014) Uspešnost' uchebnoj deyatel'nosti kursantov voennyh вузов i nekotorye determinanty [Psychological determinants of the success of the military leader's activities]. *Fundamental'nye issledovaniya*. No. 8–7. Pp. 1692–1700 (In Russian).

14. Eremeev, B. A. (2014) Uchebnaya uspešnost' i cennosti u studentov pedvuza: psihologicheskie osnovaniya, tekhnologiya i procedury izmereniya, nekotorye rezul'taty: monografiya. Educational success and values among pedagogical university students: psychological foundations, technology and measurement procedures, some results]. Moskva: DirectMedia, Pp. 201 (In Russian).

15. Zhovnerchuk, E. V., Abritalin, E. Y., Zhovnerchuk, I. Y. (2019) Faktory professional'noj deyatel'nosti, neblagopriyatno vliyayushchie na psihicheskoe zdorov'e voennosluzhashchih protivovozdushnoj oborony [Factors of professional activity adversely affecting the mental health of air defense personnel]. *Medicina truda i promyshlennaya ekologiya*. No. 9. Pp. 62–65 (In Russian).

16. Zajcev, A. B. (2013) Individual'no-psihologicheskie faktory uspešnosti obucheniya sovremennyh studentov [Individual psychological factors of the success of modern students' education]. *Psihologiya. Psihofiziologiya*. Vol. 6. No. 2. Pp. 65–71 (In Russian).

17. Zelenina, N. V. (2019) osobennosti adaptacii voennosluzhashchih-kombatantov i ocenka ih stressoustojchivosti. [peculiarities of adaptation of military combatants and assessment

[202] of their stress resistance]. *Izvestiya Rossijskoj Voenno-meditsinskoj akademii*. Vol. 38. No. 3. Pp. 59–65 (In Russian).

18. Zelenina, N. V., Nazarov, S. S., Marchenko, A. A., Yusupov, V. V. (2019) Osobennosti adaptacii voennosluzhashchih-kombatantov i ocenka ih stressoustojchivosti [Peculiarities of adaptation of military combatants and assessment of their stress resistance]. *Izvestiya Rossijskoj voenno-meditsinskoj akademii*. Vol. 38. No. 3. Pp. 59–65 (In Russian).

19. Il'ina, M. S. (2019) Usloviya uspešnoj uchebno-poznavatel'noj deyatelnosti studentov [Conditions for successful educational and cognitive activity of students]. *Perspektivy nauki*. No. 2. Pp. 107–110 (In Russian).

20. Ichitovkina, E. G., Zlokazova, M. V., Rubcova, T. V. (2012) Lichnostnye osobennosti kombatantov, sposobstvuyushchie psihologicheskoy ustojchivosti k stress-faktoram boevoy obstanovki [Personal characteristics of combatants contributing to psychological resistance to the stress factors of the combat situation]. *Meditsinskij vestnik MVD*. No. 4(59). Pp. 62–65. (In Russian).

21. Kiselev, A. M. (2021) O formirovanii nravstvennyh cennostej u kursantov voennogo vuza [On the formation of moral values among military university cadets]. *Nauka segodnya: real'nost' i perspektivy*. Pp. 86–87 (In Russian).

22. Kustova, E. I. (2015) Motivacionnye komponenty lichnosti studentov kak faktor budushchej professional'noj uspešnosti [Motivational components of students' personality as a factor of future professional success]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*. No. 1. Pp. 140–148 (In Russian).

23. Lapkin, M. M., Yakovleva, N. V. (2014) Proshlyakov V. D. Issledovanie psihologicheskikh i fiziologicheskikh determinant uspešnosti obucheniya studentov v medicinskom VUZe [The study of the psychological and physiological determinants of the success of students' education at a medical university]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie*. No. 1 (4). Pp. 75–83 (In Russian).

24. Lobachev, I. V. (2019) Adaptaciya voennosluzhashchih k boevym usloviyam [Adaptation of military personnel to combat conditions]. *Vestnik Rossijskoj Voenno-meditsinskoj akademii*. No. 1. Pp. 175–179 (In Russian).

25. Lobachev, I. V., Korshchev, N. G., Dorfman, Y. R., Furmanov, E. E. (2019) Adaptaciya voennosluzhashchih k boevym usloviyam [Adaptation of military personnel to combat conditions]. *Vestnik Rossijskoj Voenno-meditsinskoj akademii*. No. 1(65). Pp. 175–179 (In Russian).

26. Maklakov, A. G., Bojko, E. A. (2018) Uspešnost' voenno-professional'noj deyatelnosti i lichnostnye harakteristiki voennosluzhashchih po prizvyu s raznymi tipami funkcional'noj asimmetrii [The success of military professional activity and personal characteristics of conscripted servicemen with different types of functional asymmetry]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*. No. 4. Pp. 28–35 (In Russian).

27. Malosteva, T. N. (2019) Psihologicheskaya ustojchivost' kak determinanta uspešnoj deyatelnosti rukovoditelya [Psychological stability as a determinant of a successful manager's activity]. *Aktual'nye problemy psihologii truda: teoriya i praktika*. Pp. 109–113 (In Russian).

28. Markovich, V. A. (2015) Social'no-psihologicheskie determinanty uspešnosti obucheniya peregovorshchikov [Socio-psychological determinants of success in training negotiators]. *Innovacii i investicii*. No. 5. Pp. 129–132 (In Russian).

29. Mel'nichenko, V. V. (2023) Osobennosti pokazatelej adaptacionnyh resursov u kombatantov-uchastnikov SVO [Features of indicators of adaptive resources of combatants participating in a special military operation]. *Zhurnal psihiatrii i medicinskoj psihologii*. No. 2(62). Pp. 64–65 (In Russian).

30. Moskvitina, M. A., Moskvitin, P. N. (2023) Organizacionno-Methodicheskie aspekty psihologicheskogo soprovozhdeniya kombatantov i chlenov ih semej [Organizational and methodological aspects of psychological support for combatants and their family members]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. No. 7. Pp. 61–68. DOI 10.23672/SAE.2023.34.57.019 (In Russian).

31. Motorina, O. N., Veber, M. A. (2017) Psihologicheskie determinanty uspešnosti obucheniya vospitannikov Sankt-Peterburgskogo suvorovskogo voennogo uchilishcha [Psychological determinants of the success of the education of pupils of the St. Petersburg Suvorov Military School] *Carskosel'skie chteniya*. Vol. 2. Pp. 342–344 (In Russian).

32. Petrushevich, A. A., Zhumahanov, A. Z. (2018) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'nogo opyta kursantov voennogo vuza [Pedagogical conditions for the for-

mation of military professional experience of cadets of a military university]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. No. 1. Pp. 78–85 (In Russian).

33. Prokof'eva, V. A., Galimov, R. R. (2020) Determinanty social'no-psihologicheskoy adaptatsii kursantov voennogo vuza [Determinants of socio-psychological adaptation of military university cadets]. *Nauchnoe mnenie*. No. 1–2. Pp. 157–162 (In Russian).

34. Prokof'eva, V. A., Konstantinov, V. V. (2018) Samoregulyaciya kak faktor uspešnosti obucheniya kursantov voennoj obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya [Self-regulation as a factor of success in training cadets of a military educational organization of higher education]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. No. 4. Pp. 69–73 (In Russian).

35. Radzhabov, S. A. Holinov, D. M. (2021) K voprosu o ponyatii "kombatant" v vooruzhyonnykh konfliktakh [On the issue of the concept of "combatant" in armed conflicts]. *Akademicheskij yuridicheskij zhurnal*. No. 2(38). Pp. 170–178 (In Russian).

36. Razin'kov, M. E. (2019) *Psihologicheskie resursy kombatantov: po materialam «Dolgoj vojny» v Rossii (1914–1922 gg.)* [Psychological resources of combatants: based on the materials of the "Long War" in Russia (1914–1922)]. Manuscript. Vol. 12. No. 7. Pp. 53–58 (In Russian).

37. Rodionova, E. A. Dominyak, V. I. (2013) *Social'no-psihologicheskie osobennosti professional'nogo zdorov'ya specialistov* [Socio-psychological features of professional health of specialists]. Anan'evskie chteniya. Psihologiya v zdoravoohraneni. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii, Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet. Sankt-Peterburg. Pp. 362–364 (In Russian).

38. Romashina, D. D., Timofeevna, B. L. (2023) *Social'naya dezadaptaciya kombatantov pri vozvrashchenii v usloviyah mirnoj zhizni* [Social maladjustment of combatants upon return to a peaceful life]. Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdoravoohraneniya: sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii molodyh uchennyh i studentov, Ekaterinburg. Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Ural'skij gosudarstvennyj medicinskij universitet» Ministerstva zdoravoohraneniya Rossijskoj Federacii (In Russian).

39. Satov, M. K. (2018) *Faktory formirovaniya social'noj uspešnosti kursantov voennogo vuza* [Factors of formation of social success of military university cadets]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. No. 1. Pp. 86–93 (In Russian).

40. Svetlichnaya, N. V., Rogozina, M. Y. (2019) Nervno-psihicheskaya ustojchivost' kak faktor adaptatsii voennosluzhashchih k voenno-professional'noj deyatel'nosti [Neuropsychic stability as a factor of adaptation of military personnel to military professional activity]. *Doneckie chteniya*. Pp. 338–341. (In Russian).

41. Sokolova, A. S. (2010) Professional'no vazhnye kachestva i professional'naya kompetentnost' kak determinanty professional'noj uspešnosti [Professionally important qualities and professional competence as determinants of professional success]. *Srednee professional'noe obrazovanie*. No. 7. Pp. 47–49 (In Russian).

42. Strel'nikova, Y. Y. (2014) Psihologicheskie osobennosti kombatantov i sotrudnikov organov vnutrennih del s dlitel'nym stazhem sluzhby v mirnykh usloviyah [Psychological characteristics of combatants and law enforcement officers with long service experience in peaceful conditions]. *Psihologiya. Psihofiziologiya*. No. 3 (In Russian).

43. Fastovcov, G. A. Vasilevskij, V. G. (2006) *Klinicheskoe svoebrazie patologicheskogo razvitiya lichnosti u kombatantov* [The clinical peculiarity of the pathological development of personality in combatants]. *Sudebnaya psichiatriya: Rasstrojstva lichnosti*. Moskva. Pp. 195–210. (In Russian).

44. Hadarcev, A. A., Starikov, N. E., Grachev, R. V. (2020) Professional'nyj stress u voennosluzhashchih (obzor literatury) [Occupational stress in military personnel]. *Vestnik novykh medicinskih tekhnologij*. Vol. 27. No. 2. Pp. 74–82 (In Russian).

45. Hohlova, L. A. (2010) Psihologicheskie faktory uspešnogo obucheniya [Psychological factors of successful learning]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. N 6 (85), ch. 2. (In Russian).

46. Chermynin, S. V. (2018) Psihologicheskie osobennosti voennosluzhashchih specpodrazdelenij s otsrochennoj simptomatikoju posttravmaticheskikh stressovykh rasstrojstv [Psychological characteristics of Special Forces soldiers with delayed symptoms of post-traumatic stress disorders]. *Psihologiya XXI veka: Sovremennye tendencii razvitiya nauki i praktiki v psihologii*. Pp. 206–211 (In Russian).

47. Chudakova, T. L. Subbotina, L. Y. (2020) Sklonnost' k risku kak faktor uspešnosti v uchebnoj deyatelnosti u voennyh [Risk appetite as a factor of success in military training activities]. Yaroslavskaya psihologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii, Yaroslavl', Pp. 202–206. (In Russian).

48. Churanova, T. Y. (2023) Motivaciya kak psihologicheskaya determinanta uspešnosti obučeniya kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya [Motivation as a psychological determinant of the success of training cadets of a military educational institution]. *Yaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. Pp. 166. (In Russian).

49. Shabanov, L. V., Marihin, S. V. Hismatullin, R. R. (2021) Psihologicheskie trebovaniya k lichnosti voennosluzhashchego v processe proektirovaniya predmetnoj sredy po pedagogike v voennyh institutah [Psychological requirements for the personality of a serviceman in the process of designing a subject environment in pedagogy in military institutes]. *Nauchnyj zhurnal Nauchnoe mnenie*. No. 1–2. Pp. 45. (In Russian).

50. Shorikov, E. V., Naumlyuk, A. G. (2018) Motivaciya kak faktor uspešnosti obučeniya v voennom vuze [Motivation as a factor of success in studying at a military university]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomičeskikh nauk*. Vol. 12. No. 9. Pp. 94–97 (In Russian).

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

Информация об авторах

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, Институт физиологии имени И. П. Павлова РАН, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–3820–5752 e-mail: blaginin60@rambler.ru

Исаева Ольга Сергеевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0004–7645–2692, e-mail: olga.tulinova2015@yandex.ru

Information about the authors

Andrei A. Blaginin – Dr. Sci. (Psychol.), Dr. Sci. (Med.), Professor, Pushkin Leningrad State University, S. M. Kirov Military Medical Academy, Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–3820–5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Olga S. Isaeva – Postgraduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0004–7645–2692, e-mail: olga.tulinova2015@yandex.ru

Поступила в редакцию: 16.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 16 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Личностные особенности молодых людей, предпочитающих разные жанры видеоигр

А. А. Сидорова

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

Введение. Рассмотрение понятия «деятельность» весьма важно в психологии. Именно в деятельности происходит развитие человека. Игра является ведущим видом деятельности в детском возрасте, далее игра остается средством развития, способом расслабления. На данный момент в этом жанре начинают доминировать видеоигры. Соответственно, важным становится изучение влияния видеоигр на развитие личности человека. Цель исследования – выявить личностные особенности молодых людей, предпочитающих разные жанры видеоигр.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2023 г. Испытуемые – молодые люди в возрасте 18–35 лет. Были проведены следующие методики: 16-факторный личностный опросник (16PF Р.Кеттелла); МЛО «Адаптивность», личностный опросник Г. Айзенка (EPI), опросник Шмишека.

Результаты. В рамках исследования сравнивались группы респондентов, предпочитающих и не предпочитающих тот или иной жанр. Также был проведен корреляционный анализ времени, проводимого за видеоиграми, предпочтения онлайн-игр и показателей, характеризующих личностные особенности. В ходе эмпирического исследования были выявлены достоверные различия в показателях личностных характеристик у респондентов с разными предпочтениями в жанрах видеоигр. Также были выявлены достоверные взаимосвязи времени игры, предпочтения онлайн игр и личностных характеристик.

Обсуждение и выводы. Полученные результаты указывают на то, что респонденты с разными предпочтениями в жанрах видеоигр отличаются личностными характеристиками. Также корреляционный анализ показал взаимосвязь времени, проводимого в игре, и экстраверсии. Также были выявлены взаимосвязи предпочтения онлайн-игр и общительности, экстраверсии, коммуникативных способностей, адаптационных характеристик. Дальнейшие исследования в данном направлении позволили бы выявить роль, которую могут выполнять видеоигры в развитии личности, в психокоррекционной работе.

Ключевые слова: личность, деятельность, видеоигры, личностные характеристики, жанры видеоигр.

Для цитирования: Сидорова А. А. Личностные особенности молодых людей, предпочитающих разные жанры видеоигр // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 205–224. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_205. EDN: DMNHRP

Personal Characteristics of Young People Who Prefer Different Genres of Video Games

Alexandra A. Sidorova

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

Introduction. Consideration of the concept of "activity" is very important in psychology. It is in activity that human development takes place. The game is the leading activity in childhood, then the game remains a means of development, a way of relaxation. At the moment, video games are beginning to dominate among the games. Accordingly, it becomes important to study the influence of video games on the development of a person's personality. The purpose of the study is to identify the personal characteristics of young people who prefer different genres of video games.

Materials and methods. The study was conducted in 2023. The subjects are young people aged 18-35 years. The following methods were carried out: a 16-factor personality questionnaire (16PF p.Kettella); MLO "Adaptability", the personal questionnaire of G. Eysenck (EPI), the questionnaire of Shmishek.

Results. The study compared groups of respondents who prefer and do not prefer a particular genre. A correlation analysis of the time spent playing video games, online gaming preferences and indicators characterizing personal characteristics was also carried out. The empirical study revealed significant differences in personal characteristics among respondents with different preferences in video game genres. Reliable correlations of game time, online gaming preferences and personal characteristics were also revealed.

Discussion and conclusions. The results obtained indicate that respondents with different preferences in video game genres differ in personal characteristics. The correlation analysis also showed the relationship between time spent in the game and extraversion. The interrelationships of online gaming preferences and sociability, extraversion, communication abilities, and adaptive characteristics were also revealed. Further research in this direction would reveal the role that video games can play in personality development, in psychocorrective work.

Key words: personality, activity, video games, personality characteristics, video game genres.

For citation: Sidorova, A. A. (2024) Lichnostnye osobennosti molodyh lyudej, predpochitayushchih raznye zhanry videoigr [Personal Characteristics of Young People Who Prefer Different Genres of Video Games]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 205–224. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_205. EDN: DMNHRP

Введение

Категория «деятельность» является центральной для многих наук, в том числе и для психологии. Деятельность крайне важна для человека, для его развития, человек развивается в деятельности, проявляет себя через деятельность.

Б. Г. Ананьев в своей системе человекознания описывает человека, в том числе через понятие «субъект деятельности», тем самым подчеркивается важность деятельности в жизни человека [2]. Люди способны преобразовывать окружающую действительность, вместе с тем деятельность делает человека человеком, личностью [8; 14]. А. Н. Леонтьев представлял человеческую жизнь как систему сменяющих друг друга деятельностей [14].

Игра рассматривается учеными как основной вид деятельности, именно через игру ребенок познает окружающую действительность [21]. Переставая быть ведущей деятельностью для школьника и взрослого, игра остается средством развития, становится способом расслабления.

В современном мире привычные игры с реальными объектами сменяются видеоиграми, где игрок взаимодействует с различными техническими средствами. Буквально за несколько десятилетий видеоигры прочно вошли в нашу жизнь. Неслучайно в новых условиях ученым предстоит пересмотреть особенности и закономерности развития ребенка, в том числе, с учетом смены характера игры, доминирования нового вида игр – видеоигр. К тому же остается открытым и вопрос влияния видеоигр на взрослых людей.

Несмотря на то что видеоигры появились довольно давно, их влияние на личность человека обсуждается до сих пор [1; 10; 16]. Спор о негативном или позитивном влиянии изначально велся как обмен неаргументированными точками зрения, не подкрепленными экспериментальными или эмпирическими исследованиями. На данный момент проводится довольно много эмпирических исследований по изучению влияния цифровых технологий, видеоигр, гаджетов, но тем не менее, исследователи так и не пришли к общему мнению. Так, многие авторы рассматривают негативную сторону геймификации, исследуют зависимость от игр [1; 20]; пытаются проанализировать психологический портрет современного человека, психологические причины обращения к цифровым

технологиям и видеоиграм, их влияние на человека [6; 16; 22]. А некоторые ученые рассматривают возможности цифровых технологий и геймификации в организации психологического сопровождения [4; 19; 25; 31].

Несмотря на отсутствие единой точки зрения, анализируя современные исследования по проблеме психологии видеоигр и цифровых технологий, можно прийти к выводу, что позитивное влияние возможно при разумном использовании современных технологий и кропотливом изучении того, как видеоигры воздействуют на психику, личность человека на разных этапах возрастного развития.

Интересным кажется и то, как игры разных жанров воздействуют на личность. Многие современные исследователи рассматривают личностные особенности геймеров [3; 5; 15; 24; 29; 30], но зачастую они изучают отдельные психические характеристики, познавательные психические процессы, далеко не всегда освещают разные виды видеоигр, замыкаясь на одном, реже нескольких жанрах или видеоиграх вообще. Вместе с тем в разных видах видеоигр выдвигаются разные правила, требования, они вовлекают разные познавательные процессы, стороны личности. Соответственно, можно предположить, что разные жанры игр могут по-разному влиять на человека, что, в свою очередь, можно использовать при развитии личности.

Таким образом, проблема изучения личностных особенностей геймеров, предпочитающих разные жанры видеоигр, кажется весьма важной, но недостаточно изученной. Выявление личностных характеристик, присущих людям, предпочитающим разные жанры видеоигр, помогут расширить теоретические знания в области общей психологии о влиянии информационных технологий на личность человека. Кроме того, данные знания в дальнейшем могут помочь в разработке мероприятий по психологическому сопровождению с использованием видеоигр.

Недостаточная изученность проблемы, теоретическая и практическая значимость данного вопроса стали основанием для проведения описанного ниже исследования.

Цель исследования – выявить личностные особенности молодых людей, предпочитающих разные жанры видеоигр.

Объект исследования – молодые люди в возрасте 18–35 лет, играющие в видеоигры. Предмет исследова-

ния – личностные характеристики молодых людей, играющих в видеоигры.

Была выдвинута гипотеза, что люди, предпочитающие разные жанры видеоигр, отличаются различными личностными характеристиками, а предпочтение онлайн-игр будет взаимосвязано с развитием общительности, коммуникативных способностей. Также можно предположить, что предпочтение определенного вида игр будет способствовать развитию адаптационных характеристик.

Обзор литературы

Личность – весьма сложное и многогранное понятие. Ученые так и не пришли к единой точке зрения в отношении этого термина [11; 13; 17]. Тем не менее, в большинстве исследований подчеркивается социальная природа личности, что это прижизненное образование [11; 17]. Личность развивается в обществе, человек проходит ряд стадий, кризисов на пути к своему становлению. Наиболее активно развитие осуществляется в детстве, но необходимо отметить, что личность не является статичным явлением – она меняется в ответ на жизненные события, опыт, обучение, саморазвитие [18].

Согласно точке зрения, утвердившейся в отечественной психологии, человек развивается в деятельности [8; 14].

В современном мире деятельность видоизменяется, информационные технологии меняют окружающую действительность. Изменения коснулись и игры, к известным видам игр добавились видеоигры, которые прочно вошли в жизнь не только детей, но порой, и в большей степени, взрослых.

Видеоигры развиваются очень стремительно, на данный момент существует большое многообразие игр, что приводит к необходимости их классификации.

Классификации по жанрам, наверное, наиболее популярны, так как ими пользуются ученые, разработчики игр, такая классификация понятна и самим пользователям видеоигр. В основе жанровых классификаций во внимание берутся особенности сюжета, игрового дизайна, характер задач и действий игры. Довольно распространена следующая классификация [12]:

– «экшн» («действие») – видеоигры с динамичным геймплеем, требуют быстрой реакции и активных действий от игрока;

- «ролевые игры» (RPG) – ориентированные на развитие персонажа и его историю;
- «стратегии» – подразумевают решение военно-тактических, экономических, логистических и иных задач, предполагают применение стратегического мышления и планирования;
- «приключенческие» («квесты») – игры, которые представляют собой интерактивную историю с главным героем, которому необходимо решать задачи, головоломки, активно взаимодействовать с игровым миром;
- «симуляторы» – игры, имитирующие реальные или вымышленные ситуации, деятельность, зачастую эти видеоигры, применяются в обучении;
- «головоломки» – игры, предлагающие серии логических задач, как правило, построенных на общем наборе правил.

Можно представить и следующую классификацию видеоигр по жанрам: «экшен», «аркада» (игры, требующие высокой скорости реакции и принятия решения), «квест», «симулятор», «ролевая игра», «стратегия», «традиционная игра» (виртуальные аналоги известных традиционных игр, например, шахматы) [7].

Можно предположить, что каждый жанр, имея свои особенности, свой стиль, цели игры, будет оказывать определенное влияние на субъекта, вовлеченного в данную деятельность. Однако на данный момент довольно мало исследований по изучению личностных характеристик людей, играющих в видеоигры разных жанров. Часто подобные исследования рассматривают лишь какой-то аспект, отдельные характеристики личности.

Особое внимание исследователей привлекает когнитивная сфера геймеров. В частности, многие отмечают положительное влияние видеоигр на развитие внимания [24], что прежде всего относится к жанру «экшен», требующему от игроков быстрого реагирования [27; 28]. А развитие мышления связывают с предпочтением стратегий [26]. Исследование Н. В. Богачевой и А. Е. Войскунского показало, что игроки, предпочитающие видеоигры офлайн отличаются выраженной спецификой когнитивно-стилевой сферы, а именно высокой полнезависимостью и рефлексивностью [3]. Также было доказано, что игра в шутеры повышает способность человека быстро и правильно принимать решения [30]. Видеоигры способствуют развитию креативности [23], в том числе исследования показали, что

дети, предпочитающие игры-симуляторы и логические игры, демонстрируют более развитое воображение по сравнению с детьми, предпочитающими другие виды игр [5].

Еще одно направление изучения личности геймеров – изучение эмоционально-мотивационной специфики [3]. И. С. Лучинкина выявила, что предпочитающие жанры «экшн», «шутеры», «приключения», «симуляторы», «стратегии» характеризуются высокими показателями эмоционального истощения и деперсонализации; у предпочитающих жанр «спорт» также были выявлены высокие показатели деперсонализации, но средние по эмоциональному истощению [15]. Мотивационный аспект зачастую рассматривается исследователями для выявления мотивационных факторов игровой аддикции [3].

Современные исследования показывают, что люди периода ранней взрослости предпочитающие многопользовательские игры в меньшей степени демонстрируют стрессовые и кризисные переживания, вместе с тем стрессовые переживания демонстрируют молодые люди, предпочитающие игры с персонажем [9].

Таким образом, на данный момент имеется довольно мало исследований, касающихся изучения личностных особенностей геймеров, предпочитающих разные жанры видеоигр.

Видеоигры – сравнительно новый вид деятельности, соответственно необходимо изучить особенности этого вида игр, отрицательные и положительные стороны, возможности для развития личности.

Материалы и методы

В декабре 2023 г. было проведено психологическое обследование с целью выявления личностных особенностей молодых людей, предпочитающих разные жанры видеоигр. В исследовании приняли участие 62 чел., 24 женщины и 38 мужчин. Возраст испытуемых – 18–35 лет.

Для того чтобы выявить предпочтения в отношении видеоигр, респондентам была предложена анкета, в которой содержались вопросы, позволяющие сделать вывод о времени, проводимом за видеоиграми; о предпочтении онлайн- или офлайн-игр; привлекательности или, напротив, непривлекательности жанров видеоигр («головоломка», «экшн», «приключения», «ролевая игра», «симулятор», «стратегия»).

Для выявления личностных характеристик респондентов использовались методики: 16-факторный личностный опросник (16PF Р.Кеттелла); МЛО «Адаптивность», личностный опросник Г. Айзенка (EPI), опросник Шмишека.

Так, 16-факторный личностный опросник (16PF Р.Кеттелла) направлен на изучение выраженности черт личности, объединенных в шестнадцать факторов: общительность (А), интеллект (В), эмоциональная устойчивость (С), доминантность (Е), жизнерадостность (F), добросовестность (G), смелость (H), мягкосердечие (I), подозрительность (L), мечтательность (M), пронизательность (N), самообвинение (O), гибкость (Q_1), самодостаточность (Q_2), самоконтроль (Q_3), напряженность (Q_4).

МЛО «Адаптивность» позволяет выявить развитие адаптационных характеристик личности. Методика многоуровневая, в данном исследовании анализировались шкалы четвертого и третьего уровня: личностный адаптационный потенциал, поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность.

Личностный опросник Г. Айзенка (EPI) дает возможность выявить уровень развития общительности и уровень эмоциональной неустойчивости. Методика содержит три шкалы: социальная желательность, экстраверсия-интроверсия, нейротизм.

Опросник Шмишека позволяет изучить акцентуации личности, в методике анализируются следующие шкалы: гипертимность, демонстративность, экзальтированность, эмотивность, циклотимность, эксплозивность, педантичность, ригидность, дистимность, тревожность.

Результаты

В соответствии с целью исследования выборка была поделена на группы. Сложно найти людей, играющих только в игры одного жанра. В рассматриваемом исследовании респондентам в отношении каждого жанра предлагалось определить привлекает он их или нет. Респонденты, предпочитающие и не предпочитающие тот или иной жанр, т. е. те, кто ответил, что данный жанр привлекает, сравнивались с теми, кто ответил, что данный жанр не привлекает. Таким образом, сравнивались полярные группы.

Сравнивая личностные характеристики респондентов, предпочитающих и не предпочитающих жанр головоломка,

были выявлены достоверные различия по 16-факторному опроснику Р. Кеттелла: F (U-крит. = 317, при $p \leq 0,05$), Q_1 (U-крит. = 302, при $p \leq 0,05$), Q_2 (U-крит. = 112,5, при $p \leq 0,01$). Также выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим коммуникативный потенциал личности (U-крит. = 245, при $p \leq 0,01$), по шкале «экстраверсия-интроверсия» (U-крит. = 61, при $p \leq 0,01$), по шкале «дистимность» (U-крит. = 274, при $p \leq 0,01$).

Исходя из представленных результатов, можно предположить, что люди, предпочитающие жанр видеоигр головоломки, в большей степени характеризуются благоразумием, рассудительностью, серьезностью, осторожностью, ригидностью, подозрительностью к новым людям и идеям, конформностью, ориентацией на общественное мнение, в большей степени имеют предрасположенность к пессимистичному настроению, подавленности. Вместе с тем люди, предпочитающие головоломки, менее общительны, по-видимому, те, кто не любит этот жанр, обладают более развитыми коммуникативными способностями.

Сравнительный анализ предпочитающих и не предпочитающих жанр «экшен» показал достоверные различия по шкалам E (U-крит. = 82, при $p \leq 0,01$) и Q_1 (U-крит. = 322, при $p \leq 0,05$), что может указывать на то, что любители жанра экшен в большей степени проявляют такие личностные черты, как властность, доминирование, напористость, агрессивность, конфликтность. Вместе с тем, скорее всего, они отличаются свободомыслием, аналитичностью, терпимостью к неудобствам, проявляют большую гибкость.

Сравнивая предпочитающих и не предпочитающих жанр приключения, были выявлены достоверные различия по шкалам F (U-крит. = 97,5, при $p \leq 0,01$) и M (U-крит. = 306, при $p \leq 0,05$), «демонстративность» (U-крит. = 295, при $p \leq 0,05$), что может указывать на то, что люди, предпочитающие жанр приключений, более экспрессивны, беззаботны, жизнерадостны, импульсивны, мечтательны, идеалистичны, склонны к демонстративности, эмоциональны, выразительны.

Были выявлены достоверные различия между группами предпочитающих и не предпочитающих ролевые игры в качестве жанра видеоигр по шкалам: A (U-крит. = 341,5, при $p \leq 0,05$), C (U-крит. = 325, при $p \leq 0,05$), M (U-крит. = 319, при $p \leq 0,05$), N (U-крит. = 141,5, при $p \leq 0,01$). Полученные результаты

дают возможность предположить, что любители ролевых видеоигр в большей степени, по сравнению с теми, кто не любит эти игры, обособлены, критичны, необщительны, замкнуты, безучастны, эмоционально неустойчивы, переменчивы, немечтательны, прозаичны, практичны, добросовестны, отличаются пронциательностью, хитростью, расчетливостью.

При сравнении предпочитающих и не предпочитающих жанр симулятор были выявлены достоверные различия по шкалам В (U-крит. = 263, при $p \leq 0,01$), М (U-крит. = 283, при $p \leq 0,01$), «личностный адаптационный потенциал» (U-крит. = 198, при $p \leq 0,01$), «поведенческая регуляция» (U-крит. = 225,5, при $p \leq 0,01$), «коммуникативный потенциал» (U-крит. = 325,5, при $p \leq 0,05$), «моральная нормативность» (U-крит. = 165, при $p \leq 0,01$), «гипертимность» (U-крит. = 244, при $p \leq 0,01$).

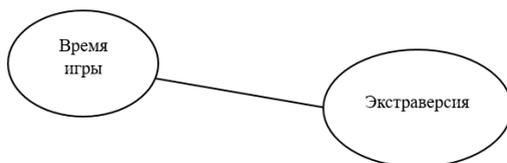
Исходя из полученных результатов, можно предположить, что жанр симулятор привлекает людей с высоким интеллектом, мечтательных, идеалистичных, с богатым воображением. Также, по-видимому, любители игр-симуляторов отличаются более высокими адаптационными характеристиками, в том числе более высокой регуляцией поведения, коммуникативными способностями, способностью принимать нормы среды и следовать им. Возможно, игра-симулятор как раз позволяет как бы отрепетировать некоторые жизненные моменты, что дает возможность более продуктивно действовать в реальной жизни. Вместе с тем у предпочитающих игры-симуляторы в большей степени выражена акцентуация гипертимность, что характеризует их как оптимистов с повышенным фоном настроения.

Анализируя результаты сравнения группы предпочитающих жанр стратегия и людей, которых этот жанр не привлекает, были выявлены достоверные различия по шкалам В (U-крит. = 226,5, при $p \leq 0,01$), Q3 (U-крит. = 350, при $p \leq 0,05$), «демонстративность» (U-крит. = 296,5, при $p \leq 0,01$), «педантичность» (U-крит. = 181, при $p \leq 0,01$). Исходя из полученных результатов, можно предположить, что играющие в стратегии отличаются более высоким интеллектом, самоконтролем, волей, педантичностью, желанием все сделать хорошо, вместе с тем в меньшей степени для них характерна демонстративность поведения.

Кроме того, были проанализированы показатели, характеризующие время, проводимое за игрой, и предпочтение онлайн-игр.

Был проведен корреляционный анализ времени, проводимого за игрой, и показателей личностных характеристик.

В результате корреляционного анализа была выявлена прямая достоверная взаимосвязь времени, проводимого за игрой, и показателя, характеризующего экстраверсию ($r=0,310$, при $p \leq 0,05$) (рис. 1).



Примечания:

————— прямая корреляционная связь ($p \leq 0,05$)

Рис. 1. Взаимосвязь времени, проводимого за видеоиграми, и показателя, характеризующего экстраверсию



Примечания:

===== прямая корреляционная связь ($p \leq 0,01$)

----- прямая корреляционная связь ($p \leq 0,01$)

Рис. 2. Взаимосвязь предпочтения онлайн игр, и показателей, описывающих личностные характеристики

Опираясь на результаты, представленные на рис. 1, можно предположить, что люди, играющие в видеоигры, больше склонны к экстраверсии. Можно предположить, что видеоигры как деятельность способствуют развитию экстравертированности, общительности, либо экстраверты предпочитают проводить время, играя в видеоигры.

Также в рамках анкетирования был задан вопрос о предпочтении онлайн-игр. Испытуемым предлагалось оценить свои предпочтения от одного до десяти, где один обозначает предпочтение только офлайн-игр, а десять – что респондент играет только в онлайн-игры.

В результате проведенного корреляционного анализа между показателем, указывающим на предпочтение онлайн-игр, и показателей, описывающих личностные характеристики, были выявлены следующие взаимосвязи (рис. 2).

Были выявлены прямые достоверные взаимосвязи предпочтения онлайн-игр и показателей, характеризующих экстраверсию ($r=0,329$, при $p \leq 0,01$) и общительность ($r=0,655$, при $p \leq 0,01$). По всей видимости, онлайн-игры стимулируют социальное взаимодействие, коммуникативные способности, что подтверждается и взаимосвязью с показателем, характеризующим коммуникативный потенциал ($r=0,500$, при $p \leq 0,01$). Также были выявлены достоверные прямые взаимосвязи предпочтения онлайн-игр и показателей, характеризующих поведенческую регуляцию ($r=0,476$, при $p \leq 0,01$), личностный адаптационный потенциал ($r=0,434$, при $p \leq 0,01$), что может указывать на более высокие адаптационные способности, умение регулировать свое поведение у людей, играющих в онлайн игры. Была выявлена обратная достоверная взаимосвязь предпочтения онлайн-игр и показателя, характеризующего дистимность ($r= -0,464$, при $p \leq 0,01$), что может говорить о том, что люди, склонные к дистимности, в меньшей степени предпочитают онлайн-игры, вместе с тем предпочитающие онлайн-игры реже сталкиваются с печалью, подавленным настроением.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были выявлены достоверные различия в личностных характеристиках у людей, предпочитающих разные жанры видеоигр. Были выявлены достоверные взаимосвязи личностных характеристик и времени, проводимого за игрой, степени предпо-

чтения онлайн-игр. Результаты проведенного эмпирического исследования указывают на то, что видеоигры стали важным фактором в развитии личности, причем не только сами по себе, но и в зависимости от того вида видеоигры, жанра, в который преимущественно играет человек.

Обсуждение и выводы

На основе анализа результатов проведенного исследования можно сделать ряд выводов и предположений.

При сравнении людей предпочитающих и не предпочитающих определенные жанры видеоигр наблюдаются достоверные различия по ряду личностных характеристик. Это может указывать как на то, что видеоигры способствуют развитию определенных личностных особенностей, так и на то, что личностные характеристики обуславливают интерес к определенному жанру. Первое предположение указывает на развивающие возможности видеоигр, второе на необходимость учитывать личностные особенности потенциального игрока.

Опираясь на результаты исследования можно предположить, что любители головоломок благоразумны, рассудительны, серьезны, осторожны, ригидны, комфортны, predisposed к пессимистичному настроению, скорее всего, не отличаются высокой общительностью. Полученные данные в отношении благоразумия, рассудительности, серьезности вполне объяснимы, так как эти характеристики во многом говорят о развитии интеллектуальных особенностей, на развитие которых и направлены игры-головоломки. Довольно неожиданными оказались результаты, гласящие, что любители головоломок ригидны, комфортны, пессимистичны, необщительны. Возможно, относительно «небогатый» интерфейс, скорее индивидуальный характер игры, привлекает необщительных, замкнутых, не любящих какие-то перемены людей. Быть может, игры этого жанра способствуют поддержанию этих характеристик, их развитию.

Люди, предпочитающие жанр экшен, по-видимому, властны, агрессивны, конфликтны, склонны доминировать, вместе с тем отличаются свободомыслием, аналитичностью, терпимостью к неудобствам, проявляют большую гибкость. Полученные результаты вполне объяснимы, ведь игры рассматриваемого

жанра предполагают действие, зачастую в виде сражения, причем игры-экшен используют эффектную графику, захватывающие сюжеты, что должно «погружать» игрока в события, позволяют испытать яркие эмоции. В играх этого жанра люди могут выплеснуть свою агрессию, причем, скорее всего, они, в свою очередь, могут и стимулировать агрессию. Вместе с тем это динамичные игры, требующие от игрока большой скорости реакции, умения быстро реагировать, что, возможно, способствует развитию гибкости мышления. Игра построена от одного яркого момента к другому, когда нужно, не отвлекаясь ни на что, выполнить миссию, что, возможно, способствует развитию терпимости к неудобствам.

Исследование показало, что любители жанра приключения экспрессивны, беззаботны, жизнерадостны, импульсивны, эмоциональны, проявляют демонстративность. Опять же полученные результаты можно объяснить тем, что игры жанра приключения представляют собой интересную историю, в которую погружается главный герой (игрок), т. е. у человека есть возможность как бы прожить новую интересную роль, что, скорее всего, способствует развитию беззаботности, жизнерадостности, эмоциональности, импульсивности, либо эти игры изначально привлекают таких людей, позволив проявить демонстративность, стать героем.

А вот люди, предпочитающие ролевые игры в качестве жанра видеоигры, по-видимому, напротив, замкнуты, необщительны, безучастны, эмоционально неустойчивы, прозаичны, практичны, расчетливы, вместе с тем добросовестны и отличаются пронциательностью. Ролевая игра предполагает развитие персонажа, а зачастую и в целом создание этого персонажа. Возможно, к ролевым видеоиграм прибегают люди в попытках «ухода» от своего собственного образа, некий уход от реальности, идентификация себя с кем-то другим.

В ходе анализа результатов исследования, было выявлено, что любители жанра симулятор отличаются высоким интеллектом, развитым воображением, оптимистичностью, к тому же отмечается более высокий уровень развития адаптационных способностей. Жанр симулятор представляет собой моделирование реальной деятельности, поэтому описываемые результаты кажутся весьма закономерными. Игрок может как

бы отрепетировать какое-то действие в игре, что будет способствовать более качественному выполнению этого действия в реальных условиях, что, скорее всего, будет содействовать развитию адаптационных и интеллектуальных способностей, достижению состояния адаптации.

Также было выявлено, что люди, предпочитающие жанр стратегия, характеризуются высоким интеллектом, развитым самоконтролем, волей, педантичностью. Полученные результаты вполне объяснимы и ожидаемы, ведь жанр стратегия подразумевает, что игроку необходимо применить навыки стратегического мышления. Скорее всего, игры-стратегии развивают интеллект и волевые качества личности.

Кроме того, были выявлены достоверные взаимосвязи проводимого за игрой времени, предпочтения онлайн-игры и личностных характеристик респондентов. Проведенный анализ указывает на прямую взаимосвязь проводимого времени в игре и экстраверсии; предпочтение онлайн-игр и экстраверсии, общительности, адаптационных характеристик. Также была выявлена обратная взаимосвязь предпочтения онлайн-игр и дистимности.

Указанные взаимосвязи опять же могут трактоваться двояко. С одной стороны, они могут указывать на то, что люди с определенными личностными характеристиками предпочитают онлайн-игры. Но, с другой стороны, возможно, видеоигры способствуют развитию определенных личностных характеристик, в том числе адаптационных. Второе предположение открывает огромные перспективы для психологической коррекции, развития адаптационных способностей.

Таким образом, в ходе проведенного исследования гипотеза нашла свое подтверждение. Но вместе с тем полученные результаты ставят и ряд вопросов, перспектив для дальнейших исследований.

Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что нельзя рассматривать видеоигры как исключительно вредное, скорее всего, определенные видеоигры могут способствовать развитию интеллектуальных, адаптационных характеристик. На данный момент человек живет в условиях снижения коммуникативных контактов, соответственно возможны проблемы в общении, которые, разумеется, не полностью,

но частично, можно решить через правильно подобранные онлайн-игры. Эта подборка может учитывать необходимость идентификации, развития адаптационных характеристик, формирования волевых качеств личности. Можно добавить, что, скорее всего, позитивные результаты будут доступны не сами по себе, а за счет обсуждения со специалистом тех психологических смыслов, которые может нести в себе игровая деятельность. Так, например, ролевая видеоигра, судя по результатам исследования, может нести в себе и некий уход от реальности, погружение в выдуманный персонаж, но, возможно, напротив, познание себя, своих желаний через проекцию в виде персонажа, что, в свою очередь, можно сделать при профессиональном психологическом анализе. Однако это предположение нуждается в дополнительных исследованиях, чтобы подтвердить или опровергнуть его.

Вообще проведенное исследование очертило ряд перспектив для дальнейшей разработки темы. Так, кажется целесообразным расширение выборки для построения более полного психологического портрета игроков разных жанров. Также увеличение выборки позволит получить более достоверные, однозначные результаты. Увеличение выборки может помочь рассмотреть и типы личности при предпочтении нескольких жанров одновременно. А проведение серии формирующих экспериментов позволило бы выявить возможности применения видеоигр для развития интеллекта, адаптационных характеристик, а возможно, и коррекции психических состояний и отдельных личностных характеристик.

Список литературы

1. Агапов В. С., Секач М. Ф., Кулешова Л. Н. Психологические предикторы увлеченности студентов компьютерными играми // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 7. – С. 274–279. – DOI 10.24412/2073-0454-2023-7-274-279. – EDN NBEKGQ.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2018.
3. Богачева Н. В., Войскунский А. Е. Разнообразие психологической специфики геймеров и проблема классификации компьютерных игр в психологии // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. – 2018. – № 2. – С. 240–252. – EDN DZVFNM.
4. Большунова Н. Я., Андронов А. В. Использование цифровых технологий для развития саморегуляции курсантов // Психология. Психофизиология. 2023 – Т. 16. – № 2. – С. 67–77. – DOI 10.14529/jpps230207. – EDN PXDOVV.
5. Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А. Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов // Вестник Российского университе-

та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 482–500. – DOI 10.22363/2313–1683–2023–20–3–482–500. – EDN BTOVLF.

6. Вихман А. А., Сибиряков Е. С., Скорынин А. А. Связь интеллектуальных способностей и цифровой компетентности подростков // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 32. – № 1. – С. 30–40. – DOI 10.35634/2412–9550–2022–32–1–30–40. – EDN PNVYFZ.

7. Войскунский А. Е., Аветисова А. А. Традиционные и современные исследования игрового поведения // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 82–94. – EDN QAAUOI.

8. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2024.

9. Глинкина Л. С., Василенко В. Е. Взаимосвязь предпочтений типов компьютерных игр с выраженностью кризисных и стрессовых переживаний в период ранней взрослости // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5. – EDN QCLLWQ.

10. Ипполитова Е. А., Вологодина П. Е. Жизненные перспективы молодых людей, регулярно играющих в ролевые компьютерные игры // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2019. – № 4. – С. 19–28. – EDN NQAAGT.

11. Клонингер С. Теория личности: Познание человека / Сьюзен Клонингер; [пер. с англ. А. Смирнов]. – СПб.: Питер, 2003.

12. Кутлалиев Т. Х. Применение принципов жанровой типологии литературных произведений к компьютерным играм // Обсерватория культуры. – 2013. – № 6. – С. 51–54. – EDN RWFUCN.

13. Лабаева Т. А., Найданов Д. Личность – что скрывается под этим определением? // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 55–8. – С. 48–50. – DOI 10.18411/lj-10–2019–156. – EDN ZCHDNE.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность – М.: Политиздат, 1977.

15. Лучинкина И. С. Психологические особенности эмоциональной сферы личности геймеров // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8 (74). № 5. – С. 158–166. – EDN SAGNEG.

16. Меркулов С. В., Кононова Т. А., Поминова О. Л. [и др.] Компьютерные игры: от борьбы с депривацией к алгоритмической культуре и цифровому слабоумию // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 42–60. – DOI 10.32744/pse.2022.1.3. – EDN TXBJSF.

17. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов [сост.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва [и др.]: Питер, 2009.

18. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. – М.: АСТ, 2010.

19. Реан А. А., Шевченко А. О. Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения // Российский девиантологический журнал. – 2022. – № 2(3). – С. 288–298. – DOI 10.35750/2713–0622–2022–3–288–298. – EDN XCHAXJ.

20. Тарасова С. Ю. Психологический портрет современного молодого игромана // Психолог. – 2022. – № 4. – С. 29–55. – DOI 10.25136/2409–8701.2022.4.38448. – EDN PBGSKF.

21. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 1999.

22. Яруллина Л. Р. Портрет цифрового поколения студентов: психологический контекст // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 4. – EDN VKUQOK.

23. Blanco-Herrera J. A. Video games can increase creativity, but with caveats / J. A. Blanco-Herrera, D. A. Gentile, J. N. Rokkum // Creativity Research Journal. – 2019. – Vol. 31. № 2. – P. 119–131. – DOI:10.1080/10400419.2019.1594524.

24. Chisholm J. D. Reduced attentional capture in action video game players / J. D. Chisholm, C. Hickey, J. Theeuwes, A. Kingstone // Attention, Perception & Psychophysics. – 2010. – Vol. 72. № 3. – P. 667–671. – DOI:10.3758/APP.72.3.667.

25. Derks S. Improving adaptive and cognitive skills of children with an intellectual disability and/or autism spectrum disorder: Meta-analysis of randomised controlled trials on the effects of serious games / S. Derks, A. M. Willems, P. S. Sterkenburg // International Journal of Child-Computer Interaction. – 2022. – Vol. 33. – DOI:10.1016/j.ijcci.2022.100488.

26. Glass B. D. Real-Time Strategy Game Training: Emergence of a Cognitive Flexibility Trait / B. D. Glass, W. T. Maddox, B. C. Love // PlosOne. – 2013. – Vol. 8. № 8. – DOI:10.1371/journal.pone.0070350

27. Green S. Action computer game modifies visual selective attention / S. Green, D. Bavelier // *Nature*. – 2003. – Vol. 423 – P. 523–537.
28. Green S. Action–video–game experience alters the spatial resolution of vision / S. Green, D. Bavelier // *Psychological science*. – 2007. – Vol. 18, № 1 – P. 88–94.
29. Hemenover S. H. Video games, emotion, and emotion regulation: expanding the scope / S. H. Hemenover, N. D. Bowman // *Annals of the International Communication Association*. – 2018. – Vol. 42, № 2. – P. 1–19. – DOI: 10.1080/23808985.2018.1442239.
30. Oscarido J. The impact of competitive FPS video games on human's decision-making skills / J. Oscarido, Z. A. Siswanto, D. A. Maleke, A. A. S. Gunawan // *Procedia Computer Science*. – 2023. – Vol. 216. – P. 539–546. – DOI:10.1016/j.procs.2022.12.167.
31. Saragih I. D. A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials on the effect of serious games on people with dementia / I. D. Saragih, G. Everard, B. Lee // *Ageing Research Reviews*. – 2022. – Vol. 82. – DOI:10.1016/j.arr.2022.101740.

References

1. Agapov, V. S., Sekach, M. F., Kuleshova, L. N. (2023) Psichologicheskie prediktory uvlechennosti studentov komp'yuternymi igrami [Psychological predictors of students' interest in computer games]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No.7. Pp. 274–279. (In Russian). DOI 10.24412/2073–0454–2023–7–274–279. EDN NBEKGO.
2. Ananyev, B. G. (2018) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).
3. Bogacheva, N. V., Voiskunsky, A. E. (2018) Raznoobrazie psichologicheskoy specifikki geymerov i problema klassifikatsii komp'yuternykh igr v psichologii [The diversity of psychological specificity of gamers and the problem of classification of computer games in psychology] *Informatsionnoye obshchestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego – Information society: education, science, culture and technology of the future*. No. 2. Pp. 240–252. (In Russian). EDN DZVFNM.
4. Bolshunova, N. Y., Andronov, A. V. (2023) Ispol'zovanie cifrovyykh tekhnologiy dlya razvitiya samoregul'yatsii kursantov [The use of digital technologies for the development of self-regulation of cadets] *Psichologiya. Psihofiziologiya – Psychology. Psychophysiology*. Vol. 16. No. 2. Pp. 67–77. (In Russian). DOI 10.14529/jpps230207. EDN PXDOVV.
5. Bukhalenkova, D. A., Chichinina, E. A. (2023) Osobennosti razvitiya voobrazheniya u doshkol'nikov, igrayushchikh v cifrovyye igry raznykh tipov [Features of the development of imagination in preschoolers playing digital games of various types]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psichologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. Vol. 20. No. 3. Pp. 482–500. (In Russian). DOI 10.22363/2313–1683–2023–20–3–482–500. EDN BTOVLF.
6. Vikhman, A. A., Sibiryakov, E. S., Skorynin, A. A. (2022) Svyaz' intellektual'nykh sposobnostey i cifrovoy kompetentnosti podrostkov [The connection of intellectual abilities and digital competence of adolescents]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psichologiya. Pedagogika. – Bulletin of the Udmurt University. Philosophy series. Psychology. Pedagogy*. Vol. 32. No. 1. Pp. 30–40. (In Russian). DOI 10.35634/2412–9550–2022–32–1–30–40. EDN PNVYFZ.
7. Voiskunsky, A.E., Avetisova, A.A. (2021) Traditsionnye i sovremennyye issledovaniya igrovogo povedeniya [Traditional and modern studies of gaming behavior]. *Metodologiya i istoriya psichologii. – Methodology and history of psychology*. Vol. 4. No. 4. Pp. 82–94. (In Russian). EDN QAAUOJ.
8. Vygotsky, L. S. (2009) *Psichologiya razvitiya. Izbrannyye raboty* [Psychology of development. Selected works]. Moscow: Yurayt Publishing House (In Russian).
9. Glukhina, L. S., Vasilenko, V. E. (2021) Vzaimosvyaz' predpochteniy tipov komp'yuternykh igr s vyrazhennost'yu krizisnykh i stressovykh perezhivaniy v period ranney vzroslosti [The relationship of preferences of computer game types with the severity of crisis and stress experiences in early adulthood]. *Mir nauki. Pedagogika i psichologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. Vol. 9. No. 5. EDN QCLLWQ.
10. Ippolitova, E. A., Vologdina, P. E. (2019) ZHiznennyye perspektivy molodykh lyudey, regul'yarno igrayushchikh v rolevyye komp'yuternyye igry [Life prospects of young people who

regularly play role-playing computer games]. *Vestnik psihologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Psychology and Pedagogy of the Altai State University*. No. 4. Pp. 19–28. (In Russian). EDN NQAAGT.

11. Kloninger, S. (2003) *Teoriya lichnosti: Poznanie cheloveka* [Theory of personality: Human cognition]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

12. Kutlaliyev, T. H. (2013) Primenenie principov zhanrovoy tipologii literaturnykh proizvedenij k komp'yuternym igram [Application of the principles of genre typology of literary works to computer games]. *Observatoriya kul'tury – Observatory of Culture*. No. 6. Pp. 51–54. (In Russian). EDN RWFUCN.

13. Labaeva, T. A., Naidanov, D. (2019) Lichnost' – chto skryvaetsya pod etim opredeleniem? [Personality – what is hidden under this definition?]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in the development of science and education*. No. 55–8. Pp. 48–50. (In Russian). DOI 10.18411/tj-10-2019–156. EDN ZCHDNE.

14. Leontiev, A.N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity, Conscience, Personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).

15. Luchinkina, I. S. (2022) Psihologicheskie osobennosti emocional'noj sfery lichnosti geymerov [Psychological features of the emotional sphere of the personality of gamers]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya – Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*. Vol. 8 (74). No. S. Pp. 158–166. (In Russian). EDN SAGHEG.

16. Merkulov, S.V., Kononova, T.A., Pominova, O.L. (2022) Komp'yuternye igry: ot bor'by s deprivatsiej k algoritmicheskoj kul'ture i... cifrovomu slaboumiyu [Computer games: from the fight against deprivation to algorithmic culture and ... digital dementia]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*. No. 1(55). Pp. 42–60. (In Russian). DOI 10.32744/pse.2022.1.3. EDN TXBJSF.

17. Kulikov, L. V. [comp.] (2009) *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psihologov* [Personality psychology in the works of Russian psychologists]. Moscow [et al.]: Peter. (In Russian)

18. Rean, A. A. (ed.) (2010) *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. Moscow: AST. (In Russian)

19. Rean, A.A., Shevchenko, A. O. (2022) Gejmifikatsiya dlya razvitiya empatii i profilaktiki bullinga kak formy deviantnogo povedeniya [Gamification for the development of empathy and the prevention of bullying as a form of deviant behavior]. *Rossijskij deviantologicheskij zhurnal – Russian Deviantological Journal*. No. 2(3). Pp. 288–298. (In Russian) DOI 10.35750/2713-0622–2022–3–288–298. EDN XCHAXJ.

20. Tarasova, S.Y. (2022) Psihologicheskij portret sovremennogo mladogo igromana [Psychological portrait of a modern young gambler]. *Psiholog – Psychologist*. No. 4. Pp. 29–55. (In Russian) DOI 10.25136/2409–8701.2022.4.38448. EDN PBGSKF.

21. Elkonin, D. B. (1999) *Psihologiya igry* [Psychology of the game]. Moscow: VLADOS. (In Russian)

22. Yarullina, L.R. (2022) Portret cifrovogo pokoleniya studentov: psihologicheskij kontekst [Portrait of the digital generation of students: a psychological context]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. Vol. 10. No. 4. (In Russian) EDN BKUQOK.

23. Blanco-Herrera, J. A., Gentile, D. A., Rökkum, J. N. (2019) Video games can increase creativity, but with caveats. *Creativity Research Journal*. Vol. 31. No 2. Pp. 119–131. DOI:10.1080/10400419.2019.1594524.

24. Chisholm, J. D., Hickey, C., Theeuwes, J., Kingstone, A. (2010) Reduced attentional capture in action video game players. *Attention, Perception & Psychophysics*. Vol. 72. No 3. Pp. 667–671. DOI:10.3758/APP.72.3.667.

25. Derks, S., Willems, A. M., Sterkenburg, P. S. (2022) Improving adaptive and cognitive skills of children with an intellectual disability and/or autism spectrum disorder: Meta-analysis of randomised controlled trials on the effects of serious games. *International Journal of Child-Computer Interaction*. Vol. 33. DOI:10.1016/j.ijcci.2022.100488.

26. Glass, B. D., Maddox, W. T., Love, B. C. (2013) Real-Time Strategy Game Training: Emergence of a Cognitive Flexibility Trait. *PlosOne*. Vol. 8, No 8. DOI:10.1371/journal.pone.0070350

27. Green, S., Bavelier, D. (2003) Action computer game modifies visual selective attention. *Nature*. Vol. 423. Pp. 523–537.
28. Green, S., Bavelier, D. (2007) Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological science*. Vol. 18. No 1. Pp. 88–94.
29. Hemenover, S. H., Bowman, N. D. (2018) Video games, emotion, and emotion regulation: expanding the scope. *Annals of the International Communication Association*. Vol. 42. No. 2. Pp. 1–19. DOI: 10.1080/23808985.2018.1442239.
30. Oscarido, J., Siswanto, Z. A., Maleke, D. A., Gunawan, A. A. S. (2023) The impact of competitive FPS video games on human's decision-making skills. *Procedia Computer Science*. Vol. 216. Pp. 539–546. DOI:10.1016/j.procs.2022.12.167.
31. Saragih, I. D., Everard, G., Lee, B. (2022) A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials on the effect of serious games on people with dementia. *Ageing Research Reviews*. Vol. 82. DOI:10.1016/j.arr.2022.101740.

Информация об авторе

Сидорова Александра Александровна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Information about the author

Alexandra A. Sidorova – Cand. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

Поступила в редакцию: 21.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 21 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024



Динамика перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с разной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки

В. В. Белов, Н. Н. Веребчан

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

Введение. В данном исследовании рассмотрена взаимосвязь психологических особенностей, а именно – акцентуаций характера, с динамикой развития перфекционизма у студентов с разной академической успеваемостью в процессе обучения в университете. Результаты лонгитюдного исследования позволяют получить данные о динамике перфекционизма и акцентуаций характера студентов в процессе профессиональной подготовки.

Материалы и методы. Выборка представлена студентами в возрасте от 17 до 22 лет с разной академической успеваемостью в количестве 115 чел., обучающихся в Санкт-Петербурге. Использовались следующие методики: дифференциальный тест перфекционизма А.А. Золотаревой, Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков А. Е. Личко.

Результаты. Выявлена динамика акцентуаций характера у студентов с различной академической успеваемостью. Определена сложная взаимосвязь между формами перфекционизма и акцентуациями характера в процессе профессиональной подготовки. В ходе лонгитюдного исследования установлено, что показатели конструктивного перфекционизма снижаются в группе с высокой академической успеваемостью.

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование свидетельствует о наличии взаимосвязи между личностными особенностями (акцентуациями характера) и формами перфекционизма, о динамике перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с различной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: перфекционизм, акцентуации характера, студенты, академическая успеваемость, лонгитюдное исследование.

Для цитирования: Белов В. В., Веребчан Н. Н. Динамика перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с разной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 225–250. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_225. EDN: AQKAFI

Original article
UDC 159.923.3-057.87
EDN: AQKAFI
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_225

The Relationship of Perfectionism and Character Accentuations in Students with Different Academic Performance: a Longitudinal Study

Vasily V. Belov, Nina N. Verebchan

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

Introduction. This study examines the relationship of characterological features, namely, character accentuations, with the dynamics of perfectionism development among students with different academic performance in the process of studying at the university. The results of the longitudinal study allow us to gain practical knowledge about the dynamics of perfectionism and character accentuations of students in the process of professional training.

Materials and methods. The sample is represented by students aged 17 to 22 years with different academic achievements in the number of 115 people studying in St. Petersburg. The following methods were used: a differential perfectionism test by A. A. Zolotareva, a modified questionnaire to identify the types of character accentuations in adolescents by A. E. Lichko.

Results. The dynamics of character accentuations in students with different academic performance is revealed. The complex relationship between the forms of perfectionism and character accentuations in the process of professional training is determined. In the course of a longitudinal study, it was found that the indicators of constructive perfectionism decrease in the group with high academic performance.

Discussion and conclusions. The conducted research indicates the existence of a relationship between personal characteristics (character accentuations) and forms of perfectionism, the dynamics of perfectionism and character accentuations among students with different academic performance in the process of vocational training.

Key words: perfectionism, character accentuations, students, academic performance, longitudinal study.

For citation: Belov, V. V., Verebchan, N. N. (2024) Dinamika perfekcionizma i akcentuacij haraktera u studentov s raznoj akademicheskoy uspevaemost'yu v processe professional'noj podgotovki [The Relationship of Perfectionism and Character Accentuations in Students with Different Academic Performance: a Longitudinal Study]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 225–250. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_225. EDN: AQKAFI

Введение

Современная наука стремится к целостному познанию человеческой индивидуальности, и особенно актуальным становится вопрос о профессионализации студентов с различной степенью выраженности перфекционизма. Перфекционизм является широко распространенной и чрезвычайно многогранной проблемой, лежащей в основе образовательного процесса.

В контексте изучения данного феномена юношеский период, включая раннюю взрослость, является значимым образованием личности, когда человек стоит перед необходимостью решения многих проблем, таких как поиск личностной идентичности, регуляция поведения и деятельности, профессиональное самоопределение [22]. Основные черты юношеского возраста – личная и социальная ответственность, стремление к самопознанию, адаптируемость и самообладание, саморегуляция и самоконтроль, целеустремленность, самовоспитание, самоутверждение, самообразование, наличие идеалов и др. [29]. Формирование условий для саморазвития личности является основной задачей повышения уровня профессиональной подготовки специалистов, в связи с чем на первый план выступает перфекционизм (с лат. «perfectus», абсолютное совершенство) [28].

Перфекционизм – многосторонне явление, означающее обострённое стремление к совершенству, характеризующееся высокими требованиями личности к себе, своей деятельности, другим людям и миру в целом [10; 28]. По мнению большинства авторов, первые феноменологические описания перфекционизма отражали тенденцию личности устанавливать к себе чрезмерно высокие стандарты и, как следствие, невозможность испытывать удовлетворение результатами своей деятельности (А. Эллис, Д. Бернс, А. Бек и др.) [30; 32; 33]. Далее, на протяжении веков, понятие о совершенстве постоянно менялось [9], и в настоящее время в психологии существуют две формы перфекционизма: нормальный (конструктивный) и патологический (деструктивный). Конструктивный перфекционизм помогает реализовывать личностный потенциал, дисциплинирует, развивает желание совершенствовать свое мастерство (В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов и др.) [10]. Деструктивный перфекционизм, в отличие от конструктивного, отличается навязчивостью, зацикленностью, непереносимостью

критики, неумением достигать целей (Н. Г. Гаранян, Т. Ю. Юдева, В. В. Парамонова, П. В. Цыганкова и др.).

Перфекционизм считается довольно устойчивой личностной чертой, и многие исследователи отмечают, что это связано с изменениями, происходящими в социуме, наполненном конкурентностью, напряжением ритма жизни и многими другими сопутствующими факторами. Одними из таких изменений могут быть индивидуально-психологические особенности, например, акцентуированные черты характера.

Понятие «акцентуации характера» обозначает такие индивидуальные особенности человека, выраженность которых нельзя отнести ни к патологическим проявлениям, ни к проявлениям нормы, так как их степень не соответствует средним значениям этих особенностей [24]. Проблему акцентуаций характера как индивидуально-психологической особенности личности в своих работах решали такие ученые, как П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Е. Личко, Б. В. Овчинников, Е. Н. Каменская, Л. Д. Столяренко, К. К. Платонов, В. И. Моросанова и др. [17; 19; 21; 24].

Так, В. И. Моросанова отмечала, что акцентуации характера могут оказывать влияние на многие аспекты жизни человека: его психические качества, коммуникативные навыки, особенности реакций на различные внешние и внутренние раздражители и др. Одним из таких аспектов может быть перфекционизм [21].

Цель исследования: Изучить динамику перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с разной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки.

Задачи исследования:

1) систематизировать теоретический материал по проблеме перфекционизма и акцентуациям характера личности, подобрать диагностический инструментарий и реализовать эмпирическое исследование;

2) определить развитие перфекционизма у студентов с различной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки;

3) выявить динамику акцентуаций характера у студентов с различной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки;

4) изучить взаимосвязь перфекционизма и акцентуаций характера в процессе профессиональной подготовки у студентов с различной академической успеваемостью;

5) провести анализ различий видов перфекционизма в группах с разной академической успеваемостью в рамках лонгитюдного исследования.

Объект исследования: студенты I и II курса Санкт-Петербургского химико-фармацевтического университета факультета промышленной технологии лекарств.

Предмет исследования: динамика перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с разной академической успеваемостью.

Гипотеза данного исследования состоит в том, что существует динамика перфекционизма и акцентуаций характера у студентов с различной академической успеваемостью в процессе профессиональной подготовки.

Обзор литературы

Само слово «перфекционизм» пришло в европейские языки из латинского «perfectus», т. е. «абсолютное совершенство», и означает стремление быть совершенным, безупречным во всем, доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам [10; 28]. Проблема перфекционизма обсуждается за рубежом уже с XX в. благодаря американскому психологу М. Холлендеру, который первым ввел в научный оборот термин перфекционизма как постоянного предъявления к себе требований чрезмерно высокого качества выполнения деятельности [39]. Изначально проблема имела одностороннее освещение – патологическая аддикция (Hollender, 1965; Shevron, Blatt, 1982; Hewitt, Flett, 1991; Frost, Heinberg, Holt, 1993; Pilkonis, 1995; Newton, Callander, 1997; Halmi, Sunday, 2000; Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., 1998; Ениколопов С. Н., Ясная В. А., 2005; Островская Л. А, 2006; Москова М. В., 2008; Золотарева А. А., 2012) [8; 10].

И в настоящее время получено много данных о роли перфекционизма как предиктора студенческой дезадаптации – эмоционального неблагополучия, повседневного стресса, повышенной тревожности и академической прокрастинации¹

¹ Гаранян Н. Г., Андрусенко Д. А., Хломов И. Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72–81.; Москова М. В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 23 с.

[37]. Некоторые исследования связывают перфекционизм с чрезмерной конкурентностью в студенческой среде, которая, в свою очередь, создает неблагоприятные социальные условия из-за конфликтности и дефицита поддержки [38].

Однако, в современных теоретических подходах к изучению перфекционизма существует известный дуализм: ученые выделяют две формы перфекционизма – конструктивный и деструктивный (Hamachek, 1978; Frost, 1990; Slaney 1995; Parker, 2002) [31]. По Д. Хамачеку, конструктивный перфекционист устанавливает для себя высокие стандарты, но при этом отличается гибкостью и реалистичными целями, что ведет к чувству самоудовлетворения и способствует развитию личности [36]. Безжалостная самокритика деструктивного перфекциониста, ставящим для себя нереально высокие стандарты и не оставляющим права на ошибку, пагубно влияет на его самооценку и здоровье, выражаясь в тревожных расстройствах, прокрастинации, депрессии и др. [39].

Рассмотрение разных видов перфекционизма мы находим также в работах современников (В. А. Ясной, С. Н. Ениколопова, Н. Г. Гаранян, Т. Ю. Юдеева, В. В. Парамонова, П. В. Цыганкова и др.), которые полагают, что нормальный (конструктивный) перфекционист устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом отличается гибкостью, может приспосабливаться к стандартам в существующей ситуации, т. е. является более адаптивным по сравнению с невротическим (деструктивным) перфекционистом, устанавливающим для себя неадекватно завышенные требования и не оставляющим возможности допускать ошибки¹.

В настоящее время перфекционизм рассматривается как многомерный личностный конструкт, где идея о многомерности была последовательно развита в разных концепциях [13]. Самые распространенные из них и адаптированные на русский язык: Многомерная шкала перфекционизма, разработанная канадской группой П. Хьюитта и Г. Флетта (Грачева, 2006), Многомерная шкала перфекционизма, разработанная британской группой Р. Фроста (Ясная, Ениколопов, 2009) и оригинальный Опросник перфекционизма Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой

¹ Гаранян Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 429 с.: ил.; Парамонова В. В. Перфекционизм при тревожных и депрессивных расстройствах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.

(Гаранян, Холмогорова, Юдеева, 2001) [4; 5; 34], оценивающие различные компоненты перфекционизма.

В основу «Дифференциального теста перфекционизма» (ДТП) А. А. Золотаревой, разработанного в 2013 г., положено представление о перфекционизме как о феномене, затрагивающем только личные претензии и амбиции человека в отношении своего самосовершенствования, и выражающегося через две шкалы: «нормальный» и «патологический» перфекционизм [8, с. 21].

В научной литературе мало сведений о природе связи перфекционизма с характерологическими особенностями личности. Обзор работ показал некоторые результаты исследований, доказывающие корреляцию перфекционизма с определенными акцентуациями характера – интроективным (S. Blatt, 1990), автономным (А. Векс, 1997), нарциссическим (Е. Т. Соколова, 2001). Н. Г. Гаранян выявила, что общий показатель перфекционизма имеет устойчивые связи с дисфункциональными чертами различных типов личности: избегающего, зависимого, параноидного, шизоидного, нарциссического. М. В. Ларских установила отрицательные корреляции конструктивного перфекционизма с демонстративностью, педантичностью, дистимичностью, тревожностью и эмотивностью, и значимую отрицательную корреляцию деструктивного перфекционизма с гипертимностью [16].

В психологии под характером (от греч. character – печать, чеканка) принято считать совокупность индивидуально-своеобразных психических свойств, проявляющихся у личности в типичных условиях и выражающихся в присущих ей способах деятельности¹ [2]. Характер взаимосвязан с другими сторонами личности, в частности с темпераментом.

Темперамент (с лат. temperamentum – соразмерность, правильная мера) – «характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, т. е. быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и их силой – с другой» (Теплов М. Б., 1985)². С древних времен создателем учения о темпераменте считается древнегреческий врач Гиппократ, утверждавший, что люди различаются соотношением четырех «соков организма»: крови, флегмы желтой и черной желчи. В современной психологии пользуются клас-

¹ Юдеева Т. Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

² Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2002. 592с.: ил.

сификацией И. Канта, который разделял темпераменты на два типа: темпераменты чувства и деятельности. В целом «можно установить только четыре простых темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический и флегматический» [11].

Впоследствии возникали многочисленные типологии и концепции темперамента (Э. Кречмер, У. Шелдон, И. П. Павлов, Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, В. М. Русалов, В. Д. Небылицын и др.). В процессе построения разнообразных концепций темперамент часто связывают с характером (Э. Кречмер, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев). В отечественной психологии существует мнение о том, что темперамент и характер очень близки, так как особенности темперамента, которые закладываются раньше, отражаются на характере человека.

В настоящее время в науке среди господствующих взглядов на взаимоотношения темперамента и характера можно выделить четыре основных: отождествление темперамента и характера [15], противопоставление характера темпераменту [12], признание темперамента ядром характера [26], признание темперамента природной основой характера [1].

Термин «акцентуированная черта личности» (акцентуация личности) впервые был предложен в 1968 году представителем немецкой психиатрической школы психиатром и психологом – Карлом Леонгардом. По К. Леонгарду, акцентуации – это ярко выраженные индивидуальные черты человека, которые обладают склонностью к переходу в паталогические состояния при возникновении неблагоприятных внешних или внутренних условий [17]. В классификацию, предложенную К. Леонгардом, входят следующие типы: гипертимный, дистимный, циклоидный, возбудимый, застревающий, педантичный, экзальтированный, тревожный, эмотивный, демонстративный, экстравертированный и интровертированный [17].

Позднее известный советский психиатр А. Е. Личко, развивая подход К. Леонгарда, давал следующее определение: «Акцентуации – это варианты норм, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим» [19]. А. Е. Личко определил направления динамического изменения акцентуаций и выделил наиболее часто наблюдаемые

варианты акцентуаций характера у подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый и конформный [19].

Есть и другие классификации типов характера (Э. Фромм, К. Юнг). В. И. Моросанова указала, что акцентуации характера оказывают влияние на многие аспекты жизни человека, на его индивидуально-психологические особенности, реакции на различные внешние и внутренние раздражители, коммуникативные навыки [21].

Наличие акцентуированных черт личности может влиять на индивидуально-психологические особенности студентов как положительно, так и отрицательно. Одним из таких аспектов может быть перфекционизм как значимое личностное образование данного периода.

Период юности и ранней взрослости – это критический этап развития личности, когда тело и душа вступают в противоречие между собой, с семьей, с обществом [23]. Юность является временем качественного и количественного преобразования личности, составляющим начало взрослой жизни. Успешность процесса развития детерминирована развитием различных новообразований данного периода (возрастных новообразований) [6; 7].

С темой саморазвития личности напрямую связана тема самоактуализации, которая является основой развития и совершенствования организма [27, с. 25]. Концепция самоактуализации впервые была разработана К. Гольдштейном [35], идеи которого развивали А. Маслоу и К. Роджерс. Под самоактуализацией А. Маслоу понимал процесс, включающий в себя здоровое развитие способностей, чтобы люди могли стать теми, кем могут стать, а значит осмысленно и совершенно [20]. В то же время К. Роджерс связывает самоактуализацию с развитием и ростом, а под стремлением к самоактуализации понимает, соответственно, стремление к росту, развитию, созреванию [25].

К. Гольдштейн использовал термин «самореализация» как синоним понятию самоактуализации, Д. А. Леонтьев разделял данные термины. По мнению ученого, понятие самореализации шире и отражает процессы личностного развития, а самоактуализация представляет собой конкретную теоретическую трактовку развития и самореализации личности [18].

По В. В. Белову, личность человека представляет собой динамическую и сложную систему, имеющую способность саморазвиваться. Личность в период юности рассматривается как целостная многоуровневая и самоорганизующаяся система, способная находить собственные тенденции саморазвития [3]. На направления развития личности как самоорганизующейся системы в период юности могут повлиять особенности ее личностных процессов в саморегуляции. Под конструктивным вариантом развития понимается личность, которая находится в процессе саморазвития и самопознания [3].

Материалы и методы

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. Анализ теоретических источников по проблеме исследования.
2. Методы сбора эмпирических данных: психодиагностический метод и анализ документов.
3. Параметрические методы количественной обработки данных – корреляционный анализ Пирсона и Т-критерий Стьюдента.

Методики исследования: дифференциальный тест перфекционизма Золотаревой А. А., Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко.

Лонгитюдное исследование [14] проводилось на базе ФГБОУ ВО «СПХФУ» Минздрава здравоохранения Российской Федерации г. Санкт-Петербурга в течение двух лет (2020/21–2021/22 учебные года). В исследовании принимали участие студенты дневной формы обучения в возрасте от 17 до 22 лет. Объем выборки составил 115 чел. – две группы с разной академической обучаемостью, из которых 55 студентов – с низким уровнем успеваемости и 60 студентов – с высоким уровнем успеваемости.

Результаты

На первом этапе эмпирического исследования оценивалась динамика типов перфекционизма у студентов I и II курса

с низкой академической успеваемостью. Для выявления типов перфекционизма был использован «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой [8], в котором существуют две шкалы: нормальный (конструктивный) и патологический (деструктивный) перфекционизм. Так, шкала конструктивного перфекционизма демонстрирует здоровое стремление к совершенству, при котором устанавливаются высокие, но достижимые личные стандарты, где низкий уровень соответствует значения до 50 баллов, средний – 51–67, и высокий – более 68 баллов. Шкала деструктивного перфекционизма описывает болезненное влечение к совершенству, при котором устанавливаются слишком высокие и недостижимые личные стандарты, и где низкий уровень соответствует значениям до 32 баллов, средние – 32–52, и высокие – более 53 баллов [8]. Результаты исследования представлены на рис. 1.

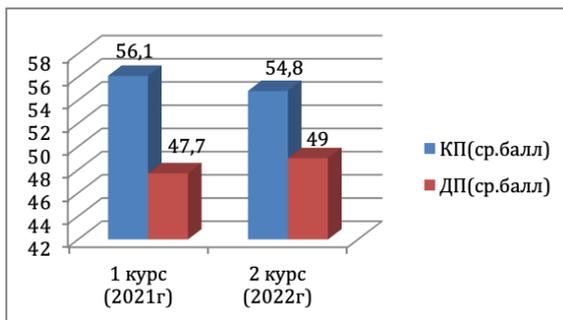


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа показателей по шкале перфекционизма у студентов с низкой академической успеваемостью на I и II курсе обучения (ср. балл)

Примечание: N=115чел.; КП – конструктивный перфекционизм: ср.уровень – 51–67 баллов,

ДП – деструктивный перфекционизм: ср.уровень – 33–52 баллов.

Оценка достоверности различий двух видов перфекционизма на разных годах обучения у группы с низкой академической успеваемостью была проведена с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Исходя из полученных данных у студентов I и II курса с низкой академической успеваемостью можно говорить о том, что за два года обучения не обнаружено достоверных отличий по уровню перфекционизма (табл. 1).

Значимость различий показателей перфекционизма в группе с низкой академической успеваемостью на разных курсах

Наименование параметра	Конструктивный перфекционизм (M±m)	Деструктивный перфекционизм (M±m)
1 курс (2021 г.)	56,44± 1,3	47,88± 1,5
2 курс (2022 г.)	54,81± 4,9	49,36± 4,36
t-критерий Стьюдента	0,31	(-) 0,31
Вероятность отличия	P > 0,1	P > 0,1

Примечание: М – среднее значение; m – средняя ошибка; p > 0,1 – низкий уровень достоверности различий.

В дальнейшем аналогичные исследования были выполнены в группе с высокой академической успеваемостью.

Результаты сравнительного анализа у студентов I и II курса с высокой академической успеваемостью показывают незначительное снижение показателей по конструктивному перфекционизму, в отличие от деструктивного, который на II курсе немного возрос, как и у студентов с низкой академической успеваемостью (рис. 2).

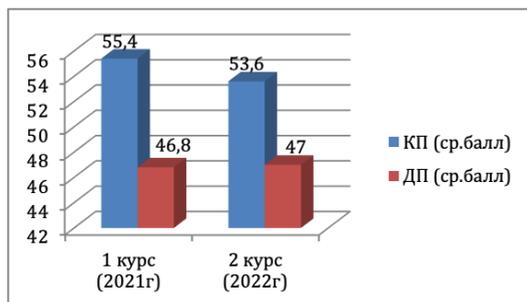


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа показателей по шкале перфекционизма у студентов с высокой академической успеваемостью на I и II курсе обучения (ср. балл)

Примечание: N=115чел.; КП – конструктивный перфекционизм: ср.уровень – 51–67 баллов, ДП – деструктивный перфекционизм: ср.уровень – 33–52 баллов.

Оценка достоверности различий двух видов перфекционизма на разных годах обучения у группы с высокой академической успеваемостью была проведена с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 2).

Значимость различий показателей перфекционизма в группе с высокой академической успеваемостью на разных курсах

Наименование параметра	Конструктивный перфекционизм (M±m)	Деструктивный перфекционизм (M±m)
1 курс (2021 г.)	56,62± 1,4	47,51± 1,8
2 курс (2022 г.)	53,68±1,3	47,72± 2,2
t-критерий Стьюдента	5,708*	(-) 0,59
Вероятность отличия	P ≤ 0,01	P > 0,1

Примечание: М – среднее значение; m – средняя ошибка; P ≤ 0,01* – высокий уровень достоверности различий, p > 0,1 – низкий уровень.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что за два года обучения в группе с высокой академической успеваемостью отмечается достоверное снижение по степени выраженности конструктивного перфекционизма без изменения деструктивного, т. е. стремление к достижению высоких результатов снижается, корректируются личные стандарты. Это, возможно, связано с тем, что ко второму курсу обучения добавился большой объём сложных теоретических дисциплин, таких как биотехнология, фармацевтическая химия и фармакогнозия, фармация, химическая технология, фундаментальная медицина, медико-биологические науки и т. д. В этой связи возникает необходимость достигать положительных результатов учебы, не задумываясь о своих притязаниях на высокие достижения, поскольку, как правило, по этим дисциплинам происходит наибольшее число отчислений.

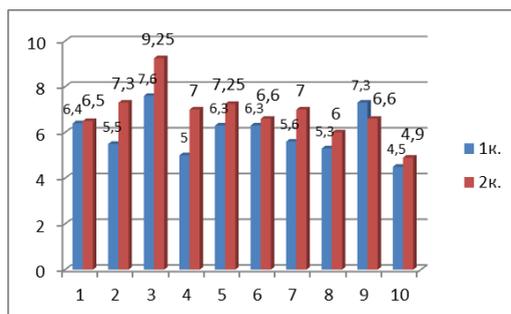


Рис. 3. Результаты сравнительного анализа показателей выраженности акцентуаций характера на I и II курсе обучения у группы с низкой успеваемостью (ср. балл).

Примечание: 1 – Гипертичный тип (МДЧ-10), 2 – Циклоидный тип (МДЧ-8), 3 – Лабильный тип (МДЧ-9), 4 – Астеноневротический тип (МДЧ-8), 5 – Сенситивный тип (МДЧ-8), 6 – Тревожно-педантический тип (МДЧ-9), 7 – Интровертированный тип (МДЧ-9), 8 – Возбудимый тип (МДЧ-9), 9 – Демонстративный (МДЧ-9), 10 – Неустойчивый тип (МДЧ-10); где МДЧ – Минимальное диагностическое число.

На следующем этапе изучалась динамика показателей Модифицированного опросника идентификации типов акцентуаций характера ПДО А. Е. Личко [19] в группе с низкой успеваемостью. Результаты исследования представлены на рис. 3.

Оценка достоверности различий по видам акцентуаций у одних и тех же студентов с низкой академической успеваемостью на I и II курсе была проведена с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Результаты исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3
Сравнение типов акцентуаций характера у студентов 1 и 2 курса в группе с низкой академической успеваемостью

Наименование параметра	1 курс (M±m)	2 курс (M±m)	t критерий Стьюдента	Вероятность отличия (P)
1. Гипертичный тип	6,42± 0,54	6,5 ± 1	(-) 0,06	P > 0,1
2. Циклоидный тип	5,5± 0,57	7,3±0,72	(-) 1,99*	P < 0,05
3. Лабильный тип	7,6± 0,48	9,25± 0,64	(-) 2,04*	P < 0,05
4. Астеноневрот. тип	5± 0,69	7± 1,15	(-) 1,51	P > 0,1
5. Сенситивный тип	6,34± 0,45	7,25± 0,7	(-) 0,99	P > 0,1
6. Тревожно-педант. тип	6,38± 0,54	6,58± 0,72	(-) 0,21	P > 0,1
7. Интровертир. тип	5,69± 0,6	7± 0,75	(-) 1,29	P > 0,1
8. Возбудимый тип	5,34 ± 0,47	6± 0,92	(-) 0,63	P > 0,1
9. Демонстративный тип	7,34± 0,48	6,6± 0,69	0,8	P > 0,1
10. Неустойчивый тип	4,53± 0,54	4,91± 0,7	(-) 0,4	P > 0,1

Примечание: M – среднее значение; m – средняя ошибка; P ≤ 0,5* – средний уровень значимости, P > 0,1 – низкий уровень значимости.

Исходя из полученных данных исследования, можно увидеть, что наблюдаются различия между средними значениями в группе по такому показателю акцентуированности, как «лабильность» на втором году обучения у группы с низкой академической успеваемостью, которые означают выраженную смену настроения и аффективные вспышки.

Также за два года обучения в данной группе достоверно вырос показатель по шкале «циклоидный тип» акцентуаций, что выражается в частых колебаниях настроения, пессимизме и потери работоспособности. Это может говорить о том, что

возросшие учебные нагрузки влияют на эмоциональный фон студентов, которым и так приходится задумываться об уровне успеваемости. Они поддерживают свои притязания за счет усиления акцентуаций по циклоидному и лабильному типам, включая компенсаторные механизмы, которые раньше не участвовали в осуществлении данных механизмов.

Аналогично было проведено сравнение показателей Модифицированного опросника идентификации типов акцентуаций характера в группе с высокой успеваемостью. Результаты исследования представлены на рис. 4.

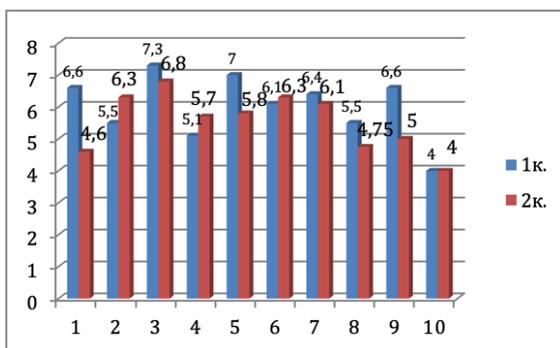


Рис. 4. Результаты сравнительного анализа показателей выраженности акцентуаций характера на I и II курсе обучения у группы с высокой успеваемостью (ср.балл).

Примечание: 1 – Гипертимный тип (МДЧ-10), 2 – Циклоидный тип (МДЧ-8), 3 – Лабильный тип (МДЧ-9), 4 – Астеноневротический тип (МДЧ-8), 5 – Сенситивный тип (МДЧ-8), 6 – Тревожно-педантический тип (МДЧ-9), 7 – Интровертированный тип (МДЧ-9), 8 – Возбудимый тип (МДЧ-9), 9 – Демонстративный (МДЧ-9), 10 – Неустойчивый тип (МДЧ-10); где МДЧ – Минимальное диагностическое число.

Оценка достоверности различий по видам акцентуаций на разных годах обучения у группы с высокой академической успеваемостью была проведена с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Результаты исследования представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнение типов акцентуаций характера у студентов I и II курса в группе с высокой академической успеваемостью

Наименование параметра	1 курс (M±m)	2 курс (M±m)	t критерий Стьюдента	Вероятность отличия (p)
1 – Гипертимный тип	6,65± 0,57	4,58± 0,66	2,35*	P < 0,05
2 – Циклоидный тип	5,61± 0,47	6,33± 0,7	(-) 0,84	p > 0,1

3 – Лабильный тип	7,96± 0,55	6,83±0,96	1,01	p > 0,1
4 – Астеноневрот. тип	5,07± 0,7	5,75±1	(-) 0,5	p > 0,1
5 – Сенситивный тип	6,76± 1	5,83±0,94	0,94	p > 0,1
6 – Тревожно-педант. тип	5,88± 0,65	6,33± 1	(-) 0,36	p > 0,1
7 – Интровертир. тип	6,53± 0,57	6,16±0,88	0,35	p > 0,1
8 – Возбудимый тип	5,61± 0,59	4,75±0,64	0,99	p > 0,1
9 – Демонстративный тип	6,88± 0,6	5,08 ±0,65	2,02*	P = 0,05
10 – Неустойчивый тип	4,15± 0,48	4,08 ±0,69	0,08	p > 0,1

Примечание: М – среднее значение; m – средняя ошибка; $P \leq 0,05^*$ – средний уровень значимости различий, $p > 0,1$ – низкий уровень значимости различий.

У группы с высокой успеваемостью статистические достоверные различия за два года обучения наблюдаются по «гипертимному» и «демонстративному» типам акцентуаций характера, т. е. снизились беспредельный эгоцентризм, тенденции к лидерству, жажда впечатлений, развлечений и внимания к себе. Это может говорить о том, что в силу снижения притязаний, «отличники» стали более реалистичны в оценке своих возможностей. Снижение уровня гипертимности может свидетельствует о том, что студенты более вдумчиво стали определять свои притязания, что способствует успешному усвоению таких критических дисциплин как биотехнология, фармацевтическая химия и фармакогнозия, фармация, химическая технология и др., с точки зрения возможности продолжения обучения.

С целью выяснения взаимосвязи между различными акцентуациями характера и перфекционистскими ориентациями был проведен корреляционный анализ данных Пирсона у группы с низкой успеваемостью (табл. 5, 6).

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа показателей акцентуаций характера и перфекционизма в группе студентов I курса с низкой успеваемостью

Тип перфекционизма	Типы акцентуаций характера									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Конструктивный	0,197	-0,274*	0,009	-0,167	-0,145	-0,085	-0,236	-0,038	-0,168	-0,283*
Деструктивный	-0,228	0,514**	0,408**	0,398**	0,353**	-0,105	0,486***	0,264	-0,167	0,404**

Примечание: n=55; выделены взаимосвязи, значимые на уровне $p \leq 0,05^*$; высокозначимые – на уровне $p < 0,01^{**}$ и очень высокозначимая – на уровне $p < 0,001^{***}$;

1 – Гипертимный тип, 2 – Циклоидный тип, 3 – Лабильный тип, 4 – Астеноневротический тип, 5 – Сенситивный тип, 6 – Тревожно-педантический тип, 7 – Интровертированный тип, 8 – Возбудимый тип, 9 – Демонстративный, 10 – Неустойчивый тип.

На I курсе обучения у группы с низкой успеваемостью установлено наибольшее количество взаимосвязей между акцентуациями характера и «деструктивным перфекционизмом» и всего две связи с «конструктивным перфекционизмом». При этом связи с деструктивным перфекционизмом являются положительными, а с конструктивным – отрицательными.

Установлено, что «деструктивный перфекционизм» имеет прямые корреляции с «интровертированным типом» акцентуаций характера, а также прямые высокозначимые ($p \leq 0,01$) корреляции с «циклоидным», «лабильным», «астеноневротическим», «сензитивным» и «неустойчивым» типами акцентуаций. Это означает, что чем выше уровень развития деструктивного перфекционизма, тем более выражены противоречивые черты в личности и поведении, отгороженность от окружающего мира, замкнутость, а также тем больше человек подвержен частым сменам настроения, пониженному настроению с чрезвычайно высокой впечатлительностью и раздражительностью, потерей работоспособности, проявления безволия, озлобленности, мрачности и склонности к агрессии, кратковременным аффективным вспышкам.

А «конструктивный перфекционизм» отрицательно ($p \leq 0,05$) связан с «циклоидным» и «неустойчивым» типами. Это значит, что чем выше уровень развития конструктивного перфекционизма, тем менее выражены противоречивые черты характера в личности и поведении, отгороженность от окружающего мира, замкнутость, тем меньше проявляется безволие и подверженность отрицательным влияниям.

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа показателей взаимосвязи акцентуаций характера и перфекционизма в группе студентов II курса с низкой успеваемостью

Тип перфекционизма	Типы акцентуаций характера									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Конструктивный	-0,043	0,322**	0,279**	0,248	0,12	0,417**	0,506***	0,398	-0,048	0,461***
Деструктивный	-0,102	-0,04	0,057	0,053	0,246	0,092	-0,312*	-0,03	0,139	-0,265

Примечание: $n=55$; выделены взаимосвязи, значимые на уровне $p \leq 0,05^*$; высокозначимые – на уровне $p < 0,01^{**}$ и очень высокозначимые – на уровне $p < 0,001^{***}$;

1 – Гипертимный тип, 2 – Циклоидный тип, 3 – Лабильный тип, 4 – Астеноневротический тип, 5 – Сензитивный тип, 6 – Тревожно-педантический тип, 7 – Интровертированный тип, 8 – Возбудимый тип, 9 – Демонстративный, 10 – Неустойчивый тип.

На II курсе обучения у группы с низкой успеваемостью ситуация резко изменилась, и теперь установлено наибольшее

количество взаимосвязей между акцентуациями характера и «конструктивным перфекционизмом» и всего одна связь с «деструктивным перфекционизмом». При этом связь с деструктивным перфекционизмом поменяла свою направленность, и стала отрицательной, а с конструктивным перфекционизмом произошло усиление положительных связей.

Установлено, что «деструктивный перфекционизм» имеет отрицательные статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$) с «интровертированным типом» акцентуаций характера. Эти измененные показатели, по сравнению с первым курсом обучения, говорят о том, что, чем выше уровень развития деструктивного перфекционизма у студентов, тем меньше проявляются противоречивые черты в личности и поведении.

Обнаружены высокозначимые ($p < 0,01$) и очень высокозначимые ($p < 0,001$) положительные взаимосвязи «конструктивного перфекционизма» с «циклоидным», «лабильным», «тревожно-педантическим», «интровертированным» и «неустойчивым» типами акцентуаций. Иначе говоря, чем выше уровень конструктивного перфекционизма, тем больше заметны противоречивые черты личности: отгороженность, замкнутость, колебания настроения, пессимизм, потеря работоспособности, нерешительность, безволие, тревожная мнительность, навязчивые состояния.

С целью выяснения взаимосвязи между различными акцентуациями характера и перфекционистскими ориентациями был проведен корреляционный анализ данных Пирсона у группы с высокой успеваемостью (табл. 7, 8).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа показателей взаимосвязи акцентуаций характера и перфекционизма в группе студентов 1 курса с высокой успеваемостью

Тип перфекционизма	Типы акцентуаций характера									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Конструктивный	0,515***	0,043	-0,058	-0,022	-0,143	0,086	-0,024	0,302**	0,616***	0,024
Деструктивный	-0,058	0,419***	0,454***	0,290*	0,336**	0,336**	0,125	0,215	-0,208	0,390**

Примечание: $n=60$; выделены взаимосвязи, значимые на уровне $p \leq 0,05^*$; высокозначимые – на уровне $p < 0,01^{**}$ и очень высокозначимые – на уровне $p < 0,001^{***}$;

1 – Гипертимный тип, 2 – Циклоидный тип, 3 – Лабильный тип, 4 – Астеноневротический тип, 5 – Сенситивный тип, 6 – Тревожно-педантический тип, 7 – Интровертированный тип, 8 – Возбудимый тип, 9 – Демонстративный, 10 – Неустойчивый тип.

На I курсе обучения у группы с высокой успеваемостью были обнаружены прямые значимые ($p \leq 0,05$), высокозначимые

мые ($p < 0,01$) и очень высокозначимые ($p < 0,001$) корреляции по шкалам «деструктивный перфекционизм» и «циклойдный», «лабильный», «астеноневротический», «сензитивный», «тревожно-педантический» и «неустойчивый» типы акцентуаций характера. А также прямые значимые и ($p \leq 0,05$) очень высокозначимые ($p < 0,001$) взаимосвязи «конструктивного перфекционизма» с «гипертимным», «возбудимым» и «демонстративным» типами акцентуаций. Это говорит о том, что чем выше уровень развития деструктивного перфекционизма у студентов, тем более выражены колебания настроения, пессимизм, аффективные вспышки и потеря работоспособности, повышенная утомляемость, раздражительность, высокая впечатлительность, нерешительность, тревожная мнительность и навязчивые состояния. А также, чем выше уровень конструктивного перфекционизма, тем больше выражены эгоцентризм, жажда внимания к себе, раздражительность и склонность к агрессии, что говорит о нестабильности развития форм перфекционизма.

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа показателей взаимосвязи акцентуаций характера и перфекционизма в группе студентов II курса с высокой успеваемостью

Тип перфекционизма	Типы акцентуаций характера									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Конструктивный	0,293*	0,168	0,2	-0,205	-0,101	-0,177	-0,212	0,361**	0,375**	0,108
Деструктивный	0,130	0,178	-0,089	0,149	-0,145	0,044	0,108	0,310*	0,408**	0,101

Примечание: $n=60$; выделены взаимосвязи, значимые на уровне $p \leq 0,05^*$ и высокозначимые – на уровне $p < 0,01^{**}$;

1 – Гипертимный тип, 2 – Циклойдный тип, 3 – Лабильный тип, 4 – Астеноневротический тип, 5 – Сензитивный тип, 6 – Тревожно-педантический тип, 7 – Интровертированный тип, 8 – Возбудимый тип, 9 – Демонстративный тип, 10 – Неустойчивый тип; КП – конструктивный перфекционизм, ДП – деструктивный перфекционизм.

На втором году обучения у группы с высокой успеваемостью сократилось количество достоверных связей между акцентуациями характера и деструктивным перфекционизмом в три раза, и стали иметь схожесть с корреляциями с конструктивным перфекционизмом – выявлены значимые ($p \leq 0,05$) и высокозначимые ($p < 0,01$) прямые показатели достоверности взаимосвязи с «возбудимым» и «демонстративным» типами. Это говорит о том, что на II курсе в группе с высокой успеваемостью у студентов происходит положительная перестройка

черт личности, что говорит о позитивном процессе адаптации. Но при определенных обстоятельствах могут проявляться раздражительность, эгоцентризм, жажда внимания и склонность к агрессии, хотя и меньше, чем на I курсе.

Также для подтверждения нашей гипотезы был проведен анализ различий видов перфекционизма в группах с разной академической успеваемостью с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 9, 10).

Таблица 9

Значимость различий между двумя учебными группами с разной академической успеваемостью и видами перфекционизма на I курсе (2020–2021 гг.)

Тип перфекционизма	Низкая успеваемость (M±m)	Высокая успеваемость (M±m)	t критерий Стьюдента	Вероятность отличия
Конструктивный	56,73 ± 1,39	56,26 ± 1,4	0,23	P ≤ 0,05
Деструктивный	47,84 ± 1,6	48,07 ± 1,8	(-) 0,09	P > 0,1

Примечание: M – среднее значение; m – средняя ошибка; P ≤ 0,05 – достоверный уровень различий, p > 0,1 – низкий уровень достоверности.

Статистически достоверных различий между двумя учебными группами студентов с разной академической успеваемостью и видами перфекционизма на I курсе не обнаружено.

Таблица 10

Значимость различий между двумя учебными группами с разной академической успеваемостью и видами перфекционизма на II курсе (2021–2022 гг.)

Тип перфекционизма	Низкая успеваемость (M±m)	Высокая успеваемость (M±m)	t критерий Стьюдента	Вероятность отличия
Конструктивный	53,25± 3	53,91± 1,7	(-) 0,18	P > 0,1
Деструктивный	49,8± 2,97	49± 2,9	0,18	P > 0,1

Примечание: M – среднее значение; m – средняя ошибка; p > 0,1 – низкий уровень достоверности.

Статистически достоверных различий между двумя учебными группами студентов с разной академической успеваемостью и видами перфекционизма на II курсе не выявлено.

Обсуждение и выводы

На основании собранного материала можно заключить, что гипотеза нашего исследования, состоявшая в том, что динамика перфекционизма и акцентуаций характера может влиять на академическую успеваемость студентов в процессе профессиональной подготовки, подтвердилась частично.

Обобщая все результаты, было установлено:

1. Динамика перфекционизма показала, что за два года обучения у студентов было выявлено достоверное снижение показателей конструктивного перфекционизма только в группе с высокой академической успеваемостью, без изменения деструктивного. Возможно, это связано с появлением ко II курсу большого объёма сложных дисциплин, в связи с чем возникает необходимость достигать положительных результатов учебы, не задумываясь о своих притязаниях на высокие достижения.

2. Ко второму году обучения достоверно возросли показатели акцентуированности характера студентов по «лабильному» и «циклоидному» типам у группы с низкой успеваемостью, причем по «лабильному типу» они интерпретируются как завышенные. Это выражается в частой смене настроения, сочетаемой с болезненной глубиной переживаний, а также пессимизме, потере работоспособности и проявляется кратковременными аффективными вспышками, что может быть связано с возросшей учебной нагрузкой на II курсе обучения. Переживания по поводу неуспеха приводят к усилению особенностей черт характера, которые выступают как компенсаторные механизмы. По всей видимости, это связано с затянувшимся адаптационным процессом в связи с необходимостью усвоения учебного материала дисциплин, которые отличаются высокой степенью сложности и вызывают наибольшие трудности при их усвоении.

У группы с высокой академической успеваемостью на втором году обучения, напротив, наблюдаются достоверные снижения по «гипертимному» и «демонстративному» типам акцентуаций характера, что предположительно может происходить в силу снижения притязаний у «отличников», которые стали более реалистичны в оценке своих возможностей. Снижение уровня гипертимности может свидетельствует о более вдумчивом определении своих притязаний, что способствует успешному усвоению критических дисциплин.

3. В группе с низкой успеваемостью на I курсе обучения обнаружены отрицательные корреляции показателей «конструктивного перфекционизма» и «акцентуаций характера», т. е., чем выше уровень развития конструктивного перфекционизма, тем менее выражены отгороженность от окружающего мира, замкнутость, безволие и подверженность отрицательным

влияниям. Но на II курсе обучения количество этих взаимосвязей увеличивается и меняется полярность, т. е., чем выше уровень развития конструктивного перфекционизма, тем больше заметны отгороженность, замкнутость, потеря работоспособности, тревожная мнительность, навязчивые состояния и др.

Также на I курсе обнаружены положительные взаимосвязи «деструктивного перфекционизма» и большинства «акцентуаций характера», т. е., чем выше уровень развития деструктивного перфекционизма, тем более выражены противоречивые черты в личности и поведении, отгороженность от окружающего мира, раздражительность, потеря работоспособности. На 2 курсе их количество заметно сокращается.

4. В группе с высокой успеваемостью на I курсе обнаружена положительная взаимосвязь показателей «конструктивного перфекционизма» и акцентуаций характера, т. е., чем выше уровень развития конструктивного перфекционизма, тем больше заметна смена настроения с аффективными вспышками, раздражительностью, склонностью к агрессии и эгоцентризмом. На II курсе число взаимосвязей не изменилось, как и их полярность.

Также на I курсе в группе с высокой успеваемостью установлены положительные корреляции показателей «деструктивного перфекционизма» и большинства «акцентуаций характера», т. е., чем выше уровень развития деструктивного перфекционизма у студентов, тем более выражены колебания настроения, пессимизм, повышенная утомляемость и потеря работоспособности, нерешительность, тревожная мнительность и навязчивые состояния. На II курсе их количество сокращается втрое.

Итак, наибольшее количество взаимосвязей между акцентуациями характера и «деструктивным перфекционизмом» обнаружено на I курсе обучения в обеих группах, причем все связи являются положительными. На II курсе обучения взаимосвязи «деструктивного перфекционизма» и «акцентуаций характера» в двух учебных группах резко сократились, благодаря чему у студентов происходит положительная перестройка черт личности, что говорит о позитивном процессе адаптации.

Взаимосвязь показателей «конструктивного перфекционизма» и «акцентуаций характера» на I курсе ограничена в обеих группах студентов с разной академической успеваемостью. Ко II курсу количество данных положительных взаимосвязей

увеличилось в группе с низкой успеваемостью, у «отличников» оно осталось на прежнем уровне. Это свидетельствует, скорее, о том, что студенты с низкой успеваемостью сохраняют свою самооценку за счет деструктивного перфекционизма компенсируют обострением акцентуированных черт характера.

Б. Был проведен анализ различий видов перфекционизма в группах с разной академической успеваемостью студентов на разных годах обучения. Статистически достоверных различий не выявлено.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера. – Л.: Тип. им. Володарского, 1949. – 56 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Неон, 2014. – 234 с.
3. Белов В. В., Дмитриева С. Ю. Теоретико-методологические основы исследования саморазвития жизнестойкости личности в период юности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 401–428. DOI: 10.35231/18186653_2022_4_401
4. Бен-Шахар Тал. Парадокс перфекциониста. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
5. Бернс Д. Терапия настроения. Клинически доказанный способ победить депрессию без таблеток. 1980,1999 испр. и доп. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 580 с.
6. Веребчан Н. Н. Факторы семейного воспитания как предикторы детского перфекционизма // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. 29–30 сентября 2020 г. / отв. ред. В. В. Белов. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 18.
7. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. – № 2. – 2013. – С. 34–42.
8. Золотарева А. А. Диагностика перфекционизма. – М.: Смысл, 2019. – 88 с.
9. Иванченко Г. В. Идея совершенства в психологии и культуре. – М.: Смысл, 2007. – 390 с.
10. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Мастера психологии. 2011. – 224 с.
11. Кант И. О темпераменте. – М., 1982. – С. 149.
12. Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Темперамент и характер. – М., 1982.
13. Козлова А. И. Самосознание личности при различных типах перфекционизма // Актуальные проблемы права, экономики и управления. – 2015. – № 11. – С. 243–244.
14. Корнилов С. А. Лонгитюдные исследования: теория и методы // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 4. – С. 101–116.
15. Кречмер Э. Строение тела и характера. – М., 1982. – 168 с.
16. Ларских М. В. Индивидуально-типологические детерминанты перфекционизма студента // Известия воронежского государственного педагогического университета. – № 2(267). – 2015. – С. 227–231.
17. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с нем. В. М. Лещинской. – Киев: Высшая школа, 1981. – 392 с.
18. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–175.
19. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М., 1983. – 386 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
21. Моросанова В. И. Акцентуации характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30–38. – URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNoti ce:35251/Source: default>

22. Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. – М.: [б. и.], 2007. – 247 с.: ил., табл.
23. Обозов Н. Н. Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб.: Облик, 2002. – 113 с.
24. Овчинников Б. В., Тюркина И. В. Проблема диагностики акцентуаций личности: опросник акцентуированных радикалов // Вестник ЮУрГУ. – 2016. – № 1.
25. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс, Универс. – 1994. – 480 с.
26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – 705 с.
27. Соловых О. В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // Вестник ОГУ. – 2011. – № 6 (125). – С. 25–30.
28. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
29. Шадриков В. Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. – М.: Логос, 2009. – 208 с.
30. Beck A. Cognitive models of depression // Cognit Psychotherapy. – 1987. – Vol. 1 – P. 1–37.
31. Blatt S. The destructiveness of perfectionism // Am. Psychol. – 1995. – Vol. 50. – No. 12. – P. 1003–1020.
32. Burns D. D. The perfectionist's script for self-defeat / D. D. Burns // Psychology today, 1980. – № 11. – P. 34–52.
33. Ellis L. Evidence of neuroandrogenic etiology of sex roles from a combined analysis of human, nonhuman primate and nonprimate mammalian studies // Personality and Individual Differences. – 1986. – V. 7. – No. 4. – P. 519–552.
34. Frost R. O., Heinberg R., Holt C., Mattia J., Neu-bauer A. A comparison of two measures of perfection-ism // Personality and individual differences. – 1993. – V. 14. – No. 1. – P. 119–126.
35. Goldstein, K. Human nature in the light of psychopathology. New York: Schocken, 1940.
36. Hamachek D. E. Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. Psychology (Savannah, Ga.) – 1978. – Vol. 15. – No. 10. – P. 27–33.
37. Hamilton T., Schweitzer R. The cost of being perfect: perfectionism and suicide ideation in university students // Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. – 2000. – Vol. 34 (5). P. 29–835. – DOI:10.1080/j.1440-1614.2000.00801.x
38. Hewitt P., Flett G., Mikail S. Perfectionism. A relational approach to conceptualization, assessment and treatment. New York: The Guilford Press, 2017. – 336 p.
39. Hollender M. H. Perfectionism // Comprehensive Psychiatry. – 1965. – Vol. 6 (2). – P. 94–103.

References

1. Anan'ev, B. G. (1949) *Problema formirovaniya haraktera* [Character building problem]. Leningrad: Tip. im. Volodarskogo (In Russian).
2. Andreeva, G. M. (2014) *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. Moscow: Neon. (In Russian).
3. Belov, V. V. Dmitrieva, S. YU. (2022) Teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya samorazvitiya zhiznestojkosti lichnosti v period yunosti. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University*. No. 4. Pp. 401–428. (In Russian)
4. Ben-SHahar, Tal. (2013) *Paradoks perfekcionista* [Perfectionist paradox]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
5. Berns, D. (2019) *Terapiya nastroyeniya. Klinicheski dokazannyj sposob pobedit' depressiyu bez tabletok*. 1980, 1999 ispr. i dop. [Mood therapy. A clinically proven way to beat pill-free depression]. Moscow: Al'pina Publisher. (In Russian).
6. Verebchan, N. N. (2020) *Faktory semejnogo vospitaniya kak prediktory detskogo perfekcionizma* [Family parenting factors as predictors of childhood perfectionism]. Aktual'nye voprosy psihologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika: sb. materialov III Vse-ros. nauch.-prakt. konf. 29–30 sentyabrya 2020 / otv. red. V. V. Belov. Sankt-Peterburg: LGU im. A. S. Pushkina. P. 18. (In Russian).
7. Doncov, D.A., Doncova, M.V. (2013) Psihologicheskie osobennosti yunosheskogo (studentcheskogo) vozrasta [Psychological features of youthful (student) age]. *Obrazovatel'nye tekhnologii – Educational technologies*. No. 2. Pp. 34–42. (In Russian).

8. Zolotareva, A. A. (2019). *Diagnostika perfekcionizma* [Diagnosis of perfectionism]. Moscow: Smysl. (In Russian).
9. Ivanchenko, G. V. (2007) *Ideya sovershenstva v psikhologii i kul'ture* [The idea of excellence in psychology and culture]. Moscow: Smysl. (In Russian).
10. Il'in, E.P. (2011) *Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len'* [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness]. Sankt-Peterburg: Mastera psihologii. (In Russian).
11. Kant, I. (1982) *O temperamente* [About temperament]. Moscow. (In Russian).
12. Kovalev, A. G. Myasishchev. V. N. (1982) *Temperament i harakter* [Temperament and character]. (In Russian).
13. Kozlova, A. I. (2015) *Samosoznanie lichnosti pri razlichnykh tipah perfekcionizma* [Self-awareness of personality under different types of perfectionism]. *Aktual'nye problemy prava, ekonomiki i upravleniya – Current problems of the right, economy and management*. No. 11. Pp. 243–244. (In Russian).
14. Kornilov, S. A. (2011) Longityudnye issledovaniya: teoriya i metody [Longitudinal research: theory and methods]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*. Vol. 4. No. 4. Pp. 101–116. (In Russian).
15. Krechmer, E. (1982) *Stroenie tela i haraktera* [Body structure and character]. Moscow. (In Russian).
16. Larskih, M. V. (2015) Individual'no-tipologicheskie determinanty perfekcionizma studenta [Individual typological determinants of student perfectionism]. *Izvestiya voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – News of the Voronezh State Pedagogical University*. No. 2 (267). Pp. 227–231. (In Russian).
17. Leongard, K. (1981) *Akcentuirovannye lichnosti / per. s nem.* [Accentuated personalities]. Kiev: Vysshaya shkola. (In Russian).
18. Leont'ev, D. A. (1997) *Samorealizatsiya i sushchnostnye sily cheloveka* [Self-realization and essential human forces]. *Psikhologiya s chelovecheskim licom: gumaniticheskaya perspektiva postsovetsoj psikhologii / pod red. D. A. Leont'eva, V. G. SHCHur*. Moscow. (In Russian).
19. Lichko, A. E. (1983) *Psihopatii i akcentuatsii haraktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]. Moscow. (In Russian).
20. Maslou, A. (2008) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).
21. Morosanova, V. I. (1997) Akcentuatsii haraktera i stil' samoregulatsii u studentov [Accentuations of character and self-regulation style among students]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 6. Pp. 30–38. (In Russian).
22. Motkov, O. I. (2007) *Priroda lichnosti: sushchnost', struktura i razvitie* [Nature of personality: essence, structure and development]. Moscow: [b. i.]. (In Russian).
23. Obozov, N. N. (2002) *Vozrastnaya psikhologiya: yunost' i zrelost'* [Age psychology: adolescence and maturity]. Sankt-Peterburg: Oblik. (In Russian).
24. Ovchinnikov, B. V. Tyuryapina I. V. (2016) Problema diagnostiki akcentuatsiy lichnosti: oprosnik akcentuirovannykh radikalov [The problem of diagnosing personality accentuations: a questionnaire of accentuated radicals]. *Vestnik YUUrGU – Vestnik YUUrGU*. No. 1. (In Russian).
25. Rodzhers, K. R. (1994) *Vzglyad na psihoterapiyu, stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy, becoming a person]. Moscow: Progress, Univers. (In Russian).
26. Rubinshtejn, S. L. (1989) *Osnovy obshchej psikhologii* [Basics of general psychology]. Moscow. (In Russian).
27. Solovyh, O. V. (2011) O teoreticheskikh aspektah samoaktualizatsii lichnosti [On the theoretical aspects of self-actualization of personality]. *Vestnik OGU – Vestnik OGU*. No. 6 (125). Pp. 25–30. (In Russian).
28. Holl, K. S., Lindsej, G. (1999) *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. Moscow: EKSMO-Press. (In Russian).
29. SHadrikov, V. D. (2009) *Psihologicheskaya karakteristika normal'nogo cheloveka, ili Poznaj samogo sebya* [Psychological characteristic of a normal person, or Know yourself]. Moscow: Logos. (In Russian).
30. Beck, A. (1987) *Cognitive models of depression // Cognit Psychotherapy*. [Kognitivnyye modeli depressii. // Kognitivnaya psihoterapiya]. Vol. 1. Pp. 1–37.
31. Blatt, S. (1995). *The destructiveness of perfectionism // Am. Psychol.* [Razrushitel'nost' perfekcionizma // Am. Psychol.]. Vol. 50. No. 12. Pp.1003–1020.

32. Burns, D. D. (1980) *The perfectionist's script for self-defeat // Psychology today* [Scenarij samorazrušeniya perfekcionista // Psihologiya segodnya]. No. 11. Pp. 34–52.
33. Ellis, L. (1986) *Evidence of neuroandrogenic etiology of sex roles from a combined analysis of human, nonhuman primate and nonprimate mammalian studies // Personality and Individual Differences* [Dokazatel'stva nejroandrogennoj etiologii polovyh rolej na osnove kombinirovannogo analiza issledovaniy cheloveka, nechelovecheskih primatov i neprimatnyh mlekopitayushchih // Lichnost' i individual'nye razlichiya]. V. 7. No. 4. Pp. 519–552.
34. Frost, R. O., Heinberg R., Holt C., Mattia J., Neu-bauer A. (1993) *A comparison of two measures of perfection-ism // Personality and individual differences* [Sravnenie dvuh pokazatelej sovershenstva // Lichnost' i individual'nye razlichiya.] Vol. 14. No. 1. Pp. 119–126.
35. Goldstein, K. (1940) *Human nature in the light of psychopathology* [Helovecheskaya priroda v svete psihopatologii]. New York: Schocken.
36. Hamachek, D. E. (1978) *Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. Psychology* [Psihodinamika normal'nogo i nevroticheskogo perfekcionizma.]. Psihologiya (Savannah, Ga.). Vol. 15. No. 10. Pp. 27–33.
37. Hamilton, T., Schweitzer, R. (2000) *The cost of being perfect: perfectionism and suicide ideation in university students // Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* [Cena sovershenstva: perfekcionizm i suicidal'nye mysli u studentov universitetov // Avstralskij i Novozelandskij zhurnal psihiatriji]. Vol. 34(5). Pp. 29–835.
38. Hewitt, P., Flett, G., Mikail, S. (2017) *Perfectionism. A relational approach to conceptualization, assessment and treatment* [Perfekcionizm. Relyacionnyj podhod k konceptualizacii, ocenke i lecheniyu]. New York: The Guilford Press.
39. Hollender, M. H. (1965) *Perfectionism // Comprehensive Psychiatry* [Perfekcionizm // Kompleksnaya psihiatriya]. Vol. 6 (2). Pp.94–103.

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
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

Веребчан Нина Николаевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–9761–6770, e-mail: nina2101@mail.ru

Information about the authors

Vasily Vasilyevich 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

Nina Nikolaevna Verebchan – Postgraduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–9761–6770, e-mail: nina2101@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 20 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза

О. В. Ванновская

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

Введение. В статье рассматриваются актуальные проблемы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза, описываются методологические принципы психолого-педагогического сопровождения цифровой трансформации образовательного процесса вуза.

Материалы и методы. С помощью метода комплексного анализа в работе рассмотрены проблемы внедрения цифровых технологий и цифровой трансформации образования, определено понятие «цифровая трансформация», описаны позитивные и негативные последствия цифровой трансформации высшего образования, рассмотрены типичные проблемы субъектов образовательного процесса при переходе к цифровой трансформации, сформулированы задачи, которые надо решать в процессе цифровой трансформации, раскрыты пути решения психолого-педагогических проблем цифровой трансформации в системе высшего образования, описаны психолого-педагогические условия цифровой трансформации высшего образования.

Результаты. Предложены и обоснованы методологические принципы психолого-педагогического сопровождения внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза. Описаны результаты влияния цифровой образовательной среды (ЦОС) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на психику и личность субъектов образовательного процесса и способы адаптации к ним.

Обсуждение и выводы. Цифровые технологии не меняют стратегические цели профессионального обучения, но добавляют определенные задачи образовательного процесса, связанные с поиском баланса между цифровыми технологиями и традиционными методами педагогического воздействия, а также с повышением цифровой культуры и психологической гигиены участников образовательного процесса. Цифровая образовательная среда вуза должна способствовать развитию у обучающихся умения думать, брать на себя ответственность, видеть смыслы и ценности своей жизни и деятельности, способствовать формированию профессиональной идентичности, личностной и эмоциональной зрелости, развитию способности к саморегуляции и управлению собственной жизнью. Комплексное урегулирование психолого-педагогических проблем цифровой трансформации высшего образования предполагает как решение организационных, методических и технических вопросов, так и развитие цифровой психодиактики, педагогической психологии, нейропсихологии и психолингвистики, когнитивной и социальной психологии, с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, и строится на основе изложенных методологических принципов.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровые технологии, высшее образование, дистанционное образование, субъекты образовательного процесса.

Для цитирования: Ванновская О. В. Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 251–269. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_251. EDN: FHTSSW

Methodological Foundations of the Introduction of Digital Technologies into the Educational Process of the University

Olga V. Vannovskaya

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

Introduction. The article discusses the current problems of introducing digital technologies into the educational process of the university, describes the methodological principles of psychological and pedagogical support for the digital transformation of the educational process of the university.

Materials and methods. Using the method of complex analysis, the problems of digital transformation of education are considered in the work, the concept of "digital transformation" is defined, the positive and negative consequences of digital transformation of higher education are described, typical problems of subjects of the educational process during the transition to digital transformation are considered, tasks that need to be solved in the process of digital transformation are formulated, ways of solving psychological and pedagogical problems are revealed. The article describes the psychological and pedagogical conditions of the digital transformation of higher education in the higher education system.

Results. The methodological principles of psychological and pedagogical support for the introduction of digital technologies into the educational process of the university are proposed and substantiated. The results of the influence of the digital educational environment (DSP) and distance learning technologies (DOT) on the psyche and personality of subjects of the educational process and ways of adapting to them are described.

Discussion and conclusions. Digital technologies do not change the strategic goals of professional training, but add certain tasks to the educational process related to finding a balance between digital technologies and traditional methods of pedagogical influence, as well as increasing the digital culture and psychological hygiene of participants in the educational process. The digital educational environment of the university should contribute to the development of students' ability to think, take responsibility, see the meanings and values of their lives and activities, contribute to the formation of professional identity, personal and emotional maturity, and the development of the ability to self-regulate and manage their own lives. A comprehensive solution to the psychological and pedagogical problems of the digital transformation of higher education involves both the solution of organizational, methodological and technical issues, and the development of digital psychodidactics, educational psychology, neuropsychology and psycholinguistics, cognitive and social psychology, taking into account the individual psychological characteristics of students, and is built on the basis of the stated methodological principles.

Key words: digital transformation of education, higher education, digital technologies, distance education, communications, subjects of the educational process.

For citation: Vannovskaya, O. V. (2024) Metodologicheskie osnovy vnedreniya cifrovih tehnologii v obrazovatelnyy process vuza. [Methodological Foundations of the Introduction of Digital Technologies into the Educational Process of the University]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 251–269. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_251. EDN: FHTSSW

Введение

В современном мире цифровые технологии проникают во все сферы жизни общества и воспринимаются уже как привычное явление. Это определенная группа технологий, которая способствует получению человечеством возможности быстрого обмена, обработки и передачи больших объемов информации. Поскольку информация является сильным рычагом воздействия на сознание общества, это делает проблему цифровой трансформации в современных условиях актуальной и значимой для научного исследования [21]. Особенно важно в данном контексте научное изучение процесса и результата внедрения цифровых технологий в систему высшего образования и выявление психолого-педагогических проблем цифровой трансформации образовательного процесса в вузах.

Е. А. Алямкина, Е. В. Рибокене и Н. А. Рыбакова в своих исследованиях отмечают, что к настоящему времени утвердился новый тип общества, который определяется как информационное общество. Для него характерно преобладание занятости в сфере производства, хранения и переработки информации, в том числе высшей формы информации – знаний. При этом знания и информацию, как отмечают авторы, важно разделять на качественном уровне, так как простая переработка информации без осмысления, структурирования и специальной методологии не превращает ее в знания. Именно поэтому цифровая трансформация оказывает сильное влияние на сферу образования [1].

В настоящее время можно наблюдать серьезные разночтения в определении основных понятий по данной теме, что приводит к необходимости их операционализации. Под «цифровой трансформацией образования» мы будем понимать процесс системного, структурно-функционального, содержательного и качественного преобразования (обновления) всех уровней образования, связанное с внедрением цифровых технологий в психодидактическую, социально-психологическую и физическую составляющие образовательной среды (как продукта взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, преподавателя (педагога) и обучающегося, места образования и образовательных технологий) с целью улучшения их эффективности.

Цифровая трансформация образования отличается от «оцифровки» (перевод в цифровую форму учебных материалов и пособий) и «цифровизации» (внедрение цифровых технологий в отдельные образовательные процессы, например, установка специальной программы для автоматизации тестового контроля знаний обучающихся или для учета времени работы с образовательным контентом). На уровне конкретного образовательного учреждения, цифровая трансформация – это комплексное изменение с помощью цифровых технологий структуры, процессов, внутренней коммуникации, моделей образовательной деятельности и всей организационной культуры образовательной организации.

Цифровая трансформация как процесс, охвативший все сферы жизни человека и сегменты экономики, затронула и систему высшего образования, что подтверждается целым рядом Постановлений и Указов президента, правительства РФ, Министерства образования и науки и Министерства Просвещения¹. Институт высшего образования является важным социальным институтом, и осмысление проблемы цифровой трансформации этой сферы считается актуальным, особенно с учетом вынужденной интенсификации этого процесса, вызванной пандемией COVID-19. Актуальность и востребованность темы порождает разные дискуссии, основное противоречие которых заключается в том, что, с одной стороны, технический прогресс и его результаты в виде цифровой трансформации сферы образования могут качественно улучшить процесс получения и переработки знаний и профессиональных компетенций, а с другой стороны – на фоне описанных изменений у психолого-педагогического сообщества формируется актуальная потребность в научной рефлексии многогранных качественных преобразований образовательной среды.

Таким образом, вектор технологического развития образовательной системы вступает в противоречие с психолого-педагогическими факторами его воздействия. Негативное воздействие может быть сформировано за счет

¹ Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, утвержденное Постановлением правительства Российской Федерации от 2 декабря 2021 г. № 3427-р; Стратегическое направление в области цифровой трансформации науки и высшего образования, утвержденного Правительством Российской Федерации 21 декабря 2021 г. № 3759-р.

социально-коммуникативной неоднородности задействованных в образовательной системе субъектов, а также быть следствием недостаточной разработанности содержательно-методологических оснований, направленных на оптимизацию цифровой образовательной среды.

Актуальность темы исследования обусловила его **цель**, которая заключается в выявлении психолого-педагогических проблем цифровой трансформации высшего образования и поиске путей их решения.

Задачи исследования отвечают его цели и предполагают:

- анализ существующих подходов к формулировке понятия «цифровая трансформация образования»;
- выделение психолого-педагогических проблем высшего образования в контексте его цифровой трансформации;
- выявление круга проблем, возникающих у субъектов образовательного процесса в условиях перехода к цифровой трансформации образования;
- определение круга психолого-педагогических задач, которые необходимо решить в процессе цифровой трансформации высшего образования;
- обоснование методологических принципов для решения выделенных проблем и моделирование системы психолого-педагогического сопровождения цифровой трансформации образовательного процесса вуза.

Методы исследования – системный теоретический анализ психолого-педагогических аспектов цифровой трансформации высшего образования.

Обзор литературы

К 2024 году цифровая трансформация как общественно-исторический феномен утвердилась и закрепились с точки зрения формального распространения в разные сферы жизни общества. В сфере образования сейчас наблюдается процесс формирования новых векторов развития образовательных систем в целом и дистанционных образовательных технологий в частности, процесс понимания роли и задач очного, дистанционного и смешанного обучения, их соответствия ценностным и личностным ориентациям педагогической и сопутствующим ей социогуманитарным парадигмам.

Согласно нашему предположению, функционирующие в современных условиях методологические подходы и принципы внедрения цифровой трансформации в систему высшего образования можно считать, скорее, предпосылками к формированию полноценной методологической системы, нежели готовым фундаментом для построения системы образования с использованием цифровых технологий. Это утверждение основано на двух основных факторах [15; 16; 4]:

1) социально-профессиональный фактор, суть которого заключается в том, что практически 80 % работников, задействованных в сфере высшего образования, сами получали и профессиональное образование, и первый профессиональный в условиях отсутствия такого многообразия и масштаба цифровых технологий, что формирует у них сравнительно-оппозиционную позицию и рождает необходимость постоянного повышения цифровой грамотности для удержания профессиональных достижений и обогащения опыта;

2) психологический фактор, суть которого заключается в том, что с цифровой трансформацией образовательной сферы сформировалась необходимость в исследовании и преодолении психологических затруднений и выявления психологических особенностей цифровой дидактики, что является важной задачей педагогической психологии в современных условиях.

Отметим также, что внедрение цифровых технологий, дистанционных технологий – это только одна сторона цифровой трансформации, это инструмент, обеспечивающий доступ всем обучающимся к информационным образовательным ресурсам, обеспечивающий общение студентов с преподавателями, а также обеспечивающий контроль за усвоением учебного материала. При этом ее внедрение, влияние на состояние образовательной сферы порождает ряд проблемных плоскостей, так как влияет не только на техническое состояние материальной среды высшего образования, но и оказывает воздействие на сознание субъектов высшего образования путем изменения условий реализации образовательных задач (пространственных, временных, социально-коммуникативных, психолого-педагогических).

В рамках историко-генетического подхода можно говорить о том, что цифровые технологии и порождаемая ими окружающая среда существуют или параллельно с традиционным

обществом, и его естественными социальными коммуникациями, или становятся естественным атрибутом социальной коммуникации современности. В любом случае, общие тенденции и пути цифровой трансформации образования рассматриваются как относительно новое, малоизученное историческое явление. Основные проблемные вопросы этого явления раскрываются в научных трудах таких авторов, как Н. Н. Кафидулина, Н. В. Литвак, Т. В. Никулина, Я. В. Онегова, Ш. Ш. Пирогланов, Г. Н. Пашков и др. [8; 10; 13; 14; 17].

В рамках когнитивно-личностного подхода в исследованиях различных авторов отражаются вопросы о том, какое влияние оказывают цифровые технологии на общество, личность и отдельные структуры психики. В контексте темы исследования когнитивно-личностный подход позволяет оценить, каким образом внедряемые в системы высшего образования цифровые технологии влияют на ценности, способности, психологическое состояние, социальное взаимодействие и личностное функционирование субъектов высшего образования (преподаватели, студенты и т. д.).

Н. П. Петрова в своих научных работах отмечает, что современные цифровые технологии способствуют более понятному и быстрому распространению и хранению информации. Так, цифровые технологии упрощают операциональные действия, предоставляют больше возможностей для обучения, и являются действенным инструментом в контексте образовательной системы. При этом автор делает акцент на том, что параллельно цифровые технологии способны перегружать и отвлекать субъектов образовательного процесса. Это обусловлено тем, что основная задача образования заключается в трансформации и переработке информации в знания путем ее осмысления и понимания. Таким образом, цифровые технологии предоставляют возможность изучения большого массива информации, однако без их преобразования в знания невозможен процесс обучения, а эта функция выполняется на базе высшего образования через построение определенной методологии и образовательной системы [16].

Исходя из этого отметим, что для интеграции познавательной и личностной сфер человека в рамках высшего образования, и для использования цифровых технологий с целью пре-

образования информации в знания, необходимо осуществлять поиск психолого-педагогических средств, которые позволят в условиях переизбытка информации и в контексте цифровой трансформации грамотно выстроить образовательный процесс, чтобы цифровые технологии были «во благо».

Таким образом, отметим основные **тенденции**, которые сформировались в процессе цифровой трансформации высшего образования [9]:

- игнорирование цифровых технологий в парадигме высшего образования представляется ненормальным, препятствующим развитию явлением;
- цифровые технологии без психолого-педагогического осмысления и сопровождения приводит к переизбытку информации и нарушению целостности образовательного процесса;
- цифровые технологии используются в системе высшего образования как для упрощения образовательного процесса (например, дистанционное образование), так и для облегчения и совершенствования процесса подготовки к психолого-педагогическому взаимодействию субъектов образовательного процесса (подготовка научных работ, лекций, мультимедийные технологии для визуализации предоставляемой преподавателями информации и т. д.).

Эти и другие тенденции объясняют **позитивные и негативные последствия цифровой трансформации высшего образования** и позволяют более четко определить психолого-педагогические проблемы этого процесса.

Можно с уверенностью утверждать, что основные проблемы неготовности к полной цифровой трансформации системы высшего образования являются именно **психологическими**. Поэтому при исследовании проблемы цифровой трансформации высшего образования с точки зрения психологических факторов, обуславливающих этот процесс, важно сделать упор на следующем [11]:

- выявить психологические детерминанты успешности овладения цифровыми компетенциями на разных этапах обучения;
- провести исследование динамики психического развития обучающихся в педагогов в условиях внедрения цифровых технологий в процесс обучения;
- определить и продумать риски и систему их профилактики при активном внедрении цифровых технологий в процесс

обучения (такие риски, как интернет-зависимость, ухудшение показателей здоровья, увеличение интеллектуальной нагрузки, развитие тревожности и т. д.);

– определить психологические факторы, которые обуславливают формирование необходимых для гармоничной цифровой трансформации образования компетенций у работников психолого-педагогической сферы;

– выявить психологические детерминанты успешности педагогической деятельности, с учетом использования цифровых технологий.

Обратимся к исследованию Н. Ю. Игнатовой. Автором отмечено, что при учете всех психолого-педагогических аспектов цифровой трансформации образования возможно прийти к гармоничному и органичному внедрению цифровых технологий в образовательный процесс. При этом в работе приводится анализ конкретных проблем и методических вопросов использования цифровых технологий в университете [7].

Эти вопросы также раскрываются в крупных исследованиях последних лет, опубликованных под авторством А. К. Орешкиной, М. М. Бессмертной, Е. С. Ворониной и М. В. Начевского и др. [3; 15].

Однако вместе с тем отмечаются определенные пробелы в исследованиях, касающихся психолого-педагогических проблем цифровой трансформации высшего образования. Так, большинство исследователей делают упор не на психолого-педагогических проблемах, а на технологических, экономических и коммуникационных условиях функционирования университетов в условиях цифровой трансформации, что также обуславливает значимость настоящего исследования.

Рассмотрим основные **психолого-педагогические проблемы** и условия цифровой трансформации высшего образования с упором на реализацию обозначенных проблем.

Во-первых, цифровая трансформация предоставляет возможность пространственно-временной независимости субъектов образовательного процесса. Это касается дистанционных форм организации педагогического процесса. С одной стороны, этот факт обуславливает доступность, мобильность и «пластичность» образовательного процесса. Благодаря этому условию ускоряются темпы коммуникации. С другой стороны,

это также формирует следующую психолого-педагогическую проблему – за счет упрощения процесса образования у субъектов образовательного процесса формируется эффект нетерпения, ухудшается качество анализа и понимания информации и снижается уровень дисциплины [6].

Решение этой проблемы должно учитывать методологию образовательного процесса, его форму и цели. Так, при подаче теоретического лекционного материала возможно обращение к дистанционным цифровым технологиям для упрощения процесса за счет сокращения временных и географических рамок. Однако для практического усвоения основ профессиональных знаний значимо личное присутствие и «живые» коммуникации между студентами и преподавателями. Основная задача для минимизации негативных последствий от данного условия – нахождение баланса и использования как цифровых, так и традиционных образовательных технологий в соответствии с конкретными образовательными задачами.

Во-вторых, к определенным психолого-педагогическим проблемам, связанным с цифровой трансформацией образовательного процесса, относят низкий уровень цифровой грамотности субъектов образования. Для полноценного и эффективного использования цифрового инструментария важно знать не только технические, но и этические основы их применения [2; 12]. В данном контексте значимыми являются проблемы цифрового следа, цифровой гигиены и цифровой этики. Коммуникации в рамках дистанционного обучения должны осуществляться с пониманием этих основ. Решением этой проблемы может быть введение дополнительных факультативов по цифровой безопасности и грамотности для всех участников образовательного процесса.

Третья психолого-педагогическая проблема цифровой трансформации высшего образования заключается в том, что цифровые технологии при их переизбытке сводят к минимуму невербальное общение. Это накладывает отрицательный отпечаток на коммуникацию и затрудняет процесс переработки информации в профессиональные знания и компетенции. Решением этой проблемы также будет поиск баланса между цифровыми и традиционными видами коммуникаций.

Одним из условий цифровой трансформации образования также является многоканальность социальных взаи-

модействий и коммуникаций. Субъектам образовательного процесса открываются новые цифровые данные и информационные потоки. Это формирует снижение способности к концентрированию. При этом, как отмечает О. В. Флеров, современное поколение приспособилось к новым условиям и на высоком уровне владеет навыком поиска информации. Однако образовательная деятельность не может быть реализована без осмысления информации, а наличие компонентов информационной компетенции не гарантирует формирование умения операционализации [20]. Соответственно одной из задач высшего образования для предотвращения психолого-педагогических проблем, ввиду её цифровой трансформации, является сужение каналов информации (осуществляется за счет создания кластерных цифровых библиотек, подготовки информационных блоков, предоставления ресурсов и списков с нужными источниками для минимизации интернет-парсинга).

Одним из основных нововведений системы высшего образования, ввиду её цифровой трансформации является, как упоминалось выше, **дистанционное образование**. Дистанционное образование как продукт цифровой трансформации вошло в образовательную систему в разных вариациях: полный переход в онлайн, переход на дистанционное образование при определенных условиях, введение в дистанционном формате определенных дисциплин и т. д. Независимо от формы и интенсивности внедрения дистанционного образования в педагогический процесс, оно существенно отличается от традиционных форм организации учебного процесса и порождает определенные психолого-педагогические проблемы. Так, **плюсами** дистанционного образования считают: удобство, регулируемое расписание, возможность самостоятельного изучения предмета без постоянной коммуникации с преподавателем (формат консультаций). При этом к **проблемам** дистанционного образования относят:

- определение процесса восприятия и переработки учебного материала самими учащимися;
- социально-психологическая среда существенно меньше регламентирует и дисциплинирует действия учащегося;
- уменьшение интенсивности эмоциональных взаимодействий.

Значимыми являются также психологические **проблемы** перехода на дистанционное обучение, которые выражаются в следующем [11]:

- отсутствие контакта и личного живого общения между участниками образовательного процесса;
- ограничение возможности социально-коммуникативных навыков обучающихся;
- недостаток самомотивации и дисциплины, который отмечается у студентов при переходе на дистанционную форму образования;
- отсутствие мотивации к самосовершенствованию за счет снижения уровня конкуренции в группе;
- эмоциональная отстраненность в подаче и восприятии учебного материала;
- отсутствие возможности для преподавателя оценить и изменить вектор направления педагогической деятельности с опорой на анализ невербальных сигналов и других вспомогательных физических и психических реакций студентов;
- возникает соблазн несамостоятельной учебы и плохого контроля выполнения домашнего задания [22].

Описанные выше психолого-педагогические проблемы цифровой трансформации образования в вузе требуют поиска системных подходов к их решению.

Результаты

На основе теоретического анализа, многолетнего практического опыта педагогической деятельности с использованием ДОТ и проведенных эмпирических исследований для решения проблем цифровой трансформации высшего образования и построения системы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в цифровой образовательной среде предлагается учитывать следующие методологические принципы:

1. Принцип системности: психолого-педагогическое воздействие должно оказываться на все компоненты цифровой образовательной среды как системы, включающей субъектов образовательного процесса, содержание образования (цифровая психодидактика), пространственно-предметный компонент (ТСО, образовательные платформы, программное обеспечение), социальный компонент (коммуникации с помощью электронных средств).

2. **Принцип целенаправленности:** психолого-педагогическое воздействие должно быть направлено на достижение стратегических целей обучения, развития и воспитания.

3. **Принцип человекообразности:** образование должно быть гуманистично по своей природе и способно достичь гармонизации между цифровой трансформацией и гуманизацией, направлено на реализацию потенциала субъекта образовательного процесса и соответствовать его нравственным ценностям и смыслам.

4. **Принцип природосообразности:** образование должно учитывать пол, возраст, индивидуальные особенности обучающихся, поддерживать и укреплять их здоровье.

5. **Принцип культуросообразности:** основой содержания и педагогических технологий образования должны быть традиционные ценности и культурные коды русской цивилизации.

6. **Принцип фундаментализации,** который предполагает целесообразную интеграцию различных блоков учебных дисциплин, реализацию межпредметных связей, междисциплинарных форм контроля и учета знаний студентов.

7. **Принцип операциональности (функциональности):** образовательные цели должны быть достижимы и измеримы, что должно сказываться на применяемых оценочных средствах.

8. **Принцип непрерывности:** преемственность между всеми этапами обучения на уровне содержания, технологий, и методик.

9. **Принцип дифференциации/интеграции:** соблюдение баланса между углубленным изучением отдельных дисциплин и межпредметной интеграцией знаний.

10. **Принцип индивидуализации обучения:** учет личностных особенностей обучаемых, их социального и академического опыта, уровня интеллектуального развития, познавательных интересов, режима жизнедеятельности и др.

11. **Принцип оптимальности:** выбор и реализация наилучшего варианта (формы) обучения с точки зрения его успешности и рациональности временных затрат на основе разумности, рациональности и чувства меры.

12. **Синергетический принцип:** ориентация на самоорганизацию субъектов образовательного процесса, на нелинейность, многовариантность или альтернативность выбора образовательного маршрута и способов организации учебной деятельности.

При реализации этих принципов необходимо также учитывать положительное и негативное влияние ЦОС и ДОТ на психику и личность субъектов образовательного процесса. Возможные способы адаптации к этим влияниям представлены в таблице.

Таблица
Влияние ЦОС и ДОТ на психику и личность субъектов образовательного процесса и способы адаптации к ним

Сфера психики, свойства личности	Негативное влияние	Положительное влияние	Способы адаптации
Психофизиологические характеристики	Утомление, нарушения сна, ухудшение зрения, гиподинамия, перегрузка суставов кистей рук, миозит, остеохондроз, головные боли, синдром беспокойных ног, психастения, расстройство пищевого поведения, ожирение	Экономия энергофизических затрат организма, повышение физической безопасности, снижение риска травматизма	Режим сна и бодрствования; равномерное распределение учебной нагрузки; поддержание физической формы: зарядка, физические разминки во время занятий, в том числе для пальцев и кистей рук, прогулки, массаж, укрепление мышц спины, корсеты для осанки, аппликаторы, массажеры; правильное питание; эргономичное оборудование и рабочее место (удобное кресло, освещение, клавиатура и т. д.); профилактика стресса и психастении
Психо-моторная сфера	Атрофия мышц, уменьшение физической силы и выносливости	Формирование новых нейронных связей	Здоровый образ жизни с физическими нагрузками, развитие мелкой моторики, ловкости и координации движений
Когнитивная сфера	Информационный стресс, ухудшение памяти, снижение речевой активности, клиповое мышление, уменьшение объема внимания	Способность работать в режиме многозадачности, развитие гибкости мышления (работа с разной информацией: визуально-образной, текстовой, смысловой)	Предъявление учебного материала на основе цифровой психодиактики; оптимальная организация информации, адекватная скорости ее восприятия и усвоения; учет когнитивных стилей обучающихся; ориентация не на механическое запоминание, а на понимание материала; тренажеры памяти, внимания и решения логических задач
Эмоциональная сфера	Апатия, рост негативных эмоций (тревога, депрессия, агрессивность), фрустрация, неадекватные эмоциональные реакции	Повышение интереса к обучению; спокойствие и возможный эмоциональный комфорт занятий в домашней обстановке	Уменьшить внешние помехи, в том числе бытовые; профилактика тревоги и депрессии, следить за своевременным удовлетворением физиологических потребностей
Волевая сфера	Прокрастинация, рост импульсивного поведения, «паралич воли»	Развитие навыков самоорганизации, саморегуляции, самомотивации, планирования времени	Формирование волевых установок; создание позитивного имиджа преодоления трудностей; система поощрений; детализированный контроль достижений; система напоминаний и оповещений; помощь в развитии рефлексии учебной деятельности; обучение тайм-менеджменту
Коммуникативная сфера	Снижение эмпатии, коммуникативных навыков, уменьшение времени живого контакта с преподавателем и обучающимися	Возможность отсроченного контакта в удобное время, возможность общения на расстоянии	Повышение коммуникативных навыков с использованием специальных электронных средств связей и голосовых чатов, внедрение технологии виртуальной реальности, высокая скорость интернета, стабильное соединение, качественное оборудование.
Направленность (мотивационная сфера личности)	Фрустрация, снижение учебной мотивации	Повышение интереса к обучению за счет новых технологий	Повышение важности и значимости учебы; похвала за активность; формирование системной (внутренней и внешней) учебной мотивации; стимулирование интереса к учебной деятельности
Способности	Снижение навыков счета, письма, разговорной речи	Навыки ИКТ, овладение специальными программами	способствовать развитию креативности и проявлению творчества в образовательном процессе; повышение цифровой компетентности

Характер	Акцентированные личности могут негативно воспринимать ДО, замкнутые люди могут еще больше закрыться в себе	Возможность индивидуализировать обучение с учетом характерологических особенностей	Здоровая психологическая атмосфера и социально-психологический климат по время онлайн-занятий; гибкий график приема внеучебных работ; индивидуализация обучения
Темперамент	Экстравертам не хватает живого контакта	Комфорт в обучении для интровертов	Смешанный формат обучения (чередование очного и ДО)

Мы видим определенный потенциал в решении выделенных проблем при обращении к цифровой психодидактике:

- должно происходить постоянное и динамичное повышение уровня психологической готовности участников образовательного процесса к цифровой трансформации и использованию цифровых технологий;
- психолого-педагогический процесс должен включать отдельное направление, связанное с формированием психологической готовности участников образовательного процесса к цифровой трансформации;
- курсы повышения квалификации и дополнительные факультативы по повышению цифровой грамотности также должны включать психологические блоки.

Обсуждение и выводы

Цифровая трансформация в настоящее время затрагивает все сферы общества, включая системы высшего образования. Привнося в образовательный процесс положительные условия и возможности, цифровые технологии также формируют ряд психолого-педагогических проблем, связанных с поиском баланса между инновационностью и традиционными формами обучения, цифровой грамотностью и затруднением коммуникаций между участниками образовательного процесса, формированием умений и компетенций и развитием личности обучающихся. Цифровые технологии не должны приводить к дегуманизации образования. Эти технологии представляют собой культурные орудия, которые система образования может использовать во благо человеку или во вред. Целью современного высшего образования должно оставаться не только и не столько обучение, сколько развитие личности и воспитание в человеке человека. Развитие технологичности современной университетской среды, использование информации как основного предмета социальных взаимодействий в образо-

вательном пространстве, переход на дистанционные формы обучения должны идти параллельно с развитием личности, ее творческого и созидательного начала, развитием способности самостоятельно и критично работать с информацией. Цифровая образовательная среда вуза должна способствовать развитию обучающихся умения думать, делать выбор, брать за это ответственность, видеть смыслы и ценности своей будущей профессиональной деятельности, способствовать формированию профессиональной идентичности, личностной и эмоциональной зрелости, развитию способности к саморегуляции и управлению собственной жизнью. Это возможно, когда цифровая трансформация будет подчинена стратегическим целям и задачам системы образования, опирающимся на культурно-исторический опыт и традиционные ценности нашего народа.

Также можно сделать вывод о том, что основной составляющей цифровой трансформации как явления, которое охватывает всю образовательную систему, должно быть чувство баланса и меры. Важно формирование цифровой и информационной культуры у субъектов образовательного процесса, важна поддержка непосредственных прямых коммуникаций участников образовательного процесса, а также использование многообразия цифровых технологий во благо, при их сопряжении с традиционными формами педагогического воздействия. Не менее важным является выстраивание грамотного и полноценного психологического сопровождения для всех участников образовательного процесса в рамках цифровой трансформации образовательной системы.

Таким образом, комплексное решение психолого-педагогических проблем цифровой трансформации высшего образования предполагает не только решение организационных, методических и технических вопросов, но и поиск путей достижения стратегических целей системы образования. Одним из таких путей может стать разработка и внедрение цифровой психодидактики, которая должна базироваться на новейших исследованиях в области общей и педагогической психологии, нейропсихологии и психолингвистики, когнитивной и социальной психологии с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, опираться на традиционные культурные ценности и строиться на основе изложенных выше методологических принципов.

Список литературы

1. Алямкина Е. А., Рибокене Е. В., Рыбакова Н. А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке. – М.: Московский университет им. С. Ю. Витте, 2020. – 110 с.
2. Бабин Е. Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22. – № 6. – С. 44–54.
3. Бессмертная М. М., Воронина Е. С., Начевский М. В. Развитие цифровой экономики в Российской Федерации. Университет как агент глобальной цифровизации общества. – М.: ГУУ, 2019. – 84 с.
4. Булат, Р. Е. Ванновская О. В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – № 4. – 2022. – С. 258–278.
5. Ванновская О. В. Психолого-педагогические проблемы цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 декабря 2022 года / БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 111–113.
6. Добудько Т. В., Горбатов С. В., Добудько А. В., Пугач О. И. Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 311–316.
7. Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху. – Нижний Тагил: УРФУ, 2017. – 128 с.
8. Кафидулина Н. Н. Цифровизация как тенденция в российском образовании // Сфера знаний: вопросы продуктивного взаимодействия наук в XXI в. – 2018. – С. 109–111.
9. Кочемасова Л. А. Психолого-педагогическое исследование проблемы цифровизации педагогического образования // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. – 2020. – С. 400–408.
10. Литвак Н. В. Новая реформа отечественного высшего образования: «цифровизация» и профессура // Наука. Культура. Общество. – 2018. – № 2–3. – С. 156–163.
11. Маклаков А. Г., Ванновская О. В. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т. С. Овчинниковой. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2022. С. 129–140. – EDN RHZVMJ.
12. Налбандян Э. Г., Назмутдинова Е. В. Формирование цифровой среды университета: основные тенденции и перспективы // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития. – 2018. – С. 99–102.
13. Никулина Т. В. Цифровизация образования: реальность и возможности // Новые технологии оценки качества образования. – 2018. – С. 22–24.
14. Онегова Я. В. Глобализация и цифровизация в образовании и их развитие в России // Trends in the world of science. – 2019. – С. 48–51.
15. Орешкина А. К. Методологические основы инженерной подготовки специалистов в условиях цифровизации образования. – М.: Мир науки, 2018. – 118 с.
16. Петрова Н. П. Цифровизация в образовании через всю жизнь – главный принцип общества знаний // Известия Южного федерального университета. Сер. Педагогические науки. – 2018. – № 8. – С. 32–38.
17. Пирогланов Ш. Ш., Пашков Г. Н. Цифровизация в образовании: проблемный аспект в контексте глобальной трансформации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–4. – С. 155–158.
18. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4–5 (89–90). – С. 157–171.
19. Топилина И. И. Психолого-педагогические проблемы обучения студентов в условиях цифровизации образования // Преподаватель высшей школы в XXI веке. – 2020. – С. 210–215.

20. Флеров О. В. Иноязычная информационная компетенция в образовательном пространстве цифрового века: структурно-содержательный и методический анализ // Образовательные ресурсы и технологии. – 2018. – № 2 (23). – С. 49–59.

21. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: монография / С. Ю. Степанов, П. А. Оржековский, Д. В. Ушаков и др.; под ред. С. Ю. Степанова. – М.: МГПУ, 2021. – 192 с.

22. Шапиро С. В. Психолого-педагогические проблемы цифровизации высшего образования // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – № 1. – С. 597–605.

References

1. Alamkina, E. A., Ribokene, E. V., Rybakova, N. A. (2020) *Psikhologo-pedagogicheskie vyzovy vysshego obrazovaniya v tsifrovom veke* [Psychological and pedagogical challenges of higher education in the digital age]. Moscow: Moscow University. S. Witte. (In Russian).

2. Babin, E. N. (2018) *Tsifrovizatsiya universiteta: postroenie integrirovannoy informatsionnoy sredy* [Digitalization of university: building an integrated information environment]. *University management: practice and analysis*. Vol. 22. No. 6. Pp. 44–54. (In Russian).

3. Bessmertnaya, M. M., Voronina, E. S., Nachevskiy, M. V. (2019) *Razvitie tsifrovoy ekonomiki v Rossiyskoy Federatsii. Universitet kak agent global'noy tsifrovizatsii obshchestva* [Digital Economy Development in the Russian Federation. University as an agent of global digitalization of society]. Moscow: GUU. (In Russian).

4. Bulat, R. E. Vannovskaya, O. V. (2022) *Problemy i perspektivy tsifrovoy psikhodidaktiki v sisteme vysshego obrazovaniya* [Problems and prospects of digital psychodidactics in the system of higher education]. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 258–278. (In Russian).

5. Vannovskaya, O. V. (2022) *Psikhologo-pedagogicheskie problemy tsifrovoy transformatsii vysshego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* [Psycho-pedagogical problems of digital transformation of higher education in Russian Federation]. *Pedagogy, Psychology, Society: from theory to practice: materials of V All-Russian Scientific-Practical Conference with international participation, Cheboksary, December 22, 2022 / BI DPI "Chuvash Republican Institute of Education" Ministry of Education and Youth Policy Chuvash Republic*. Cheboksary: Sreda. Pp. 111–113. (In Russian).

6. Dobudko, T. V., Gorbатов, S. V., Dobudko, A. V., Pugach, O. I. (2018) *Metodika otsenki elektronnoy informatsionno-obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza* [Methodology of evaluation of electronic information and educational environment of pedagogical university]. *Samara Scientific Bulletin*. Vol. 7. No. 3 (24). Pp. 311–316. (In Russian).

7. Ignatova, N. Y. (2017) *Obrazovanie v tsifrovuyu epokhu* [Education in the digital age]. Nizhny Tagil: URFU. (In Russian).

8. Kafidulina, N. N. (2018) *Tsifrovizatsiya kak tendentsiya v rossiyskom obrazovanii* [Digitalization as a trend in Russian education]. *Sphere of knowledge: issues of productive interaction of sciences in the XXI century*. Pp. 109–111. (In Russian).

9. Kochemasova, L. A. (2020) *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy tsifrovizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Psychological and pedagogical study of the problem of digitalization of pedagogical education]. *Socio-cultural activity: vectors of research and practical perspectives*. Pp. 400–408. (In Russian).

10. Litvak, N. V. (2018) *Novaya reforma otechestvennogo vysshego obrazovaniya: «tsifrovizatsiya» i professura* [The new reform of national higher education: "digitalization" and professors]. *Science. Culture. Society*. No. 2–3. Pp. 156–163. (In Russian).

11. Maklakov, A. G., Vannovskaya, O. V. (2022) *Psychological problems of digital transformation of the education system and further development of distance learning*. In T. S. Ovchinnikova (Ed.), *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa obuchayushchikhsya raznogo vozrasta: monografiya* (pp. 129–140). St. Petersburg, Leningradskii gosudarstvennyi universitet imeni A. S. Pushkina Publ. (In Russian).

12. Nalbandyan, E. G., Nazmutdinova, E. V. (2018) *Formirovaniye tsifrovoy sredy universiteta: osnovnye tendentsii i perspektivy* [The formation of the digital environment of the university: the main trends and prospects]. *Interdisciplinarity of science as a factor of innovative development*. Pp. 99–102. (In Russian).

13. Nikulina, T. V. (2018) Tsifrovizatsiya obrazovaniya: real'nost' i vozmozhnosti [Digitalization of education: reality and possibilities]. *New technologies of education quality assessment*. Pp. 22–24. (In Russian).

14. Onegova, Y. V. (2019) Globalizatsiya i tsifrovizatsiya v obrazovanii i ikh razvitie v Rossii [Globalization and digitalization in education and their development in Russia]. *Trends in the world of science*. Pp. 48–51. (In Russian).

15. Oreshkina, A. K. (2018) *Metodologicheskie osnovy inzhenernoy podgotovki spetsialistov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya* [Methodological foundations of engineering training of specialists in the conditions of digitalization of education]. Moscow: Mir nauki. (In Russian).

16. Petrova, N. P. (2018) Tsifrovizatsiya v obrazovanii cherez vsyu zhizn' – glavnyy printsip obshchestva znaniy [Digitalization in education through life – the main principle of knowledge society]. *Izvestia Yuzhny Federal University. Ser. Pedagogical sciences*. No. 8. Pp. 32–38. (In Russian).

17. Piroglanov, Sh. Sh., Pashkov, G. N. (2019) Tsifrovizatsiya v obrazovanii: problemnyy aspekt v kontekste global'noy transformatsii [Digitalization in education: problem aspect in the context of global transformation]. *Problems of modern pedagogical education*. No. 64–4. Pp. 155–158. (In Russian).

18. Stepanova, G. A., Demchuk, A. V., Arpentieva, M. R. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie problemy tsifrovizatsii rossiyskogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical problems of digitalization of Russian education]. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 4–5 (89–90). Pp. 157–171. (In Russian).

19. Topilina, I. I. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie problemy obucheniya studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Psychological and pedagogical problems of teaching students in the conditions of digitalization of education]. *Teacher of Higher Education in the XXI century*. Pp. 210–215. (In Russian).

20. Flerov, O. V. (2018) Inoyazychnaya informatsionnaya kompetentsiya v obrazovatel'nom prostranstve tsifrovogo veka: strukturno-soderzhatel'nyy i metodicheskiy analiz [Foreign-language information competence in the educational space of the digital age: structural, content and methodological analysis]. *Educational resources and technologies*. No. 2 (23). Pp. 49–59. (In Russian).

21. Stepanov, S. Y. (2021) (ed.) *Tsifrovizatsiya obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskie i valeologicheskie problemy: monografiya* [Digitalization of education: psycho-pedagogical and valeological problems: a monograph]. MOSCOW: MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. (In Russian).

22. Shapiro, S. V. (2021) Psikhologo-pedagogicheskie problemy tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya [Psychological and pedagogical problems of the digitalization of higher education]. *Human Factor: Social Psychologist*. No. 1. Pp. 597–605. (In Russian).

Информация об авторе

Ванновская Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Information about the author

Olga V. Vannovskaya – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Поступила в редакцию: 11.06.2024
Принята к публикации: 17.06.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 11 June 2024
Accepted: 17 June 2024
Published: 28 June 2024

ГРНТИ 15.81.21

БАК 5.3.4

Мотивация учебной деятельности и личностные характеристики студентов

Е. С. Ермакова

*Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Исследование посвящено изучению мотивации учебной деятельности и таких личностных характеристик студентов, как жизнестойкость, эмоциональный интеллект и уровень субъективного контроля, необходимых составляющих личностного и профессионального развития в образовательной среде высшей школы. Результаты исследования позволяют уточнить факторы, способствующие активизации ценной учебной мотивации, а также выявить особенности формирования данных психологических феноменов, связанных с профессионально важными качествами личности будущих работников.

Материалы и методы. Использовались следующие методики: шкала академической мотивации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина; методика определения уровня эмоционального интеллекта (опросник «ЭМИн») Д. В. Люсина; методика УСК (Уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды; методика исследования жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Выборка представлена студентами I–II курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 60 чел., по 30 студентов психологического и технического направлений профессиональной подготовки, в возрасте от 18 до 20 лет.

Результаты. Результаты исследования позволили выделить сходство и различия в структуре связей показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов разных направлений подготовки.

Обсуждение и выводы. Различия в факторной структуре связей показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов разных направлений профессиональной подготовки могут свидетельствовать о формировании профессионально важных качеств личности будущих работников. Сходство факторной структуры показателей, отражающих связи жизнестойкости и эмоционального интеллекта у всех студентов выборки, позволяет предположить, что способность к пониманию, к управлению своими и чужими эмоциями является необходимым компонентом такого интегрального психического феномена, как жизнестойкость.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, уровень субъективного контроля, студенты.

Для цитирования: Ермакова Е. С. Мотивация учебной деятельности и личностные характеристики студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 270–287. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_270. EDN: GBKXZW

Motivation of Educational Activities and Personal Characteristics of Students

Elena S. Ermakova

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The research is devoted to the study of the motivation of educational activities and such personal characteristics of students as resilience, emotional intelligence and the level of subjective control, necessary components of personal and professional development in the educational environment of higher education. The results of the study make it possible to clarify the factors contributing to the activation of valuable educational motivation, as well as to identify the features of the formation of these psychological phenomena associated with professionally important personality qualities of future employees.

Materials and methods. The following methods were used: the scale of academic motivation by T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osina; the method of determining the level of emotional intelligence (questionnaire «Emln») by D. V. Lyusin; the method of LSC (Level of subjective control) by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, A. M. Etkind; the method of studying the resilience of S. Maddi in adaptations by D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova. The sample is presented by students of the 1-2 courses of the St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I. The total number of subjects is 60 people, 30 students of psychological and technical areas of professional training, aged from 18 to 20 years.

Results. The results allowed us to identify similarities and differences in the structure of relationships between indicators of motivation for educational activities, resilience, emotional intelligence, and the level of subjective control of students in different fields of study.

Discussion and conclusion. Differences in the factor structure of relationships between indicators of motivation for educational activities, resilience, emotional intelligence, and the level of subjective control of students in different areas of professional training may indicate the formation of professionally important personality qualities of future employees. The similarity of the factor structure of indicators reflecting the relationship between resilience and emotional intelligence in all students of the sample suggests that the ability to understand and manage their own and others' emotions is a necessary component of such an integral mental phenomenon as resilience.

Key words: motivation of educational activity, resilience, emotional intelligence, level of subjective control, students.

For citation: Ermakova, E. S. (2024) Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti i lichnostnye harakteristiki studentov [Motivation of Educational Activities and Personal Characteristics of Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 270–287. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_270. EDN: GBKXZW

Введение

Актуальность исследования мотивации учебной деятельности студентов обоснована необходимостью формирования мотивационных структур личности обучающихся на этапе получения высшего образования. Мотивация, как феномен, является основной движущей силой в деятельности человека и в процессе формирования будущего специалиста. Тем не менее, в высших учебных заведениях наблюдается тенденция снижения мотивации познавательной и учебной деятельности студентов, низкое стремление к саморазвитию, хотя продуктивность когнитивных процессов, связанных с мотивацией, достигает своего пика в юношеском возрасте, и развитие мотивации в этот период имеет огромное значение для дальнейшей успешной реализации себя в профессиональной сфере, самостоятельному приобретению знаний, формированию активной жизненной позиции [2; 18].

Основные личностные характеристики включают те психологические особенности, которые кажутся наиболее глубинными, стабильными и влияют на другие характеристики человека [16]. Исследования личностных характеристик, развитие которых позволяет справляться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста, дает возможность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, брать ответственность на себя за свое благополучие, концентрируются вокруг понятий жизнестойкости, эмоционального интеллекта и локуса контроля.

Жизнестойкость выступает в роли способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, и, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность, быть активным и оставаться успешным в деятельности [14]. Студент с высоким уровнем жизнестойкости способен снижать значимость различных неблагоприятных воздействий, повышать эффективность учебно-профессиональной деятельности [5].

Эмоциональный интеллект, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их взаимосвязь, использовать информацию об эмоциях как основу когнитивной деятельности является для студентов важным условием правильного реагирования на меняющиеся обстоятельства, построения отношений в но-

вой референтной группе, умения правильно распределять учебную нагрузку [17].

Феномен уровня субъективного контроля или интернальности личности представляет собой способность субъекта контролировать себя и свое поведение, управлять им, видеть главный источник управления собственной жизнью либо во внешней среде, либо в самом себе [19]. Принятие автономной ответственности за события в своей жизни является одной из предпосылок становления профессиональной компетентности студентов вуза [10].

Вышеизложенное позволяет предположить, что исследование мотивации учебной деятельности и таких личностных характеристик студентов, как жизнестойкость, эмоциональный интеллект, уровень субъективного контроля позволит определить факторы, способствующие активизации ценной учебной мотивации, выявить особенности формирования в учебно-профессиональной деятельности психологических феноменов, связанных с профессионально важными качествами личности будущих работников.

Цель нашего эмпирического исследования: анализ особенностей и связей между показателями мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов вуза разных направлений профессиональной подготовки.

Гипотезами нашего исследования явились предположения о том, что 1. существуют различия между показателями мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов разных направлений подготовки; 2. структура связей показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов разных направлений подготовки различается.

Обзор литературы

В концепции С. Л. Рубинштейна мотивация – субъективная детерминация поведения человека миром, опосредованная процессом его отображения. Из данного определения следует, что индивид преломляет действительность через свой внутренний мир, отражая её через мотивацию, то есть мотива-

ционное отражение действительности определяет избирательность человеческой деятельности. Сама же избирательность (по С. Л. Рубинштейну – её содержательная сторона) зависит от того, какие именно побуждения индивиду необходимо реализовывать, и от того, что им для этого отобрано [16].

Учебная мотивация в данном случае понимается как частный вид мотивации, который включен в определенную деятельность (в нашем случае – учебную). З. М. Ахмадова трактует учебную мотивацию, как систему побуждений, которая определяет активность учащегося и его стремление на овладение какой-либо деятельностью, способами действий, технологиями [2]. Мотивы учения рассматриваются с позиции отношений, то есть учебные мотивы – это целостная система отношений к различным аспектам учебного процесса, которая выступает в качестве достижения учебных целей [13]. Е. А. Гараева считает учебную мотивацию студентов сложным, интегративным качеством личности, включающим устойчивую совокупность мотивов самореализации, практической значимости и долга по отношению ко всем компонентам образовательной деятельности (целям, содержанию и результатам); активность в образовательном процессе; готовность и потребность к образовательному выбору; ориентацию на образование как объективную и личностную ценность [3]. О. О. Лимонова обращает внимание на то, что отсутствие ценной внутренней мотивации, включающей в себя познавательную мотивацию, мотивацию достижения и мотивацию саморазвития, и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современного образования [11]. Исследования учебной мотивации студентов разных направлений подготовки показывают доминирование мотива «получение диплома» и мотивации успеха у студентов технических направлений подготовки, преобладание мотивов стремления к приобретению знаний у студентов гуманитарных направлений подготовки [9]. При сравнении учебной мотивации студентов таких направлений подготовки, как «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», выявлено, что у студентов психолого-педагогического образования в меньшей степени присутствует проблема отсутствия цели в обучении, и внутренняя мотивация выше, чем у студентов психологического направления [4].

Под жизнестойкостью понимается система убеждений о себе, мире и своих отношениях с миром, которая предотвращает развитие внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях и способствует преодолению стресса [14]. Сравнительный анализ показателей жизнестойкости студентов разных направлений подготовки обнаружил более высокий уровень компонентов жизнестойкости у студентов-психологов по сравнению со студентами-математиками [7], у студентов-экономистов жизнестойкость присутствует в качестве отдельного личностного фактора [6]. Исследование Н. С. Краснопольской выявило прямые корреляционные связи показателей жизнестойкости студентов с характеристиками эмоционального интеллекта [8].

Д. В. Люсиным было предложено определение эмоционального интеллекта как способности перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их взаимосвязь, использовать информацию об эмоциях как основу когнитивной деятельности [12]. Исследователями отмечается, что в ходе учебной деятельности студентов реализуется активное развитие эмоционального интеллекта при оттачивании навыков социального взаимодействия через выстраивание субъект-субъектных отношений с профессорско-преподавательским составом, администрацией и сокурсниками в стенах вуза [20]. Исследование эмоционального интеллекта студентов разных направлений подготовки показало, что у студентов-медиков выше уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, но ниже уровень развития внутреннего эмоционального интеллекта, связанного с проявлением и пониманием собственных эмоций, чем у студентов-педагогов [15].

Локус контроля личности рассматривается исследователями в качестве метакогнитивного процесса субъекта профессиональной деятельности, необходимого для формирования у студентов умения самостоятельно усваивать новые знания [16]. Чем выше уровень субъективного контроля в области производственных отношений, тем в большей степени студент, для которого производственными отношениями являются профессиональные отношения с преподавателями и администрацией учебного заведения, считает себя, свои действия важным фактором организации собственной деятельности [1].

Материалы и методы

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: шкала академической мотивации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина; методика определения уровня эмоционального интеллекта (опросник «ЭМИн») Д. В. Люсина; методика УСК (Уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда; методика исследования жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой.

Математико-статистические методы включали применение описательной статистики, t-критерия Стьюдента, факторного анализа.

Выборка представлена студентами I–II курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 60 чел., из них студенты разных направлений подготовки: психологического (30 чел.), технического (30 чел.), в возрасте 18–20 лет с одинаковым количеством юношей и девушек в каждой выборке.

Результаты

Анализ результатов всей выборки показал, что большинство студентов имеют средний уровень мотивации учебной деятельности, высокие показатели отмечаются по таким шкалам, как «Познавательная мотивация», «Мотивация саморазвития» и «Мотивация достижения». Тем самым студенты выборки стремятся узнать новое, развить свои способности в рамках учебной деятельности, добиться высоких результатов в учебе. Показатели жизнестойкости общей выборки имеют средние значения, что свидетельствует о достаточно успешном совладании со стрессами. Показатели эмоционального интеллекта имеют наибольшие значения по шкалам «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями», что характеризует студентов общей выборки как понимающих собственные эмоции и способных управлять своими и чужими эмоциями. Студенты стремятся проявлять высокий уровень субъективного контроля в следующих областях: «Интернальность в области межличностных отношений», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области здоровья» и «Интернальность в области семейных отношений».

С помощью *t*-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия в показателях эмоционального интеллекта и уровня субъективного контроля студентов психологического и технического направлений подготовки. У студентов-психологов значимо выше, чем у студентов технического направления подготовки показатели «Управление чужими эмоциями» (уровень значимости – 0,05), «Интернальность в области производственных отношений» (уровень значимости – 0,01), «Общая интернальность» (уровень значимости – 0,01). Таким образом, студенты-психологи более, чем студенты технического направления подготовки, способны намеренно вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций при взаимодействии и для решения конфликтов, также возможна более выраженная склонность к манипулированию людьми. Студенты психологического направления подготовки считают свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности, отношений в группе, своего дальнейшего продвижения, считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Студентов-психологов отличает более позитивная система отношений к миру и значительная осознанность смысла и целей жизни.

Факторный анализ показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля выборки студентов психологического направления подготовки проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ позволил выделить шесть факторов. Процент объясненной дисперсии составил 84,624 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 1).

1-й фактор – жизнестойкость, внутриличностный эмоциональный интеллект и субъективный контроль. Объединяет все показатели жизнестойкости, большинство показателей внутриличностного интеллекта и управления эмоциями, показатели субъективного контроля над эмоционально положи-

тельными ситуациями и состоянием своего здоровья. Чем выше способность студентов выдерживать стрессовую ситуацию, способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше субъективный контроль над эмоционально-положительными событиями и своим здоровьем.

Таблица 1

Факторный анализ показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов психологического направления подготовки

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1. Жизнестойкость, внутриличностный эмоциональный интеллект и субъективный контроль (объясненная дисперсия 23,761 %)	Жизнестойкость	,874
	Вовлеченность	,811
	Контроль	,805
	Принятие риска	,784
	Понимание своих эмоций	,675
	Внутриличностный интеллект	,668
	Управление своими эмоциями	,653
	Интернальность в области достижений	,550
	Интернальность в области здоровья	,549
	Управление эмоциями	,534
	Общая интернальность	,524
2. Межличностный эмоциональный интеллект (объясненная дисперсия 18,043 %)	Общий эмоциональный интеллект	,506
	Межличностный интеллект	,955
	Понимание чужих эмоций	,947
	Понимание эмоций	,883
	Общий эмоциональный интеллект	,731
3. Академическая мотивация (объясненная дисперсия 14,41 %)	Управление чужими эмоциями	,724
	Познавательная мотивация	,911
	Мотивация саморазвития	,874
	Мотивация достижения	,852
	Мотивация самоуважения	,772
4. Субъективный контроль (объясненная дисперсия 12,132 %)	Амотивация	-,540
	Интернальность в области неудач	,851
	Интернальность в межличностных отношениях	,798
	Интернальность в семейных отношениях	,718
	Общая интернальность	,618
5. Управление эмоциями (объясненная дисперсия 8,588 %)	Интернальность в области достижений	,548
	Контроль экспрессии	,881
	Управление эмоциями	,641
	Внутриличностный интеллект	,547

6. Внешняя учебная мотивация (объясненная дисперсия 7,69 %)	Экстернальная мотивация	,843
	Интроецированная мотивация	,685
	Амотивация	,557

2-й фактор – межличностный эмоциональный интеллект. Объединяет показатели межличностного интеллекта и способности к пониманию своих и чужих эмоций, что может свидетельствовать о том, что способность к пониманию своих и чужих эмоций, управлению чужими эмоциями является характерной чертой выборки студентов психологического направления подготовки.

3-й фактор – академическая мотивация. Чем более у студентов выражены типы внутренней мотивации: мотивы познания, достижения, саморазвития (совершенствования), а также мотивы самоуважения, тем ниже мотивация отсутствия интереса к учебной деятельности.

4-й фактор – субъективный контроль. Объединяет пять из семи показателей субъективного контроля: контроль в ситуациях достижения и неудачи, в области отношений. Можно полагать, что способность контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее является характерной чертой выборки студентов психологического направления подготовки.

5-й фактор – управление эмоциями. Объединяет показатели способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, что может говорить о представленности этой способности у студентов психологического направления подготовки.

6-й фактор – внешняя учебная мотивация. Чем более у студентов проявляется стремление к выполнению учебной деятельности ради избегания проблем, тем выше побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми, чаще проявляется отсутствие интереса к учебной деятельности.

Факторный анализ показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов технического направления подготовки проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ позволил выделить

пять факторов. Процент объясненной дисперсии составил 74,746 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 2).

Таблица 2

Факторный анализ показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля выборки студентов технического направления подготовки

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1. Эмоциональный интеллект (объясненная дисперсия 23,074 %)	Общий эмоциональный интеллект	,913
	Понимание эмоций	,893
	Межличностный интеллект	,869
	Понимание чужих эмоций	,828
	Понимание своих эмоций	,812
	Внутриличностный интеллект	,809
	Управление эмоциями	,715
	Управление чужими эмоциями	,611
2. Жизнестойкость, управление своими эмоциями – амотивация (объясненная дисперсия 16,321 %)	Жизнестойкость	,883
	Вовлеченность	,863
	Принятие риска	,754
	Контроль	,752
	Управление своими эмоциями	,596
3. Академическая мотивация (объясненная дисперсия 14,2 %)	Мотивация саморазвития	,882
	Мотивация достижения	,878
	Познавательная мотивация	,872
	Мотивация самоуважения	,814
4. Субъективный контроль (объясненная дисперсия 12,947 %)	Общая интернальность	,874
	Интернальность в семейных отношениях	,811
	Интернальность в области достижений	,786
	Интернальность в производственных отношениях	,770
	Интернальность в области неудач	,609
5. Внешняя учебная мотивация (объясненная дисперсия 8,204 %)	Экстернальная мотивация	-,818
	Интроецированная мотивация	-,728

1-й фактор – эмоциональный интеллект. Объединяет большинство показателей эмоционального интеллекта студентов технического направления подготовки. Чем выше у студентов способность к пониманию эмоций других людей и управлению

ими, тем выше способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

2-й фактор – жизнестойкость, управление своими эмоциями – амотивация. Чем выше у студентов стойкое совладание со стрессами и восприятие их как менее значимых, чем выше способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, тем менее выражено отсутствие интереса к учебной деятельности.

3-й фактор – академическая мотивация. Объединяет типы внутренней мотивации: мотивы познания, достижения, саморазвития (совершенствования), а также мотивы самоуважения, что может свидетельствовать о представленности ценной мотивации в структуре учебной мотивации студентов.

4-й фактор – субъективный контроль. Объединяет пять из семи показателей субъективного контроля: контроль в ситуациях достижения и неудачи, в области отношений. Можно полагать, что способность контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее является характерной чертой выборки студентов технического направления подготовки.

5-й фактор – внешняя учебная мотивация. Чем более у студентов проявляется стремление к выполнению учебной деятельности ради избегания проблем, тем выше побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Обсуждение и выводы

Обнаруженные значимые различия показателей эмоционального интеллекта и уровня субъективного контроля студентов разных направлений подготовки позволяют полагать, что студенты психологического направления более, чем технического направления подготовки, способны намеренно вызывать у других людей те или иные эмоции, имеют склонность к манипулированию людьми, считают свои действия важным фактором организации собственной учебной деятельности, отношений в группе, чувствуют ответственность за события своей жизни.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей мотивации учебной деятельности,

жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов технического и психологического направлений подготовки. У студентов психологического направления подготовки отмечается наличие более сложных взаимосвязей между значениями переменных, представленных в шести факторах, в отличие от выборки студентов технического направления подготовки, в которой выявлены пять факторов. Три фактора из шести с высоким процентом объясненной дисперсии у студентов психологического направления подготовки связаны с характеристиками эмоционального интеллекта, в отличие от студентов технического направления подготовки, где показатели эмоционального интеллекта входят в два из пяти факторов. Можно полагать, что эмоциональный интеллект, связанный с жизнестойкостью и субъективным контролем, является одной из личностных характеристик студентов психологического направления подготовки. У студентов технического направления подготовки в самом значимом первом факторе представлено большинство показателей эмоционального интеллекта, что позволяет предположить наличие способностей к пониманию, к управлению эмоциями, направленными как на собственные эмоции, так на эмоции других людей. Второй фактор, выявленный у студентов технического направления подготовки, показывает связь жизнестойкости с управлением своими эмоциями, что противодействует мотивации отсутствия интереса к учебной деятельности. В структуре учебной мотивации имеется ценная внутренняя мотивация, внешняя учебная мотивация не является ведущей, студенты способны контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее.

Различия структуры связей показателей мотивации, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля у студентов разных направлений подготовки можно объяснить формированием профессионально важных качеств личности будущих работников, основанных на различиях основных профессиональных образовательных программ подготовки психологических и технических направлений.

Выявлены аналогичные структуры связей показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля

студентов психологического и технического направлений подготовки. Самые значимые факторы обеих выборок студентов включают в себя показатели эмоционального интеллекта, что указывает на наличие способностей к пониманию, к управлению эмоциями, направленными как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Все характеристики жизнестойкости включены в значимые факторы с высокой объясненной дисперсией и связаны с показателями эмоционального интеллекта, что может свидетельствовать, как о представленности конструкта жизнестойкости в структуре личности студентов, так и о том, что развитый эмоциональный интеллект помогает выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешности деятельности. Фактор академической мотивации объединяет все типы внутренней мотивации: мотивы познания, достижения, саморазвития (совершенствования), а также мотивы самоуважения, что может говорить о представленности ценной мотивации в структуре учебной мотивации студентов психологического и технического направлений подготовки. Наличие фактора субъективного контроля может говорить о том, что способность контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее является характерной чертой студентов психологического и технического направлений подготовки. Фактор внешней учебной мотивации, хотя и присутствует у студентов психологического и технического направлений подготовки, не занимает ведущего места в факторной структуре.

Гипотеза нашего исследования о том, что существуют различия показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов психологического и технического направлений подготовки, подтверждена частично. Гипотеза о различии структуры связей показателей мотивации учебной деятельности, жизнестойкости, эмоционального интеллекта, уровня субъективного контроля студентов разных направлений подготовки подтверждена.

Выявленные особенности факторной структуры показателей, отражающих связи жизнестойкости и эмоционального интеллекта у всех студентов выборки, позволяют предполо-

жить, что способность к пониманию, к управлению своими и чужими эмоциями является необходимым компонентом такого интегрального психического феномена, как жизнестойкость.

Список литературы

1. Ахмадиева Л. Р. Особенности нервно-психического напряжения студентов с разными уровнями субъективного контроля // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 4 (837). – С. 213–224. EDN: WPBYCT.
2. Ахмадова Э. М. Связь интереса и мотивации в учебной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 308–310. DOI 10.24411/1991-5497-2020-00305. EDN: OPNRIA.
3. Гараева Е. А. Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 1(26). – С. 62–65. DOI 10.26140/anip-2019-0801-0013. EDN: VWTUFC.
4. Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. Различия в динамике направленности мотивации у студентов разных направлений подготовки на примере Московского государственного лингвистического университета // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 2104–2112. DOI 10.15372/PEMW20180319. EDN: YOGGTR.
5. Дубовицкая Д. А., Уваров Е. А. Значение жизнестойкости в учебно-профессиональной деятельности студента // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 15–24. EDN: HKWGHF.
6. Ермакова Е. С. Справляющее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 142–159. DOI 10.35231/18186653_2021_2_142. EDN: WCZENT.
7. Иванова К. С. Особенности жизнестойкости у студентов // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 12-1(67). – С. 65–66. EDN: NVJQRK.
8. Краснополянская Н. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости студентов вуза // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1-2. – С. 150–154. EDN: RDOXHP.
9. Ларионова Л. А. Исследование учебно-профессиональной мотивации студентов разных направлений подготовки (на примере ФГБОУ ВО «ИРНИТУ») // Социальная компетентность. – 2020. – Т. 5, № 2(16). – С. 232–243. EDN: ORJLCQ.
10. Левкова Т. В. Взаимосвязь уверенности в себе и локуса контроля личности у студентов вуза // Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. – 2009. – № 1(2). – С. 60–69. EDN: PDVLEF.
11. Лимонова О. О. Мотивация студентов высшей школы к учебной деятельности // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 1(45). – С. 22–26. EDN: SJWWGM.
12. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Институт психологии РАН; под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36. EDN: UVGYGB.
13. Мешков Н. И., Яшкова А. Н. Мотивация учебной деятельности студентов младших курсов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 331–336. EDN: ZYFVNN.
14. Овчарова Р. В. Методология исследования жизнестойкости личности // Вестник Курганского государственного университета. – 2019. – № 2 (53). – С. 59–65. EDN: OIKLAF.
15. Панькова А. М., Валиев Р. А., Максимова Л. А., Каримова В. Г., Асташов М. С. Исследование специфики эмоционального интеллекта студентов вузов разных направлений подготовки как условие эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 131–140. EDN: ZJTANZ.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 720 с. EDN: SDPWPQ.

17. Солоднева Д. А. Специфика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2(125). – С. 150–157. DOI 10.20323/1813–145X–2022–2–125–150–157. EDN: BOBPCE.

18. Тимченкова С. П. Влияние мотивации на успешность учебной деятельности студентов // Достижения науки и образования. – 2018. – № 9(31). – С. 50–54. EDN: XSKGDB.

19. Токарева В. Б. Локус контроля как метакогнитивный процесс профессиональной деятельности субъекта // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2020. – № 1(51). – С. 134–138. EDN: DMXHFQ.

20. Ундуск Е. Н., Григорьева А. А., Степанов Ю. Н. Эмоциональный интеллект студентов с разной локализацией ответственности // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 408–420. DOI 10.33910/2686–9527–2022–4–4–408–420. EDN: PDBOWD.

References

1. Ahmadiyeva, L. R. (2020) Osobennosti nervno-psihicheskogo napryazheniya studentov s raznymi urovnymi sub'ektivnogo kontrolya [Features of the neuropsychic stress of students with different levels of subjective control]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki – Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*. No. 4 (837). Pp. 213–224. (In Russian). EDN: WPBYCT.

2. Ahmadyova, Z. M. (2020) Svyaz' interesa i motivacii v uchebnoj deyatel'nosti studentov [The relationship of interest and motivation in students' learning activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniy – The world of science, culture, and education*. No. 2 (81). Pp. 308–310. (In Russian). DOI 10.24411/1991–5497–2020–00305. EDN: OPNRIA.

3. Garaeva, E. A. (2019). Issledovanie motivacii studentov universiteta k uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Research on the motivation of university students for educational and professional activities]. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologiya – The azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol. 8. No 1(26). Pp. 62–65. (In Russian). DOI 10.26140/anip-2019–0801–0013. EDN: VWTUFC.

4. Dvoreckaya, T. A., Ahmadiyeva, L. R. (2018) Razlichiya v dinamike napravlenosti motivacii u studentov raznykh napravlenij podgotovki na primere Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Differences in the dynamics of motivation among students of different fields of study on the example of the Moscow State Linguistic University]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire – Professional education in the modern world*. Vol. 8. No 3. Pp. 2104–2112. (In Russian). DOI 10.15372/PEMW20180319. EDN: YOGGTR.

5. Dubovickaya, D. A., Uvarov, E. A. (2019) Znachenie zhiznestojkosti v uchebno-professional'noj deyatel'nosti studenta [The importance of resilience in the student's educational and professional activities]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*. No 2. Pp. 15–24. (In Russian). EDN: HKWGHF.

6. Ermakova, E. S. (2021) Sovtadayushchee povedenie, zhiznestojkost', stressoustojchivost' i depressiya studentov vuza [Coping behavior, resilience, stress tolerance and depression of university students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No 2. Pp. 142–159. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2021_2_142. EDN: WCZEHT.

7. Ivanova, K. S. (2012) Osobennosti zhiznestojkosti u studentov [Features of students' resilience]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya – The Almanac of Modern Science and Education*. No. 12–1(67). Pp. 65–66. (In Russian). EDN: NVJQRK.

8. Krasnopol'skaya, N. S. (2012) Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta i zhiznestojkosti studentov vuza [The relationship between emotional intelligence and resilience of university students]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Bryansk State University*. No 1–2. Pp. 150–154. (In Russian). EDN: RDOXHP.

9. Larionova, L. A. (2020) Issledovanie uchebno-professional'noj motivacii studentov raznykh napravlenij podgotovki (na primere FGBOU VO «RNITU») [Research of educational and professional motivation of students of different fields of study (on the example of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «RNITU»)]. *Social'naya kompetentnost' – Social competence*. Vol. 5. No 2(16). (In Russian). Pp. 232–243. (In Russian). EDN: ORILCQ.

10. Levkova, T. V. (2009) Vzaimosvyaz' uverennosti v sebe i lokusa kontrolya lichnosti u studentov vuza [The relationship between self-confidence and the locus of personality control among university students]. *Vestnik Dal'nevostochnoj gosudarstvennoj social'no-gumanitarnoj akademii – Bulletin of the Far Eastern State Social and Humanitarian Academy*. No. 1(2). Pp. 60–69. (In Russian). EDN: PDVLEF.
11. Limonova, O. O. (2019) Motivaciya studentov vysshej shkoly k uchebnoj deyatel'nosti [Motivation of higher school students for academic activities]. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta) – Humanities (Yalta)*. No 1(45). Pp. 22–26. (In Russian). EDN: SJWWGM.
12. Lyusin, D. V. (2004) Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. *Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Institut psihologii RAN; pod redakciej D. V. Lyusina, D. V. Ushakova*. [Social intelligence: Theory, Measurement, Research / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; edited by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov]. M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Pp. 29–36. (In Russian). EDN: UVGYGB.
13. Meshkov, N. I., Yashkova, A. N. (2020) Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov [Motivation of educational activities of undergraduate students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No 66–2. Pp. 331–336. (In Russian). EDN: YZYFNN.
14. Ovcharova, R. V. (2019) Metodologiya issledovaniya zhiznestojkosti lichnosti [Methodology of the study of personality resilience]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Kurgan State University*. No. 2 (53). Pp. 59–65. (In Russian). EDN: OIKLAF.
15. Pankova, A. M., Valiev, R. A., Maksimova, L. A., Karimova, V. G., Astashov, M. S. (2022) Issledovanie specifiki emocional'nogo intellekta studentov vuzov raznyh napravlenij podgotovki kak uslovie effektivnogo vzaimodejstviya v professional'noj deyatel'nosti [The study of the specifics of the emotional intelligence of university students of different fields of study as a condition for effective interaction in professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. No.2. Pp. 131–140. (In Russian). EDN: ZJTANZ.
16. Rubinshtejn, S. L. (2010) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. SPb.: Piter. (In Russian). EDN: SDPWQP.
17. Solodneva, D. A. (2022) Specifika razvitiya emocional'nogo intellekta u studentov vuza [The specifics of the development of emotional intelligence in university students]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 2(125). Pp. 150–157. (In Russian). DOI 10.20323/1813–145X-2022–2–125–150–157. EDN: BOBPCE.
18. Timchenkova, S. P. (2018) Vliyanie motivacii na uspešnost' uchebnoj deyatel'nosti studentov [The influence of motivation on the success of students' academic activities]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya – Achievements of science and education*. No. 9(31) Pp. 50–54. (In Russian). EDN: XSKGDB.
19. Tokareva, V. B. (2022) Locus kontrolya kak metakognitivnyj process professional'noj deyatel'nosti sub"ekta [Locus of control as a metacognitive process of a subject's professional activity]. *Vestnik Yarovskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki – Bulletin of Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. The Humanities Series*. No. 1(51). Pp. 134–138. (In Russian). EDN: DMXHFG.
20. Undusk, E. N., Grigor'eva, A. A., Stepanov, Yu. N. (2022) Emocional'nyj intellekt studentov s raznoj lokalizaciej otvetstvennosti [Emotional intelligence of students with different localization of responsibility]. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii – Human psychology in education*. Vol. 4. No. 4. Pp. 408–420. (In Russian). DOI 10.33910/2686–9527–2022–4–4–408–420. EDN: PDBOWD.

Информация об авторе

|287|

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–6467–8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Information about the author

Elena S. Ermakova – Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–6467–8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Поступила в редакцию: 14.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 14 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Научная статья
УДК 159.923.2
EDN: DRDGKV
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_288



Теоретическая психология и проблема исследования развития личности

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 статье предпринята попытка постановки проблемы развития личности с позиции теоретической психологии. Проанализированы трактовки понятия «теоретическая психология». Обоснована правомерность исследования развития личности теоретической психологией. Предложено выделить в теоретической психологии направление, которое исследует развития личности, и определен его предмет исследования – персоногенез.

Материалы и методы. Материалами исследования стали научные публикации отечественных авторов, в которых в явном виде исследуется проблема создания теоретической психологии в целом и ее раздела, изучающего развитие личности. Используются теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты. Выявлен вклад различных отечественных авторов в создание теоретической психологии. Установлен научный статус теоретической психологии как самостоятельного направления психологической науки. Определены варианты базовых идей построения теоретической психологии: системное воззрение на психологию; взгляд на психическую деятельность как на деятельность субъекта по проверке собственных гипотез, созданных одновременно в нескольких независимых познавательных контурах; построение на основе принципа универсального эволюционизма, с учетом законов самоорганизации. Уточнена предметная область теоретической психологии, прежде всего исследование генезиса психики и сознания. Предпринята попытка обосновать правомерность исследования с позиции теоретической психологии определенных аспектов развития личности, имеющих отношение к ее происхождению.

Обсуждение и выводы. Правомерно рассматривать теоретическую психологию как самостоятельное научное направление психологической науки. Базовой идеей является системное воззрение на происхождение психики и сознания, дополненное синергетическим принципом самоорганизации, а также идея о психике и сознании как способе установления истинности данных субъекту моделей мира. Предметом исследования теоретической психологии являются законы генезиса психики и сознания. Можно предположить, что в предметную область теоретической психологии включается и персоногенез.

Ключевые слова: теоретическая психология, научный статус теоретической психологии, базовая идея построения теоретической психологии, самоорганизация, предмет исследования теоретической психологии, психогенез, персоногенез.

Для цитирования: Белов В. В., Белова Е. В. Теоретическая психология и проблема исследования развития личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 288–309. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_288. EDN: DRDGKV

Original article
UDC 159.923.2
EDN: DRDGKV
DOI: 10.35231/18186653_2024_2_288

Theoretical Psychology and the Problem of Researching Personality Development

Vasily V. Belov¹, Yelizaveta 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 article attempts to pose the problem of personality development from the position of theoretical psychology. Interpretations of the concept "theoretical psychology" are analyzed. The legitimacy of the study of personality development by theoretical psychology is substantiated. It is proposed to highlight a direction in theoretical psychology that explores personality development and defines its subject of research – personogenesis.

Materials and methods. The research materials were scientific publications of domestic authors, which explicitly explore the problem of creating theoretical psychology in general and its section studying personality development. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and generalization of materials presented in the scientific literature, their systematization.

Results. The contribution of various domestic authors to the creation of theoretical psychology is revealed. The scientific status of theoretical psychology has been established as an independent direction of psychological science. Variants of the basic ideas of constructing theoretical psychology are identified: a systemic view of psychology; a view of mental activity as the activity of a subject to test his own hypotheses created simultaneously in several independent cognitive circuits; construction based on the principle of universal evolutionism, taking into account the laws of self-organization. The subject area of theoretical psychology has been clarified, primarily the study of the genesis of the psyche and consciousness. An attempt has been made to substantiate the legitimacy of studying from the position of theoretical psychology certain aspects of personality development that are related to its origin.

Discussion and conclusions. It is legitimate to consider theoretical psychology as an independent scientific field of psychological science. The basic idea is a systematic view of the origin of the psyche and consciousness, complemented by synergetic principles of self-organization, as well as the idea of the psyche and consciousness as a way to establish the truth of the models of the worlds given to the subject. The subject of theoretical psychology research is the laws of the genesis of the psyche and consciousness. It can be assumed that personogenesis is also included in the subject area of theoretical psychology.

Key words: theoretical psychology, scientific status of theoretical psychology, basic idea of constructing theoretical psychology, self-organization, subject of research of theoretical psychology, psychogenesis, personogenesis.

For citation: Belov, V. V., Belova, E. V. (2024) Teoreticheskaya psixologiya i problema issledovaniya razvitiya lichnosti [Theoretical Psychology and the Problem of Researching Personality Development]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 288–309. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_288. EDN: DRDGKV

Введение

В психологии понятие «теория» является общепризнанным. Данное определение и его дериваты, в частности «теоретический», в психологической науке, в том числе и в психологии личности, широко используются. В научной электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» встречается более пятнадцати тысяч сочетаний слов «теоретический» и «психология». Если сузить поиск только по названиям, то количество публикаций приближается к одной тысяче. При этом используются разнообразные термины: «теоретические подходы», «теоретические направления», «теоретические проблемы», «теоретические аспекты», «теоретические исследования», «теоретические обоснования», «теоретические разработки», «теоретические основы», «теоретические модели», «теоретический анализ», «теоретический кризис» и др.

Если ограничиться только словосочетанием «теоретическая психология», то в научной электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» насчитается около пяти десятков научных публикаций. При этом почти половина из них – это название научных конференций, которые проходили во Владивостоке, Екатеринбурге, Ереване, Иркутске, Минске, Москве, Санкт-Петербурге, Тамбове, Томске, Хабаровске, Челябинске, Чите, Ярославле.

Следовательно, можно отметить, что проблема теоретической психологии представляет научный интерес как для психологов России, так и отдельных стран СНГ. Однако необходимо обратить внимание на то, что данный интерес проявлялся в первое десятилетие нынешнего века с последующим его затуханием. Единственным вузом, который верен традиции теоретической психологии, является Забайкальский государственный университет. В нем и в 2023 г. была проведена научно-практическая конференция, участниками которых была молодежь: студенты, аспиранты, молодые преподаватели. Тенденция проводить для молодежи научные конференции, в названии которых используется термин «теоретическая психология» является довольно распространенной. Такой уровень конференций был присущ и для ряда других университетов. В целом же, оценивая содержание докладов, которые были представлены на всех конференциях, можно утверждать, что анализ состояния теоретической психологии

как самостоятельного направления и определение перспектив его развития не проводился.

Определяя актуальность исследования проблемы теоретической психологии в нашей стране, важно обратить внимание на то, что в России в 2006 г. был основан журнал «Теоретическая и экспериментальная психология», а первые публикации были изданы в 2008 г. В целом с 2008 по 2024 гг. было опубликовано 605 статей, из них собственно теоретические исследования составляют около 10 % от общего количества научных работ. При этом проблема теоретической психологии в явном виде не исследуется.

За рубежом проблема теоретической психологии напрямую исследуется в журнале: «Journal of Theoretical and Philosophical Psychology», который основан в 1986 г. Одним из предназначений журнала является обсуждение проблем так называемых «метатеорией».

Итак, существование теоретической психологии является бесспорным как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В то же время понимание содержания теоретической психологии строго не определено, что негативно сказывается на количестве и качестве научных публикаций по данной проблеме.

Цель исследования: определить необходимость и возможность разработки теоретической психологии и уточнить ее предмет исследования, включая развитие личности.

Обзор литературы

Как уже было отмечено, понимание теоретической психологии отличается нечеткостью. В этой связи возникает необходимость проанализировать существующие трактовки термина «теоретическая психология».

Во-первых, в зарубежной психологической науке чаще всего теоретическая психология понимается как направление психологии, которое разрабатывает, с опорой на философские методологические основы, интеграцию существующих психологических теорий в виде так называемых «метатеорий». Так, К. В. Madsen определяет теоретическую психологию как метанаучное изучение психологических теорий и теоретических проблем. При этом автор рассматривает теоретическую

психологию как приложение метанауки, которую определяет как опирающуюся на философию науки теорию о научных теориях, проверяемых эмпирическими исследованиями науки. В метанауке выделяют три уровня: философский, содержащий философию науки; теоретический (гипотетический) уровень, содержащий метатеорию (в широком смысле, включая методологию); эмпирический уровень, содержащий историю науки, психологию науки, социологию науки и систематологию [25].

Итак, можно заключить, что теоретическая психология не тождественна методологии исследования как системе знаний о пути познания, опирающейся на некоторую совокупность ранее полученных знаний (принципов) [15], а призвана объяснить тот базис, на основе которых возможна интеграция различных так называемых «объектных теорий», в частности разнообразные концепции личности.

Во-вторых, теоретическая психология понимается как направление психологии, которое соотносят с эмпирической психологией и практической психологией. При этом существует вариант их негативного противопоставления. В данном случае теоретическая психология, построенная на основе умозрительных, спекулятивных рассуждений, не имеет ничего общего с наукой. В позитивном соотношении теоретическая психология – это уровень познания в психологии, который отличается от эмпирического уровня исследования. В методологии психологического исследования теоретическое не только не противопоставляется эмпирическому, а рассматривается в их взаимосвязи, взаимообусловленности [21].

В-третьих, теоретическая психология понимается как направление, в котором представлены теории психики и ее отдельных явлений: психических процессов, состояний, свойств, образований. Иначе говоря, понимание теоретической психологии сводится к разработке теорий в той или иной отрасли психологии. Разнообразных изданий с названием «теория» предостаточно в психологии. Так, в «elibrary» в названии научных публикаций насчитывается более тысячи разнообразных сочетаний слов «теория» и «психология».

В-четвертых, теоретическая психология трактуется как направление психологии – вариант теоретических наук в естествознании, прежде всего как аналог таких естественных наук,

как теоретическая физика [16], теоретическая биофизика [20], теоретическая химия [14]. Необходимо отметить, что существует опыт построения и теоретической биологии, например Э. С. Бауэром и его последователями [5].

Количество попыток построения теоретической психологии по аналогии с теоретической физикой, теоретической биофизикой, теоретической химией, теоретической биологией очень скудное. В отечественной психологии встречаются единичные публикации, в которых термин «теоретическая психология» представлен в названии, в частности работы А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [18], В. М. Аллахвердова [1; 2], В. Д. Балина [4], Д. В. Ушакова [22]. Отметим, что в данных публикациях теоретическая психология понимается по-разному и не всегда рассматривается как направление, построенное по аналогии с теоретическими естественными науками.

Столь ограниченный объем изданий можно объяснить по-разному. Во-первых, психология – это особая гуманитарная наука, которая не может и не должна быть построена по аналогии, например, с теоретической физикой. Во-вторых, построение теоретической психологии возможно, но сама психология еще столь «молодая наука», что предпринимать попытки построить теоретическую психологию является пока бесплодным занятием. Отметим, что такое «ироничное» отношение к теоретической психологии можно встретить в работе В. М. Аллахвердова. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на иронию, он предложил свою версию понимания построения теоретической психологии. В-третьих, построение теоретической психологии возможно, на это требует осмысления огромного материала не только психологии, но и смежных наук. И главное при этом, что существует задача номер один – поиск некоего исходного естественно-научного основания для понимания природы психики.

Возникает несколько вопросов, касающихся необходимости и возможности построения теоретической психологии. Во-первых, правомерно ли вообще разрабатывать теоретическую психологию. На сегодняшний день нельзя представить строгое обоснование правомерности или неправомерности разработки теоретической психологии. Допустимость, обоснованность построения теоретической психологии основывается на фор-

мальной логике. Если психология – это наука, а в развитых естественных науках, в частности в физике, возникло теоретическое направление, то можно допустить и правомерность создания теоретической психологии. Отметим, что В. М. Аллахвердов, ностальгируя по теоретической психологии, принимает «естественно-научный подход к изучению психического» [2].

Во-вторых, возникает вопрос о необходимости разрабатывать теоретическую психологию с позиции теоретического естествознания. Теоретическую психологию следует рассматривать как часть теоретического естествознания, призванного создать единую теорию как целостную систему знаний о природе. Как известно, родоначальником теоретического естествознания можно считать Ф. Энгельса, который предпринял попытку обобщить достижения естествознания в виде некоей системы знания, в которую включен человек. Идея происхождения человека представляет интерес для понимания личности и ее развития [24]. Работы Ф. Энгельса как создателя теоретического естествознания были подробно рассмотрены Б. М. Кедровым [12; 13].

Однако в естествознании вообще и в отдельных естественных науках, в том числе и в физике (не говоря уже о психологии), не существует всеобщей теории. Есть только наброски «теории всего», предпринятые, например, С. Хокингом [23], которая не выходит за рамки физики. Тем не менее, движение в сторону такой науки необходимо. В физике – это проблема номер один. Необходимость в теоретической психологии проистекает из общего закона развития науки: закона дифференциации и интеграции научного знания. Интеграция научного знания проявляется не в виде эклектики, а в разработке теоретического естествознания, в том числе и в теоретической психологии. Прекрасно осознавая, что психологическая наука только в начале своего пути построения теоретической психологии, все же можно утверждать, что ее создание устойчиво предполагает периодические попытки построения такой психологии. Увеличение числа эмпирического, включая и экспериментального, материала, а также создание новых психологических теорий автоматически не приведет к возникновению теоретической психологии. Только за счет особой теоретико-методологической работы может быть создана тео-

ретическая психология. Иначе говоря, наряду с дифференциацией психологической науки, необходимо проведение такой теоретико-методологической синтетической работы, продуктом которой и является теоретическая психология, что периодически и наблюдается в истории психологии.

В-третьих, это вопрос о возможности создания теоретической психологии на определенном этапе исторического развития, в частности в настоящий период. Ответ на данный вопрос предполагает определение пути построения теоретической психологии.

Отметим сразу, что построение такой теоретической психологии надо отличить от различных, представленных в литературе разработок псевдонаучных «теорий». В таких теориях смело оперируют базовыми категориями естествознания в виде «особой психической энергии», «энергоинформационной» природы психики, «тонкой материи» и т. п.

Уже было отмечено, что отечественные теоретические психологии разнообразны, так как в их основе лежат разные исходные принципы, базовые категории. Безусловно, должен быть проведен критический анализ вариантов теоретической психологии, акцентируя внимание на проблеме личности и ее развитии как предмете исследования теоретической психологии.

Отметим, что в статье анализируются отечественные работы, в которых в явном виде заявлено о разработке теоретической психологии, хотя существуют и публикации, в которых имплицитно предприняты попытки построения теоретической психологии, в том числе и применительно к исследованию личности [8; 9; 10; 11; 17]. Обратим внимание, что нами предпринята попытка обосновать вклад В. М. Бехтерева в создание теоретической психологии на основе базовых категорий естествознания для понимания генезиса психики, сознания и развития личности [7].

Итак, проанализируем существующие варианты теоретической психологии, используя следующие исходные критерии: научный статус, базовую идею, предмет исследования теоретической психологии, включая личность и ее развитие.

Материалы и методы

Материалами исследования стали научные публикации отечественных авторов, в которых в явном виде исследуется

проблема создания теоретической психологии в целом и ее раздела, изучающего развитие личности.

Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты

Научный статус теоретической психологии. А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский первыми в отечественной психологии в явном, эксплицитном виде предложили особое направление психологии – теоретическую психологию. Они, характеризуя научный статус теоретической психологии, отмечают, что «до сих пор не были выделены ее составляющие из содержания различных отраслей психологии... С. Л. Рубинштейн в своем капитальном труде «Основы общей психологии» дает трактовку различных решений психофизической проблемы и рассматривает концепцию психофизиологического параллелизма, взаимодействия, единства. Но этот круг вопросов не выступает как предмет изучения особой отрасли, отличной от общей психологии, которая прежде всего обращена к анализу психических процессов и состояний. Теоретическая психология, таким образом, не выступила для него (как и для других ученых) в качестве особой интегральной научной дисциплины» [18, с. 6].

В. М. Аллахвердов в явном виде не уточняет научный статус, но, определяя теоретическую психологию, он предлагает свой вариант самостоятельного направления психологической науки. «Теоретическая психология – это прежде всего теоретическая психология познаний» [1, с. 25].

В. Д. Балин, оценивая состояния современной психологии, ее слабую упорядоченность, незавершенность разработки категориального аппарата, недостаточный уровень развития методологии психологических исследований, приходит к выводу, что «необходима научная дисциплина, которая взяла бы на себя решение указанных выше задач. Заметим, что это не функция общей психологии, поскольку там решаются более частные задачи. Можно говорить о необходимости создания некоторой теоретической конструкции, в которой нашли бы место наиболее фундаментальные вопросы совре-

менной психологии. Обычно такими вопросами занимается теоретический раздел любой науки: теоретическая физика, теоретическая биология и др.» [4, с. 7].

Д. В. Ушаков предлагает свой вариант научного статуса теоретической психологии. Он выделяет «два уровня психологических теорий. Теории первого уровня объясняют те или иные виды поведения за счет особенностей человека. Теории второго уровня используются имплицитно и редко составляют предмет эксплицитного анализа... Теоретическую психологию можно определить как совокупность теорий второго уровня» [22, с. 25]. Д. В. Ушаков для того, чтобы определить научный статус теоретической психологии, обращается к другим наукам: «Теперь, чтобы дальше прояснить это понятие теории второго уровня, надо посмотреть, а есть ли что-то подобное в других науках. И оказывается, что есть, причем, как и в психологии, присутствует в некоем маргинальном статусе. Теория второго уровня есть, например, в физике и биологии». Уточняя название теорий второго уровня, он обращается к работе Э. Бауэра, создателя теоретической биологии.

Следовательно, название теории второго уровня как теоретической психологии возникло на основе аналогии с физикой и биологией.

Итак, можно заключить, что теоретическая психология должна разрабатываться как самостоятельное направление не сводимое к другим отраслям психологической науки.

Базовая идея, лежащая в основе создания теоретической психологии. Обратимся прежде всего к работе В. М. Аллахвердова, так как в данной работе наиболее обосновано положение о том, что в основе создания теоретической психологии должна лежать идея. Исследователь отмечает, что толчком к построению теории является идея. В. М. Аллахвердов пишет, что в процессе «положительно дикого брожения ума», как выразился И. М. Сеченов, может возникнуть новая нестандартная («сумасшедшая», по известному высказыванию Н. Бора) идея, позволяющая под новым углом зрения посмотреть не только на решаемую головоломку, но и на давно известные, привычные явления. Так начинается теория» [1, с. 7].

Из этого следует, что в основе теоретической психологии лежит идея, которая в явном или имплицитном виде

присутствует в существующих проектах построения теоретической психологии.

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский исходят из того, что отправной точкой «формирования теоретической психологии в настоящее время является противоречие между уже сложившимися ее компонентами (категориями, принципами, проблемами) и ее непредставленностью как целостной области, как системы психологических категорий», далее авторы отмечают, что отмеченное противоречие они попытались устранить в своей книге: «В то же время если бы она была названа "Теоретическая психология", то это предполагало бы завершенность становления обозначенной таким образом области, поэтому она называется основы теоретической психологии» [18, с. 7].

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский считают, что теоретическая психология должна рассматриваться как альтернатива общей психологии. Т. В. Корнилова и С. Д. Смирнов представляют теоретическую психологию А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского как «оппозицию общей психологии». При этом они считают, что общая психология построена по функциональному принципу, в то время как теоретическая психология на основе раскрытия категориального строя, задающего соотношение базовых понятий, методов, принципов и ключевых проблем психологии, позиционируется Т. В. Корниловой и С. Д. Смирновым как «системообразующая ось для развития разных направлений психологии» [15, с. 149].

Итак, базовой идеей, лежащей в основе создания теоретической психологии А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским, является системное воззрение на психологию, ее категориальный аппарат, разработку методологических основ построения психологической науки в завершенном, целостном, непротиворечивом виде.

В. М. Аллахвердов одним из первых предлагает идею теоретической психологии не как методологии исследования, а в качестве направления психологической науки, построенной на основе универсального объяснительного принципа. Его идея заключается в том, что «самые разные психические и социальные явления (от порогов чувствительности и феноменов интерференции до природы научного открытия и агамных запретов в первобытной культуре) рассматриваются с еди-

ной, хотя и несколько непривычной точки зрения. Ключом к пониманию всех этих явлений служит взгляд на психическую деятельность как на деятельность субъекта по проверке собственных гипотез, созданных одновременно в нескольких независимых познавательных контурах» [1, с. 3]. Он предполагает, что психическая деятельность – это «способ, с помощью которого природа решила головоломку, связанную с возможностью сопоставления Д-мира и М-миров, т. е. как способ установления истинности данных субъекту моделей мира» [1, с. 10].

В. М. Аллахвердов не соглашается с традиционным воззрением на функции психики и считает, для отражения внешнего мира и регуляции поведения психика не нужна – эти процессы протекают автоматически. И далее он утверждает, «что возникновение психики стало необходимым как раз для того, чтобы живые существа могли оценивать адекватность своего отражения внешнего мира, что вся психическая деятельность тем самым есть деятельность по оценке степени достоверности результатов обработки входной информации, осуществляемой автоматически» [1, с. 21]. В. М. Аллахвердов подчеркивает, что между автоматическим и оценивающим контурами существует органическая связь, так как «без отражения мира и регуляции деятельности психика не была бы возможна. Не сможет психика оценить адекватность отражения, если само это отражение в психике не представлено. Не сможет психика и применить критерий истинности, связанный с практической деятельностью организма, если она вообще не способна управлять деятельностью» [1, с. 21].

Резюмируя, В. М. Аллахвердов подчеркивает, что «психическая деятельность не направлена на отражение внешнего мира и регуляцию деятельности. По своей сути психическая деятельность – это проверочная деятельность» [1, с. 25].

Итак, базовая идея для построения теоретической психологии В. М. Аллахвердова – это гносеологическое, а не онтологическое воззрение на психическую деятельность. Иначе говоря, он не ставит перед собой задачу в онтологическом контексте объяснить, почему живые существа на определенном этапе своего развития пошли по пути совершенствования механизма проверки истинности получаемой информации и связанного с ним механизма приема, переработки информации.

В. Д. Балин так же, как А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, первоначально обращается к идее системного воззрения на психологическую науку как «орудие синтеза знаний о человеке» [3]. Он подчеркивает, что «психология, ввиду ее центрального положения в системе наук, самим фактом своего существования просто обязана выполнять интегрирующую функцию» [4, с. 9]. В. Д. Балин обращает внимание на то, что интегрирующая методологическая роль психологии производна и зависит от решения базовой проблемы психологии – проблемы психогенеза. Ее решение должно осуществляться «с единых позиций, причем здесь мы говорим не только о существовании общих для всех форм психического законов психогенеза, но и о том, что эти законы – всего лишь трансформация законов, уже описанных в других областях знания. Развивая эту мысль, можно сказать: имеющийся материал позволяет предположить, что некоторые фундаментальные физические законы и принципы (относительности, неопределенности, неполноты и т. п.), в сущности, есть психологические законы и принципы, т. е. физики и математики незаметно для самих себя с некоторого момента времени начали изучать не свойства объекта, а свойства познающего субъекта, наделяя этими свойствами окружающую физическую среду. В свете сказанного понятнее становится мотивация В. М. Бехтерева, который сформулировал в свое время 23 фундаментальных закона бытия, лежащих в основе всего сущего» [4, с. 9–10]. В. Д. Балин для формулировки базовой идеи теоретической психологии предлагает опираться на два общенаучных подхода: системный подход и синергетику [4].

Базовой идеей построения теоретической психологии, по мнению В. Д. Балина, является опора на положение синергетики об универсальности механизма самоорганизации.

Д. В. Ушаков, осуществляя поиск базовой идеи построения теоретической психологии, формулирует вопросы, на которые она должна дать ответ: «на вопрос о том, как организованы живые существа, почему психика организована так, а не иначе». Данные вопросы «позволяют понять общие принципы, дать мировоззренческие ответы на вопрос, почему человек таков, каков он есть, и определенным образом организовать конкретные психологические исследования» [22, с. 25]. Оценивая

базовую идею В. М. Аллахвердова, Д. В. Ушаков пишет, что примером эксплицитного анализа может быть утверждение Аллахвердова о том, что человек представляет собой универсально познающее существо, и для того, чтобы познавать, проверять свое познание, нужно иметь два источника познания. «И вот отсюда сознание, бессознательное, одно проверяет другое и так далее. Здесь мы имеем дело с теорией, которая эксплицитно обсуждает, почему так устроено, почему есть сознание и бессознательное. Почему познавательная деятельность устроена именно так?» [22, с. 26]. Ответы на все вопросы можно получить, опираясь на универсальный принцип. В качестве такого универсального принципа Д. В. Ушаков предлагает свой вариант. Он пишет, что требуется другой термин: «универсальный эволюционизм». «Этот термин проник в наш научный обиход во многом благодаря академику Н. Н. Моисееву, который определял его как универсальный подход к описанию мирового процесса самоорганизации. В этом контексте ответ на вопрос, почему люди такие, какие они есть, мог бы заключаться в следующем. Эволюция, в которой они возникли, создала их как существ, производящих порядок, и их свойства, которые мы сегодня наблюдаем, в наибольшей степени позволяют реализовать этот порядок» [22, с.31].

Итак, базовая идея построения теоретической психологии лежит вне психологии и связана с универсальными законами эволюции сложных систем.

Предметная область теоретической психологии. Предметом теоретической психологии, по А. В. Петровскому и М. Г. Ярошевскому, является «саморефлексия психологической науки, выявляющая и исследующая ее категориальный строй (протопсихические, базисные, метапсихологические, экстрапсихологические категории), объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития психологии (психофизическая, психофизиологическая, психоностическая и др.), а также само психологическое познание как особый род деятельности» [18, с. 4]. Также в предметную область теоретической психологии включается проблема соотношения эмпирического знания и его теоретического обобщения, соотношения объективных методов исследования и данных

самонаблюдения (интроспекции), прогностическая функция психологии как науки.

Оценивая содержание теоретической психологии в версии А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, можно утверждать, что теоретическая психология отождествляется с тем, что на современном этапе развития психологии в самостоятельное направление выделена методология психологической науки.

Основным содержанием теоретической психологии, по В. М. Аллахвердову, является генезис психики и сознания. Он пишет, что «теперь, наверное, я могу выразить – пока в самой общей формулировке – ту точку зрения, которая будет развита на страницах этой книги. Я предлагаю трактовать возникновение психики и сознания как способ, с помощью которого природа решила головоломку, связанную с возможностью сопоставления Д-мира и М-миров, т. е. как способ установления истинности данных субъекту моделей мира» [1, с. 10].

Предмет исследования теоретической психологии четко определен В. М. Аллахвердовым и не носит методологический характер, а имеет отношение к такой функции теории, как объяснение.

В. Д. Балин рассматривает теоретическую психологию как направление, предметной областью которой являются три «важнейших проблемы современной психологической науки: методология психологического исследования, психогенез и междисциплинарный синтез» [4, с. 194].

В работе В. Д. Балина не дано строгого определения предмета исследования теоретической психологии. Ее содержание представлено методологическими, теоретическими разделами. В последнем, собственно теоретическом разделе, рассматриваются психогенез и проблема сознания.

Д. В. Ушаков по понятным причинам, связанным с видом научной публикации, не предлагает четкого определения предмета исследования теоретической психологии.

Личность и ее развитие как предмет теоретической психологии. В предметную область теоретической психологии А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский включают и личность. Авторы считают, что личность – «важнейшая среди метапсихологических категорий. В ней оказываются интегрированы, к ней стянуты все базовые категории: индивид, образ, действие, мо-

тив, отношение, переживание» [18, с. 190]. Безусловно, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский придерживаются социального, деятельностного понимания личности, ее развития, подробно рассматривая феномен «личность» и ее развитие с данных позиций. Они подчеркивают, что «природные, органические стороны личности и черты выступают в структуре как социально обусловленные ее элементы...Биологическое существует в личности в превращенной форме как социальное» [18, с. 198].

Следовательно, понимая личность как социальное, авторы природное сводят только к биологическому. В то же время А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский обращаются к основным положениям незавершенной Л. С. Выготским концепции генезиса личности. Первое положение данной концепции – это идея о роли активности индивида. Они подчеркивают, что «орудие рассматривалось Выготским как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид выступал как носитель активности. В инициативе индивида, обращающегося или не обращающегося к орудью, в самом способе использования орудия сказывалась и отчетливо выступала перед исследователем непосредственно ненормированная социумом активность» [18, с. 207].

Из этого следует, что возникновение личности, ее генезис необходимо искать в орудийной активности индивида. Данное положение Л. С. Выготского опирается на теоретическое естествознание Ф. Энгельса о роли труда в происхождении человека.

Итак, проблема личности, ее развития, генезиса А. В. Петровским и М. Г. Ярошевским рассматривается очень широко. Однако возникает вопрос о специфичности предмета исследования личности в теоретической психологии.

В. М. Аллахвердов персоногенез в явном виде не относит к предмету теоретической психологии. В то же время можно предположить опосредованный характер отнесения генезиса личности к предметной области теоретической психологии. Опосредующим звеном выступает сознание, так как «личность – это человек как носитель сознания» [19].

В. Д. Балин также прямо не заявляет, что личность является предметом исследования теоретической психологии, но можно выделить косвенные аргументы включения личности,

а точнее, только определенного аспекта ее развития, в предметную область теоретической психологии, по В. Д. Балину. Во-первых, это включенность в теоретическую психологию проблемы человека с позиции интеграции психологических знаний. Он пишет, что «проблема интеграции психологического знания не может быть решена только в границах методологии. Методология способна помочь упорядочить имеющееся знание, собрать законы, принципы, категории, теории в одном узле, но и только. Чтобы процесс интеграции вести дальше, надо посмотреть на обсуждаемый вопрос шире: проблему человека исследует не одна психология, хотя, как надеются психологи, она и занимает здесь центральное положение. Изучив названную проблему с более общих позиций, мы получим шанс найти подход к проблеме интеграции психологического знания и в самой психологии» [4, с. 87]. Во-вторых, необходимо отталкиваться от проблемы психогенеза, которая решается на основе универсального закона с учетом эволюции систем. В. Д. Балин подчеркивает, что «рассматривая законы психогенеза, мы исходим из того, что процесс становления психического происходит по законам самоорганизации: психическое целое – это самоорганизующееся целое» [4, с. 151]. Говоря о значении эволюции, он пишет, что «важнейшая проблема здесь состоит в том, чтобы связать происхождение психического с законами эволюции и на этой основе объяснить существование разных форм психического (когнитивные и эмоциональные явления, поведение), этапы становления разных форм психического, их филогенетический возраст. Другая проблема – соотношение субстрата и психического на разных этапах эволюции» [4, с. 164]. В-третьих, это проблема сознания не как категории, а как психического явления. Он также считает, что «генезис всех видов и сфер сознания осуществляется по одним и тем же законам, по одной и той же схеме. При этом, если использовать системные представления, в каждом виде и сфере сознания следует искать элементы, структуру и функцию. Далее, сознание существует по законам самоорганизации. Аттрактором такой системы является некоторый инвариант» [4, с. 178–179].

Итак, если связать воедино три аргумента, то можно допустить, что предметом исследования теоретической психологии может быть личность как качество человека, которое

исследуется с позиции генезиса психики и сознания в процессе эволюции на основе законов самоорганизации.

Д. В. Ушаков, строго говоря, теории личности относит к теориям первого уровня. Он включает в предмет исследования теоретической психологии генезис человека как носителя культурных программ и мемов, которые представляют собой «языки, идеи, образы, социальные институты, технологии и т. д.» и «обладают способностью к самовоспроизводству. Подобно биологическим видам, они возникают, распространяются, расширяют свой ареал и, напротив, угасают и вымирают. Как говорит академик В. С. Степин, культура – это совокупность надбиологических программ. Эти программы как бы борются за своих носителей, людей, в том смысле, в каком биологические виды борются за материальный субстрат» [22, с. 31]. Д. В. Ушаков подчеркивает, что «любая изучаемая нами конкретная психика – это результат некой самоорганизации взаимодействующих культурных и биологических сил. Законы, которые мы обнаруживаем в психологических экспериментах, – это частный случай более общих законов самоорганизации» [22, с. 32]. При этом он признает, что человек – эволюционирующая система, которая требует иного взгляда на психологию, в том числе и применения математики. Он пишет, что «если мы представляем человека как существо, возникшее в рамках глобальной эволюции, то в этом плане мы получаем некоторое другое строение психологической науки, в том числе связанное с другим использованием математики. Фактически в этом плане мы можем поставить вопрос о том, каковы свойства того порядка, который может самовоспроизводиться [22, с. 33].

Итак, понимание человека неизбежно приводит к объяснению его как носителя культурных программ и мемов. Человек как носитель культурных программ и мемов – это и есть личность. Следовательно, можно допустить, что в предметную область теоретической психологии может входить возникновение человека как носителя культурных программ и мемов или генезис личности. В основе понимания генезиса личности и персоногенеза [6] должен лежать универсальный принцип самоорганизации взаимодействующих культурных и биологических сил.

Обсуждение и выводы

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. В статье представлены результаты исследования постановочного характера о правомерности, необходимости и возможности разработки теоретической психологии как самостоятельного научного направления психологии. На основе анализа работ, в которых в явном виде исследуется проблема теоретической психологии, можно заключить, что теоретическая психология находится на самом начальном этапе ее разработки, и в этой связи возникает необходимость в определении ее базовой идеи построения и предмета исследования.

2. В отечественной психологии базовые идеи построения теоретической психологии отличаются разнообразными воззрениями у разных авторов. Общим для различных вариантов отечественных теоретических психологией является системное воззрение, дополненное синергетическим принципом самоорганизации для понимания происхождения психики и сознания. Конструктивной является идея об основной функции психики и сознания в виде способа установления истинности моделей мира субъекта, который усложняется в процессе эволюции живых систем.

3. Несмотря на отсутствие единства в понимании предмета исследования теоретической психологии, общим в его понимании являются законы генезиса психики и сознания, которые могут быть поняты на основе канонов естествознания, которые должны быть уточнены применительно к самоорганизации взаимодействующих культурных и биологических сил эволюции человеческой психики, в том числе и сознания.

4. Можно предположить, что в предметную область теоретической психологии включается и проблема развития личности. При этом личность трактуется с позиции антропологического подхода, предложенного В. М. Бехтеревым. На современном этапе теоретическая психология ограничивает рассмотрение развития личности ее возникновением, которое в статье названо «персоногенез». При этом персоногенез трактуется исходя из этимологии данного слова как происхождение личности.

Список литературы

1. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). – СПб.: Печатный двор, 1993. – 325 с.
2. Аллахвердов В. М. Ностальгия по теоретической психологии // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 109–118.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
4. Балин В. Д. Введение в теоретическую психологию. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2012. – 201 с.
5. Бауэр Э. С. Теоретическая биология. – СПб.: Росток, 2002. – 350 с.
6. Белов В. В., Белова Е. В. Персоногенез: системно-эволюционная концепция // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. В. В. Белов. – СПб., 2022. – С. 8–13.
7. 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.
8. Бехтерев В. М. Психика и жизнь // Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 26–206.
9. Веккер Л. М. Психические процессы: в 3 т. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
10. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов; под общ. ред. А. В. Либины. – М.: Смысл, 1998. – 679 с.
11. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
12. Кедров Б. М. Энгельс и диалектика естествознания. – М.: Политиздат, 1970. – 471 с.
13. Кедров Б. М. Взаимосвязь форм движения материи и их классификация // Пространство, время, движение. Диалектический материализм и современное естествознание. – М.: Наука, 1971. – С. 284–325.
14. Корольков Д. В., Скоробогатов Г. А. Теоретическая химия: учеб. пособие для хим. фак. клас. ун-тов С.-Петерб. гос. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 653 с.
15. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии: учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 490 с.
16. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Теоретическая физика. [Перераб. изд.]. – М.: Физматгиз, 1958–1960. – 2 т.
17. Левин К. Теория поля в социальных наука / пер. Е. Сурпина. – СПб.: Речь, 2000. – 364 с.
18. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 525 с.
19. Платонов К. К. Психология личности. – М., 1966. – 17 с.
20. Рубин А. Б. Биофизика. Кн. 1. Теоретическая биофизика. – М.: Высш. шк., 1987. – 319 с.
21. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы: учеб. для системы послевуз. проф. образования. – М.: Гардарики, 2006 (Можайск (Моск. обл.): Можайский полиграфкомбинат). – 382 с.
22. Ушаков Д. В. Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 1. – С. 25–34.
23. Хокинг С. Теория всего [от сингулярности до бесконечности: происхождение и судьба Вселенной; пер. с англ. Елена Шимановская. – М.: АСТ, ОГИЗ, 2018. – 157 с.
24. Энгельс Ф. Диалектика природы. – М.: Госполитиздат, 1955. – 328 с.
25. Madsen K. V. Psychological Metatheory / Annals of Theoretical Psychology. – 1985 – Vol. 3. – Editors: K. V. Madsen, Leendert P. – Mos. Publisher: Springer New York. – P. 1–16.

1. Allakhverdov, V. M. (1993) *Opyt teoreticheskoy psikhologii (v zhanre nauchnoy revolyutsii)* [Experience of Theoretical Psychology (in the Genre of Scientific Revolution)]. St. Petersburg: Pechatnyy dvor. (In Russian).
2. Allakhverdov, V. M. (2008) Nostal'giya po teoreticheskoy psikhologii [Nostalgia for theoretical psychology]. *Voprosy psikhologii – Problems of Psychology*. No. 6. Pp. 109–118. (In Russian).
3. Anan'yev, B. G. (2001) *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the problems of modern human science]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
4. Balin, V. D. (2012) *Vvedeniye v teoreticheskuyu psikhologiyu* [Introduction to theoretical psychology]. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. gos. un-ta. (In Russian).
5. Bauer, E. S. (2002) *Teoreticheskaya biologiya* [Theoretical Biology]. St. Petersburg: Rostok. (In Russian).
6. Belov, V. V., Belova, Ye. V. (2022) Personogenez: sistemno-evolyutsionnaya kontseptsiya [Personogenesis: system-evolutionary concept]. *Aktual'nyye voprosy psikhologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika* [Actual issues of psychology of development and personality formation: methodology, theory and practice]. Proceedings of the V All-Russian scientific-practical conference / ed. by V. V. Belov. St. Petersburg. Pp. 8–13. (In Russian).
7. Belov, V. V., Belova Ye. V. (2023) Evristicheskaya tsennost' antropologicheskogo podkhoda 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 education in psychology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 428–456. (In Russian).
8. Bekhterev, V. M. (1999) *Psikhika i zhizn'* [Psychics and Life]. *Izbrannyye trudy po psikhologii lichnosti* [Selected works on psychology of personality]. Vol. 1. St. Petersburg: Aleteyya. Pp. 26–206. (In Russian).
9. Vekker, L. M. (1974) *Psikhicheskiye protsessy: V 3 t* [Mental processes: in 3 vols.]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta. (In Russian).
10. Vekker, L.M. (1998) *Psikhika i real'nost': yedinaya teoriya psikhicheskikh protsessov; Pod obshch. red. A. V. Libina* [Mental health and reality: a unified theory of mental processes; ed. by A. V. Libin]. Moscow: Smysl. (In Russian).
11. Ganzen, V. A. (1984) *Sistemnyye opisaniya v psikhologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad: Izd-vo LGU. (In Russian).
12. Kedrov, B. M. (1970) *Engel's i dialektika yestestvoznaniya* [Engels and the Dialectics of Natural Science]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
13. Kedrov, B. M. (1971) *Vzaimosvyaz' form dvizheniya materii i ikh klassifikatsiya* [Interrelation of the forms of motion of matter and their classification]. *Prostranstvo, vremya, dvizheniye. Dialekticheskii materializm i sovremennoye yestestvoznaniye* [Space, Time, Motion. Dialectical materialism and modern natural science]. Moscow: Nauka. Pp. 284–325. (In Russian).
14. Korol'kov, D. V. Skorobogatov, G. A. (2004) *Teoreticheskaya khimiya. 2-e, pererab. i dop* [Theoretical Chemistry: 2nd ed., rev. and supplement]. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. (In Russian).
15. Kornilova, T. V. Smirnov, S. D. (2024) *Metodologicheskiye osnovy psikhologii: uchebnik dlya vuzov. 2-ye izd., pererab. i dop* [Methodological foundations of psychology: textbook for universities. –2nd ed., revision and addendum]. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt. (In Russian).
16. Landau, L. D. Lifshits, Ye. M. (1958–1960) *Teoreticheskaya fizika. Pererab. izd. 2 t* [Theoretical Physics. Revised edition. Vol. 2]. Moscow: Fizmatgiz. (In Russian).
17. Levin, K. (2000) *Teoriya polya v sotsial'nykh naukh* [Field Theory in Social Science]. St. Petersburg: Rech. (In Russian).
18. Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. G. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psikhologii* [Fundamentals of the theoretical psychology]. Moscow: INFRA-M. (In Russian).
19. Platonov, K. K. (1966) *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Moscow. (In Russian).
20. Rubin, A. B. (1987) *Biofizika. Kn. 1. Teoreticheskaya biofizika* [Biophysics. Book 1. Theoretical Biophysics]. Moscow: Vyssh. shk. (In Russian).

21. Stepin, V. S. (2006) *Filosofiya nauki. Obshchiye problemy: ucheb. dlya sistemy post-levuz. prof. obrazovaniya* [Philosophy of Science. General problems: textbook for the system of postgraduate professional education]. Moscow: Gardariki, (Mozhaysk (Mosk.obl.): Mozhayskiy poligrafkombinat). (In Russian).

22. Ushchakov, D. V. (2016) Teoreticheskaya psikhologiya i printsip universal'nogo evolyutsionizma [Theoretical psychology and the principle of universal evolutionism]. *Vestnik SPbGU – Bulletin of St. Petersburg State University. Series. 16. Iss. 1. Pp. 25–34.* (In Russian).

23. Hawking, S. (2018) *Teoriya vsego [ot singulyarnosti do beskonechnosti: proiskhozhdeniye i sud'ba Vselennoy* [Theory of everything: from singularity to infinity: the origin and fate of the Universe]. Moscow: AST, OGIz. (In Russian).

24. Engel's, F. (1955) *Dialektika prirody* [Dialectics of nature]. Moscow: Gospolizdat. (In Russian).

25. Madsen, K. B. (1985) *Psychological Metatheory / Annals of Theoretical Psychology. Vol. 3* Editors: K. B. Madsen, Leendert P. Mos. Publisher: Springer New York. Pp. 1–16.

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-Бруевича, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru.

Information about the authors

Vasily V. Belov – Dr. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru.

Yelizaveta 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: 14.05.2024
Принята к публикации: 31.05.2024
Опубликована: 28.06.2024

Received: 14 May 2024
Accepted: 31 May 2024
Published: 28 June 2024

Особенности психического здоровья и жизнестойкости (жизнеспособности) комбатантов на разных стадиях жизненного пути

Е. Г. Чуканов¹, А. А. Благинин^{1,2,3}

¹ Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

³ Институт физиологии имени И. П. Павлова РАН,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В статье исследуются особенности психического здоровья и жизнестойкости комбатантов на разных этапах службы. Указывается на необходимость разработки рекомендаций по его оптимизации. Подчеркивается, что война оказывает колоссальное негативное воздействие на психику комбатантов, приводя к острым стрессовым расстройствам и дезинтеграции личности. Отмечается недостаточная изученность данной проблемы в России, несмотря на богатый боевой опыт. Указывается, что в условиях современного военного конфликта на Украине возникает проблема сохранения психического здоровья российских военнослужащих.

Материалы и методы. В методах указано, что проводился теоретический анализ данных российских и зарубежных исследований по вопросам психологической подготовки комбатантов и их реабилитации после боевых действий.

Результаты. Рассматриваются особенности жизнестойкости российских военнослужащих-комбатантов на двух ключевых этапах службы: до непосредственного участия в боевых действиях и после. Отмечается, что на добоевой стадии психика военнослужащих еще не подверглась воздействию боевых стресс-факторов. Однако из-за резкой смены условий жизни, нарушений привычного ритма, жестких требований дисциплины, физических перегрузок и дедовщины у многих формируется высокий уровень дистресса, снижающий их адаптационные возможности. Анализируются различные методы психологической подготовки военнослужащих на добоевом этапе: когнитивные, перцептивные, аффективные, операциональные и комплексные. Показана их эффективность в повышении стрессоустойчивости и жизнестойкости к будущим боевым условиям. Особо выделяются методы моделирования боевых ситуаций, аутотренинга, биоуправления, виртуальной реальности. Затем рассматривается послебоевой этап. Показано, что у многих военнослужащих после участия в боях отмечается снижение психического здоровья и жизнестойкости, развиваются ПТСР, депрессии, тревожные расстройства. Анализируются возможности аппаратных, медикаментозных и психологических методов реабилитации комбатантов. Особо выделяются различные методы индивидуальной и групповой психотерапии.

Обсуждения и выводы. Делается вывод о необходимости внедрения предложенного комплекса методов оптимизации психического здоровья военнослужащих в российской армии. Указывается, что это позволит повысить боеспособность войск и снизить последствия участия в боевых действиях, способствуя достижению целей спецоперации.

Ключевые слова: психическое здоровье, комбатанты, стрессоустойчивость, психологическая подготовка, психотравма.

Для цитирования: Чуканов Е. Г., Благинин А. А. Особенности психического здоровья и жизнестойкости (жизнеспособности) комбатантов на разных стадиях жизненного пути // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 310–328. DOI: 10.35231/18186653_2024_2_310. EDN: CJEA5E

Features of Mental Health and Vitality of Combatants at Different Stages of Their Life Path

Egor G. Chukanov¹, Andrey A. Blaginin^{1,2,3}

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg, Russian Federation

³ Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The introduction emphasizes that war has a tremendous negative impact on the psyche of combatants, leading to acute stress disorders and disintegration of personality. There is a lack of knowledge of this problem in Russia, despite the rich combat experience. It is indicated that in the conditions of the modern military conflict in Ukraine, the problem of preserving the mental health of Russian servicemen has become acute. The purpose of the work is to study the characteristics of mental health and resilience of combatants at different stages of service and develop recommendations for their optimization.

Materials and methods. The methods indicate that a theoretical analysis of data from Russian and foreign studies on the psychological training of combatants and their rehabilitation after hostilities was carried out.

Results. The resilience of Russian military combatants at two key stages of service: before direct participation in hostilities and after. The features of the pre-combat stage are considered. It is noted that at this stage, the psyche of military personnel has not yet been exposed to combat stress factors. However, due to the abrupt change in living conditions, violations of the usual rhythm, strict discipline requirements, physical overloads and hazing, many have a high level of distress that reduces their adaptive capabilities. Various methods of psychological training of military personnel at the pre-combat stage are analyzed: cognitive, perceptual, affective, operational and complex. Their effectiveness in increasing stress resistance and resilience to future combat conditions is shown. The methods of modeling combat situations, auto-training, bio-management, and virtual reality are highlighted. Then the post-combat stage is considered. It is shown that many servicemen after participating in battles have a decrease in mental health and vitality, develop PTSD, depression, and anxiety disorders. The possibilities of hardware, medical and psychological methods of rehabilitation of combatants are analyzed. Various methods of individual and group psychotherapy are highlighted.

Discussion and conclusion. The discussion concludes that it is necessary to implement the proposed set of methods for optimizing the mental health of military personnel in the Russian army. It is indicated that this will increase the combat capability of the troops and reduce the consequences of participation in hostilities, contributing to the achievement of the objectives of the special operation.

Key words: mental health, combatants, stress resistance, psychological training, psychotrauma.

For citation: Chukanov, E. G., Blaginin, A. A. (2024) Osobennosti psixicheskogo zdorov'ya i zhiznes-tojkosti (zhiznesposobnosti) kombatantov na razny'x stadiyax zhiznennogo puti [Features of Mental Health and Vitality of Combatants at Different Stages of Their Life Path]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 310–328. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_2_310. EDN: CJEA5E

Введение

Война представляет собой крайне стрессогенное и травматическое событие в жизни человека. Она ставит индивида перед лицом смертельной опасности, заставляет кардинально пересмотреть систему ценностей и в корне меняет психику. Согласно исследованиям, военные действия оказывают колоссальную психологическую нагрузку на комбатантов, нередко приводя к развитию острых стрессовых расстройств и даже дезинтеграции личности, что затрудняет последующую реинтеграцию ветеранов в мирную жизнь [6].

В связи с этим особой важность приобретает изучение состояния психического здоровья и жизнестойкости (способности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность) военнослужащих. В советский период, несмотря на огромный боевой опыт СССР, а также уже выработанные концепции по психологической помощи З. Фрейда, К. Роджерса, А. Маслоу, комплексные отечественные исследования по данному вопросу стали проводиться только в 1980-х гг. (Малопурин И. И., Луков Г. Д., Платонов К. К.). Вместе с тем в отечественном опыте применение психологических технологий для оказания помощи военнослужащим началось уже в 1940-е гг. на Урале в военном госпитале г. Кисигача, где собрались отечественные исследователи А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, С. Я. Рубинштейн¹. Восстановление высших психических функций у раненых солдат превратилось также в метод исследования строения этих функций и их взаимосвязи. Однако данные исследования не были широкомасштабными, целостная система психологической подготовки и повышения стрессоустойчивости комбатантов стала разрабатываться значительно позже, когда обе мировые войны были позади.

В настоящее время, в условиях специальной военной операции (СВО) на Украине, проблема психического здоровья российских военнослужащих вновь остро встала на повестке дня. Однако и сейчас научные данные об особенностях психологического состояния комбатантов, динамике его изменения на различных этапах участия в боевых действиях, а также

¹ Клиническая психология: в 4 т.: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. А. Б. Холмогоровой. Т. 2. Частная патопсихология / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, М. С. Радионова, Н. В. Тарабрина. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2013. С. 44.

о эффективных методах повышения их стрессоустойчивости и психологической реабилитации остаются фрагментарными.

Данное исследование нацелено на изучение специфики психического здоровья и жизнестойкости российских комбатантов на различных стадиях жизненного пути – до участия в военных действиях и после, а также разработку рекомендаций по оптимизации этих характеристик с помощью психологических технологий.

Обзор литературы

Психическое здоровье представляет собой состояние полного психологического благополучия индивида, при котором он способен адаптироваться к условиям окружающей среды, продуктивно выполнять профессиональную деятельность и реализовывать свой личностный потенциал. Согласно биопсихосоциальной модели, оно определяется комплексом биологических, психологических и социальных факторов.

Одним из важнейших компонентов психического здоровья является жизнестойкость (*hardiness*) – система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, позволяющая выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Согласно концепции С. Мадди, она включает три основополагающие характеристики: вовлечённость (мера включенности личности в обстоятельства собственной жизни), контроль (мотивация личности находить выход из напряженных ситуаций), принятие риска (умение принять неизбежное происходящее) [15].

Исследования демонстрируют наличие устойчивой взаимосвязи между уровнем жизнестойкости и возрастными характеристиками индивида. Несмотря на некоторые колебания отдельных компонентов жизнестойкости на разных этапах онтогенеза, общий уровень данного личностного конструкта претерпевает определенную трансформацию в зависимости от возраста. Как подчеркивается в отечественных исследованиях, компоненты жизнестойкости развиваются прежде всего в детстве и отчасти в подростковом возрасте, тем самым можно отметить положительную корреляцию жизнестойкости относительно возрастной трансформации. Однако данные качества (вовлеченность, контроль, принятие риска) можно развивать

и на более позднем этапе жизненного пути (прежде всего посредством определенных тренингов)¹.

В период до 35 лет жизнестойкость находится на достаточно высоком уровне, что коррелирует с активной вовлеченностью молодых людей в происходящие события, формированием карьерных устремлений, готовностью получать новый опыт и созданием семьи (табл. 1).

В более позднем возрасте – после 35 лет – наблюдается некоторое снижение общего уровня жизнестойкости, что может быть связано с переоценкой жизненных приоритетов и ресурсов на данном этапе, а, следовательно, и со снижением уверенности в способности контролировать ситуацию (табл. 1). Кроме того, в 35–45 лет многие люди сталкиваются с нормативным кризисом среднего возраста. Для некоторых людей период после 35 лет также связан с ощущением определенного застоя в профессиональной и личной сфере, что подрывает чувство вовлеченности и контроля.

Таблица 1

Уровень жизнестойкости в разрезе возрастных особенностей
(по данным исследований Леонтьева Д. А., Рассказовой Е. И.)²

Показатели	<35 лет	>35 лет
Жизнестойкость	85,22	79,86
Вовлеченность	38,03	36,62
Контроль	29,86	27,65
Принятие риска	17,32	15,57

Несмотря на то что в литературе отмечается независимость жизнестойкости от половой принадлежности, отдельные исследователи подчеркивают, что для определения показателя жизнестойкости личности важно учитывать половозрастные характеристики как единое целое [4].

Применительно к военнослужащим жизнестойкость приобретает особую значимость, поскольку позволяет сохранять боеготовность и эффективно выполнять боевые задачи в условиях сильнейших физических и психологических нагрузок³. Ключевыми составляющими жизнестойкости комбатантов являются:

¹ Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006. С. 6.

² Там же. С. 31.

³ Военная психиатрия / под ред. С. В. Литвинцева, В. К. Шамрея. СПб.: ВМедА, ЭЛБИ–СПб, 2001. 236 с.

– стрессоустойчивость – способность сохранять спокойствие, ясность мышления и работоспособность в условиях сильного стресса, обусловленного обстрелами, взрывами, видом человеческих жертв и пр. Проявляется в эмоциональной стабильности, отсутствии паники, концентрации на выполнении боевой задачи [9];

– витальность – наличие высокого уровня физической и психической активности, позволяющей действовать в бою в течение длительного времени, переносить усталость, голод и нехватку сна; высокая витальность связана с наполненностью энтузиазмом, жизненными силами и энергией [2, с. 133];

– мужество – не просто готовность идти на обоснованный риск, действовать вопреки инстинкту самосохранения и страху смерти ради выполнения воинского долга, а наличие «безусловной веры, преодолевающей онтологическую тревогу» [15, с. 23];

– целеустремленность – четкость понимания поставленных боевых задач и нацеленность на их выполнение вне зависимости от сложности обстановки [9];

– навыки командного взаимодействия – способность эффективно координировать свои действия с другими военнослужащими в бою, оказывать взаимопомощь, поддерживать боевой дух [9];

– психологическая гибкость – умение быстро принимать решения и адаптироваться к меняющимся условиям боя, находить нестандартные боевые решения [9];

– жизненный оптимизм – позитивный взгляд на сложности службы, убежденность в успехе боевой миссии и вере в собственные силы [9].

Жизнестойкость можно также соотнести с психологической устойчивостью личности [13]. В зависимости от выраженности показателей эмоционально-волевой регуляции, стрессоустойчивости и других составляющих, можно выделить следующие уровни психической устойчивости у военнослужащих:

1) высокий – характеризуется развитой способностью контролировать эмоции, быстрой адаптацией к стрессу, отсутствием выраженной дезорганизации поведения при длительных нагрузках;

2) средний – отмечаются периодические трудности в регуляции эмоциональных состояний, повышенная возбудимость;

3) низкий – для таких военных характерна эмоциональная неустойчивость, выраженная тревожно-депрессивная

симптоматика при стрессе. Значительно повышен риск дезертирства, злоупотребления алкоголем и наркотиками, аутоагрессивного поведения.

Дополнительно отметим, что низкий уровень психической устойчивости напрямую коррелирует с высоким суицидальным риском среди военных. Так, согласно научным исследованиям разных лет, в вооруженных силах разных стран индексы самоубийств на 100 тыс. военнослужащих имеют следующие показатели: в Италии – 1,1–2,0, в Великобритании – 3–15, в Норвегии – 13,5, во Франции – 14–18, в Ирландии – 15,3 [19, с. 61]. В России конца 1990-х и начала 2000-х гг. этот индекс показывал одно из самых высоких значений – 14–32, что было связано с боевыми действиями в зоне Чечни и вызванной ими политической нестабильностью в стране, что стало серьезным стрессогенным фактором у военнослужащих [10]. С 2007 по 2017 г., как отмечают исследователи, динамика суицидов среди военнослужащих в России постепенно снижалась: с 20 до 8 на 100 тыс. чел. в вооруженных силах страны [22], однако с началом российско-украинского вооруженного конфликта в 2021 г. этот показатель вновь требует определения. Особую категорию риска психической неустойчивости и низкой жизнеспособности составляют непосредственные участники СВО.

Материалы и методы

Данное исследование базировалось на обширном анализе научной литературы по проблеме психологической подготовки военнослужащих и оптимизации их психического здоровья и жизнестойкости.

Был проведен тщательный поиск релевантных публикаций в электронных наукометрических базах данных Web of Science, Scopus, РИНЦ, Cyberleninka, а также в научных журналах и монографиях. Критериями отбора служили:

- тематическая направленность статей – психология военнослужащих, комбатантов, ветеранов, оптимизация психического здоровья в армии;
- хронологические рамки – не ранее 2000 г.;
- география – преимущественно российские и зарубежные англоязычные публикации.

В результате для анализа было отобрано 19 научных статей российских авторов, четыре статьи зарубежных специалистов. Также использовались данные из монографий и учебных пособий по военной психологии.

Методы исследования включали контент-анализ отобранных публикаций с целью выявления актуальных проблем психологического состояния военнослужащих на разных этапах службы, а также эффективных методов его оптимизации. Проводилось сравнение различных точек зрения отечественных и зарубежных специалистов, их критический анализ.

На основе обобщения данных были сформулированы основные тенденции в изменении психического здоровья и жизнестойкости комбатантов, выделены наиболее результативные методы психологической подготовки военнослужащих и их послебоевой реабилитации.

Результаты

Как правило, принято выделять две основные стадии жизненного пути военнослужащих-комбатантов: добоевую и послебоевую, разделяющей чертой между которыми становится именно участие в военных действиях. Дадим им более развернутые научные определения.

1. Добоевая стадия – период прохождения военной службы до непосредственного участия в боевых действиях. Характеризуется преимущественно плановой боевой подготовкой и выполнением рутинных задач в рамках повседневной деятельности воинской части.

2. Послебоевая стадия – период после участия военнослужащего в реальных боевых действиях, сопряженных с угрозой для жизни, психотравмирующими ситуациями, потерей сослуживцев и пр.

Состояние психического здоровья и развитие жизнестойкости комбатантов существенным образом различаются на добоевом и послебоевом этапах.

На добоевой стадии психика военнослужащих ещё не подверглась воздействию боевых психотравмирующих факторов. Однако уровень жизнестойкости большинства из них недостаточно высок для экстремальных условий военных действий. Это повышает риск развития у них острых стрессо-

вых расстройств и дезадаптации на послебоевом этапе. Как подчеркивают исследования Н. В. Зелениной и др., основная часть российских военнослужащих (около 58 %) принадлежит к категории психически устойчивых и жизнестойких лиц, тем не менее, остальные 45 % находятся в зоне психического риска [12]. Последнее, как правило, связано с трансформацией ритма жизни военнослужащих [1; 7]. Это прежде всего:

1. Резкая смена привычных жизненных условий. Переход от гражданской жизни к военной сопряжен с кардинальной сменой распорядка дня, питания, жилищно-бытовых условий, круга общения. Это требует мобилизации адаптационных ресурсов психики.

2. Жесткие требования воинской дисциплины. Необходимость беспрекословного подчинения приказам командиров, соблюдения уставных правил несения службы приводит к постоянному нервно-психическому напряжению.

3. Изнуряющие физические нагрузки в ходе боевой подготовки. Длительные строевые занятия, марш-броски и учения с полной выкладкой истощают физические и волевые ресурсы личности.

4. Лишение привычных удобств и эмоциональных привязанностей, отсутствие личного пространства, времени и возможностей для полноценного отдыха, разлука с близкими.

5. Дедовщина. Практика грубого насильственного подчинения младших по званию и службе военнослужащих со стороны старослужащих путем физического и психологического давления. Является мощным хроническим стрессором, который поражает наиболее уязвимые структуры личности, нарушает эмоциональную сферу, способность к сопротивлению и волевой саморегуляции. Нередко приводит к выраженным невротическим и аффективным расстройствам еще до участия в боевых действиях.

Все эти обстоятельства формируют высокий уровень дистресса еще на добоевой стадии, что снижает адаптационные возможности комбатантов в последующих экстремальных условиях боевой обстановки. Так, согласно исследованиям, около 20 % военнослужащих уже на третьем месяце военной подготовки ощущают психоэмоциональную напряженность и усталость – все это снижает общее психологическое здоровье¹.

¹ Коррекция и профилактика хронической психоэмоциональной напряженности и посттравматических стрессовых расстройств у личного состава Вооруженных сил Российской Федерации: учеб.-метод. пособие. СПб., ВИКУ, 2000. 64 с.

Технологии формирования и повышения психического здоровья и жизнестойкости комбатантов на добоевой стадии

Название группы методов	Технологии психологической подготовки	Эффективность
Когнитивные	Психологическое просвещение – предоставление научно обоснованной информации (в виде лекций, докладов, бесед, выдачи листовок, видеоформатов) о возможных психотравмирующих факторах боя, типичных паттернах реагирования, способах совладания	Повышает осознанность, готовность к стрессовым воздействиям, эффект умеренный
	Макетирование поля боя – наглядное моделирование в реальном масштабе зоны предстоящих действий с обозначением ключевых ориентиров	Облегчает ориентировку, снижает неопределённость, тревогу. Высокоэффективно в сочетании с другими методами
	Моделирование действий противника – имитация различных тактических ходов и приёмов боя условным противоборствующим подразделением с последующим разбором их сильных и слабых сторон участниками учения	Отрабатывает готовность гибко реагировать на манёвры противника. Повышает ситуативную осведомлённость
Перцептивные	Адаптация сенсорных систем – специальные упражнения по повышению остроты зрения, слуха, обоняния, осязания, вестибулярной устойчивости, необходимых для уверенного ориентирования и реагирования в бою	Целенаправленная тренировка органов чувств к условиям боя. Заметно повышает сенсорные способности
Аффективные	Групповое эмоциональное «заражение» – использование митингов, лозунгов, обращений для сплочения подразделения общим порывом и убеждённостью	Мобилизует моральный дух, сплачивает коллектив. Однако эффект кратковременный
	Самовнушение – многократное повторение формул самовнушения в собственной компетентности, самообладании и др.	Усиливает соответствующие установки, однако практически неэффективно без самовоспитания и саморегуляции
	Словесно-образное управление состоянием – использование вербальных и визуальных средств для наведения ресурсного психоэмоционального состояния	Обеспечивает направленную психорегуляцию. Высокоэффективно при регулярном применении
	Аутотренинг – самостоятельное использование формул самовнушения, образов, мысленных представлений для нормализации психоэмоционального состояния	Эффективен при освоении и регулярных занятиях. Требует высокой мотивации и самодисциплины
	Мышечная релаксация – чередование напряжения и расслабления различных мышечных групп для снятия физического и психического напряжения	Обеспечивает существенное снижение стресса и тревоги
	Сенсибилизация к стрессу с последующей десенсибилизацией – предварительное моделирование стрессоров боя в тренинге с постепенным снижением эмоциональной реакции на них	Существенно повышает стрессоустойчивость при планомерном проведении.
	Операциональные	Тренажёрные методики – отработка боевых навыков на специальных полигонах и стендах, имитирующих реальные условия
	Тактико-специальные занятия – комплексное моделирование боя с имитацией всего спектра факторов противостояния	Максимально приближает к реальным условиям. Обеспечивает комплексную психофизическую готовность
	Идеомоторная тренировка – многократное мысленное представление себя выполняющим различные боевые действия	Автоматизирует нужные двигательные навыки. Эффективна в комплексе с физическими тренировками
Цифровые	Биологическая обратная связь – метод биоуправления с применением аппаратуры для отслеживания и произвольной коррекции физиологических реакций организма	Обучает навыкам управления собственными реакциями на стрессовые воздействия. Эффективна в комплексном применении с другими технологиями

	Устройства виртуальной реальности – тренажёры и шлемы, погружающие в имитированную 3D-реальность поля боя (например, система Virtual Vehicle Trainer для получения навыков управления боевыми машинами и владения оружием; Meggitt Training Systems (MTS); системы GunnAR и McGuire-Dix-Lakehurst для имитации стрельбы)	Создают высокий уровень присутствия в виртуальных условиях боевой обстановки. Эффективны в комплексной боевой подготовке
	Цифровые полигоны – компьютерное моделирование тактических полей и ситуаций с отслеживанием действий обучаемых (например, виртуальный полигон ракетных войск и артиллерии «Компендиум-2»)	Гибкий инструмент создания широкого разнообразия условий боевой подготовки. Высокоэффективен как элемент комплексной подготовки
Комплексные	Визуализация – использование ярких визуальных образов предстоящих событий для выработки конструктивного отношения и паттернов реагирования	Нивелирует фактор неопределённости. Формирует адаптивные когнитивные модели и установки в сочетании с идеомоторной тренировкой
	Социальное моделирование инцидентов – имитация конфликтного взаимодействия с гражданским населением для выработки навыков контроля эмоций и деэскалации напряжённости	Снижает вероятность эксцессов и злоупотреблений в отношении мирного населения. Важный элемент подготовки миротворческих контингентов
	Гипноз и медитация – использование измененных состояний сознания в терапевтических и тренировочных целях	Высокоэффективны для снижения тревоги, фобий, коррекции личностных установок, но требуют длительной спец. подготовки инструкторов
	Гетеротренинг – групповая психотерапевтическая технология, использующая внушение и подражание для передачи опыта преодоления стресса от лиц с высокой стрессоустойчивостью к менее подготовленным	Эффективно повышает стрессоустойчивость и саморегуляцию в группе. Требует участия специально подготовленных инструкторов-психологов

Это подчеркивает необходимость применения определенных технологий психокоррекции военных уже на добоевом этапе. Ниже представлена таблица с группировкой представленных в научной литературе методов психологической подготовки комбатантов на добоевой стадии для повышения их психического здоровья и жизнестойкости (табл. 2) [3; 6; 8; 9; 10; 16].

После получения боевого опыта состояние психического здоровья комбатантов часто ухудшается вследствие полученных психотравм. Если дезадаптация личности наблюдалась еще в момент несения службы, то, согласно статистическим данным, более чем у 40 % таких военнослужащих отмечаются нарушения психического здоровья, которые могут продолжаться не одно десятилетие¹. Вместе с тем у некоторых из них повышается уровень жизнестойкости, что является результатом посттравматического личностного роста. Однако у части ветеранов эти показатели значительно снижаются, что требует проведения мероприятий по психологической реабилитации. Несмотря на то что, как подчеркивают исследования Дюркгейма, во время войны степень самоубийств заметно снижается ввиду «духа патриотизма» и национальных ценностей [5], участие отдельно

¹ Военная психиатрия / под ред. С. В. Литвинцева, В. К. Шамрея. СПб.: ВМедА, ЭЛБИ-СПб, 2001. 236 с.

взятой личности в военных действиях может привести к слому ее психологической устойчивости и, как следствие, к последующему суициду. По разным данным, от 10 до 25 % всех самоубийств совершают ветераны войн, при этом более 20 % всех ветеранов испытывают суицидальные мысли [25]. Как правило, это связано с наличием психических расстройств у комбатантов, среди которых эксперты выделяют следующие: паническое расстройство, эксплозивное расстройство (ЭР) и депрессию. Наибольшую опасность представляет посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и его различные вариации [19, с. 65].

Таблица 3
Технологии повышения жизнестойкости комбатантов на послебоевой стадии

Группа методов	Описание методов и их эффективность	Технологии повышения жизнестойкости
Аппаратные	Применение физиотерапевтических приборов и аппаратов, оказывающих лечебное воздействие на головной мозг и ЦНС. Такие аппаратные воздействия различной стимуляции, согласно зарубежным эмпирическим исследованиям, позволяют ускорить восстановление боеспособности и выносливости у комбатантов, снять последствия боевого стресса, они также эффективны при лечении контузии и сложных ПСРТ у ветеранов [23; 24; 26]	Электросон – метод электростимуляции головного мозга импульсным током для нормализации эмоциональных нарушений; Транскраниальная магнитная стимуляция – воздействие импульсным магнитным полем на структуры мозга с лечебной целью ¹ . Свето- и цветотерапия – лечебное использование видимого света различных цветовых оттенков. Другие технологии: газовые ванны, оксигенобаротерапия (лечебное применение кислорода под давлением), гальванизация (стимуляция кровотока постоянным эл. током) ²
Медикаментозные	Назначение психотропных и психостимулирующих фармакологических препаратов. Согласно исследованию С. Г. Сукиасяна и др., в ходе которого была применена программа лечения антидепрессантами участников боевых действий в Карабахе, в совокупности с психотерапевтическими практиками психическая устойчивость ветеранов повысилась в несколько раз [20]. Применение в гарнизонных условиях сбалансированного курса транквилизаторов безодиазепинового ряда, согласно отечественным данным, повышает в 1,6 раз долю комбатантов с высокой нервно-психологической устойчивостью, со средней – в 1,2 раза, купирует тревожность [14]	Антидепрессанты (амитриптилин, миансерин, вилосказин, бефол и др.) – для купирования депрессивных и тревожных расстройств; ноотропы – улучшающие метаболизм и кровоснабжение мозга; транквилизаторы – препараты, обладающие успокаивающим и противотревожным действием, нормализующие сон и вегетативные функции (феназепам, гидроксизин, диазепам, тофизопам и др.); β-адреноблокаторы – снижающие проявления страха, тревоги
Психологические	Комплек методов психотерапии и психокоррекции. Согласно исследованиям Ю. И. Фомин, именно такие методы позволяют наиболее эффективно повысить уровень психической устойчивости у комбатантов, а также провести их успешную реабилитацию в мирную жизнь после участия в боевых действиях [21]	Индивидуальная и групповая психотерапия (поведенческая, рациональная, когнитивная); арт-терапия – терапия творчеством; телесно-ориентированная терапия – работа с телом и движениями; аутотренинг; парадоксальная интенция; нервно-мышечная релаксация

¹ Никитин С. С., Куренков А. Л. Магнитная стимуляция в диагностике и лечении болезней нервной системы. Руководство для врачей. М.: САЗШКО, 2003. 378 с.

² Коррекция и профилактика хронической психоэмоциональной напряженности и посттравматических стрессовых расстройств у личного состава Вооруженных сил Российской Федерации: учеб.-метод. пособие. СПб., ВИКУ, 2000. 40 с.

Повышение жизнестойкости комбатантов на послебоевой стадии наиболее актуально. Для этого, согласно научной литературе, применяются аппаратные, медикаментозные и психологические методики (табл. 3).

В отличие от аппаратных и медикаментозных методов, психологические технологии являются наиболее действенными и результативными. Это связано с тем, что они позволяют воздействовать непосредственно на психоэмоциональную сферу военнослужащих, выявлять и анализировать особенности личности, прорабатывать уязвимые зоны и формировать стрессоустойчивые паттерны поведения.

Ниже отображена подробная таблица с технологиями повышения психической устойчивости военнослужащих на основе изученной литературы в области военной психологии (Решетников М. М., А. Г., Караяни А. Г., Сыромятников И. В., Китаев-Смык Л. А.) (табл. 4) [9; 18].

Таблица 4

Психологические технологии повышения психической устойчивости военнослужащих

Технология	Описание	Применение и повышение психической устойчивости
Рациональная психотерапия	Метод психологического воздействия, основанный на логическом убеждении и переубеждении пациента. Проводится в форме директивной беседы, в которой психолог разъясняет механизмы возникновения ПТСР, убеждает в нормальности и распространенности такой реакции, а также в неизбежности выздоровления при правильном поведении и мышлении. Используются средства убеждения, разъяснения, ободрения. Продолжительность сеансов небольшая	Применяется при ПТСР, когда необходимо скорректировать неправильные представления пациента о своем состоянии. Позволяет нормализовать отношение к болезни, убедить в возможности выздоровления, что повышает стрессоустойчивость
Аутотренинг	Метод самовнушения в состоянии релаксации (низшая ступень) или легкого гипнотического транса (высшая ступень). Включает стандартный набор упражнений по самовнушению тепла, тяжести, регуляции дыхания и сердцебиения. Также может включать визуализацию. Курс – около трех месяцев	Применяется для снижения тревожности, нормализации вегетативных функций, развития стрессоустойчивости. За счет восстановления гомеостаза позволяет повысить общую психическую устойчивость
Систематическая десенсибилизация	Метод, основанный на постепенном в воображении приближении к вызывающим страх ситуациям на фоне мышечной релаксации. Предварительно составляется иерархия страхов. Каждая ступень проигрывается до исчезновения тревоги	Применяется при фобиях, панических атаках. Позволяет постепенно привыкнуть и перестать реагировать страхом на травмирующие ситуации, что повышает психическую устойчивость
Иммерсия	Метод поведенческой терапии, заключающийся в реальном предъявлении объектов или ситуаций, вызывающих страх, без предварительной релаксации. Может использоваться иерархия страхов	Применяется при фобиях легкой и средней степени выраженности, позволяет привыкнуть к вызывающим страх объектам и ситуациям, снижая их влияние на психику
Парадоксальная интенция	Метод, заключающийся в преднамеренном повторении действий, вызывающих страх, но с юмором и в необычном контексте. Пациент сам выбирает, когда и как осуществлять эти действия	Применяется при навязчивых страхах, фобиях. Позволяет взять под контроль свой страх, перестать его бояться, что повышает психическую устойчивость

Аутогенная нейтрализация	Методы отреагирования и вербализации психотравмы в состоянии аутогенной релаксации. Происходит «проигрывание» травмирующих воспоминаний с эмоциональной разрядкой	Применяется при возникновении болезненных воспоминаний, кошмарах. Приводит к нейтрализации психотравмы и улучшению состояния
Нервно-мышечная релаксация	Метод, основанный на сознательном чередовании напряжения и расслабления различных мышечных групп. Выполняется поэтапно: от мышц конечностей до мышц лица. Курс – 3–6 месяцев	Применяется при повышенной тревожности, страхах. За счет выработки «привычки к расслаблению» снижает возбудимость, повышает стрессоустойчивость
Аутогенная терапия памяти	Метод многократного проигрывания психотравмирующих воспоминаний в состоянии аутогенной релаксации до эмоциональной разрядки и ослабления их влияния	Применяется при навязчивых воспоминаниях, «вспышках» памяти. Приводит к нейтрализации травматического опыта и улучшению состояния.
Когнитивная психотерапия	Метод, направленный на выявление и изменение негативных установок, искаженных представлений, связанных с психотравмой. Использует приемы переубеждения и коррекции мышления	Применяется при ПТСР для коррекции неадаптивных мыслей и реакций. Позволяет оптимизировать когнитивные процессы и повысить психическую устойчивость
Поведенческая психотерапия	Метод коррекции поведения, основанный на принципах обусловливания. Направлен на выработку новых адаптивных форм реагирования вместо дезадаптивных. Использует методы моделирования, подкрепления желаемого поведения	Применяется при ПТСР для коррекции избегающего, агрессивного или другого неэффективного поведения. Позволяет оптимизировать формы реагирования, повышая адаптацию и устойчивость

Кроме того, большое значение имеет групповая психокоррекционная работа, позволяющая сформировать чувство принадлежности, поддержки и осознания общности проблем. Таким образом, комплексный подход с использованием различного психологического инструментария является наиболее оптимальным для укрепления стрессоустойчивости военнослужащих, переживших психотравмирующие события.

Обсуждение и выводы

Итак, в данной статье были рассмотрены особенности психического здоровья и жизнестойкости российских военнослужащих-комбатантов на различных стадиях жизненного пути: до непосредственного участия в боевых действиях и после. Анализ показал, что в российской практике вопрос повышения психологической устойчивости и стрессоустойчивости военнослужащих должен рассматриваться с особой тщательностью. Несмотря на богатый боевой опыт России, до настоящего времени не была разработана комплексная система психологической подготовки личного состава к условиям военных конфликтов. Как показал обзор научной литературы, оптимизация психического здоровья на добоевом этапе обеспечивается применением широкого спектра методов: когнитивных, перцептивных, аффективных, операциональных и комплексных. Их системное использование позволяет сформировать и отрабо-

тать жизненно важные навыки действий в бою, адаптироваться к возможным психотравмирующим факторам, повысить стрессоустойчивость и витальность воинов, что, в конечном счете, должно обеспечивать сохранение их психического здоровья и боеспособности на послебоевом этапе. С учетом этого, особую значимость приобретают представленные в работе методики когнитивно-поведенческой подготовки, моделирования боевой обстановки, аутотренинга, биологической обратной связи, использования технологий виртуальной реальности. Они должны использоваться для обучения военнослужащих еще до отправки в зоны боевых действий в рамках целенаправленной программы психологической подготовки.

Для восстановления психического здоровья комбатантов на послебоевой стадии, снижения риска ПТСР, психосоматических заболеваний и аутоагрессивного поведения необходимо проведение психологической реабилитации с использованием эффективных методов индивидуальной и групповой психотерапии, арт-терапии, релаксации. Требуют дальнейшего изучения возможности технологий виртуальной реальности в реабилитации посттравматических состояний у ветеранов. Таким образом, в системе Вооруженных сил РФ целесообразно на постоянной основе применять представленный в работе комплекс методов оптимизации психического здоровья военнослужащих как превентивно перед участием в боевых действиях, так и для послебоевой реабилитации ветеранов. Это позволит повысить боеспособность армии и снизить негативные психологические последствия участия в военных конфликтах, способствуя успешному достижению Россией целей специальной военной операции.

Список литературы

1. Акшолоаев Е. Д. Анализ особенностей и факторов суицида военнослужащих. Решение проблем суицида в армиях зарубежных государств и Казахстана // Российский военно-психологический журнал. – 2023. – № 1(1). – С. 69–78. – DOI 10.25629/RMPJ.2023.01.06.
2. Александрова Л. А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. № 1. – С. 133–163. – EDN TWHXIZ.
3. Виртуальная реальность для вооруженных сил: обзор / А. Ю. Тычков, Е. В. Буньгин, Н. А. Бутров [и др.] // Вестник Пензенского государственного университета. – 2020. – № 4(32). – С. 107–114. – EDN PHSZLL.
4. Григорова Ю. Б. Половозрастные особенности жизнестойкости // E-Scio. – 2019. – № 5(32). – С. 396–401.

5. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / пер, с фр. с сокр.; под ред. В. А. Базарова. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
6. Исаева Н. Н. Развитие мотивации в самовоспитании и саморегуляции у военнослужащих в подразделениях внутренних войск // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 1(53). – С. 237–242.
7. Калинина С. Б. Методы повышения жизнестойкости военнослужащих с проявлениями посттравматических стрессовых реакций // Наука. Общество. Оборона. – 2016. – № 2(7). – С. 9.
8. Кислов В. Р. Формирование эмоционально-волевой устойчивости будущих офицеров // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 23–29. – DOI 10.24411/1813–145X-2019–10347. – EDN HOMDFX.
9. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М. Академический Проект, 2009. – 943 с.
10. Корчемный П. А., Алиева С. Я., Гнездилов Г. В. Деятельность психолога по преодолению отрицательных психических состояний военнослужащих методами саморегуляции в мирной и боевой обстановке // Человеческий капитал. – 2023. – № 11–1(179). – С. 285–295. – DOI 10.25629/НС.2023.11.28.
11. Литвинцев С. В., Шамрей В. К., Фадеев А. С. и др. О состоянии психиатрической помощи в Вооруженных Силах РФ // Военно-медицинский журнал. – 2003. – С. 13–20.
12. Личностные особенности, значимые в оценке устойчивости к боевому психическому стрессу / Н. В. Зеленина, Ю. Л. Старенченко, Е. А. Чернявский, В. В. Юсупов // Психофизиология профессионального здоровья человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры военной психофизиологии Военно-медицинской академии, Санкт-Петербург, 30 ноября 2022 года / Под редакцией В. Н. Сысоева. – СПб.: Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, 2022. – С. 77–83.
13. Майорова Е. А. Устойчивость психики или психическая устойчивость человека // Живая психология. – 2014. – Т. 2. – № 2(2). – С. 83–90.
14. Малашенко О. И. Эффективность лечения и возможность ее объективной оценки при посттравматических стрессовых расстройствах у комбатантов в условиях гарнизонного госпиталя // Вестник новых медицинских технологий. – 2008. – Т. 15. – № 1. – С. 73–75. – EDN LABJXP.
15. Митрофанова Е. Н. "Два мужества": к концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 17–26. – EDN YWTUPV.
16. Наговицин А. И., Молоткова Б. Б., Аксенов И. В. Виртуальный полигон ракетных войск и артиллерии "Компендиум – 2" // Вестник военного образования. – 2022. – № 4(37). – С. 23–25.
17. Психофизиология профессионального здоровья человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры военной психофизиологии Военно-медицинской академии, Санкт-Петербург, 30 ноября 2022 года / под ред. И. В. Н. Сысоева. – СПб.: Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, 2022. – 183 с.
18. Решетников М. Психология войны: от локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2011. – 480 с.
19. Розанов В. А. Самоубийства в Вооруженных силах – суицидологический анализ // Суицидология. – 2020. – Т. 11. – № 4(41). – С. 56–75. – DOI 10.32878/suiciderus.20–11–04(41)-56–75.
20. Терапия больных с посттравматическим стрессовым расстройством в результате боевых действий / С. Г. Сукиасян, С. С. Чшмаритян, А. А. Бабаханян-Гамбарян, А. Л. Киракосян // Российский психиатрический журнал. – 2010. – № 3. – С. 66–70.
21. Фомина Ю. И., Фельдман И. Л. Психологическая подготовка как способ повышения психической устойчивости военнослужащих – участников боевых действий // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 69. – EDN GEDYOG.
22. Шамрей В. К., Днов К. В. Проблемные вопросы профилактики суицидального поведения в Вооруженных силах Российской Федерации // Вестник Российской Военно-медицинской Академии. – 2019. – 2 (66). С. 74–77.

23. Exley S. L., Oberman L. M. Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation for the Treatment of Depression, Post-Traumatic Stress Disorder, and Suicidal Ideation in Military Populations: A Scholarly Review. *Mil Med.* 2022. Vol. 187(1–2). – Pp. 65–69. DOI: 10.1093/milmed/usab187. PMID: 33993267.

24. Oberman, L., Exley S., Philip N., Siddiqi S., Adamson M., Brody D. Use of Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in the Treatment of Neuropsychiatric and Neurocognitive Symptoms Associated With Concussion in Military Populations. *Journal of Head Trauma Rehabilitation.* – 2020. Vol. 35. Pp. 388–400. DOI: 10.1097/HTR.0000000000000628.

25. Ruiz F., Burgo-Black L., Hunt S. C., Miller M., Spelman J. F. A Practical Review of Suicide Among Veterans: Preventive and Proactive Measures for Health Care Institutions and Providers. *Public Health Rep.* 2023 Mar-Apr. Vol. 138(2). – Pp. 223–231. DOI: 10.1177/003335492211085240.

26. Shenasa M. A., Ellerman-Tayag E., Canet P., Martis B., Mishra J., Ramanathan D. S. Theta Burst Stimulation Is Not Inferior to High-Frequency Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in Reducing Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder in Veterans With Depression: A Retrospective Case Series. *Neuromodulation.* – 2023. Vol. 26(4). – Pp. 885–891. DOI: 10.1016/j.neurom.2023.02.082.

References

1. Aksholakov, E. D. (2023) Analiz osobennostej i faktorov suicida voennosluzhashchih. Reshenie problem suicida v armiyah zarubezhnyh gosudarstv i Kazahstana // *Rossijskij voenno-psihologicheskij zhurnal.* Vol. № 1. No. 1. Pp. 69–78. DOI 10.25629/RMPJ.2023.01.06. (In Russian).

2. Aleksandrova, L. A. (2014) Sub'ektivnaya vital'nost' kak predmet issledovaniya // *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki.* Vol. 11. № 1. Pp. 133–163. EDN TWHXIZ. (In Russian).

3. Virtual'naya real'nost' dlya vooruzhennyh sil: obzor / A. YU. Tychkov, E. V. Bunygin, N. A. Butrov [i dr.] // *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* (2020). Vol. 4. No. 32. Pp. 107–114. (In Russian).

4. Grigороva, YU. B. (2019). Polovozrastnye osobennosti zhiznestojkosti // *E-Scio.* Vol. 5. No. 32. Pp. 396–401. (In Russian)

5. Dyurkgejm, E. (1994) Samoubijstvo: Sociologicheskij etjud / per. s fr. s sokr. Pod red. V. A. Bazarova. Place: Myst'. 399 p. (In Russian).

6. Isaeva, N. N. (2012) Razvitie motivacii v samovospitanii i samoreguljacii u voennosluzhashchih v podrazdeleniyah vnutrennih vojsk // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* Vol. 1. No. 53. Pp. 237–242. (In Russian).

7. Kalinina, S. B. (2016) Metody povysheniya zhiznestojkosti voennosluzhashchih s proyavleniyami posttraumaticheskikh stressovyh reakcij // *Nauka. Obshchestvo. Oborona.* Vol. 2. No. 7. (In Russian).

8. Kislov, V. R. (2019) Formirovanie emocional'no-volevoj ustojchivosti budushchih oficerov // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* No. 2(107). Pp. 23–29. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10347. (In Russian).

9. Kitaev-Smyk, L. A. (2009) Psihologiya stressa. Psihologicheskaya antropologiya stressa. Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russian).

10. Korchemnyj, P. A. Alieva, S. YA., Gnezdilov, G. V. (2023) Deyatel'nost' psihologa po preodoleniyu otricate'nyh psihicheskikh sostoyanij voennosluzhashchih metodami samoreguljacii v mirnoj i boevoj obstanovke // *CHelovecheskij kapital.* Vol. 11. No. 179. Pp. 285–295. DOI 10.25629/HC.2023.11.28. (In Russian).

11. Litvincev, S.V., SHamrej, V.K., Fadeev, A.S. (2003) O sostoyanii psichiatricheskoy pomoshchi v Vooruzhennyh Silah RF. *Voенно- medicinskij zhurnal.* Pp. 13–20. (In Russian).

12. Lichnostnye osobennosti, znachimye v ocenke ustojchivosti k boevomu psihicheskomu stressu / N. V. Zelenina, YU. L. Starenchenko, E. A. CHernyavskij, V. V. YUsupov // *Psihofiziologiya professional'nogo zdorov'ya cheloveka: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskij konferencii, posvyashchennoj 25-letiyu kafedry voennoj psihofiziologii Voенно- medicinskij akademii, Sankt-Peterburg, 30 noyabrya 2022 goda / Pod redakciej V. N. Sysoeva. Sankt-Peterburg: Voенно- medicinskaya akademiya imeni S. M. Kirova* (2022). Pp. 77–83. (In Russian).

13. Majorova, E. A. (2014) Ustojchivost' psihiki ili psihicheskaya ustojchivost' cheloveka // ZHivaya psihologiya. Vol. 2. No. 2. Pp. 83–90. (In Russian).
14. Malashenko, O. I. (2008) Effektivnost' lecheniya i vozmozhnost' ee ob"ektivnoj ocenki pri posttravmaticheskikh stressovykh rasstrojstvakh u kombatanov v usloviyakh garnizonnogo gosпиталя / O. I. Malashenko // Vestnik novykh medicinskih tekhnologij. Vol. 15. No. 1. Pp. 73–75. EDN LABJXP. (In Russian).
15. Mitrofanova, E. N. (2018) "Dva muzhestva": k koncepcii zhiznestojkosti S. Maddi // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. Vol. 1. Pp. 17–26. (In Russian).
16. Nagovicin, A. I. Molotkova, B. B., Aksenov, I. V. (2022) Virtual'nyj poligon raketnykh vojsk i artillerii "Kompendum – 2" // Vestnik voennogo obrazovaniya. Vol. 4. No. 37. Pp. 23–25. (In Russian).
17. Psihofiziologiya professional'nogo zdorov'ya cheloveka: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 25-letiyu kafedry voennoj psihofiziologii Voenno-meditsinskoj akademii, Sankt-Peterburg, 30 noyabrya 2022 goda / Pod redakciej V. N. Sysoeva. Sankt-Peterburg: Voenno-meditsinskaya akademiya imeni S. M. Kirova (2022). 183 p. (In Russian).
18. Reshetnikov, M. (2011) Psihologiya vojny: ot lokal'noj do yadernoj. Prognozirovaniye sostoyaniya, povedeniya i deyatel'nosti lyudej. Sankt-Peterburg: Vostochno-Evropejskij Institut Psichoanaliza. (In Russian).
19. Rozanov, V. A. (2020) Samoubijstva v Vooruzhennykh silah – suicidologicheskij analiz / V. A. Rozanov // Suicidologiya. Vol. 11. No. 4(41). Pp. 56–75. DOI 10.32878/suiciderus.20–11–04(41)–56–75. (In Russian).
20. Terapiya bol'nykh s posttravmaticheskimi stressovymi rasstrojstvami v rezul'tate boevykh dejstvij / S. G. Sukiasyan, S. S. Chshmarityan, A. A. Babahanyan-Gambaryan, A. L. Kirakosyan // Rossijskij psihiatricheskij zhurnal (2010). No. 3. Pp. 66–70. (In Russian).
21. Fomina, YU. I., Fel'dman I. L. (2020) I. Psihologicheskaya podgotovka kak sposob povysheniya psihicheskoy ustojchivosti voennosluzhashchih -uchastnikov boevykh dejstvij // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. Vol. 8. No. 6. P. 69. (In Russian).
22. Shamrej, V. K., Dnov, K. V. (2019) Problemnye voprosy profilaktiki suicidal'nogo povedeniya v Vooruzhennykh silah Rossijskoj Federacii. Vestnik Rossijskoj Voenno-meditsinskoj Akademii. Vol. 2. No. 66. Pp. 74–77. (In Russian).
23. Exley, S. L., Oberman, L. M. (2022) Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation for the Treatment of Depression, Post-Traumatic Stress Disorder, and Suicidal Ideation in Military Populations: A Scholarly Review. Mil Med. Vol. 187. No. 1–2. Pp. 65–69. DOI: 10.1093/milmed/usab187. PMID: 33993267.
24. Oberman, L., Exley, S., Philip, N., Siddiqi, S., Adamson, M., Brody, D. (2020) Use of Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in the Treatment of Neuropsychiatric and Neurocognitive Symptoms Associated With Concussion in Military Populations. Journal of Head Trauma Rehabilitation. Vol. 35. Pp. 388–400.
25. Ruiz, F., Burgo-Black, L., Hunt, S. C., Miller, M., Spelman, J. F. (2023) A Practical Review of Suicide Among Veterans: Preventive and Proactive Measures for Health Care Institutions and Providers. Public Health Rep. Vol. 138. No. 2. Pp. 223–231.
26. Shenasa, M. A., Ellerman-Tayag, E., Canet, P., Martis, B., Mishra, J., Ramanathan, D. S. (2023) Theta Burst Stimulation Is Not Inferior to High-Frequency Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in Reducing Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder in Veterans With Depression: A Retrospective Case Series. Neuromodulation. Vol. 26. No. 4. Pp. 885–891. DOI: 10.1016/j.neurom.2023.02.082.

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

Информация об авторах

Чуканов Егор Геннадьевич – Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0008-3565-6938, e-mail: ego-chukanov@mail.ru

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, Институт физиологии имени И. П. Павлова РАН, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Information about the authors

Egor G. Chukanov – Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0008-3565-6938, e-mail: ego-chukanov@mail.ru

Andrei A. Blaginin – Dr. Sci. (Psychol.), Dr. Sci. (Med.), Professor, Pushkin Leningrad State University, S. M. Kirov Military Medical Academy, Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Поступила в редакцию: 20.05.2024

Принята к публикации: 31.05.2024

Опубликована: 28.06.2024

Received: 20 May 2024

Accepted: 31 May 2024

Published: 28 June 2024

Правила направления рукописей статей для публикации в научном журнале «Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина»

|329|

Статья и заявка, оформленные в соответствии с предъявляемыми требованиями, направляются в электронном виде на e-mail научного редактора по профилю статьи:

5.8. Педагогика

Кобрина Лариса Михайловна, доктор педагогических наук, профессор
Научный редактор: Кукушкина Ольга Ильинична, доктор педагогических наук, профессор
Ответственный секретарь: Морозова Марина Ивановна
Моб. тел.: +7 (905) 219-55-41
e-mail: vestnikpedagogics@lengu.ru

5.3. Психология

Научный редактор: Гончарова Елена Львовна, доктор психологических наук, профессор
Ответственный секретарь: Яхудина Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент
Моб. тел.: +7 (911) 984-94-32
e-mail: vestnikpsychology@lengu.ru

ПРИ ОТПРАВКЕ файлу присваивается имя типа "Иванов_статья", заявке "Иванов_заявка".

Рекомендуемый алгоритм работы с рукописью статьи

1. Определите тип публикации:

- научная статья / Original article – развернутый формат представления результатов логически завершенного научного исследования; – 8–10 стр., 5–8 рисунков, не менее 15 ссылок;
- обзорная статья / Review – критическое обобщение какой-то исследовательской темы; от 10 и более страниц, от 5 и более рисунков, от 50 ссылок;
- краткое сообщение / Short Communication – краткий формат представления отдельных результатов логически завершенного научного исследования; – не более 2500 слов, не более 2-х рисунков или таблиц, минимум 8 ссылок.

2. Определите шифр УДК: <https://teacode.com/online/udc/>

3. Определите шифр ГРНТИ: <https://grnti.ru/>

4. DOI и EDN присваиваются редакцией после принятия статьи к публикации.

5. Оформите статью по шаблону, учитывая следующие рекомендации:

- **Заголовок** статьи призван кратко (максимум 10–12 слов) и точно отражать содержание статьи и полученные научные результаты. *NB! В заголовке на английском языке все знаменательные слова должны начинаться с прописной буквы. Служебные слова (артикли, союзы и предлоги меньше четырех букв) пишутся со строчной буквы. Не допускается написание заголовка на обоих языках исключительно прописными буквами. Пример: Psychological and Pedagogical Aspects of Family Support for a Child With Disabilities.*

- **Аннотация** должна быть структурирована по формату IMRAD в соответствии с текстом статьи. Рекомендуемый объем не менее 250 слов. Недопустимо копировать в аннотацию фрагменты соответствующих разделов статьи за исключением рубрики «Материалы и методы».

- **Ключевые слова.** Не более 10 слов, точно отражающих содержание статьи. Не рекомендуется использовать объемные словосочетания, за исключением общепринятых терминов.

- **Благодарности.** В разделе целесообразно упомянуть людей и организации, которые оказали автору финансовую и иную поддержку в процессе подготовки статьи, в том числе рецензентов.

- **Введение.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит формулировку научной проблемы, обоснование ее актуальности и новизны, значение для развития соответствующей отрасли знания. Введение целесообразно завершить формулировкой цели, задач и гипотезы исследования.

- **Обзор литературы.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит обзор основных актуальных источников, на которые опирается автор. Целесообразно рассмотреть не менее 20 публикаций.

- **Материалы и методы.** Рекомендуемый объем 1–2 страницы. Содержит описание методики исследования, ее объекта и последовательности.

• **Результаты.** Рекомендуемый объем 4–5 страниц. Содержит систематизированное изложение основных результатов исследования с целью доказательства гипотезы, в том числе необходимый иллюстративный материал (рисунки, таблицы). При желании авторы могут добавлять тематические рубрики внутри статьи. В таком случае словосочетание "содержание исследования" опускается, а вместо этого прописываются авторские рубрики.

• **Обсуждение и выводы.** 1–2 страницы. Содержит формулировку результатов исследования, выводов и рекомендаций по дальнейшему осмыслению темы.

• **Список литературы.** Содержит не менее 20 источников по теме исследования. Все источники должны быть процитированы в тексте. *NB! НЕ допускается помещение в список литературы интернет-ресурсов, нормативных правовых актов, учебных изданий, диссертаций и авторефератов диссертаций, источников, недоступных широкой научной общественности (ссылки на указанные материалы допустимы в формате постраничных сносок).* К каждому источнику необходимо указывать код EDN при его наличии (его можно узнать на странице публикации eLIBRARY.RU вверху страницы).

• **Информация об авторе.** После списка литературы необходимо указать следующие данные на русском и английском языках: ФИО (полностью); ученая степень; ученое звание; полное название организации без указания организационно-правовой формы; город; страна; идентификатор ORCID (можно получить здесь: <https://orcid.org/>); e-mail.

Внутритекстовые ссылки оформляются следующим образом:

- [3, с. 46] для ссылки на конкретную страницу источника в списке литературы.
- [5, с. 192–193] для ссылки на конкретный интервал в рамках источника в списке литературы;
- [8] для ссылки на источник в списке литературы в целом;
- [1; 6–8] для ссылки на ряд источников в целом в списке литературы.

Особенности написания сокращения «г.» (город)

в тексте статьи и в сведениях об авторе

– Сокращение «г.» не указывается при упоминании трёх городов федерального значения: Москва, Санкт-Петербург, Севастополь.

– Сокращение «г.» не указывается при упоминании иностранных городов и столиц: Венеция, Париж, Берлин, Астана, Ташкент, Минск.

– Сокращение «г.» не указывается при упоминании городов, в названии которых есть «-град», «-город», «-бург»: Белгород, Калининград, Екатеринбург, Шлиссельбург.

– Во всех остальных случаях сокращение «г.» рекомендуется указывать: г. Вологда, г. Саранск, г. Краснодар, г. Новосибирск, г. Киров.

Рисунки и таблицы

Нумерация рисунков в рамках статьи сквозная, подрисуночная подпись начинается со слова «Рис.» и цифры, соответствующей номеру рисунка в порядке встречаемости в тексте. Если рисунок один, слово пишется без сокращения, цифра после нее не ставится. Подпись к рисунку выравнивается по центру и размещается в тексте статьи.

Рисунки не следует вставлять в текстовый документ со статьей, поскольку при этом происходит потеря качества. Изображения должны быть представлены в редакцию отдельными файлами в следующих форматах: SVG; TIFF (300 dpi); PNG; JPG/ JPEG .

Исходные файлы изображений должны быть пронумерованы в соответствии с порядком упоминания в тексте. Диаграммы и графики, как и рисунки, представляются в вышеперечисленных форматах.

Пример наименования файла изображения: 01.svg

Если в статье предполагается использование нескольких изображений, автором самостоятельно создается архив с рисунками и направляется в редакцию. Предпочтительно использовать для архивации файлов программу 7-Zip: <https://www.7-zip.org/>.

Таблицы используются для наглядного представления числового материала. Таблица должна иметь ширину 16 см и не менее трех граф. Таблицы нумеруются по сквозному принципу в порядке упоминания в тексте арабскими цифрами, название таблицы должно следовать после номера на следующей строке. Если таблица одна, то после слова «Таблица» номер не ставится.

Список литературы содержит не менее 20 источников по теме исследования. Все источники должны быть процитированы в тексте. **NB!** НЕ допускается помещение в список литературы **интернет-ресурсов, нормативных правовых актов, учебных изданий, диссертаций и авторефератов диссертаций, источников, недоступных широкой научной общественности** (ссылки на указанные материалы допустимы в формате постраничных сносок). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.0.5–2008. Обязательно указывается **вид издания** (монография, учебное пособие, сборник научных трудов и т. п.)

МОНОГРАФИЯ

- Воропаев Д. Ю. Аксиология модернизации: моногр. – Воронеж: Слово, 2014. – 568 с. EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ

- Зайцев И. А. Применение современных педагогических технологий в образовательном процессе // Вестник Российской академии образования. – 2018. – Т. 26. – № 4(56). – С. 227–229. EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ С УКАЗАНИЕМ DOI

- Корешникова Ю. Н., Авдеева Е. А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 36–66. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-36-66. EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ ТРУДОВ КОНФЕРЕНЦИИ

- Филиппов А. Ю. Высшее образование в условиях цифровизации // Тренды современного образования: материалы междунар. науч. конф., Москва, 27–29 сент. 2019. – М.: МГУ, 2019. – С. 26–32. EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ СТАТЕЙ

- Макарова С. М. Методика преподавания английского языка в мультиязычной школе // Вопросы обучения: вчера, сегодня, завтра: сб. науч. ст. – Томск: ТГУ, 2015. – С. 87–94. EDN: ABCDEF

МОНОГРАФИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Beard C., Wilson J. P. *Experiential Learning: A Practical Guide for Training, Coaching and Education*. – London: Kogan Page. 2018. – 376 p.

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Stan C., Manea A. The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. *Experimental Results // Social and Behavioral Sciences*. – 2015. Vol. 209. – Pp. 497–502.

Примеры описания постраничных сносок

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

- Статистический отчет за 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://otchetnost.2018.ru> (дата обращения: 11.11.2019).
- Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.2014 № 1599 [Электронный ресурс] // ФГОС.РУ. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения: 14.02.2022).
- Акимов А. К. Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации: стенограмма заседания Совета по Арктике и Антарктике при Совете Федерации 28 февраля 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 10.05.2022).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

- Magrin, M., Marini, E., Nicolotti, M. (2019) Employability of Disabled Graduates: Resources for a Sustainable Employment // Sustainability, Vol. 11, 1542. Available at: https://www.researchgate.net/publication/331785037_Employability_of_Disabled_Graduates_Resources_for_a_Sustainable_Employment. (accessed 14 May 2022).

НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ АКТЫ

- Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.

УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ

- Пасечник С. В. Логика: учеб. М.: Просвещение, 2006. 256 с.

ДИССЕРТАЦИЯ И АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ

- Иванов И. А. Психологическое развитие школьников 13–14 лет: дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2004. 189 с.
- Иванов И. А. Психологическое развитие школьников 13–14 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2004. 19 с.

References

References должны быть представлены в латинице. Необходимо учитывать, что:

- при переводе указанных сведений недопустимо использовать машинный перевод;
- сведения должны соответствовать тексту на русском языке;
- для оформления References целесообразно использовать автоматические системы транслитерации, например, <http://translit-online.ru/> используя две основные формы:

Для научных статей

Familia, I. O. (Year) *Trasliteraciya zagolovka stat'i* [Translation of the headline of the article]. *Trasliteraciya nazvaniya istochnika – Translation of the headline of the source*. Vol. 0. No. 0. Pp. 0–0. (In Russian).

Для книг

Familia, I. O. (Year) *Trasliteraciya nazvaniya knigi* [Translation of the headline of the book]. Place: Izdatel'stvo. (In Russian).

Примеры оформления References**МОНОГРАФИЯ**

- Voropaev, D. Yu. (2014) *Aksiologiya modernizacii* [Modernization axiology]. Voronezh: Slovo. (In Russian). EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В ЖУРНАЛЕ

- Zajcev, I. A. (2018) *Primenenie sovremennyh pedagogicheskikh tekhnologij v obrazovatel'nom processe* [Applying modern pedagogical technologies in educational process]. *Vestnik Rossijskoj akademii obrazovaniya – Bulletin of the Russian Academy of Education*. Vol. 26. No. 4(56). Pp. 227–229. (In Russian). EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ ТРУДОВ КОНФЕРЕНЦИИ

- Filippov, A. Yu. (2019) *Vysshee obrazovanie v usloviyah cifrovizacii* [Higher education in digitalization]. *Trendy sovremennogo obrazovaniya* [Trends of modern education]. Proceedings of the International Conference. Moscow, 27–29 Sept. 2019. Moscow: MSU. Pp. 26–32. (In Russian). EDN: ABCDEF

СТАТЬЯ В СБОРНИКЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

- Makarova, S. M. (2015) *Metodika prepodavaniya anglijskogo yazyka v mul'tiyazychnoj shkole* [Methods of teaching English in a multilingual school]. *Voprosy obucheniya: vchera, segodnya, zavtra* [Training questions: yesterday, today, tomorrow]. Tomsk: TSU. Pp. 87–94. (In Russian). EDN: ABCDEF

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

научный журнал

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

№2

2024

Редактор Т. Г. Захарова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Верстальщик Е. И. Ягин

Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 28.06.2024. Формат 60x84 1/16.

Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 21. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)

Заказ № 1963

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