

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State
University Journal

№2
2025

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) |
| О. Р. Демидова | доктор философских наук, профессор
(научный редактор, 5.7. Философия) |
| Е. Л. Гончарова | доктор психологических наук, профессор
(научный редактор, 5.3. Психология) |
| О. И. Кукушкина | доктор педагогических наук, профессор
(научный редактор, 5.8. Педагогика) |

Редакционный совет

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

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
O. R. Demidova	Dr. Sci. (Philos.), Professor, Editor (5.7. Philosophy)
E. L. Goncharova	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Editor (5.3. Psychology)
O. I. Kukushkina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor (5.8. Pedagogy)

Editorial Council

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 10 А. Х. Ахмедьянова, Л. М. Кашапова
Трудовой патриотизм в контексте теории и практики
доктора педагогических наук К. Ш. Ахиярова: прошлое
и современные параллели
- 25 Р. Е. Булат
Нормативно-правовые перспективы развития единого
образовательного пространства посредством активизации
деятельности методических служб
- 51 Р. А. Истомина
Оценка сформированности ценностного отношения
подростков к физкультурно-рекреационной деятельности
- 68 С. М. Платонова, Н. П. Глухова
Игра в жизни младшего подростка: новые смыслы и цели

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 84 В. А. Левченко
Реализация принципа наглядности в обучении студентов-
лингвистов китайскому языку

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 104 О. В. Котикова, Е. А. Петрова
Тьюторское сопровождение в специальном
и инклюзивном образовании
- 122 И. В. Литвиненко, С. М. Лосева
Роль комплексного подхода к коррекции и реабилитации
лиц с нарушением слуха в снижении рисков когнитивной
дисфункции

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 138 А. М. Бабичев
Технология формирования мировоззренческой позиции
личной ответственности за выполнение служебно-
боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе
персонифицированного подхода
- 158 Т. А. Бороненко, В. С. Руденко
Введение в понятие «военно-политическая грамотность»
военнослужащих Росгвардии
- 174 И. Б. Готская, В. И. Снегурова
Модель системы компьютерного адаптивного обучающего
тестирования
- 188 В. Л. Дильман, М. А. Корытова, С. А. Шунайлова
Применение проектной технологии при обучении
учителей организации олимпиадной математической
подготовки школьников
- 208 В. В. Королёв
Универсальная модель ключевой задачи
профессиональной деятельности ИТ-специалистов
системы СПО в формате демонстрационного экзамена

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 228 В. В. Белов, А. Г. Маклаков, Е. В. Белова
Генезис личности как проблема Петербургской-
Ленинградской школы психологии личности
- 254 А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко, Е. И. Савина
Взаимосвязь показателей интеллектуального развития
и полнезависимости-полезависимости в группах людей
с разными типами функциональной асимметрии

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 268 О. В. Ванновская
Отношение субъектов образовательного процесса вуза
к изменениям, происходящим в процессе цифровой
трансформации учебного процесса

- 292 О. В. Ванновская, Е. А. Лебедева
Психологические детерминанты успешности овладения
цифровыми компетенциями в магистратуре

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 313 Е. В. Белова
Системные когнитивные механизмы развития личности
- 337 А. А. Благинин, О. С. Исаева
Психологические особенности курсантов военно-учебного
заведения, принимавших участие в боевых действиях
- 350 Е. С. Ермакова
Жизнестойкость и личностные характеристики
старшеклассников и студентов
- 366 И. А. Куницына, И. И. Беспалова, Е. Н. Яхудина
Особенности эмоциональных и волевых характеристик
детей старшего дошкольного возраста при разной
удовлетворенности жизнью их матерей
- 382 М. В. Щетинина
Осмысленность жизни в старческом возрасте
и социально-психологическая адаптация вынужденных
переселенцев

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

- 395 В. П. Третьяков, Н. В. Третьяков
В экстремальных условиях:
анализ опыта десантника Т.

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 10 Alina Kh. Akhmedyanova, Lyalya M. Kashapova
Labor Patriotism in the Context of the Theory and Practice
of K. S. Akhiyarov, Doctor of Pedagogical Sciences:
Past and Modern Parallels
- 25 Roman E. Bulat
Legal and Regulatory Frameworks for Advancing a Unified
Educational Space by Strengthening Methodological Support
Systems
- 51 Roman A. Istomin
Assessment of the Formation of Teenagers' Value Attitude
to Physical Culture and Recreation Activities
- 68 Svetlana M. Platonova, Natalya P. Glukhova
Learning Games in the Young Teenagers' Life: New Meaning
and Aims

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

- 84 Veronika A. Levchenko
Implementation of the Principle of Visualisation
in Teaching Chinese to Linguistics Students

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

- 104 Oksana V. Kotikova, Ekaterina A. Petrova
Tutor Support in Special and Inclusive Education
- 122 Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva
The Role of Comprehensive to Approach in Correction
and Rehabilitation for Individuals with Hearing Impairments
in Reducing the Risk of Cognitive Dysfunction

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 138 Andrey M. Babichev
Technology for Forming the Cadets' Worldview Position
of Personal Responsibility for the Service and Combat Tasks
Performance at Russian National Guard Personnel Training
Centers Based on a Personalized Approach
- 158 Tatyana A. Boronenko, Vladislav S. Rudenko
Introduction to the Concept of "Military-Political Literacy"
of the Russian National Guard Servicemen
- 174 Irina B. Gotskaya, Victoria I. Snegurova
Model of a Computer Adaptive Learning Testing System
- 188 Valery L. Dilman, Marina A. Korytova, Svetlana A. Shunailova
The Use of Project Technology for Teacher Training
in the Organization of Olympiad-Level Mathematical
Training for Schoolchildren
- 208 Vladimir V. Korolev
Universal Model of a Key Professional Task for IT Specialists
in the System of Secondary Vocational Education
in the Format of a Demonstration Exam

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- 228 Vasilii V. Belov, Anatolii G. Maklakov, Elizaveta V. Belova
Genesis of Personality as a Problem of the Petersburg-
Leningrad School of Personality Psychology
- 254 А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко, Е. И. Савина
The Relationship Between Indicators of Intellectual
Development and Field Independent – Field Dependent in
Groups of People With Different Types of Functional Asymmetry

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 268 Olga V. Vannovskaya
The Attitude of the Subjects of the Educational
Process of the University to the Changes Taking Place
in the Process of Digital Transformation

- 292 Olga V. Vannovskaya, Elena A. Lebedeva
Psychological Determinants of Success in Mastering Digital
Competencies in the Master's Program

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- 313 Elizaveta V. Belova
Systemic Cognitive Mechanisms of Personality Development
- 337 Andrey A. Blaginin, Olga S. Isaeva
Psychological Characteristics of the Cadets of the Military
Educational Institution Who Participated in the Fighting
- 350 Elena S. Ermakova
Resilience and Personality Characteristics of High School
Students and Students
- 366 Irina A. Kunitsyna, Inga I. Bespalova, Elena N. Yahudina
Features of Emotional and Volitional Characteristics
of Older Preschool Children With Different Life
Satisfaction of Their Mothers
- 382 Mariya V. Shchetinina
The Meaningfulness of Life in Old Age
and Socio-psychological Adaptation of Forced Migrants

SHORT COMMUNICATIONS

- 395 Vitaly P. Tretyakov, Nikita V. Tretyakov
In Extreme Conditions: an Analysis of the Experience
of a Paratrooper T.

Научная статья
УДК 37.035.3
EDN: CVJKHI
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_10



Трудовой патриотизм в контексте теории и практики доктора педагогических наук К. Ш. Ахиярова: прошлое и современные параллели

А. Х. Ахмедьянова, Л. М. Кашапова

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмулла,
г. Уфа, Российская Федерация*

Введение. Сегодня одной из актуальных проблем российского общества на уровне государственно значимых является школа трудового воспитания. Трудовое воспитание должно быть направлено не просто на формирование у подрастающего поколения умения трудиться, а прежде всего на развитие и укрепление наивысшего человеческого качества – трудового патриотизма. Цель исследования – теоретический анализ социального феномена «трудовой патриотизм» в контексте вызовов времени и разработка программы воспитания школьников на основе идеи трудовых династий. Научная новизна данного исследования заключается в раскрытии значимости школы воспитания трудового патриотизма К. Ш. Ахиярова, обоснование современной авторской концепции профориентации на основе идеи трудовых династий.

Материалы и методы. При проведении исследования были использованы метод исторической актуализации проблемы, ретроспективный анализ, теоретическое обоснование представленной темы на основе научной литературы, контекст обобщения и систематизации научных положений.

Результаты. Представлен подробный анализ научной школы трудового воспитания К. Ш. Ахиярова. Основная идея трудового патриотизма: понимание человеком значимости своего труда как вклада в благополучие страны, ее национальной безопасности. Предложенное теоретическое обоснование трудового патриотизма К. Ш. Ахиярова было проанализировано авторами данной работы в контексте современных вызовов российского общества и стратегических задач, поставленных перед системой школьного образования. В результате уточнено современное понимание трудового патриотизма как высшего качества личности, проявляющееся в преданности своему профессиональному делу и служению обществу, которое позволяет сохранять и укреплять гражданскую и национальную идентичность в подрастающем поколении. Исходя из этого, обоснована авторская концепция воспитания трудового патриотизма, и на основе ее, разработана программа «Семейный профессионалитет». В программу заложен оригинальный замысел: идея династичности, обеспечивающая получение трудового опыта отца и матери на основе постепенного погружения в профессиональную среду своих родителей путем различных мероприятий и совместной деятельности.

Обсуждение и выводы. Разработанная программа показала свою эффективность, имеет достаточно высокую научно-практическую и социальную значимость, которая может быть рекомендована для использования педагогами общеобразовательных школ Российской Федерации при организации профориентационной работы и трудового воспитания обучающихся.

Ключевые слова: трудовое воспитание, патриотизм, учебные производственные бригады, профориентационная работа, семейный профессионалитет.

Для цитирования: Ахмедьянова А. Х., Кашапова Л. М. Трудовой патриотизм в контексте теории и практики доктора педагогических наук К. Ш. Ахиярова: прошлое и современные параллели // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 10–24. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_10. EDN: CVJKHI

Original article
UDC 37.035.3
EDN: CVJKHI
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_10

Labor Patriotism in the Context of the Theory and Practice of K. S. Akhiyarov, Doctor of Pedagogical Sciences: Past and Modern Parallels

Alina Kh. Akhmedyanova, Lyalya M. Kashapova

*Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russian Federation*

Introduction. Today, one of the urgent problems of Russian society at the level of state significance is the problem of labor education. Labor education should be aimed not only at the formation of the younger generation's ability to work, but above all, the development and strengthening of the highest human quality in them – labor patriotism. The purpose of the study is a theoretical analysis of the social phenomenon of "labor patriotism" in the context of the challenges of the time and the development of a program for educating schoolchildren based on the idea of labor dynasties. The scientific novelty of this study is to reveal the importance of K. S. Akhiyarov's school of education of labor patriotism, substantiating the modern author's concept of career guidance based on the idea of labor dynasties.

Materials and methods. During the research, the method of historical actualization of the problem, retrospective analysis, theoretical justification of the presented topic based on scientific literature, the context of generalization and systematization of scientific provisions were used.

Results. A detailed analysis of the scientific school of labor education of K. S. Akhiyarov is presented. The main idea of labor patriotism is that a person understands the importance of their work as a contribution to the well-being of the country and its security. The proposed theoretical justification of K. S. Akhiyarov's labor patriotism was analyzed by the authors of this work in the context of the current challenges of modern Russian society and the strategic tasks set for the school education system. As a result, the modern understanding of labor patriotism has been clarified as the highest quality of a person, manifested in dedication to his professional work and service to society, which allows him to preserve and strengthen civil and national identity in the younger generation. Based on this, the author's concept of fostering labor patriotism is substantiated, and based on it, the "Family Professionalism" program has been developed, which contains an original idea: the idea of dynasty, which should ensure the gradual immersion of children from early childhood to gain the work experience of their father and mother based on theoretical and practical acquaintance, and immersion in the professional environment of their parents, parents through various activities and joint activities.

Discussion and conclusion. The developed program has shown its effectiveness, has a sufficiently high scientific, practical and social significance, which can be recommended for use by teachers of secondary schools in the Russian Federation in organizing career guidance and labor education of students.

Key words: labor education, patriotism, educational production teams, career guidance, family professionalism.

For citation: Akhmedyanova, A. Kh., Kashapova, L. M. (2025) Trudovoj patriotizm v kontekste teorii i praktiki doktora pedagogicheskikh nauk K. S. Akhiyarova: proshloe i sovremennye paralleli [Labor patriotism in the context of theory and practice of K. S. Akhiyarov, Doctor of Pedagogical Sciences: past and modern parallels]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 10–24. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_10. EDN: CVJKHI

Введение

Во все времена сила и мощь России заключалась в ее природном богатстве, важнейшем духовном и культурном наследии, которые были созданы благодаря упорному труду наших предков. К сожалению, на сегодняшний день труд в нашей стране обесценивается по причине того, что через средства массовой информации российской молодежи активно навязываются псевдоистины, которые не сочетаются с нашим менталитетом, мировоззрением, характером и духом – это эгоцентричность, легкая беззаботная жизнь и пассивный заработок, приносящий большой доход. И здесь уместно привести суждение А. В. Букуровой: «Сегодня человек находится в высокодинамичном информационном потоке, в рамках которого оказывается явное или скрытое воздействие на его сознание и ценности. Особенно обесценивается в этом потоке труд физический и умственный. Предпринимаются активные попытки внешнего воздействия на представление о труде как антиценности» [3, с. 97].

Действительно, труд – это высшая ценность и благодать, делающие человека сильным не просто физически, а духовно. В свое время великий реформатор П. А. Столыпин обратил внимание общества на важный факт: «Народы, забывающие о своих национальных задачах, начинают гибнуть, они превращаются в назем, в удобрение, на котором вырастают и крепнут другие, более сильные народы» [11, с. 12].

На протяжении всего исторического развития именно школе отводилась ведущая роль в трудовом воспитании подрастающего поколения. Трудовое воспитание происходило через уроки труда, внеурочную и воспитательную деятельность, которая была направлена на формирование у школьников истинных российских ценностей – патриотизма, уважения и служения своему делу. Однако, постепенно приближаясь ко второму десятилетию XXI в., трудовое воспитание перестало быть частью образовательного процесса школы в результате различных реформ, которые были обусловлены глобальными вызовами и трансформацией мировоззренческих позиций молодежи. В результате мы получили инфантильное поколение, которое, как утверждают Ж. В. Пузанова, Т. И. Ларина и А. Г. Тертышникова, «имеет слабую профессиональную мотивацию, нежелание развиваться и подниматься вверх

по социальной лестнице, эмоциональную неустойчивость, оно неспособно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их последствия» [10, с. 444].

Все вышеперечисленные негативные тенденции привели непосредственно к нарастанию дефицита рабочих профессий и дезорганизации системы ценностей у будущего поколения. Эти проблемы обусловили постепенное возрождение трудового воспитания в школах на основе различных инновационных подходов, которые сегодня требуют непрерывного совершенствования и поисков новых форм и методов для того, чтобы возвращать в школьниках самую высшую человеческую ценность – это трудолюбие. Поэтому большая востребованность педагогического сообщества и самой школы в универсальных практиках трудового воспитания современных детей вызывает интерес к данной теме. Исходя из этого, в этой статье ключевой целевой установкой станет обзор и анализ определенных новшеств в системе школьного образования, и обоснование идеи ученого с мировым именем К. Ш. Ахиярова о воспитании трудового патриотизма.

Обзор литературы

Трудовое воспитание является объектом изучения философов и ученых с древних времен. Они вкладывают в его основу ключевые жизненные и мудрые принципы. Так, мыслители Античности делают акцент на том, что «любой вид человеческого труда должен носить оттенок положительного отношения к обществу» [11, с. 14]; трудовое воспитание в Китае основывается на идеологии «трудись с душой» [6, с. 23]; в период распространения христианства, отношение к труду формируется через актуальную концепцию – труд во имя высокой значимой цели [5, с. 121]; в Новое время трудовое воспитание направлено на формирование в личности ребенка ответственности и осознания важности труда для общества и государства [15, с. 94].

Если говорить о сущности и содержании трудового воспитания в контексте отечественной педагогики, стоит отметить важный факт: издавна наши предки трудовое воспитание рассматривают не просто как выработку привычки трудиться, а все-таки делают упор на формировании особенного отношения к труду как духовной и нравственной потребности, способствующей развитию

в личности наивысшего человеческого качества – трудового патриотизма. Так, К. К. Платонов считал, что «если в детстве у ребенка не произошло формирование такой потребности, то в дальнейшем оно и не возникнет, и напротив, прочно сформировавшаяся в детстве потребность трудиться с целью духовно-нравственного развития, будет в дальнейшем еще больше усиливать рост в личности трудового патриотизма» [7, с. 14].

Большая роль в исследовании трудового патриотизма как социального феномена и определении его значимости в жизнедеятельности общества принадлежит ученым-педагогам, классикам прошлых столетий, которые смогли систематизировать народный опыт воспитания трудового патриотизма, превратить его в науку и практику.

Отметим в этой области онтологические суждения К. Д. Ушинского. Исследуя традиционные принципы и обычаи русского крестьянского мира, он приходит к следующему заключению: «Трудовой патриотизм для русского человека – это всегда осознанная любовь к труду, который кроме физического труда, предполагает труд души, связанный с проявлением заботы об окружающем мире и эмоционально-нравственного отношения к нему» [13, с. 13]. Данное определение мы берем за основу в аспекте нашего исследования.

Великий учитель также делает акцент на то, что «необходимо уже со школьной скамьи воспитывать у детей любовь и жажду к труду, так как труд есть средство не только гармоничного физического и умственного развития, но и основа морально-личностного совершенствования человека» [13, с. 14].

Педагогическое наследие А. С. Макаренко представляет собой целый комплекс идей и практического опыта по воспитанию трудового патриотизма в личности подростка. Ему принадлежит разработка и внедрение концепции воспитания трудового патриотизма на основе коллективной деятельности. Анализируя педагогический опыт, А. С. Макаренко подчеркивал, что «участие школьников в производительном труде, способствует быстрому его взрослению и развитию гражданских чувств» [9, с. 214].

В. А. Сухомлинский с гуманистической позиции обосновывал формирование гармонично развитой личности обучающегося как единого процесса интеграции обучения и трудового воспитания. Педагог-новатор настаивал на том, чтобы «с первых

дней пребывания в школе ребенок учился быть трудолюбивым и получал радость от труда, и только тогда он будет счастливым создателем культуры и истории своей страны» [12, с. 35].

На основе теорий и практик трудового воспитания ответственных педагогов складывается концепция профориентационной деятельности в школах Советского Союза, из которой вырастает целое поколение советской рабочей молодежи. Для них труд становится своеобразным брендом и государственнообразующим феноменом. Однако с распадом СССР у школьников постепенно начинает меняться представление о роли рабочих профессий и ценности труда. И именно в данный период, когда-то сформированная в 1920-е годы эффективная модель профориентационной работы как одной из важных компонентов трудового воспитания, сошла с позиции стратегической задачи школьной системы образования.

Это означало, что мы на тот момент потеряли самый действенный механизм раннего воспитания трудового патриотизма, так как по утверждению Т. Ю. Ломакиной и Н. В. Васильченко, «профориентация помогает формировать у детей положительное отношение к труду и первичные представления о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека» [8, с. 7]. Поэтому на уровне правительства РФ в 2000-х гг. было принято решение о разработке новой концепции модернизации российского образования до 2010 г., воплотившей в жизнь систему специализированного обучения по профилям предметных областей в старших классах, с учетом потребностей рынка.

Именно в этот период началось активное научное обоснование, разработка и апробация эффективных моделей профильного обучения для старшеклассников.

С целью формирования ответственного профессионального самоопределения у обучающихся выпускных классов и формирования патриотического типа мотивации на будущую профессию реализуется Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, дающая возможность «всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку»¹. С 2023 г. начинают внедряться такие

¹ Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) (вместе с «Концепцией

проекты, как профессиональный минимум «Билет в будущее», «Россия – мои горизонты» и Предуниверсарий.

Несмотря на постоянные новшества в рамках профориентационной деятельности школ, сегодня мы имеем невысокий коэффициент заинтересованности школьников рабочими профессиями, и желание продолжать славные трудовые традиции нашего народа: издавна сила России заключалась в ее природных богатствах, которые облагораживали и внедряли в жизнь люди с определенной рабочей профессией – горняки, шахтеры, земледельцы, животноводы, камнерезы и др. В этом контексте П. Р. Атутов заключает: «В образовательной деятельности школ всегда должны учитываться особенности психологии, педагогики, быта, хозяйственной деятельности народа, которые влияют на становление личности учащегося, на выбор сферы его трудовой деятельности» [1, с. 17].

Следовательно, и по сей день общеобразовательные учреждения нуждаются в инновационных формах профориентационной практики, которая была бы способна в призме вызовов XXI в. взрастить в современном поколении трудовой патриотизм, и на его основе приумножить семейные династии рабочих профессий. В ходе научных изысканий в контексте обозначенной проблемы, мы познакомились с теорией воспитания трудового патриотизма доктора педагогических наук, профессора, академика Международной академии гуманитарного образования – К. Ш. Ахиярова. На основе ее модификации, мы разработали собственную профориентационную концепцию в воспитании трудового патриотизма у школьников.

Материалы и методы

Методика исследования включает в себя теоретический анализ научной литературы, обобщение и систематизацию научных положений, проектирование.

Результаты

Камиль Шаехмурзинович Ахияров – академик Международной академии гуманитарного образования, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор,

долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс] https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2019/11/04/1662_2TnqEpL.pdf (дата обращения: 11.03.2025).

заслуженный учитель школы Башкирской АССР, активный деятель своей эпохи, внесший огромный вклад в реализации универсальной концепции воспитания трудового патриотизма в школьниках того периода.

В понятие трудовой патриотизм ученый вносит глубокий онтологический смысл, проявляющейся во взаимосвязи личностных переживаний за страну и служения Отечеству. К. Ш. Ахияров дает собственное определение данному понятию: «Трудовой патриотизм – это совокупность таких качеств в личности, как патриотический дух, патриотическое самосознание и патриотическое самопознание, которые в целом наделяют личность особой миссией – быть гарантом национальной и культурной безопасности страны» [2, с. 78].

И сегодня, когда на уровне государства стоит вопрос о поисках инновационных подходов в воспитании трудового патриотизма у школьников, актуальность теории и практического опыта К. Ш. Ахиярова не вызывает сомнения. Поэтому, возникла необходимость уточнить, насколько смысл, вложенный ученым в понятие «трудовой патриотизм», соответствует социальному заказу современного российского общества. С нашей позиции трудовое воспитание в школе должно стать ведущим направлением, так как оно формирует такие качества у обучающихся как трудолюбие, социальную ответственность, способность к творческому созиданию мира, целеустремленность, активную гражданскую позицию и сопричастность к судьбе своей страны. Таким образом, в трудовом воспитании реализуются ключевые направления национальной политики в сфере образования.

Для авторов данного исследования «трудовой патриотизм» – это высшее качество личности, проявляющееся в преданности своему профессиональному делу и служении обществу, которое позволяет сохранять и укреплять гражданскую и национальную идентичность.

Будучи учителем Челкаковской средней школы Бураевского района Республики Башкортостан, он одним из первых организовал ученические производственные бригады (далее – УПБ). К. Ш. Ахияровым была обозначена ключевая «задача УПБ – это развитие гражданской позиции, готовность к труду и мотивации получения современных знаний и навыков сельскохозяйственной деятельности» [2, с. 74]. Подчеркнем:

УПБ были созданы в сельской местности как самостоятельные трудовые объединения обучающихся, на базе основной или средней общеобразовательной школ.

Камиль Шаехмурзинович в свою модель УПБ закладывал интересный подход исходя из следующей целевой установки: «Так как фундаментом нашего государства является трудовой патриотизм, необходимо позаботиться о том, чтобы именно семья – отец и мать – передовики производства, стали примером для подражания и личным маяком школьника в формировании в нем обозначенного качества, путем знакомства ребенка с их профессией» [2, с. 76]. И в этом направлении учитель-новатор организывает следующий формат сотрудничества родителей и детей: УПБ каждого класса была поделена на четыре группы, каждая группа отправлялась трудиться в те сельские звенья и учреждения, где работали их родители. Затем через две недели между группами происходил переход от одного сельского звена или учреждения в другой.

Демонстрируя свои трудовые действия и раскрывая мастерство в той или иной специальности, родители не только их обучали школьников, но и формировали у них живой интерес к рабочим специальностям, умение соблюдать трудовой режим и ответственно относиться к поставленным задачам. Такой подход обеспечивал, по мнению педагога, «глубокую взаимосвязь поколений, традиций, развития добротной устойчивости людей, твердо стоявших на земле, неразрывность старших с младшими» [2, с. 82].

Вышеприведенный опыт актуален для современной школы. Родители являются потенциальным источником в воспитании трудового патриотизма, они должны способствовать развитию трудолюбия, профессиональной мотивации и профессиональной определенности у подрастающего поколения путем погружения в детали их трудовой деятельности. Практический опыт К. Ш. Ахиярова по организации УПБ как средства в воспитании трудовой молодежи, стал основой разработки собственной концепции воспитания трудового патриотизма школьников и профориентации на основе идеи трудовых династий. Ее практическая реализация включала ряд мероприятий для обучающихся 1 по 11 классов совместно с их родителями.

Наш эксперимент проходил в МБОУ СОШ № 1 г. Учалы Республики Башкортостан на протяжении 11 лет (2010–2021 гг.).

Хотелось бы отметить важный факт, который сыграл значимую роль в определении основной идеи нашей концепции и выборе места проведения эксперимента в одной из образовательных учреждений г. Учалы: это небольшой город, где основная масса взрослого населения работает на Учалинском горно-обогатительном комбинате (далее – Учалинский ГОК). Издавна предки современных учалинцев добывали руду, и из поколения в поколение формировались династии горняков. К сожалению, 15 лет назад на комбинате возникла серьезная проблема – нехватка рабочих рук. Молодежь перестала возвращаться в город после завершения учебы в вузах и техникумах. Непосредственно перед школьной системой образования была поставлена задача о разработке определенной профориентационной модели, которая бы обеспечила формирование у школьников высокой мотивации для получения рабочих специальностей и желание трудиться во благо малой родины.

Так, на констатирующем этапе в начале учебного года мы провели с учениками 1 «А» класса беседу на тему «Знаешь ли ты, кем работают твои родители?». Из 30 обучающихся только пять учеников смогли достаточно полно рассказать о работе своих мам и пап, особенностях их трудовой деятельности. Это очень низкие результаты для класса, где все родители работают на Учалинском ГОКе. Мы отметили, во-первых, отсутствие интереса к рабочим профессиям; во-вторых, отсутствие элементарных знаний о содержании профессиональной деятельности родителей; в-третьих, отсутствие мотивации и желания работать на благо своего города; в-четвертых, невысокие исторические знания о традиционных профессиях, которые были популярны на территории их малой родины.

Поэтому нами была разработана программа «Семейный профессионалитет».

В основу концепции программы заложена идея династичности, которая должна обеспечить постепенное погружение детей с младшего школьного возраста в профессиональную среду и получение трудового опыта династии. Исходя из этого, можно отметить важное преимущество программы:

– на уровне семьи, родители становятся активными участниками образовательного процесса, повышают свою педагогическую компетентность и оказывают влияние на са-

моразвитие ценностных ориентаций ребенка, предупреждают негативное поведение и учат его самостоятельно справляться с возникшими проблемами;

- на уровне школы, происходит формирование профессионально-родительского сообщества, направленного на объединение общих усилий по воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности;

- на уровне города, получение мотивированных выпускников школ, целенаправленно делающих выбор в пользу рабочих профессий своих родителей и готовых трудиться на благо своего города.

Программа включает в себя ряд мероприятий, которые предполагают совместные творческие дела родителей с детьми, так как «только творческое участие школьников в производительном труде дает им возможность оценить социальную и личностную значимость труда» [14, с. 15]. Итак, на каждом уровне образования в экспериментальном классе был организован следующий перечень мероприятий по блокам.

В начальной школе осуществляется знакомство с трудовыми династиями. Оно начинается с составления рассказа о трудовой истории семьи, родственников, предков (1 класс). Организуются: конкурс «Семейный атлас профессий» (2 класс), презентация альбома «Моя профессиональная династия» (3 класс), видеорепортажа (4 класс). Данные мероприятия формируют у школьников чувство гордости за свою трудовую семью, династию.

В 5–6 классах при участии родителей учащиеся знакомятся с ремеслами и кулинарией, осваивают элементарные навыки в этих видах деятельности. Предполагаемый результат: формирование ценностного отношения к домашнему труду, а также развитие доверительных отношений между родителями и обучающимися.

В 7 классе обучающиеся экспериментального класса проводят для 4–6 классов мероприятия по знакомству с той или иной профессией: игра-путешествие «В мире профессий», викторина «Знатоки народных ремесел», мастер-класс «Научись делать сам». Предполагаемый результат: становление творческой личности, готовность популяризировать знания о традиционных профессиях малой родины и готовность к осознанному выбору профессии своих родителей.

В 8 классе участники программы «Семейный профессионалитет» прошли тестирование с целью выявления профессиональных склонностей (предрасположенности) человека к определенным типам профессий Е. А. Климова, «Якоря карьеры» Э. Г. Шейна и т. д. Полученные результаты свидетельствуют о состоявшемся выборе в пользу рабочих специальностей и желании идти по профессиональным стопам своих родителей.

В 9 классе ученики нашего экспериментального класса на базе Учалинского горно-промышленного колледжа проходят курсы дополнительного профессионального обучения по таким специальностям, как столяр, электромеханик, оператор, наладчик и т. д.

Необходимо подчеркнуть важный момент: представленные тематические блоки в программе выстроены в определенной логике, позволяющие ученику не просто познакомиться с профессией родителей, но и приобщиться к профессиональной династии путем погружения в специфику профессиональной среды, получения специальных знаний, творческих навыков и осознанного построения плана саморазвития.

Следует отметить значимое достижение в реализации нашей программы: все экзамены в 9 классе были сданы на «отлично». Весь состав класса продолжил обучение в 10 классе. На этом этапе ребята совместно с родителями разработали индивидуальные проекты по повышению производительности Учалинского ГОКа и внедрению инновационных методов для увеличения добычи руды. В 11 классе девять проектов получили патенты.

Еще одним важным достижением этого экспериментального класса стало успешное прохождение государственной итоговой аттестации и поступление 21 (из 30) ученика в Уральский государственный горный университет по целевому направлению.

Апробированная программа на примере одного класса в течение 11 лет стала для нас уникальной практикой в разрешении проблемы профдефицита рабочих специальностей в рамках небольшого города, универсальным опытом в воспитании мотивированной молодежи, которая готова продолжать самые лучшие традиции своей трудовой династии во благо благополучия своего города, района, республики и страны. Мы уверенно заключаем: программа «Семейный профессионалитет» является базовой основой в формировании трудового

патриотизма в современной системе школьного образования. На сегодняшний день данная программа внедрена еще в пяти школах Учалинского района, и в трех школах Челябинской области. И в скором времени мы увидим результаты второй волны по реализации этой программы.

Обсуждение и выводы

Обоснованная концепция, разработанная программа и формат ее реализации составляют систему воспитания трудового патриотизма у подрастающего поколения. Эксперимент показал, что разработанная программа «Семейный профессионалитет» позволяет:

- на практическом уровне – использовать широкие возможности профориентационных мероприятий для детей с участием родителей;
- на научно-методическом уровне – переосмыслить организацию воспитания трудового патриотизма с целью популяризации рабочих специальностей;
- на социальном уровне – создать условия для воспитания трудолюбивой и социально ответственной молодежи как продолжателей трудовых династий.

Описанный в данной статье опыт, надеемся, послужит импульсом для внедрения еще более интересных практик в воспитании трудового патриотизма на всех уровнях образования.

Список литературы

1. Атутов П. Р. Концепция политехнического образования в современных условиях // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 17–20.
2. Ахияров К. Ш. Школа и труд: моногр. – Уфа: АН РБ, Гилем. – 2010. – 320 с.
3. Букурова А. В. Концепция ценностей А. Маслоу и возможности ее применения // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2021. – № 1. – С. 97–106. EDN: UXOPIQ
4. Гесиод. Работы и дни: земледельческая поэма / Гесиод; пер. с древнегреч. В. Вересаев. – М.: Недра [Новая Москва], 1927 (39-я (Интернациональная) тип. "Мосполиграф"). 1927. – 88 с.
5. Гуревич А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. – М.: Искусство, 1990. – 395 с.
6. Конфуций. «Лунь юй» / Исслед., пер. с кит., коммент. Л. С. Переломов; Факс. текст "Лунь юя" с коммент. Чжу Си; РАН. Ин-т Дал. Востока. – М.: "Вост. лит." РАН, 1998. – 588 с.
7. Личность и труд / [Под ред. К. К. Платонова]. – М.: Мысль, 1965. – 365 с.
8. Ломакина Т. Ю., Васильченко Н. В. Профильное обучение: 20 лет спустя // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1. – № 1 (97). – С. 7–23. EDN: AGBWXT
9. Макаренко А. С. Воспитание в труде. Соч.: В 7 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
10. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И., Тертышников А. Г. Инфантилизация молодежи: методологический подход к измерению // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – № 21 (3). – С. 444–456. EDN: CLANRO

11. Столыпин П. А. Мысли о России. – М.: РОССПЭН, 2006. – 127 с.
12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 5. Статьи. – Киев: Радянська школа, 1980. – 678 с.
13. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. – М.: Юрайт, 2017. – 359 с.
14. Чернецов П. И. Трудолюбие как социально-педагогическая проблема. Методологические основы его воспитания // Вестник Челябинского государственного университета. – 2001. – № 1. – С. 13–31. EDN: VSKOMT
15. Цвык В. А. Профессионализация общества и труда: исторический и теоретический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2006. – № 1 (9). – С. 94–109. EDN: HUXTBJ

References

1. Atutov, P. R. (1999) Konceptiya politekhnicheskogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh [The concept of polytechnic education in modern conditions]. *Pedagogika – Pedagogy*. No. 2. Pp. 17–20. (In Russian).
2. Ahiyarov, K. SH. (2010) SHkola i trud: monogr [School and labor: monogr.]. Ufa: AN RB, Gilem. (In Russian).
3. Bukurova, A. V. (2021) Konceptiya cennostej A. Maslou i vozmozhnosti ee primeneniya [A. Maslow's concept of values and the possibilities of its application]. *Intellekt. Innovacii. Investicii – Intelligence. Innovation. Investment*. No. 1. Pp. 97–106. (In Russian). EDN: UXOPIQ
4. Gesiod (1927) *Raboty i dni: zemledel'cheskaya poema* [Hesiod. Jobs and days: an agricultural poem] / Gesiod; per. s drevnegrechesk. V. Veresaev. Moscow: Nedra [Novaya Moskva]. (In Russian).
5. Gurevich, A. YA. (1990) Srednevekovyj mir: kul'tura bezmolstvuyushchego bol'shinstva [The Medieval World: the culture of the silent majority]. Moscow: Iskusstvo. (In Russian).
6. Konfucij. (1998) «Lun' yuj» [«Lun Yu»] / Issled., per. s kit., komment/L.S. Perelomov; Faks. tekst "Lun' yuya" s komment. CHzhu Si; RAN. In-t Dal. Vostoka. Moscow: "Vost. lit." RAN. (In Russian).
7. Platonov, K. K. (1965) *Lichnost' i trud* [Personality and work]. Moscow: Mysl'. (In Russian).
8. Lomakina, T. YU., Vasil'chenko, N. V. (2024) Profil'noe obuchenie: 20 let spustya [Specialized training: 20 years later]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 1. No. 1 (97). Pp. 7–23. (In Russian). EDN: AGBWXT
9. Makarenko, A. S. (1984) *Vospitanie v trude* [Labor education]. Soch.: V 7 t. T. 4. M.: Pedagogika. (In Russian).
10. Puzanova, ZH. V., Larina, T. I., Tertyshnikova, A. G. (2021) Infanzilizatsiya molodezhi: metodologicheskij podhod k izmereniyu [Infantilization of youth: a methodological approach to measurement]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. No. 21 (3). Pp. 444–456. (In Russian). EDN: CLANRO
11. Stolypin, P. A. (2006) *Mysli o Rossii* [Thoughts about Russia]. M.: ROSSPEN. (In Russian).
12. Suhomlinskij, V. A. (1980) *Izbrannye proizvedeniya: v 5-ti t. T. 5. Stat'i* [Selected works: in 5 volumes. Vol. 5. Articles.]. Kiev: Radians'ka shkola. (In Russian).
13. Ushinskij, K. D. (1890) *Trud v ego psicheskomo i vospitatel'nom znachenii: iz "Sobr. ped. soch."* K. D. Ushinskogo [Labor in its Mental and educational significance: From K. D. Ushinsky's Collection of Pedagogical Works]. Sankt-Peterburg: tip. N. A. Lebedeva. (In Russian).
14. Chernecov, P. I. (2001) *Trudolyubie kak social'no-pedagogicheskaya problema. Metodologicheskie osnovy ego vospitaniya* [Diligence as a socio-pedagogical problem. Methodological foundations of his upbringing]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk State University*. No. 1. Pp. 13–31. (In Russian). EDN: VSKOMT
15. Cvyk, V. A. (2006) *Professionalizatsiya obshchestva i truda: istoricheskij i teoreticheskij aspekty* [Professionalization of society and labor: historical and theoretical aspects]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. No. 1 (9). Pp. 94–109. (In Russian). EDN: HUXTBJ

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

Информация об авторах

Ахмедьянова Алина Халиловна – кандидат философских наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8083-2699, e-mail: alina.axmedyanova.84@mail.ru

Кашапова Ляля Мухаметдиновна – доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3000-4622, e-mail: lya220852@yandex.ru

Information about the authors

Alina Kh. Akhmedyanova – Cand. Sci. (Philos.), Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8083-2699, e-mail: alina.axmedyanova.84@mail.ru

Lyalya M. Kashapova – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3000-4622, e-mail: lya220852@yandex.ru

Поступила в редакцию: 30.04.2025
Принята к публикации: 23.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 30 April 2025
Accepted: 23 May 2025
Published: 30 June 2025

Нормативно–правовые перспективы развития единого образовательного пространства посредством активизации деятельности методических служб

Р. Е. Булат

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

Введение. Актуальность исследования обусловлена объективной потребностью в активизации методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций по формированию единого образовательного пространства с учётом особенностей и оперативных условий образовательной деятельности. Цель исследования – обосновать направления совершенствования деятельности методических структур для эффективного формирования единого образовательного пространства. Научная новизна исследования состоит в выявлении и обосновании ключевых факторов эффективного формирования единого образовательного пространства.

Материалы и методы. Ведущие методы исследования – сравнительный анализ и констатирующий эксперимент. Теоретические выводы, сформулированные на основе сравнительного анализа требований нормативных правовых документов и обобщения результатов научных исследований, проверены эмпирическими данными.

Результаты. Выявлено, что объективная необходимость научно-методического обеспечения формирования единого образовательного пространства обуславливает потребность в повышении уровня профессиональной компетентности всех субъектов образовательных отношений, включая специалистов в области методической деятельности. Недостаточная дидактическая подготовка последних оказывает негативное влияние на эффективность деятельности всех участников данных отношений. Доказана потребность в обновлении содержания и организационной модели методической работы, включающей интеграцию методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций в единую систему, а также в повышении правового статуса штатной должности методиста на всех уровнях управления образованием, в том числе за счёт разработки и утверждения профессионального стандарта. Обоснована необходимость уточнения должностных обязанностей методиста.

Обсуждение и выводы. Перенос фокуса внимания с функций «оказания помощи» и «принятия участия» в сторону разработки, апробации и адаптации учебно-методической документации позволит объективно распределить ответственность за результаты образовательной деятельности между всеми участниками процесса, а также сосредоточить усилия на профилактике негативных последствий внедрения некачественных методических продуктов в образовательный процесс. При этом важнейшим ключевым фактором эффективности единого образовательного пространства является адресное научно обоснованное методическое обеспечение деятельности каждого педагогического работника с учётом его профессиональных интересов и потребностей на муниципальном уровне и уровне общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: общее образование, методическая служба, методист, профессиональный стандарт, должностные обязанности.

Для цитирования: Булат Р. Е. Нормативно-правовые перспективы развития единого образовательного пространства посредством активизации деятельности методических служб // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 25–50. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_25. EDN: DJONIA

Legal and Regulatory Frameworks for Advancing a Unified Educational Space by Strengthening Methodological Support Systems

Roman E. Bulat

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

Introduction. The relevance of the study is determined by the objective need to enhance the engagement of methodological structures at both municipal and general education institutional levels in establishing a unified educational space, while accounting for specific operational conditions and distinctive features of educational activities. The research objective is to substantiate strategic directions for improving the performance of methodological structures to facilitate the effective formation of a unified educational space. The scientific novelty of the study lies in identifying and theoretically validating the key factors that ensure the effective development of a unified educational space.

Materials and methods. The study relied predominantly on comparative analysis and an ascertaining experiment. Theoretical propositions derived from examining regulatory frameworks and synthesizing scholarly literature were empirically validated.

Results. Research confirms that creating a unified educational space requires strengthening the methodological expertise of all stakeholders, particularly methodologists, whose inadequate pedagogical training undermines overall effectiveness. Reforming methodological frameworks – through systemic integration of municipal and institutional structures, elevating methodologists' legal status (e.g., via professional standards), and redefining their roles to prioritize teacher engagement – has been demonstrated as essential.

Discussion and conclusion. Redirecting emphasis from support and participation functions to the design, piloting, and refinement of teaching-methodological frameworks ensures equitable accountability for learning outcomes and mitigates risks associated with flawed methodological implementations. At the same time, the most key factor in the effectiveness of a unified educational space is targeted, evidence-based methodological support for each teaching professional, taking into account their individual interests and needs at both the municipal level and the level of general education institutions.

Key words: general education, methodological service, methodologist, professional standard, job responsibilities.

For citation: Bulat, R. E. (2025) Normativno-pravovye perspektivy razvitiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva posredstvom aktivizatsii dejatel'nosti metodicheskikh sluzhzb [Legal and Regulatory Frameworks for Advancing a Unified Educational Space by Strengthening Methodological Support Systems]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 25–50. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_25. EDN: DJONIA

Введение

В условиях внедрения обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) и федеральных основных общеобразовательных программ (далее – ФООП) необходимо преобразование всей системы, а не отдельных её компонентов. Если цели инноваций не будут осознаны и приняты большинством представителей системы общего образования, они так и останутся прокламацией [11; 16–19; 21]. Поэтому административные меры должны быть обеспечены научно-методическим сопровождением формирования единого образовательного пространства (далее – ЕОП), а усилия должны быть предприняты не только на федеральном уровне, но и на всех других уровнях методических структур общего образования: региональном, муниципальном и уровне общеобразовательных организаций.

При этом известно, что любое внедрение инноваций предопределяет учёт особенностей и оперативных условий образовательной деятельности [4; 9; 20]. Поэтому эффективность формирования ЕОП во многом будет зависеть от осознанности принимаемых усилий методическими структурами именно муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций. Наряду с этим на практике наблюдается зарождение негативной тенденции, проявляющейся в том, что формирование ЕОП предполагает снижение активности представителей методических структур вышеназванных уровней: если вся методическая работа по единому учебному содержанию централизовано выполнена на вышестоящих уровнях, они не более чем трансляторы и кураторы федеральных предписаний [2].

Такое отношение ведёт к разрыву между заявленными целями ФООП и их адаптацией в реалиях образовательной деятельности конкретных общеобразовательных организаций. Поэтому актуальность нашего исследования обусловлена объективной потребностью дальнейшего научного обоснования и разработки практических рекомендаций для методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций по обеспечению методического сопровождения формирования ЕОП.

Теоретическая часть

С целью оптимизации процесса адаптации ЕОП к 1 сентября 2023 года были обновлены ФГОС и утверждены ФООП, которые непосредственно обуславливают структуру и содержание общего образования. Так, на федеральном уровне были разработаны необходимые методические материалы по вопросам введения обновлённых ФГОС и ФООП и обеспечено ознакомление педагогического сообщества посредством их публикации на портале «Единое содержание общего образования» (<https://edsoo.ru/>)¹. Более того, с 1 сентября 2025 года спланировано введение единого расписания уроков². При этом формирование ЕОП сопровождалось внедрением единой информационной среды ФГИС «Моя школа», цифровой платформы для доступа к образовательному контенту и сервисам.

Вместе с тем на федеральном уровне неоднократно отмечалось, что при введении единых ФООП должно сохраняться разнообразие методик преподавания. Так, в Письме Минпросвещения России от 25 мая 2023 года № 03–870 подчёркивается значимость имеющегося у педагогических работников опыта реализации углубленного изучения учебных предметов, а также акцентируется внимание на автономии образовательных организаций при самостоятельной разработке учебных планов³. Анонсируя введение с 1 сентября 2024 года предмета «Труд», Министр просвещения РФ Сергей Кравцов отметил, что у школ есть возможность самостоятельно определить то, каким образом ученики будут разделены по группам. Глава ведомства также подчеркнул, что в зависимости от социально-экономических потребностей того или иного региона в данном учебном предмете есть обязательные и вариативные модули⁴.

Приведённые положения свидетельствуют не только о сохранении законодательно установленной автономии общеобразовательных организаций, но и о повышении их ответствен-

¹ Единой стране – единое образовательное пространство // Институт содержания и методов обучения: офиц. сайт. URL: <https://edsoo.ru/2023/10/21/edinoj-strane-edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo> (дата обращения: 04.01.2024).

² В российских школах введут единое расписание уроков // РИА Новости: офиц. сайт. URL: <https://ria.ru/20250419/shkola-2012217333.html> (дата обращения: 21.04.2025).

³ О направлении информации: письмо Министерства просвещения РФ от 22 мая 2023 г. № 03–870 // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/406941446/> (дата обращения: 04.01.2024).

⁴ Сергей Кравцов провел открытый урок труда в Ставропольском крае // Минпросвещения России: офиц. сайт. URL: <https://edu.gov.ru/press/8088/sergey-kravcov-provel-otkrytyy-urok-truda-v-stavropolskom-krae> (дата обращения: 07.02.2024).

ности за переработку методических документов в соответствии с направлениями формирования ЕОП. Поэтому не подлежит сомнению значимость интеграции методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций в целостную систему научно-методического сопровождения формирования ЕОП.

Следует отметить, что мнение руководства общим образованием состоит в систематизации деятельности методических структур всех уровней¹ по единым подходам в каждом регионе². Соответственно, повышение роли и ответственности методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций в достижении целей формирования ЕОП предопределяет объективную потребность в научном обосновании и разработке практических рекомендаций не только для совершенствования средств, форм и методов их взаимодействия с другими участниками образовательных отношений, но и нормативных правовых основ их профессиональной деятельности.

В рамках данной работы были изучены требования нормативных правовых документов в области профессиональной деятельности методистов и других специалистов различных направлений и уровней методической службы, проведён сравнительный анализ. Обнаружено, что в отличие от высшего образования, в общем образовании должность «методист» отнесена к категории педагогических работников³.

Дальнейшее изучение было направлено на нормативно-правовые основы методической деятельности, изложенные в профессиональных стандартах. Анализ показал, что в прямой постановке профессиональный стандарт методиста всё ещё отсутствует. Вместе с тем рассматриваемая должность упоминается в профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Согласно этому документу, методист и старший методист – должности, которые осущест-

¹ Как меняется российское образование: Единое, качественное, для всех // Институт содержания и методов обучения: офиц. сайт. URL: <https://edsoo.ru/2023/11/09/kak-menyuetsya-rossijskoe-obrazovanie-edinoe-kachestvennoe-dlya-vseh/> (дата обращения: 04.01.2024).

² Стратегический приоритет развития методической службы – адресное сопровождение учителя // Минпросвещения России: офиц. сайт. URL: <https://edu.gov.ru/press/5079/strategicheskiy-prioritet-razviti-ya-metodicheskoy-sluzhby-adresnoe-soprovozhdenie-uchitelya/> (дата обращения: 04.01.2024).

³ Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций: постановление Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. № 225 // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/403566568/> (дата обращения: 06.01.2024).

вляют обобщённую трудовую функцию «*Организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ*»¹.

Наряду с этим должность методиста находит широкое распространение (более 50 раз) в профессиональном стандарте «*Специалист по инструкторской и методической работе в области физической культуры и спорта*». Однако, непосредственно должность методиста в стандарте упомянута однократно, хотя в совокупности с уточнением спортивной специализации (например, «*инструктор-методист по туризму*») указано множество вариантов. Ряд должностей (например, «*методист образовательного учреждения*») в данном стандарте сформулированы более широко², однако эти должности не соответствуют номенклатуре должностей педагогических работников, а их роль в методической службе системы общего образования не определена.

В связи с отсутствием профессионального стандарта методиста в области образования в соответствии с законодательным постулатом были проанализированы *квалификационные характеристики должностей работников образования Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих*, согласно требованиям которого у кандидата на должность методиста (включая старшего) необходимо наличие «*высшего профессионального образования и стажа работы по специальности не менее 2 лет*»³.

При этом, если преемственность высшего образования в отношении к высшему профессиональному образованию не вызывает сомнений, то требование к стажу работы явно предопределило потребность в обязательном дальнейшем уточнении. Указанное уточнение необходимо в связи с отсутствием дифференциации требований по уровням высшего образования. Более того, отсутствие разъяснения уточнения стажа работы «*по специальности*» вызывает вопросы как о направлениях под-

¹ Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых": Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 сентября 2021 г. № 652н. // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/403246796/> (дата обращения: 06.01.2024).

² Минтруд России: офиц. сайт. Профстандарты РосМинТруд. «Специалист по инструкторской и методической работе в области физической культуры и спорта». URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-trudovykh-funkcij/index.php?ELEMENT_ID=48534&CODE=48534&backproj=48583 (дата обращения: 06.01.2024).

³ Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования"» // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 06.01.2024).

готовки (специальностях), так и о категориях должностей (руководители, педагогические работники, учебно-вспомогательный персонал), необходимых для кандидата на должность методиста.

Дальнейший сравнительный анализ исследуемых положений с квалификационными характеристиками должностей в высшем образовании¹ показал, что различия проявляются уже с наименования должностей и далее почти не имеют сходства. Более того, в высшем образовании должность «специалист по учебно-методической работе» имеет несколько категорий, но все они не входят в перечень должностей педагогических работников.

Дальнейшее изучение должностных обязанностей методиста (включая старшего) показало, что при охвате широкого спектра учебно-методической работы чаще всего употребляются понятия: «анализирует», «принимает участие», «оказывает помощь», «обобщает», «принимает меры», «координирует», «участвует», «организует», «распространяет», «вносит предложения»². Поэтому следует отметить, что внимание в должностных обязанностях методиста (включая старшего) обращено на тесное взаимодействие с другими категориями педагогических работников. Единственное указание о самостоятельной разработке методистами методических документов заключено в обязанность: «Организует и разрабатывает необходимую документацию по проведению конкурсов, выставок, олимпиад, слётов, соревнований и т. д.»

Наряду с этим, проведённый анализ должностных обязанностей методиста (включая старшего) выявил, что несмотря на 13-летнюю давность в документе приводятся обязанности, связанные с их информационно-коммуникативной компетентностью. В связи с этим для нашего исследования вызвали интерес результаты митапа «Компетенции и качество работы методиста», проведённого в июне 2022 года сообществом Digital Learning. Темой обсуждения стали вопросы о требуемых умениях проектировщиков образовательных программ и государственной стандартизации компетенций методистов. В рамках данного митапа было отмечено, что проверкой компетенций методистов будет считаться его способность разработать учебный материал

¹ Приказ Минздравсоцразвития России от 11.01.2011 № 1н (ред. от 25.01.2023) // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/55170898/> (дата обращения: 06.01.2024).

² Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 06.01.2024).

в соответствии с указанными стандартами учебных ресурсов¹. Вместе с тем многие специалисты указывали на то, что даже имеющие опыт методисты не всегда осознают цели образовательных программ и знают базовые правила их разработки.

Более того, в дискуссиях было выявлено и отсутствие у некоторых методистов ответственности за результаты своей профессиональной деятельности: *«как пойдёт обучение – это уже ответственность тех, кто учится»*². Таким образом, участниками митапа было отмечено, что *«методист может даже не подозревать, что делает что-то не так»*. Следовательно, необходим стандарт с базовыми правилами, которые обеспечат профилактику негативных последствий внедрения некачественных методических продуктов в образовательный процесс той или иной общеобразовательной организации³.

Поддерживая выводы по результатам проведённого мероприятия, следует отметить, что за прошедшее десятилетие упор в профессиональной деятельности методиста смещён с *«оказания помощи», «принятия участия»* и *«внесения предложений»* на *«разработку»* учебно-методической документации. При этом такой род трудовой деятельности, как методист приобретает более высокую значимость и всё более сближается с функциями проектировщика, дизайнера, продуктолога и пр. Однако на практике наблюдается определённая стагнация методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций [3, 6, 13]. Так, И. С. Кладова отмечает, что *«муниципальные методические службы в настоящее время испытывают кризис неопределённости, многие их функции подменяются тем, что входит в обязанности муниципальных органов управления образования»* [10]. В связи с этим мы считаем устаревшим мнение некоторых авторов в том, что *«муниципальные методические службы созданы для организации и координации методической работы на местах»* [15].

В реалиях формирования ЕОП страны функции методических служб должны быть значительно расширены, а не ограничены управленческо-административными. В связи с этим необ-

¹ Профстандарты РосМинТруд // Минтруд России: офиц. сайт. URL: <https://profstandart-rosmintrud.ru/professionalnyj-standart-metodista-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-2023-i-mintruda-razrabotati-proekt-professionalnogo-standarta-pedagogov/> (дата обращения: 06.01.2024).

² Там же.

³ Там же.

ходимы и коррективы в протоколы мониторинга эффективности их непосредственной методической работы [1, 10, 12]. При этом в указанных условиях функции методистов региональных и муниципальных методических служб должны быть направлены на современные, актуальные проблемы других участников образовательных отношений в процессе формирования ЕОП. Так, по мнению И. В. Домашенко необходим пересмотр подходов к подготовке, профессиональной деятельности и педагогической культуре методиста муниципального уровня [8]. Такое мнение поддерживается Е. Ю. Гирба и Н. М. Заборской. В своих трудах авторы указывают на то, что *«современные условия требуют качественного изменения методической службы, которая должна не просто оказывать методическую помощь педагогическим работникам образовательного учреждения, а формировать условия для саморазвития личности педагога, развития его творческого потенциала»* [7]. Подобного мнения придерживается Н. Е. Сорокина: *«главными задачами методического сопровождения остаётся поиск индивидуального подхода к каждому педагогу»* [14].

Актуальность корректировки роли методиста при взаимодействии с другими педагогическими работниками отмечена и в докладе Министра просвещения РФ С. С. Кравцова: *«Методист – это не администратор или контролёр, а мотивированный на развитие представитель от системы образования, педагог высшей квалификационной категории, пользующийся уважением и авторитетом среди коллег, понимающий, как перенести компетенции учителя в практическую плоскость. Это учитель учителей. Основа методической службы – люди. Только совместная работа всех заинтересованных сторон даст необходимый результат»*¹.

При этом следует отметить и то, что наряду с обновлением с 1 сентября 2023 года порядка аттестации педагогических работников², подготовленный Минтрудом России 31.01.2022 проект профстандарта *«Педагог (учитель)»*, который должен был вступить в силу с 1 сентября 2022 г. и действовать до 1 сентября 2028 г., всё ещё остаётся проектом. Следовательно, признать утратившим силу профстандарт 2013 года

¹ Методические службы нужны системе образования, нашим учителям // Академия Минпросвещения России: офиц. сайт. URL: <https://apkpro.ru/novosti/ministr-prosveshcheniya-rossiyskoy-federatsii-sergey-kravtsov-metodicheskie-služby-nuzhny-sisteme-0/> (дата обращения: 06.01.2024).

² Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Министерства просвещения РФ от 24 марта 2023 г. № 196 // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/406977594/> (дата обращения: 04.01.2024).

только предстоит¹, что, на наш взгляд не способствует не только развитию системы аттестации педагогических работников, но и решению накопившихся проблем в кадровом обеспечении общеобразовательных организаций.

Вследствие этого необходимость актуализации профессионального стандарта 2013 года неизбежна не только потому, что упор в нём сделан на законодательно отменённое в настоящее время понятие «услуга». Так, в разделе «Группа занятий» вместо понятия «педагогические работники» («руководящие работники», «иные работники») применены утратившие актуальность понятия, например, «преподаватели в средней школе». Потребность в обновлении профессионального стандарта 2013 года подтверждается и безотлагательностью упорядочивания должностей педагогических работников общего образования. Это доказывают локальные² меры Минтруда России по установлению тождества наименования некоторых должностей³.

При этом характерно и то, что в профстандарте 2013 года указана педагогическая деятельность по проектированию образовательного процесса. Однако далее, при раскрытии в нём конкретных трудовых функций, понятие «проектирование» применяется в контексте учёта особенностей социальной ситуации развития первоклассника «в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной» и к проектированию методической документации не имеет никакого отношения. Для нашего исследования этот факт имеет важное значение, так как должность «методист» в данном стандарте не упоминается.

В этой связи возникает вопрос не только о нормативно-правовых основах, но и об обоснованности последовательности принятия решений введения новых категорий педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе категории «педагога-методиста». Логически оправданным было бы изначальное обновление и стандартизация должностных

¹ О внесении изменения в приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России от 25.12.2014 № 1115н // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://base.garant.ru/70873252/> (дата обращения: 04.01.2024)

² Об установлении тождества наименования должности "инструктор по физической культуре" (в дошкольном образовательном учреждении) наименованию должности "воспитатель": приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.11.2023 № 819н // Гарант-сервис: офиц. сайт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408127039/> (дата обращения: 04.01.2024).

³ Там же.

обязанностей методиста на разных уровнях методической службы как конкретной штатной должности, а следующим шагом – разработка функций категории (не должности) «педагог-методист» педагогического работника, как связующего между штатным методистом и другими педагогическими работниками общеобразовательной организации.

Вследствие этого мы считаем, что законодательные и нормативно правовые документы регламентируют функции и обязанности должности методиста всё ещё недостаточно. При этом свидетельством потребности в освещении профессиональной деятельности методистов является и опубликованный на основе данных Росстата, Минпросвещения России, Минобрнауки России и др. статистический сборник об образовании [5], роль методической службы в котором не упоминается. Поэтому мы считаем, что и само понятие «методическая служба» должно быть закреплено юридически по функциям, правам и обязанностям на каждом уровне управления образованием. Принимая решение о создании на базе Академии Минпросвещения России Федерального методического центра, необходимо дальнейшее установление статуса «службы», например, на уровне субъекта Российской Федерации¹. Следовательно, на муниципальном уровне и уровне общеобразовательной организации должны быть применены другие термины [2].

Юридическое закрепление статуса методистов на муниципальном уровне и уровне общеобразовательной организации будет способствовать и органичной унификации функций и зоны ответственности методических структур с целями и задачами деятельности региональных субъектов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом соответствующие региональные центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников получают необходимую основу для дифференциации содержания реализуемых программ повышения квалификации для различных уровней как методистов, так и других категорий педагогических работников. В результате подобного преобразования будет достигнуто повышение осознанности методистами муниципального уров-

¹ Академия Минпросвещения России: офиц. сайт. Методические службы нужны системе образования, нашим учителям. URL: <https://apkprou.novosti/ministr-prosveshcheniya-rossiyskoy-federatsii-sergey-kravtsov-metodicheskie-sluzhby-nuzhny-sisteme-o/> (дата обращения: 06.01.2024).

ня и уровня общеобразовательных организаций своих целей и задач по эффективному формированию ЕОП.

Эмпирическая часть

Экспериментальная часть исследования была направлена на выявление потенциала методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций на основе изучения региональных особенностей и динамики потребностей педагогических работников в методическом сопровождении их профессиональной деятельности в условиях формирования единого образовательного пространства страны. В связи с этим целью экспериментальной части исследования стало выявление ресурсов повышения качества общего образования на основе совершенствования методического сопровождения профессиональной деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций на муниципальном уровне и на уровне самой общеобразовательной организации.

Констатирующий эксперимент проводился с применением опросного метода сбора эмпирических данных с последующим проведением сравнительного анализа полученных результатов. Анкетирование действующих педагогических работников (128 респондентов) общеобразовательных организаций проводилось на базе Google_Forms¹ без сбора данных, которые могли бы прямо или косвенно идентифицировать респондентов. Полученные данные об участниках опроса представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

Представительство участников опроса от регионов России

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		Другой			
%	44,5		24,2		31,3		100	
количество	57		31		40		128	
из них:	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
мужчин	15	26,3	11	35,5	12	30	38	29,7
женщин	42	73,6	20	64,5	28	70	90	70,3

¹ Потенциал методического роста педагогических работников общеобразовательных организаций. URL: https://docs.google.com/forms/d/15yOoqmQU_LLSSebRJ5V7G7ROrQa69uViQ40hReDjO8Ew/edit (дата обращения: 05.01.2024).

Возраст участников опроса

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		Другой			
%	44,5		24,2		31,3		100	
количество	57		31		40		128	
из них по возрасту:	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
> 22 лет	10	17,5	8	25,81	3	7,5	21	16,4
< 22 до 25 лет	15	26,3	7	22,58	3	7,5	25	19,5
< 25 до 27 лет	5	8,8	7	22,58	12	30	24	18,8
< 27 и более лет	27	47,4	9	29,03	22	55	58	45,3

Таблица 3

Опыт профессиональной деятельности участников опроса
в общеобразовательной организации

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		Другой			
%	44,5		24,2		31,3		100	
количество	57		31		40		128	
из них по опыту:	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
без опыта и с опытом до года	14	24,6	4	12,9	3	7,5	21	16,4
< 1 года до 2 лет	4	7	5	16,1	0	0	9	7
< 2 до 3 лет	8	14	6	19,4	2	5	16	12,5
< 3 до 5 лет	7	12,3	7	19,4	5	15	19	14,8
< 5 и более лет	24	42,1	10	32,2	29	72,5	63	49,2

Территориальное представительство общеобразовательных организаций в проведённом опросе, отражённое в табл. 1, включает 57 представителей Санкт-Петербурга (44,5 % от общего числа опрошенных), 31 представителя Ленинградской области (24,2 %) и 40 представителей других регионов России (31,3 %). В целом в эмпирической части исследования приняли участие 128 педагогических работников, из которых 70,3 % – это женщины и 29,7 % – мужчины.

Сведения о возрасте респондентов приведены в табл. 2. Анализ показал равномерное распределение по категориям только респондентов из Ленинградской области: представлены педагогические работники всех выделенных категорий. В то же время в Санкт-Петербурге (47,4 %) и других

регионах России (55 %) преобладали представители более старшей возрастной категории.

Данные, представленные в табл. 3, показывают, что не много меньше половины респондентов относились к категории с более чем 5-летним опытом работы в общеобразовательных организациях. При этом большинство из них являлись педагогическими работниками общеобразовательных организаций регионов России (72,5 % опрошенных).

Следует отметить, что при анализе ответов на вторую часть вопросов с целью повышения валидности, достоверности и объективности эмпирического исследования были исключены ответы респондентов, не обладающих двухлетним профессиональным стажем в системе общего образования. Критериям анализа соответствовали исключительно результаты опроса специалистов, демонстрирующих профессиональную компетентность в оценке динамики методического сопровождения педагогических кадров в сравнительной перспективе 2022–2023 и 2023–2024 учебных годов. В соответствии с установленными параметрами выборки эмпирическую базу исследования составили экспертные оценки 107 педагогов, осуществлявших непрерывную профессиональную деятельность в общеобразовательных организациях на протяжении обоих анализируемых учебных циклов. Данный подход обеспечил релевантность сравнительного анализа за счёт устранения фактора ситуативной адаптации к профессиональной среде.

Результаты и их обсуждение

Анализ полученных данных (табл. 4) показал, что в методических мероприятиях муниципального уровня приняли участие 63 из 107 респондентов, что составило 58,9 %. Наибольшая активность участия в таких мероприятиях была зафиксирована в регионах России (83,8 %). Охват методическими мероприятиями муниципального уровня педагогических работников Ленинградской области составил 55,6 %, а Санкт-Петербурга – 39,5 %.

В рамках исследования субъективных оценок респондентов использовалась методика количественной оценки уровня вовлеченности педагогических работников в методические мероприятия по пятиуровневой шкале. Анализ проводился по трём критериям: 1) практическая релевантность (вклад

в дальнейшую профессиональную деятельность); 2) персонализация содержания (учёт индивидуальных профессиональных запросов педагога); 3) экспертная компетентность организаторов мероприятий.

Таблица 4

Участие в методических мероприятиях муниципального уровня

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		другой			
%	40,2		25,2		34,6		100	
количество	43		27		37		107	
Полезность мероприятий	кол-во	17	кол-во	15	кол-во	31	кол-во	63
	%	39,5	%	55,6	%	83,8	%	58,9
	Ср. балл	3,7	Ср. балл	3,2	Ср. балл	3,9	Ср. балл	3,6
Учёт организаторами профессиональных потребностей	кол-во	17	кол-во	15	кол-во	31	кол-во	63
	%	39,5	%	55,6	%	83,8	%	58,9
	Ср. балл	3,3	Ср. балл	3,4	Ср. балл	2,9	Ср. балл	3,2
Уровень мастерства организаторов	кол-во	17	кол-во	15	кол-во	31	кол-во	63
	%	39,5	%	55,6	%	83,8	%	58,9
	Ср. балл	3,7	Ср. балл	3,8	Ср. балл	4,2	Ср. балл	3,9

Результаты анализа выявили расхождения в оценочных значениях между респондентами Ленинградской области и других субъектов РФ. Эмпирические данные демонстрируют региональную дифференциацию: педагоги из регионов России отмечают недостаточную адресность методической поддержки (критерий 2), но при этом оценивают практическую ценность мероприятий (критерий 1) и профессиональный уровень организаторов (критерий 3) выше, чем в Ленинградской области и Санкт-Петербурге.

В то же время у представителей Ленинградской области наблюдается обратная тенденция: они выше оценивают персонализацию содержания по сравнению со среднероссийскими показателями, но при этом критически относятся к практической значимости мероприятий. Данная асимметрия указывает на необходимость учёта региональной специфики при проектировании программ методического сопровождения. Полученные результаты свидетельствуют о проблеме влияния региональных особенностей на про-

фессиональную самооценку педагогических работников и условия их методического сопровождения.

В рамках последующего анализа представлены эмпирические данные, отражающие оценочные суждения респондентов, сформированные в результате их участия в методических мероприятиях, инициированных базовой общеобразовательной организацией (см. табл. 5).

Таблица 5

Участие в методических мероприятиях уровня общеобразовательной организации

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		другой			
%	40,2		25,2		34,6		100	
количество	43		27		37		107	
Полезность мероприятий	кол-во	36	кол-во	21	кол-во	36	кол-во	93
	%	83,7	%	77,8	%	97,3	%	86,9
	Ср. балл	3,4	Ср. балл	3,1	Ср. балл	3,9	Ср. балл	3,5
Учёт организаторами профессиональных потребностей	кол-во	36	кол-во	21	кол-во	36	кол-во	93
	%	83,7	%	77,8	%	97,3	%	86,9
	Ср. балл	3,2	Ср. балл	3,1	Ср. балл	3,4	Ср. балл	3,2
Уровень мастерства организаторов	кол-во	36	кол-во	21	кол-во	36	кол-во	93
	%	83,7	%	77,8	%	97,3	%	86,9
	Ср. балл	3,4	Ср. балл	3,1	Ср. балл	3,4	Ср. балл	3,3

Проведённый анализ выявил выраженную дифференциацию вовлеченности педагогических кадров: наибольшая активность зафиксирована среди педагогических работников из регионов России (97,3 %), тогда как наименьшие показатели отмечены у представителей Ленинградской области (77,8 %).

Сопоставительный анализ динамики уровня вовлеченности (табл. 4–5) показал положительную тенденцию в масштабах образовательной системы: от 58,9 % участников на муниципальном уровне до 86,9 % – на уровне общеобразовательной организации. Данная динамика интерпретируется как индикатор возрастающей роли локальных образовательных практик в структуре профессионального развития педагогических кадров.

При этом среди участников Ленинградской области мероприятия получили наиболее низкие оценки по всем трём

критериям в сравнении со средними показателями по выборке. В тоже время педагогические работники из регионов России оценили методические мероприятия, проводимые самой общеобразовательной организацией, выше среднего.

Наряду с этим зафиксировано снижение общих средних значений оценки мероприятий, организованных самими общеобразовательными организациями, в сравнении с инициативами муниципального уровня. Наибольшая критичность респондентов выражена параметром «экспертная компетентность организаторов мероприятий» (критерий 3), что свидетельствует о дефиците профессиональной квалификации кадров, ответственных за методическое сопровождение.

Согласно данным табл. 6, полный охват педагогического сообщества методическими активностями достигнут исключительно в регионах России (100 %). В Санкт-Петербурге и Ленинградской области сохраняется доля недостаточно вовлечённых педагогов: 11,6 % и 14,8 % соответственно указали, что не участвуют в мероприятиях, курируемых штатными методистами общеобразовательной организации. Данное расхождение подчёркивает проблему институциональной перекоса в системе профессионального развития педагогов.

Таблица 6

Участие в методических мероприятиях, направленных на сопровождение различных уровней образования: начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование

Показатель	Регион России						Всего	
	СПб		ЛО		другой			
%	40,2		25,2		34,6		100	
количество	43		27		37		107	
Полезность мероприятий	кол-во	38	кол-во	23	кол-во	37	кол-во	98
	%	88,4	%	85,2	%	100	%	91,6
	Ср. балл	3,1	Ср. балл	2,9	Ср. балл	3,7	Ср. балл	3,2
Учёт организаторами профессиональных потребностей	кол-во	38	кол-во	23	кол-во	37	кол-во	98
	%	88,4	%	85,2	%	100	%	91,6
	Ср. балл	3,1	Ср. балл	2,9	Ср. балл	3,5	Ср. балл	3,2
Уровень мастерства организаторов	кол-во	38	кол-во	23	кол-во	37	кол-во	98
	%	88,4	%	85,2	%	100	%	91,6
	Ср. балл	3,3	Ср. балл	3,2	Ср. балл	3,2	Ср. балл	3,2

Дальнейший анализ выявил межрегиональные различия в оценке методических мероприятий. Респонденты из регионов России продемонстрировали удовлетворённость организационным оформлением мероприятий, в то время как педагоги Санкт-Петербурга поставили наивысшие оценки профессиональной компетентности штатных методистов. При этом сопоставление данных табл. 4–6 позволило выявить иерархию предпочтений: максимальные оценочные значения зафиксированы на муниципальном уровне, что, однако не исключает наличия нереализованного потенциала на всех уровнях методического сопровождения.

Данные в табл. 7 отражают динамику изменений в системе методического сопровождения за периоды 2021–2022 и 2022–2023 годов соответственно.

Таблица 7

Оценка педагогическими работниками методического сопровождения в сравнении с предыдущим учебным годом

Отношение респондентов	Регион России			Всего
	СПб	ЛО	другой	
	43 (40,2 %)	27 (25,2 %)	37 (34,6 %)	107 (100 %)
не изменилось	26 (60,5 %)	9 (33,3 %)	19 (51,4 %)	54 (50,5 %)
повысилось	11 (25,6 %)	15 (55,6 %)	12 (32,4 %)	38 (35,5 %)
понижилось	6 (13,95 %)	3 (11,1 %)	6 (16,2 %)	15 (14 %)

Таблица 8

Оценка педагогическими работниками учёта их профессиональных потребностей

Отношение респондентов	Регион России			Всего
	СПб	ЛО	другой	
	43 (40,2 %)	27 (25,2 %)	37 (34,6 %)	107 (100 %)
соответствует полностью	10 (23,3 %)	12 (44,4 %)	10 (27 %)	32 (29,9 %)
соответствует частично	30 (69,8 %)	13 (48,1 %)	24 (64,9 %)	67 (62,6 %)
не соответствует	3 (6,9 %)	2 (7,4 %)	3 (8,1 %)	8 (7,5 %)

Анализ показал, что, несмотря на значительный рост общероссийских мероприятий методического характера в Год педагога и наставника, половина респондентов считает, что фактическое методическое сопровождение педагогических работников общеобразовательных организаций осталось на уровне 2021–2022 учебного года. При этом рост

методического сопровождения чаще других отметили представители Ленинградской области.

Такой результат мог стать предпосылкой того, что 44,4 % представителей Ленинградской области значительно чаще оценивали методическое сопровождение как полностью соответствующее их профессиональным потребностям (табл. 8). Для сравнения: аналогичного мнения придерживаются 23,3 % респондентов из Санкт-Петербурга и 27 % – из других регионов России.

Вместе с тем мнения представителей регионов о несоответствии методического сопровождения профессиональным потребностям респондентов сходятся: так полагают от 6,9 до 8,1 % опрошенных, в среднем – 7,5 %. Сравнение полученных результатов с данными таблиц 4–6 выявило конвергенцию оценок в части учёта профессиональных запросов педагогических работников, сформулированных в процессе реализации методических мероприятий: средний балл составил 3,2 по пятибалльной шкале – как на муниципальном уровне, так и на уровне общеобразовательных организаций, а также на уровне штатных методистов. Однако недостаточно высокое значение этого показателя предопределило дальнейшее выявление более приемлемых вариантов методического обеспечения деятельности педагогических работников (табл. 9).

Таблица 9

Предпочтительная форма взаимодействия в рамках методического сопровождения

Формат получения (кол-во %)	Регион России			Всего
	СПб	ЛО	другой	
	43 (40,2 %)	27 (25,2 %)	37 (34,6 %)	107 (100 %)
электронный вид	12 (27,9 %)	6 (22,2 %)	4 (10,8 %)	22 (20,6 %)
печатный вид	2 (4,7 %)	4 (14,8 %)	1 (2,7 %)	7 (6,5 %)
очное взаимодействие	25 (58,1 %)	12 (44,4 %)	26 (70,3 %)	63 (58,9 %)
иное	4 (9,3 %)	5 (18,5 %)	6 (16,2 %)	15 (14 %)

Важным результатом нашего исследования стало то, что очное взаимодействие является наиболее предпочтительной формой методического сопровождения (58,9 %). Такое мнение чаще всего выразили педагогические работники из регионов России (70,3 %). В то же время с данными суждениями контрастирует мнение 55,6 % представителей Ленинградской

области, которые отдают предпочтение другим формам методического сопровождения.

В целом результативность мероприятий методического характера подтверждается данными, приведёнными в табл. 10. Вместе с тем самооценка педагогических работников общеобразовательных организаций указывает на потребность в дальнейшем повышении их методической грамотности, а значит – на необходимость дальнейшего совершенствования методического сопровождения их профессиональной деятельности.

Таблица 10

Самооценка методической грамотности

Регион России		Оцените свой уровень владения знаниями методологической культуры педагога по 10-балльной шкале (кол-во/%)										Ср. балл	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	кол-во	балл
СПб	кол	1	4	2	2	5	11	7	6	2	3	43	5,7
	%	2,33	9,3	4,7	4,7	11,6	25,6	16,3	13,9	4,7	6,9		
ЛО	кол	2	2	0	0	6	4	5	5	3	0	27	6
	%	7,41	7,4	0	0	22,2	14,8	18,5	18,5	11,1	0		
Другой	кол	0	0	0	0	2	4	6	12	12	1	37	7,8
	%	0	0	0	0	5,4	10,8	16,2	32,4	32,4	2,7		
Всего	кол	3	6	2	2	13	19	18	23	17	4	107	6,6
	%	2,8	5,6	1,9	1,9	12,2	17,7	16,8	21,5	15,9	3,7		

Анализ приведённых в таблице данных показал, что в целом потенциал дальнейшего роста методической грамотности педагогических работников общеобразовательных организаций составляет около трети от требуемого уровня профессионального мастерства в условиях формирования единого образовательного пространства. При этом наиболее скептически свою методическую грамотность оценили представители Санкт-Петербурга (5,7 по 10-балльной шкале), а наиболее высоко – представители регионов России (7,8).

Обсуждение и выводы

Переосмысление приведённых данных позволяет констатировать как наличие недостатков, так и потенциал методического сопровождения профессиональной деятельности педа-

гогических работников общеобразовательных организаций в условиях формирования ЕОП. Так, результаты исследования подтвердили позицию руководства Минпросвещения России о потребности в построении адресного научно обоснованного методического обеспечения каждого педагогического работника с учётом его профессиональных интересов и пожеланий [12]. При этом, по нашему мнению, указанное должно стать приоритетом для методических структур именно муниципального уровня и уровня общеобразовательной организации.

Таким образом, исследование, направленное на выявление потенциала методических структур муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций в дальнейшем развитии методической грамотности педагогических работников общего образования, росте результативности методического сопровождения их профессиональной деятельности, показало, что:

- решение вопросов формирования ЕОП требует консолидации усилий методических структур всех уровней управления образованием;
- результаты деятельности, достигнутые на федеральном и региональном уровнях, требуют дальнейшей логической завершенности на муниципальном уровне и на уровне общеобразовательных организаций, ввиду того, что только они способны учесть многообразие особенностей внедрения ФООП и обновлённых ФГОС;
- объективная потребность методического сопровождения формирования единого образовательного пространства обуславливает дальнейшее научное обоснование разработки практических рекомендаций, учитывающих оперативные условия образовательной деятельности конкретных общеобразовательных организаций и их педагогических работников;
- законодательно установленная автономия общеобразовательных организаций предопределяет упрочнение взаимодействия методических структур муниципального уровня и уровня конкретной общеобразовательной организации в процессе актуализации нормативно-методической документации, что соответствует стратегическим задачам формирования ЕОП;
- усиление позиции и ответственности методических структур муниципального уровня и уровня конкретной общеобразовательной организации в достижении целей

формирования ЕОП предопределяет как совершенствование средств, форм и методов их взаимодействия с педагогическими работниками, так и юридическое закрепление их статуса в системе управления образованием;

- возрождение и дальнейшее развитие методической службы, анонсированное в апреле 2022 года, следует сопровождать утверждением правовых норм, определяющих функции, права и обязанности штатных методистов как на муниципальном уровне, так и на уровне общеобразовательных организаций, в том числе посредством утверждения профессионального стандарта;

- юридическое закрепление статуса методиста должно быть направлено на повышение его ответственности за результаты образовательной деятельности, на перенос фокуса внимания с созерцания на действие, с «оказания помощи» и «принятия участия» на разработку учебно-методической документации, с контроля и учёта на функции проектировщика, дизайнера, продуктолога и т. д.;

- уточнение функций и зоны ответственности методических структур на муниципальном уровне и на уровне общеобразовательных организаций будет способствовать унификации их деятельности с целями и задачами деятельности региональных центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, что в результате преобразования содержания реализуемых программ повышения квалификации позволит повысить осознанность методистов в достижении целей и задач формирования ЕОП;

- приоритетными направлениями и ключевыми факторами эффективного формирования ЕОП в деятельности методических структур муниципального уровня и уровня конкретной общеобразовательной организации должны стать апробация и адаптация учебно-методической документации, профилактика негативных последствий внедрения некачественных методических продуктов в образовательный процесс, а также адресное сопровождение педагогических работников, учитывающее их профессиональные потребности.

Список литературы

1. Беляева А. В., Панина Е. С., Савонина Д. Р., Чужиненко А. С. Актуальные задачи методического сопровождения педагогической деятельности // Социальные отношения. – 2023. – № 3 (46). – С. 98–107. EDN: SQDPRB.

2. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Потенциал методического сопровождения педагогических работников общего образования / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18. – № 2. – С. 83–104. DOI 10.25688/2076-9121.2024.18.2.05. EDN: BNTULH.

3. Бучек А. А. (2023). Развитие методической службы в условиях укрепления суверенной системы образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2023. – Т. 6. – № 3(22). – С. 71–80. EDN: HLYVRR.

4. Ванновская О. В., Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Развитие коммуникативной компетентности разработчиков учебно-методических материалов ДОТ посредством социально-психологического тренинга // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 187–207. DOI 10.35231/18186653_2023_2_187. EDN: LIWPAF.

5. Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Озерова О. К. и др. Образование в цифрах: 2023 (статистический сборник ИСИЭЗ НИУ ВШЭ). – М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023. – 132 с.

6. Вацкова С. Н., Петряева Е. Ю., Яшина И. А. Влияние «Московской электронной школы» на деятельность учителя // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 4(58). – С. 10–25. DOI 10.25688/2076-9121.2021.58.4.01. EDN: KXJCZB.

7. Гирба Е. Ю., Заборская Н. М. Муниципальная методическая служба: современный взгляд // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. материалов V Всерос. интернет-конф. с междунар. уч., Москва, 20–22 дек., 2017. – М.: ФГАОУ ДПО Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. – С. 172–177. EDN: YTJCSR.

8. Домашенко И. В. Актуальные подходы к развитию профессиональной компетентности методистов муниципальных методических служб в системе постдипломного профессионального образования // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2021. – № 1. – С. 69–74. EDN: BDOQEK.

9. Каракчиева М. А., Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Нормативно-правовые основы развития качества высшего образования на основе активизации деятельности специалистов в области методической работы // Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: сб. науч. тр. – Санкт-Петербург: СПбУ ГПС МЧС России, 2022. – С. 140–146. EDN: ETUWHG.

10. Кладова И. С. Методический мониторинг как практика адресной работы с образовательными учреждениями // Непрерывное образование. – 2022. – № 4(42). – С. 57–61. EDN: WVOGPX.

11. Маркина Г. Л., Шлей М. Д., Кузнецова О. В., Стафеев С. К., Маркина Т. А. Оценка потенциала научной деятельности на основе наукометрических показателей // Компьютерные инструменты в образовании. – 2020. – № 3. – С. 70–85. DOI 10.32603/2071-2340-2020-3-70-85. EDN: QNSSWO.

12. Обоскалов А. Г., Маковецкая Ю. Г., Серикова В. И. Мониторинг эффективности модели методической работы в системе образования Челябинской области: проблемы и перспективы // Методист. – 2021. – № 10. – С. 6–9. EDN: CNYVBN.

13. Пирожкова О. Б. (2022). Трансформация методической службы в условиях создания единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Кубанская школа. – 2022. – № 3(67). – С. 63–66. EDN: ITYUNP.

14. Сорокина Н. Е. Основные направления деятельности муниципальной методической службы // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 188–191. EDN: YHWPYR.

15. Тетина С. В., Гутрова Ю. В. Организация методической работы в муниципалитете в контексте внедрения и реализации системы методических служб // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 6. – С. 224–229. EDN: GFEEKO.

16. Фролов И. Н. Единое информационно-методическое пространство региона как путь к повышению уровня методической компетентности учителя. Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – № 8(4). – С. 52. EDN: OOUHVX.

17. Birdwell T., Uttamchandani S. Learning to teach in space: Design principles for faculty development in active learning classrooms // Journal of Learning Spaces. – 2019. – Vol. 8 (1). – Pp. 19–27.

18. Chiu P. H. P., Im S. W. T., Shek C. H. Disciplinary variations in student perceptions of active learning classrooms // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – Vol. 3. – Pp. 100131. DOI 10.1016/j.ijedro.2022.100131.

19. Lucas M., Bem-Haja P., Siddiq F., Moreira A., Redecker C. The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: what matters most? // *Computers & Education*. – 2021. – 160 p. DOI 10.1016.compedu.2020.104052.
20. McKenney S. E., Reeves T. C. Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? // *Educational Researcher*. – 2013. Vol. 42(2). – Pp. 97–100.
21. Tondeur J., Howard S., Yang J. (2020). One-size does not fit all: towards an adaptive model to develop preservice teachers' digital competencies. *Computers in Human Behavior*. – 2020. – 116 p. DOI 10.1016/j.chb.2020.106659.

References

1. Belyaeva, A. V., Panina, E. S., Savonina, D. R., & Chuzhinenko, A. S. (2023) Aktual'nye zadachi metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskoj dejatel'nosti [Current tasks of methodological support of teaching activities]. *Social'nye otnoshenija – Social'nye otnosheniã*. Vol. 3(46). Pp. 98–107. (In Russian). EDN: SQDPRB.
2. Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2024) Potencial metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskikh rabotnikov obshhego obrazovanija [The potential of methodological support for general education teachers]. *Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. Vol. 18(2). Pp. 83–104. (In Russian). DOI 10.25688/2076–9121.2024.18.2.05. EDN: BNTULH.
3. Buchek, A. A. (2023) Razvitie metodicheskoi sluzhby v uslovijah ukreplenija suverennoj sistemy obrazovanija [Development of methodological support service in the context of strengthening the sovereign education system]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern additional professional pedagogical education*. Vol. 6. 3(22). Pp. 71–80. (In Russian). EDN: HLYVRR.
4. Vannovskaya, O. V., Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2023) Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti razrabotchikov uchebno-metodicheskikh materialov DOT posredstvom social'no-psihologicheskogo treninga [Development of communicative competence of developers of educational and methodological materials for dot through socio-psychological training]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University journal*. Vol. 2. Pp. 187–207. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2023_2_187. EDN: LIWPAF.
5. Varlamova, T. A., Gokhberg, L. M., Ozerova, O. K., et al. (2023) *Obrazovanie v cifrah: 2023 [Education in Figures: 2023]* (statistical collection of the Institute of Education and Science of the National Research University Higher School of Economics). Moscow: HSE University. 132 p. (In Russian).
6. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Yu., & Yashina, I. A. (2021) Vlianie «Moskovskoj jelektronnoj shkoly» na dejatel'nost' uchitelja [Influence of the “Moscow electronic school” on the activities of the teacher]. *Vestnik MGPU. Serija «Pedagogika i psihologija» – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. Vol. 4(58). Pp. 10–25. (In Russian). DOI 10.25688/2076–9121.2021.58.4.01. EDN: KXJCZB.
7. Girba, E. Y., Zaborskaya, N. M. (2016) Municipal'naja metodicheskaja sluzhba: sovremennyy vzgljad [Municipal methodological service: a modern view]. *Povyshenie kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v izmenjajushhemsja obrazovanii [Teacher professional development in the context of educational transformation]*. Moscow: Academy of Professional Development and Retraining of Educators. Vol. 1. Pp. 172–177. (In Russian). EDN: YTJCSR.
8. Domashenko, I. V. (2021) Actual approaches to the development of professional competence of methodologists of municipal methodological services in the system of postgraduate professional education. *Scientific treasury of Donetschyna education*. Vol. 1. Pp. 69–74. (In Russian). EDN: BDOQEK.
9. Karakchieva, M. A., Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2022) Normativno-pravovye osnovy razvitija kachestva vysshego obrazovanija na osnove aktivizacii dejatel'nosti specialistov v oblasti metodicheskoi raboty [Normative-legal bases of development of higher education quality based on activation of specialists' activity in the field of methodical work]. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki kadrov k professional'noj dejatel'nosti v jekstremal'nyh uslovijah [Psychological and pedagogical considerations in preparing personnel for professional performance under*

extreme conditions]. SPbU GPS of the EMERCOM of Russia: OOO "NPO PB AS". Pp. 140–146. (In Russian). EDN: ETUWHG.

10. Kladova, I. S. (2022) Metodicheskiy monitoring kak praktika adresnoj raboty s obrazovatel'nymi uchrezhdenijami [Methodological monitoring as a practice of targeted work with educational institutions]. *Nepreryvnoe obrazovanie – Continuing education*. Vol. 4 (42) Pp.57–61. (In Russian). EDN: VVVOGPX.

11. Markina, G. L., Shley, M. D., Kuznetsova, O. V., Stafeyev, S. K., Markina, T. A. (2020) Ocenka potentsiala nauchnoj dejatel'nosti na osnove naukometriceskikh pokazatelej [Assessment of the scientific activity potential based on scientometric indicators]. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii – Computer tools in education*. Vol. 3. Pp. 70–85. (In Russian). DOI 10.32603/2071–2340–2020–3–70–85.

12. Oboskalov, A. G., Makovetskaya, Y. G., Serikova, V. I. (2021) Monitoring jeffektivnosti modeli metodicheskoj raboty v sisteme obrazovanija Cheljabinskoy oblasti: problemy i perspektivy [Monitoring the effectiveness of the model of methodological work in the education system of the Chelyabinsk region: problems and prospects]. *Metodist – Methodist*. Vol. 10. Pp. 6–9. (In Russian). EDN: CNYHBH.

13. Pirozhkova, O. B. (2022) Transformacija metodicheskoj sluzhby v uslovijah sozdaniya edinoy sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov [Transformation of the methodological service in the conditions of creating a unified system of scientific and methodological support for pedagogical staff and managerial personnel]. *Kubanskaja shkola – Kubanskaâ škola*. Vol. 3 (67). Pp. 63–66. (In Russian). EDN: ITYUNP.

14. Sorokina, N. E. (2017). Osnovnye napravlenija dejatel'nosti municipal'noj metodicheskoj sluzhby [Main activities of municipal methodical service]. *Nauka i shkola – Science and School*. Vol. 1. Pp. 188–191. (In Russian). EDN: YHWPYR.

15. Tetina, S. V., Gutrova, Yu. V. (2021) Organizacija metodicheskoj raboty v municipalitete v kontekste vnedrenija i realizacii sistemy metodicheskikh sluzhb [Organization of methodical work in the municipality in the context of the implementation and realization system of methodical services]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*. Vol. 6. Pp. 224–229. (In Russian). EDN: GFKEZO.

16. Frolov, I. N. (2011) Edinoe informacionno-metodicheskoe prostranstvo regiona kak put' k povysheniju urovnja metodicheskoj kompetentnosti uchitelja [Unified information methodological space region as a way to improve the level methodology competent teacher]. *Russian Journal of Education and Psychology – Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 8(4). Pp. 52. (In Russian). EDN: OOUHVX.

17. Birdwell, T., Uttamchandani, S. (2019) Learning to teach in space: Design principles for faculty development in active learning classrooms. *Journal of Learning Spaces*. Vol. 8 (1). Pp. 19–27.

18. Chiu, P. H. P., Im, S. W. T., Shek, C. H. (2022) Disciplinary variations in student perceptions of active learning classrooms. *International Journal of Educational Research Open*. Vol. 3. Pp. 100131. DOI 10.1016/j.ijedro.2022.100131.

19. Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., Redecker, C. (2021) The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: what matters most? *Computers & Education*. 160 p. DOI 10.1016.compedu.2020.104052.

20. McKenney, S. E., Reeves, T. C. (2013) Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational Researcher*. Vol. 42(2). Pp. 97–100.

21. Tondeur, J., Howard, S., Yang, J. (2020) One-size does not fit all: towards an adaptive model to develop preservice teachers' digital competencies. *Computers in Human Behavior*. 116 p. DOI 10.1016/j.chb.2020.106659.

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: 18.04.2025
Принята к публикации: 05.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 18 April 2025
Accepted: 05 May 2025
Published: 30 June 2025

Оценка сформированности ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности

Р. А. Истомина

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

Введение. Исследование оценки сформированности ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности (далее – ФРД) является актуальным в контексте государственной политики в области здоровья молодежи, требует научно обоснованного подхода и имеет практическую значимость для системы образования и физического воспитания. В данной статье рассматриваются теоретические и практические критерии оценки сформированности ценностного отношения к ФРД у подростков, анализируются показатели оценки и методы диагностики данного процесса. Новизна исследования заключается в разработке и обосновании критериев ФРД, описании уровней их оценки, аргументации подбора диагностических методик.

Материалы и методы. Методика исследования включала анализ научной и методической литературы, обобщение и систематизацию научных положений и наблюдений.

Результаты. Диагностические методики базируются на теоретических положениях, сформулированных в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и В. Н. Мясищева, основанных на аксиологическом, деятельностном и когнитивном подходах. В рамках проведенного исследования было выявлено, что на мотивацию подростка к занятиям ФРД влияют потребности и сформированные у него ценности. Будучи изначально частью социокультурного опыта ценности не только осмысливаются, усваиваются, но и присваиваются личностью, становятся личностно значимыми. Интериоризированные ценности определяют ценностное отношение к ФРД и обретают функцию катализатора потребностей в физической активности личности. Это требует оценки сформированности ценностных отношений подростков к ФРД в двух аспектах: развития потребностей и формирования ценностей. Структура процесса формирования ценностных отношений включает когнитивный, эмоционально-волевой и мотивационно-поведенческий компоненты. В проекции на ФРД они позволяют выделить для оценки ее содержательные элементы и описать уровни их проявления. Показано, что для определения ценностного отношения подростков к здоровью может быть использована методика «Иерархия жизненных ценностей» Г. В. Резапкиной. Для оценки физического развития использован комплекс ГТО.

Обсуждение и выводы. Таким образом, оценка ценностного отношения подростков к ФРД включает познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-поведенческий компоненты: понимание важности здоровья, интерес и целеустремленность, а также частоту занятий, интерес и инициативность. Их оценка позволяет увидеть динамику ценностного отношения подростков к ФРД. Предложенная оценка может осуществляться в условиях общего и дополнительного образования, включая детский оздоровительный лагерь.

Ключевые слова: ценностное отношение, физкультурно-рекреационная деятельность, оценка, потребность, мотивация, подростки.

Для цитирования: Истомина Р. А. Оценка сформированности ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 51–67. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_51. EDN: EURJMB

Assessment of the Formation of Teenagers' Value Attitude to Physical Culture and Recreation Activities

Roman A. Istomin

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

Introduction. The study of assessing the formation of a value attitude towards physical recreation activities is relevant in the context of state policy in the field of youth health, requires a scientifically based approach, and has practical significance for the education system and physical education. This article examines the theoretical and practical criteria for assessing the formation of a value attitude towards physical recreation activities among adolescents, analyzes assessment indicators, and methods for diagnosing this process. The novelty of the research lies in the development and justification of criteria for physical recreation activities, the description of their assessment levels, and the justification for the selection of diagnostic methods.

Materials and methods. The research methodology included a theoretical analysis of scientific and methodological literature, generalization, and systematization of scientific provisions and observations.

Results. Diagnostic methods are based on theoretical provisions formulated in the works of L. S. Vygotzky, A. N. Leontiev, and V. N. Myasishchev, based on axiological, activity-based, and cognitive approaches. Within the framework of the conducted research, it was revealed that the motivation of adolescents to engage in physical recreation activities is influenced by their needs and values that have been formed. Initially being part of the sociocultural experience, values are not only comprehended and assimilated but also appropriated by the individual, becoming personally significant. Interiorized values determine the value attitude towards physical recreation activities and acquire the function of a catalyst for the needs in physical activity of the individual. This requires assessing the formation of value attitudes of adolescents towards physical recreation activities in two aspects: the development of needs and the formation of values. The structure of the process of forming value attitudes includes cognitive, emotional-volitional, and motivational-behavioral components. In the context of physical recreation activities, they allow for the identification of its meaningful elements for assessment and the description of the levels of their manifestation. The article also shows that the "Hierarchy of Life Values" method by G. V. Rezapkina can be used to determine the value attitude of adolescents towards health. The GTO complex is used to assess physical development.

Discussion and conclusion. Thus, the assessment of adolescents' value attitude towards physical and recreational activities includes cognitive, emotional-volitional, and motivational-behavioral components: understanding the importance of health, interest, and purposefulness, as well as the frequency of activities, interest, and initiative. Their assessment allows us to see the dynamics of adolescents' value attitude towards physical and recreational activities. The proposed assessment can be carried out in the conditions of general and additional education, including children's health camp.

Key words: value attitude, physical and recreational activities, assessment, needs, motivation, adolescents.

For citation: Istomin, R. A. (2025) Ocenka sformirovannosti cennostnogo otnosheniya podrostkov k fizkul'turno-rekreacionnoj deyatel'nosti [Assessment of the Formation of Teenagers' Value Attitude to Physical Culture and Recreation Activities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 51–67. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_51. EDN: EURJMB

Введение

В современном мире проблема формирования ценностного отношения к физкультурно-рекреационной деятельности (далее ФРД) приобретает особую значимость. Наблюдаемая тенденция к снижению физической активности и ухудшению здоровья граждан Российской Федерации требует разработки эффективных подходов популяризации физической культуры. Одним из вариантов решения данной проблемы является формирование ценностного отношения к ФРД, что способствует повышению мотивации к занятиям спортом, укреплению здоровья и улучшению качества жизни.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска новых методов популяризации занятий физической культурой у подростков и объективной оценки данного процесса. Для этого требуется разработка научно обоснованной системы диагностики, учитывающей специфику подросткового возраста и особенности формирования ценностных ориентаций. Создание комплексной методики оценки ценностного отношения к ФРД включает психологические, социальные и физиологические направления, позволяющие выявить факторы, влияющие на формирование ценностей в области физической рекреации, и предложить инновационные подходы к их развитию.

Целью исследования стала разработка методики оценки сформированности ценностного отношения к ФРД у подростков. Задачи исследования включали анализ теоретических основ формирования ценностного отношения к физической культуре, разработку критериев и показателей оценки ценностного отношения, обоснование отбора диагностических методик.

Обзор литературы

В отечественной науке сформировалась комплексная система взглядов на ФРД и ее мотивацию, основанная на исследованиях ведущих специалистов.

В концепции ФРД исследователями определено понятие, описаны виды и факторы, дана классификация форм этого вида деятельности, указаны «главные признаки физической рекреации: добровольность, доступность, самостоятельность осуществления» [28], которые, с нашей точки зрения, являются и ее принципами.

Но по-прежнему остается актуальной проблема мотивации личности, прежде всего подрастающего поколения, к добровольной, самостоятельной ФРД. Мотивация является сложным и многогранным явлением, формирующимся «на основе индивидуальных особенностей, психологических характеристик, двигательных навыков, состояния здоровья и уровня коммуникативных способностей личности» [9, с. 124].

Мотивацию деятельности обуславливают потребности человека и сформированные у него отношения на основе личностно значимых ценностей. Потребность представляет собой «особое состояние организма, характеризующееся наличием нужды в определенном предметном содержании» [21, с. 82]. При этом «ценности привносятся извне, путем интериоризации становятся личными ценностями» [12, с. 20]. Так, А. Ю. Калугин, комментируя фразу Д. А. Леонтьева «... если потребности толкают нас, то ценности притягивают» [15, с. 42], пишет: «Потребности – детерминация поведения снизу. Ценности же – детерминация поведения сверху» [12, с. 20]. Сформированные ценности усиливают мотивацию, приумножают волевые усилия по преодолению трудностей. Следовательно, оценка сформированности ценностных отношений подростков к ФРД должна рассматриваться в двух аспектах: развития потребностей и формирования ценностей.

Рассмотрим проявление потребности человека в физкультурно-рекреационной деятельности с точки зрения отечественных ученых. В философской концепции физической культуры В. И. Столярова [24] потребности рассматриваются как важнейший фактор развития личности в процессе рекреационной деятельности. П. А. Виноградов [3] описал методологические основы рекреационной физической культуры, обосновав взаимосвязь между потребностями и содержанием физкультурно-рекреационной деятельности.

М. А. Эльмурзаев, давая определение термину «физкультурно-рекреационная деятельность», соотносит его с понятием «физическая активность» и указывает, что «главным критерием того или иного уровня активности выступает личностный фактор, наличие потребностей как источника активности, уровень развития ее мотивационной сферы и др.» [27, с. 330].

В. С. Астафьев и Л. М. Верещагина раскрывают связь между потребностями и мотивами двигательной активности

человека, считая, что «в основе большинства вторичных (социальных и духовных) потребностей лежит потребность в движении» [1, с. 7], указывают на связь между потребностями и конкретными формами физической активности.

В. М. Выдрин [5], разрабатывая социально-биологические основы физической культуры, обосновал взаимосвязь между биологическими потребностями организма и выбором форм физкультурно-рекреационной деятельности. В. А. Горовой [6] развил психофизиологическую концепцию ФРД, рассматривая потребности как движущую силу формирования индивидуального стиля рекреационной активности. Раскрывая социально-психологические основы физической рекреации, Ю. Е. Рыжкин «значительно расширяет семантическое поле самого феномена» [22, с. 17] и также указывает на индивидуальную избирательность субъекта в видах и формах активности, влияющих на разные компоненты здоровья. Однако не менее важным фактором, побуждающим человека к физической активности, считает влияние социального окружения, что обуславливает изучение ФРД как социокультурного феномена.

В социокультурной концепции физической культуры Л. И. Лубышевой [17] потребности рассматриваются как важный фактор формирования физкультурно-рекреационной активности личности. По мнению исследователя, при личностно ориентированном подходе мотивы занятий ФРД связаны с учетом индивидуальных особенностей личности и формированием личностного смысла. В. А. Горовым, В. М. Наскаловым определены детерминанты физкультурно-рекреационной активности человека: «воздействие средств массовой информации, агитации и пропаганды; влияние социальной среды, формального и неформального общественного мнения» [7, с. 181].

Эти и другие исследования указывают на актуальность и достаточную проработанность различных аспектов ФРД человека. Однако еще недостаточно исследовано влияние ценностных отношений на мотивацию ФРД, а также требует решения проблема оценки мотивации ФРД, что не сводится только к положительным результатам физического развития и даже укрепления здоровья [22].

Для разработки методики оценки сформированности ценностного отношения подростков к ФРД необходимо не только

раскрыть структурные компоненты, определить критерии их оценки, но и выявить факторы, психолого-педагогические механизмы, влияющие на их динамику. Это требует обращения к методологическим основам.

Материалы и методы

Методика исследования включала комплексный, междисциплинарный подход, основанный на теоретическом анализе научной и методической литературы. В рамках данного подхода осуществлялись обобщение и систематизация научных положений. На основе полученных данных была разработана диагностическая методика, направленная на выявление и оценку сформированности ценностного отношения к ФРД.

Результаты

В процессе исследования механизмов формирования ценностного отношения к ФРД были выделены аксиологический, деятельностный и когнитивный подходы, представленные в трудах отечественных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева и других.

Согласно теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), личность формируется и проявляется в собственной деятельности человека.

А. Н. Леонтьев [14] обращал внимание на важность осмысления человеком предмета деятельности, который тесно связан с потребностями, определяет осознанность действий. Возникающие у человека потребности порождают мотив, определяют цели и действия по ее достижению. Следовательно, для побуждения подростков к занятиям ФРД необходимы: потребность, рождающая мотив, четко сформулированная цель как осознанный результат деятельности, а также знания и умения для ее осуществления. Эти элементы должны войти в критериальное поле оценки ФРД.

Результативность деятельности и ее успешность во многом определяются отношением субъекта к ней. Значимость той или иной деятельности в свою очередь обуславливается сформированными у субъекта ценностями.

Исследование ценностных отношений прежде всего адресует нас к трудам В. Н. Мясищева [18]. Он указывал на потреб-

ности как важную сторону отношений и обращал внимание на возникающую «своеобразную связь между субъектом и объектом, проявляющуюся в переживании тяготения к объекту и в активной устремленности к овладению им» [18, с. 8].

Согласно психологической концепции В. Н. Мясищева, личность рассматривается как совокупность ценностных отношений, которые «представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [18, с. 7]. Структура формирования ценностных отношений в контексте ФРД включает три основных компонента: когнитивный (осознание значимости физической активности), эмоциональный (переживания, связанные с занятиями ФРД), мотивационно-поведенческий (стремление к занятиям и активность) [10].

Процесс формирования ценностного отношения к ФРД рассматривается через теорию развития высших психических функций [8], где формирование ценностных ориентаций включает следующие элементы: социальное взаимодействие, выступающее в качестве системообразующего фактора развития ценностно-смысловой сферы личности и обеспечивающее передачу социокультурного опыта от поколения к поколению; практическая деятельность, являющаяся фундаментальной основой для интериоризации нормативно-ценностных структур и формирования устойчивых моделей поведения в контексте ФРД и эмоционально-чувственное восприятие, функционирующее как психологический механизм интериоризации ценностей и обеспечивающее их личностно-значимый характер в структуре ценностных ориентаций человека.

А. Н. Леонтьев [14] рассматривал деятельность как фундаментальную форму активности субъекта, направленную на преобразование окружающего мира и самого себя, что имеет непосредственное отношение к процессу формирования ценностного отношения к ФРД. Деятельность представляет комплексный процесс, включающий следующие ключевые стадии: предметно-практическое освоение социально-культурного опыта, характеризующееся непосредственным включением субъекта в различные формы социальной активности и приобретение им эмпирических знаний через практическую деятельность; интериоризацию нормативно-ценностных структур

как процесс перехода объективных социальных требований и норм в субъективные психологические образования личности, в дальнейшем трансформирующихся в систему внутренних личностных убеждений, что выражается в сформированности устойчивой системы ценностных ориентаций. Данный процесс характеризуется последовательной сменой стадий, где каждый последующий этап базируется на результатах предыдущего, образуя целостную систему становления ценностного отношения личности к социально значимым объектам и явлениям [16; 23].

Успешная реализация изложенных положений в практике формирования ценностного отношения подростков к ФРД возможна при условии создания целостной системы, включающей теоретическую и практическую подготовку, с последующей рефлексией, что обеспечивает формирование устойчивых ценностных ориентаций личности. При этом, как отмечал Л. С. Выготский, эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение и составляет предмет и заботу воспитателя в такой же мере, как ум и воля» [4, с. 141].

Основываясь на результатах теоретического осмысления проблемы, определим наиболее эффективные методы оценки сформированности ценностного отношения к ФРД, определяющие потребности и мотивы подростков. Необходимость разносторонности оценки требует учета взаимодействия физиологических и духовных потребностей личности.

Физическая рекреация представляет собой структурированную систему физических упражнений, направленных на оптимизацию психофизиологического состояния ребенка и поддержание его здоровья на оптимальном уровне.

В подростковый период развитие организма происходит интенсивно и неравномерно, что побуждает детей этого возраста акцентировать внимание на своем здоровье. Создаются благоприятные условия для формирования ценностного отношения к здоровью и ФРД как одному из способов его укрепления и развития организма в целом [19; 28]. Здоровый образ жизни в данном случае выступает интегративным мотивом, объединяющим биологические и духовные потребности личности, формируя устойчивую мотивацию к регулярным занятиям ФРД.

Таким образом, ФРД в подростковом периоде представляет взаимодействие биологических и духовных потребностей,

а ценность здоровья выступает системообразующим фактором в формировании целостного ценностного отношения к ФРД, обеспечивая её лично значимый характер.

В рамках нашего исследования средством оценки трансформации иерархической структуры ценностных ориентаций подростков стала методика Г. В. Резапкиной «Иерархия жизненных ценностей» [25], характеризующаяся простотой и оперативностью применения, а также возможностью дифференцированной оценки значимости ценностей на четырех уровнях. Данная методика включает восемь основных ценностных шкал: здоровье, материальное благополучие, творчество, семья, карьера (успех), служение, слава и отдых и позволяет определить степень принятия ценности здоровья, уровень его значимости в личной иерархии, позицию здоровья в общей системе жизненных ценностей и характер отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни.

Методика Г. В. Резапкиной обладает существенными преимуществами по сравнению с альтернативными технологиями оценки ценности здоровья: тест личностных ценностей А. В. Капцова и Л. В. Карпушиной [2] является более трудоемким, сложным для подростков. Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО) Е. В. Пахомовой [20] состоит из 90 пунктов оценки, методика М. Рокича [26] характеризуется сложностью процедуры ранжирования и неоднозначностью критериев.

Социально-психологические потребности в подростковом возрасте характеризуются выраженной направленностью на самоактуализацию и успешность. В данном случае физкультурно-рекреационная деятельность выступает как значимый инструмент реализации потребности подростка в стремлении к развитию личностного потенциала и физических способностей, расширению общения, желанию получить одобрение и признание со стороны сверстников, самоутверждению личности.

Физическое развитие в рамках ФРД оказывает комплексное воздействие на формирование социально значимых качеств личности: развитие физических качеств (сила, ловкость, гибкость, быстрота, выносливость), двигательных навыков и умений, совершенствование телосложения и физической привлекательности, развитие лидерских качеств, укрепление уверенности в себе. Эти качества в подростковом возрасте являются

важными, лично значимыми для ребенка, а стремление их приобрести является сильным мотивом для занятия ФРД.

В рамках оценки физического развития подростков мы хотим выделить метод сравнения величин с помощью всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, являющимся одним из стандартов физической подготовки граждан Российской Федерации.

Нормативно-правовая база комплекса ГТО регламентируется Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», определяющим его статус как основополагающего элемента системы физического воспитания населения. Структура комплекса включает государственные стандарты физической подготовки различных возрастных групп, четкое разграничение по возрастным группам, стандартизированный набор физических испытаний с унифицированными правилами их выполнения и установленные нормативы для оценки результатов. Результаты могут быть обработаны с помощью методов математической статистики, что позволяет проводить их сравнение и анализ.

Ранее нами была создана комплексная модель формирования ценностного отношения подростков к ФРД [11], которая стала основой для разработки критериев и отбора диагностических методик для оценки эффективности ее реализации.

Физкультурно-рекреационная деятельность в контексте познавательной потребности представляет собой непрерывный процесс когнитивного развития, реализуемый посредством системы общего и дополнительного образования. Возрастная специфика подросткового периода характеризуется выраженной когнитивной активностью и повышенной экспрессивностью, что формирует особый эмоциональный фон деятельности. Согласно теории А. Н. Леонтьева [13], данные эмоциональные состояния выступают в качестве неосознанных мотиваторов познавательной активности.

В основу оценки сформированности ценностного отношения подростков к ФРД со стороны познавательной потребности были положены критерии по трем сферам: когнитивной, эмоционально-волевой и мотивационно-поведенческой.

Когнитивные показатели помогают определить, насколько лично значима для подростка физкультурно-

рекреационная деятельность. Они включают в себя: понимание важности здорового образа жизни, знание способов укрепления здоровья с помощью физической рекреации, осознание ценности ФРД для личностного развития.

Показатели эмоционально-волевого компонента выявляют стремление, целеустремленность, интерес к занятиям физкультурно-рекреационной деятельностью. Следует подчеркнуть, что в процессе занятий развиваются волевые качества личности, формируется потребность в преодолении трудностей, стрессоустойчивость, укрепляется уверенность в себе, а также приобретает опыт эмоциональной разрядки.

Показатели мотивационно-поведенческого компонента отражают частоту занятий ФРД, ее мотивы. К ним относятся стремление самостоятельного осуществления ФРД, умение адекватно оценивать поведение своё и других людей с позиции здорового образа жизни, оценка своих сил, инициативность и приобщение сверстников, других людей к занятиям ФРД.

Детальное описание уровней сформированности ценностного отношения подростков к ФРД (высокий, средний и низкий) по компонентам представлено в таблице.

Изменения показателей структурных компонентов формирования ценностных установок можно выявлять с помощью составленного опросника или анкеты, составленных по принципам целевой направленности, валидности, надежности и практичности, отражающих высокий, средний или низкий уровень сформулированности ценностного отношения к ФРД.

Анкета состоит из трех частей: вводной, содержательной и заключительной части. Вводная часть содержит обращение к респонденту, цели исследования, правила заполнения. Содержательная часть включает открытые, закрытые и комбинированные вопросы, затрагивающие тему исследования и разделенные на блоки: *когнитивный* – оценка знаний о ЗОЖ, правильности выполнения физических упражнений и дозированной нагрузки, понимания ценности ФРД; *эмоциональный* – оценка интереса, желания, успешности, удовлетворенности, гедонических ощущений от занятий ФРД; *мотивационно-поведенческий* – выявление побуждений к занятиям, оценка регулярности занятий, активности. Анкета может содержать не только закрытые, но и открытые вопросы, в которых под-

ростки могут свободно выразить своё мнение и предпочтения. Заключительная часть включает в себя возможность выразить мнение об анкете, установление обратной связи с респондентом, благодарность за участие. Важно, чтобы каждый вопрос был зачитан и при необходимости объяснён. Опросники раздаются респондентам лично. Это способствует установлению контакта исследователя с подростком, повышению заинтересованности в опросе, создает атмосферу доверительности, что влияет на честность ответов, достоверность результатов.

Таблица
Уровни сформированности ценностных отношений подростков к физкультурно-рекреационной деятельности

Компоненты	Уровни сформированности ценностных отношений		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - Глубокие знания о здоровье и здоровом образе жизни (ЗОЖ), - понимание принципов физической подготовки и правил техники безопасности (ТБ), - знание различных физических упражнений, правил не менее 5 видов спорта, - способность анализировать влияние нагрузок на организм 	<ul style="list-style-type: none"> - Осознание ценности здоровья, ЗОЖ, - понимание важности физической активности, базовые знания о физической активности и правилах ТБ, - знание простейших упражнений, умение выполнять готовые программы, - частичное понимание влияния нагрузок на организм 	<ul style="list-style-type: none"> - Общие представления о физической активности, роли ЗОЖ в сохранении здоровья, - крайне ограниченное знание или незнание правил техники безопасности, - знание простейших упражнений, неумение планировать занятия, - отсутствие понимания влияния нагрузок
Эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> - Положительное отношение к ФРД, - интерес и активное стремление к занятиям ФРД, - выраженное желание участвовать в спортивных мероприятиях; - стремление к достижению высоких результатов 	<ul style="list-style-type: none"> - Эмоционально нейтральное отношение к ФРД, - эпизодическое проявление интереса к занятиям ФРД; - участие в спортивных мероприятиях по приглашению, - частичное проявление инициативы 	<ul style="list-style-type: none"> - Негативное отношение к ФРД, - отсутствие интереса к занятиям ФРД, - отказ от участия в физкультурных мероприятиях - негативное отношение к физическим нагрузкам
Мотивационно-поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> - Регулярные занятия ФРД, - регулярное посещение спортивных секций и участие в спортивных мероприятиях, - владение различными видами физических упражнений, умение выполнять сложные элементы, - способность самостоятельно проводить тренировки, умение контролировать нагрузку 	<ul style="list-style-type: none"> - Регулярные занятия ФРД, - нерегулярное посещение спортивных мероприятий, секций, - владение базовыми упражнениями, умение выполнять типовые задания, - готовность выполнять упражнения под руководством педагога, частичное умение контролировать нагрузку 	<ul style="list-style-type: none"> - Редкие занятия ФРД, - частое игнорирование спортивных мероприятий, по возможности избегание физической активности, - ограниченное владение базовыми упражнениями, неумение выполнять сложные задания, - проблемы участия как в индивидуальных, так и в групповых занятиях, отсутствие навыков контроля нагрузки

Обсуждение и выводы

Анализ научной литературы показал, что формирование ценностного отношения личности к физкультурно-рекреационной деятельности следует рассматривать с позиции деятельностного, аксиологического и когнитивного подходов. Стимулами добровольного занятия подростков ФРД являются потребности и сформированные у них ценностные отношения. Ценностное отношение подростков к занятиям ФРД проявляется в когнитивной (необходимые знания в области ФРД), эмоционально-волевой (желание, интерес, удовлетворение), поведенческой (владение упражнениями, активность участия) сфере деятельности.

Важно, чтобы сформированные в воспитательной работе с подростками ценности здоровья, здорового образа жизни стали для них не только лично значимыми, но и были приняты и поддержаны детским коллективом, тем самым составили аксиологический фон, побуждающий к активным занятиям физкультурно-рекреационной деятельностью.

Список литературы

1. Астафьев В. С., Верещагина Л. М. Потребность и мотив как внутренний побудитель двигательной активности человека // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 13. – С. 6–9.
2. Бухвалова Е. М., Карпушина Л. В. Диагностика инструментальных ценностей личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2008. – № 2(4). – С. 46–58. – EDN OFZWFN.
3. Виноградов П. А. Физическая культура и здоровый образ жизни: (Проблемы и перспективы использования средств массовой информации в их пропаганде). – М.: Мысль, 1990. – 286 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
5. Выдрин В. М. Физическая культура-вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем): монография. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2003. – 142 с.
6. Горовой В. А. Подходы и принципы организации физической рекреации студентов // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. – 2013. – № 1(38). – С. 72–76. – EDN WAOYIV.
7. Горовой В. А., Наскалов В. М. Психолого-педагогические аспекты стимулирования физкультурно-рекреационной активности студентов // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2018. – № 7. – С. 181–186.
8. Дубровина И. В. Л. С. Выготский и современная детская практическая психология (к 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского) // Вестник практической психологии образования. – 2016. – № 2(47). – С. 3–9. – EDN YXBWAP.
9. Игнатьев В. М., Потоцкая Е. А. Мотивация: виды, функции и факторы // Экономика и социум. – 2014. – № 4–3(13). – С. 119–126. – EDN TPERNV.
10. Истомин Р. А. Формирование ценностного отношения личности к физкультурной деятельности в аспекте психологической концепции В. Н. Мясищева // Физическая культура и спорт в постиндустриальную эпоху: проблемы и пути их решения: материалы Всероссийской

научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 декабря 2023 года. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 47–51. – EDN SPODWQ.

11. Истомин Р. А. Модель формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в детском лагере // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 53–68. DOI: 10.35231/18186653_202

12. Калугин А. Ю. Соотношение понятий при изучении ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 17–24. – EDN SWEPМХ.

13. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – Т. 46. – № 2. – С. 67–83. – DOI 10.11621/LP-23-16. – EDN ХТХМВR.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.

15. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.

16. Лотоненко А. В., Молодых Ю. С., Лотоненко А. А., Данилов М. С. Категории потребности и деятельности в области физической культуры // Культура физическая и здоровье. – 2016. – № 2(57). – С. 87–92. – EDN WDNFSN

17. Лубышева Л. И., Моченов В. П. Новый концептуальный подход к современному пониманию социальной природы спорта // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 4. – С. 94–101. – EDN TYSBJD.

18. Мясичев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.

19. Новикова В. И. Составляющие территориальной рекреационной системы: определение, классификация // Псковский регионологический журнал. – 2013. – № 16. – С. 133–150. – EDN QCVNNT.

20. Пахомова Е. В. Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 2(10). – С. 120–134. – EDN OWQREB.

21. Петрова С. И. О специфическом значении и смысле категории «потребность» // Интеграция наук. – 2017. – № 8(12). – С. 81–84. – EDN YREKWW.

22. Рыжкин Ю. Е. Социально-психологические основы физической рекреации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 30. – С. 17–31. – EDN KKPКGN.

23. Соколова Е. Е. Школа А. Н. Леонтьева и её роль в развитии деятельностного подхода в психологии // Вестник Московского университета. – 2007. – № 2. Серия 14. Психология. – С. 80–103.

24. Столяров В. И. О двух концепциях и системах физического воспитания в процессе его модернизации // Известия Пензенского государственного университета имени В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1056–1062. – EDN PJETQV.

25. Ульянина О. А., Радчикова О. А., Борисенко Е. В., Хайрова З. Р. Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г. В. Резапкиной // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 154–172. – DOI 10.17759/sps.2023140310. – EDN CSXJME.

26. Хасабова К. А. Исследование ценностных ориентаций М. Рокича в работе школьного психолога // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 2-1. – С. 213–218. – DOI 10.34670/AR.2022.34.99.019. – EDN AQFJNK.

27. Эльмурзаев М. А. О соотношении понятий активности и деятельности в сфере физической рекреации // XIV Царскосельские чтения «Профессиональное образование: социально-культурные аспекты»: Междунар. научн. конф. 20–21 апреля 2010 г. – СПб.: ЛГУ, 2010. – Т. V. – С. 327–332.

28. Эльмурзаев М. А., Дунаев К. Ш., Дунаев М. К., Шаухалов Т. С. Физкультурно-рекреационная деятельность: понятие, содержательные компоненты // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 1(143). – С. 227–232. – EDN XWRRCД.

1. Astaf'ev, V. S., Vereshchagina, L. M. (2014) Potrebnost' i motiv kak vnutrennij pobuditel' dvigatel'noj aktivnosti cheloveka [Need and motive as an internal motivator of human motor activity] *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Buryat State University*. No. 13. Pp. 6–9. (In Russian).
2. Buhvalova, E. M., Karpushina, L. V. (2008) Diagnostika instrumental'nyh cennostej lichnosti [Diagnosis of instrumental values of personality] *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii – Bulletin of Samara Humanitarian Academy*. Seriya: Psihologiya. No. 2 (4). Pp. 46–58. (In Russian). EDN OFZWFN.
3. Vinogradov, P. A. (1990) *Fizicheskaya kul'tura i zdorovyy obraz zhizni: (Problemy i perspektivy ispol'zovaniya sredstv massovoy informacii v ih propagande)* [Physical Culture and Healthy Lifestyle: (Problems and Prospects of Using Mass Media in Their Promotion)] Moscow: Mysl' (In Russian).
4. Vygotskij, L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational Psychology / Edited by V. V. Davydov] / Pod red. V. V. Davydova. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
5. Vydrin, V. M. (2003) *Fizicheskaya kul'tura-vid kul'tury lichnosti i obshchestva (Opyt istoriko-metodologicheskogo analiza problem)* [Physical Culture as a Type of Personal and Social Culture (Experience and Historical and Methodological Analysis of Problems)]. Omsk: Izd-vo SibADl. (In Russian).
6. Gorovoj, V. A. (2013) Podhody i principy organizacii fizicheskoj rekreacii studentov [Approaches and principles of organizing physical recreation for students]. *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. P. Shamyakina – The Herald of Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin*. No. 1 (38). Pp. 72–76. (In Russian). EDN WAQYIV.
7. Gorovoj, V. A., Naskalov, V.M. (2018) Psihologo-pedagogicheskie aspekty stimulirovaniya fizkul'turno-rekreacionnoj aktivnosti studentov [Psycho-pedagogical aspects of stimulating physical-recreational activity of students]. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Polotsk State University*. No. 7. Pp. 181–186. (In Russian).
8. Dubrovina, I. V. (2016) L. S. Vygotskij i sovremennaya detskaya prakticheskaya psihologiya (k 120-letiyu so dnya rozhdeniya L. S. Vygotskogo) [Vygotsky and Modern Child Practical Psychology (on the 120th Anniversary of L. S. Vygotsky's Birth)]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya – The Herald of Practical Psychology in Education*. No. 2 (47). Pp. 3–9. (In Russian). EDN YXBWAP.
9. Ignat'ev, V. M., Potokayka, E. A. (2014) Motivaciya: vidy, funkcii i faktory [Motivation: Types, Functions, and Factors]. *Ekonomika i socium – Economics and Society*. No. 4–3(13). Pp. 119–126. (In Russian). EDN TPERNB.
10. Istomin, R. A. (2024) Formirovanie cennostnogo otnosheniya lichnosti k fizkul'turnoj deyatelnosti v aspekte psihologicheskoy koncepcii V. N. Myasishcheva [Formation of a value attitude of the individual towards physical culture activities in the aspect of the psychological concept of V. N. Myasishchev]. *Fizicheskaya kul'tura i sport v postindustrial'nyy epohu: problemy i puti ih resheniya* [Physical culture and sports in the post-industrial era: problems and ways of their solution]. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Sankt-Peterburg, 15 dec. 2023. Sankt-Peterburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 47–51. (In Russian). EDN SPODWQ.
11. Istomin, R. A. (2024) Model' formirovaniya cennostnogo otnosheniya podrostkov k fizkul'turno-rekreacionnoj deyatelnosti v detskom lagere [The model of forming a value-based attitude of adolescents towards physical and recreational activities in a children's camp]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 53–68. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_202
12. Kalugin, A. Yu. (2014) Sootnoshenie ponyatij pri izuchenii cennostno-smyslovoj i motivacionno-potrebnostnoj sfer lichnosti [The ratio of concepts in the study of the value-semantic and motivational-need spheres of personality]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki – *Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University*. Series № 1. Psychological and Pedagogical Sciences. No. 1. Pp. 17–24. (In Russian). EDN SWPEMX.
13. Lektorskij, V. A. (2023) Psihologicheskaya teoriya deyatelnosti A. N. Leont'eva i sovremennye kognitivnye issledovaniya [Psychological Activity Theory by A. N. Leontiev and Mod-

ern Cognitive Research]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya – Moscow University Bulletin. Series. Vol. 46. No. 2. Pp. 67–83. DOI 10.11621/LPJ-23–16. (In Russian). EDN XTXMBR.*

14. Leont'ev, A. N., Leont'ev, D. A., Sokolova, E. E. (2005) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl. (In Russian).

15. Leont'ev, D. A. (1996) Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologiya cennostnoj regulyacii deyatelnosti [From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik MGU – Bulletin of Moscow State University. Vol. 14. Psihologiya. No. 4. Pp. 35–44. (In Russian).*

16. Lotonenko, A. V., Molodyh, Yu. S., Lotonenko, A. A., Danilov, M. S. (2016) Kategorii potrebnosti i deyatelnosti v oblasti fizicheskoy kul'tury [Categories of needs and activities in the field of physical culture]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e – Physical culture and health. No. 2 (57). Pp. 87–92. (In Russian). EDN WDNFSN.*

17. Lubyshva, L. I., Mochenov, V. P. (2015) Novyj konceptual'nyj podhod k sovremennomu ponimaniyu social'noj prirody sporta [A new conceptual approach to modern understanding of the social nature of sport]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture. No. 4. Pp. 94–101. (In Russian). EDN TYSBJD.*

18. Myasishchev, V. N. (2011) *Psihologiya otnoshenij: izbrannye psihologicheskie trudy / ed. A. A. Bodaleva* [Psychology of relationships: selected psychological]. 4-e izd. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta; Voronezh: MODEK. (In Russian).

19. Novikova, V. I. (2013) Sostavlyayushchie territorial'noj rekreacionnoj sistema: opredelenie, klassifikaciya [The components of the territorial recreational system: definition, classification]. *Pskovskij regional'nyj zhurnal – Pskov Regionological Journal. No. 16. Pp. 133–150. (In Russian). EDN QCVNNT.*

20. Pahomova, E. V. (2011) Metodika diagnostiki cennostnyh orientacij (MDCO) [Methodology of diagnostics of value orientations]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psihologiya – Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology. No. 2(10). Pp. 120–134. (In Russian). EDN OWQREB.*

21. Petrova, S. I. (2017) O Specificheskom znachenii i smysle kategorii "Potrebnost'" [About the specific meaning and meaning of the category "need"]. *Integraciya nauk – Integration of sciences. No. 8 (12). Pp. 81–84. EDN YREKWW.*

22. Ryzhkin, Yu. E. (2007) Social'no-psihologicheskie osnovy fizicheskoy rekreacii [Socio-psychological foundations of physical recreation]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. Vol. 8. No. 30. Pp. 17–31. (In Russian). EDN KKPKN.*

23. Sokolova, E. E. (2007) Shkola A. N. Leont'eva i eyo rol' v razviii deyatelnostnogo podhoda v psihologii» [Leontieva and her role in the development of the activity approach in psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya – Bulletin of the Moscow University. No. 2. Pp. 80–103. (In Russian).*

24. Stolyarov, V. I. (2012) O dvuh koncepciyah i sistemah fizicheskogo vospitaniya v processe ego modernizacii [On two concepts and systems of physical education in the process of its modernization]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo – Izvestiya Penza State Pedagogical University. In. G. Belinsky. No. 28. Pp. 1056–1062. (In Russian). EDN PJETQV.*

25. Ul'yanina, O. A., Radchikova, O. A., Borisenko, E. V., Hajrova, Z. R. (2023) Psihodiagnostika cennostnyh orientacij podrostkov: rezul'taty standartizacii metodiki «lerarhiya zhiznennyh cennostej» G. V. Rezapkinoy [Psychodiagnosics of adolescents' value orientations: the results of standardization of the methodology "Hierarchy of life values" In Rezapkina]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo – Social psychology and society. Vol. 14. No. 3. Pp. 154–172. (In Russian). DOI 10.17759/sps.2023140310. – EDN CSXJME.*

26. Hasabova, K. A. (2022) Issledovanie cennostnyh orientacij M. Rokicha v rabote shkol'nogo psihologa [The study of the value orientations of M. Rokich in the work of a school psychologist]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical and critical reviews and modern research. Vol. 11. No. 2–1. Pp. 213–218. (In Russian). DOI 10.34670/AR.2022.34.99.019. EDN AQFJNK.*

27. El'murzaev, M. A. (2010) O sootnoshenii ponyatij aktivnosti i deyatelnosti v sfere fizicheskoy rekreacii [On the relationship between the concepts of activity and activity

in the field of physical recreation] XIV Carskosel'skie chteniya «Professional'noe obrazovanie: social'no-kul'turnye aspekty» [XIV Tsarskoye Selo Readings Vocational education: socio-cultural aspects]. Saint Petersburg. Vol. V. Pp. 327–332. (In Russian). EDN PIWBHB.

28. El'murzaev, M. A., Dunaev, K. Sh., Dunaev, M. K., Shauhalov, T. S. (2017) Fizkul'turno-rekreacionnaya deyatel'nost': ponyatie, sodержatel'nye komponenty [Physical culture and recreational activity: concept, substantive components]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta – Scientific notes of the University named after N. F. Lesgaft.* No. 1(143). Pp. 227–232. (In Russian). EDN XWRRCD.

Информация об авторе

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

Information about the authors

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

Поступила в редакцию: 12.05.2025
Принята к публикации: 30.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 12 May 2025
Accepted: 30 May 2025
Published: 30 June 2025

Игра в жизни младшего подростка: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И ЦЕЛИ

С. М. Платонова¹; Н. П. Глухова²

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

² ГБОУ № 525 с углублённым изучением английского языка Московского района,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Общеизвестно, что игровые технологии являются средством повышения эффективности обучения. Однако игра как интерактивная обучающая технология продолжает быть недостаточно распространённой, а в последние годы учителя говорят о том, что она создаёт проблемы в общении, конфликты, случаи отказа от участия. Не понимая ключевых особенностей современных школьников, трудно оценить эффективность тех или иных методов, используемых в образовании. Применение игры в обучении крайне актуально для младших подростков, так как в этот возрастной период у них снижается учебная мотивация, успешность обучения, возникают сложности в межличностном общении. Целью нашего исследования стало выявление степени готовности современных школьников участвовать в игровой деятельности, а также особенностей организации дидактических игр в ними.

Материалы и методы. Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: анализ научных источников по проблеме исследования, анкетирование, беседа, статистическая обработка результатов. В исследовании были задействованы 72 обучающихся шестых классов. Организация исследования включала создание портрета подростка на основе современных исследований. Для эмпирической проверки отношения школьников к играм и включённости подростка в этот вид деятельности использован опрос учащихся.

Результаты. Анкетирование шестиклассников показало, что в их прошлом и настоящем отсутствует насыщенный опыт игры в реальной жизни. В результате освоения игры как вида творческой деятельности, в котором ребёнок становится полноправным субъектом, для большинства участников не произошло. Младшие подростки не умеют соблюдать правила, адекватно переживать проигрыш, доводить игру до конца в случае затруднений, не умеют придумывать и организовывать игры. Но, несмотря на влияние компьютерных игр, у подростков сохраняется интерес к игровой деятельности, их особенно привлекают коллективные и командные игры. У современных младших подростков публичный характер учебной игровой деятельности, привлекающая внимание позиция, роль водящего, возможность неуспеха, проигрыша вызывают заметное напряжение. Ресурсом для вовлечения в игру является сохранение интереса к игре, наличие, по оценке самих детей, волевых качеств, желания обучаться новому, преодолевать трудности, придумывать свои игры и правила.

Обсуждение и выводы. Новые смыслы игры в современной школе заключаются в необходимости её применения не только как средства повышения учебной мотивации, но и как значимого инструмента развития личности, способа коррекции существующих проблем, среди которых обеднение общения детей со сверстниками, погружённость в виртуальный мир, ощущение отторжения от учебного процесса, низкий уровень коммуникативной компетентности, рост тревожности, неверия в себя, затруднений при выработке и соблюдении правил, анализе и планировании. Современные дети не получили полноценного игрового опыта, живые игры заменили игры виртуальные, поэтому они не умеют и боятся играть, не справившись за своим аватаром. Новые подходы к игре предполагают понимание необходимости начать с игр, вызывающих удовольствие и радость как от проигрыша, так и от выигрыша, чтобы мотивация к игре стала выше. В дальнейшем важно ориентироваться на поддержку, стимулирование игровой активности и создание ситуации успеха в игре. Затем постепенно вовлекать в придумывание и проведение дидактических игр, формирование посредством игры умения быть успешными авторами, коммуникаторами, организаторами.

Ключевые слова: современный младший подросток, готовность к игровой деятельности, игра, игровая технология.

Для цитирования: Платонова С. М., Глухова Н. П. Игра в жизни младшего подростка: новые смыслы и цели // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 68–83. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_68. EDN: EUUPTV

Learning Games in the Young Teenagers' Life: New Meaning and Aims

Svetlana M. Platonova¹, Natalya P. Glukhova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² State Budgetary Educational Institution No. 525 with in-depth study of the English language,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The statement that playing technologies are the method of including teenagers in educational process, stirring up of internal resources and increasing of learning efficiency is well-known. But interactive playing technology is not so often used as the part of education. Moreover, it is said that games make children feel too relaxed and create a lot of problems in the educational process. Without understanding of particular features of modern teenagers it is very difficult to estimate the efficiency of different methods used in education. The use of games in teaching is very actual for young teenagers as this period is characterized by decreasing of motivation and success in studying, increasing of problems in communication. The aim of this research is to understand the readiness of modern teenagers to take part in game activities and the organization of playing in different ways.

Materials and methods. This article is based on the method of content analysis of theoretical literature devoted to the problem of growing up of young teenagers, the difference in the psychological and intellectual development happened later years. This work will involve a combination of further literature studies, theoretical analysis and the results of questionnaires. As the result this work includes the description of modern teenagers' portrait. The study also involves the answers of 72 sixth – form students. The results of students' survey were used for empiric verification of inclusion in this kind of activity.

Results. The analysis of scientific researches and surveys done among modern sixth – formers showed the lack of playing activity and playing experience in real life. As the result they haven't mastered the ability of playing but this ability could let the child become the subject of this activity. Young teenagers cannot follow the rules, overcome the difficulties, bring the game to the end, create and organise games. But nowadays despite of influence of modern gadgets and technologies and the lack of communication, young teenagers are ready to take part in gaming activities in different forms – as participants and creators. Up-to-date teenagers feel tension because of public attention, leading roles, the situation of failure. The resource for involving in playing is the interest to games, wish and possibility to learn something new, overcome difficulties and create their own rules.

Discussion and conclusion. New meanings of games in modern study are concluded in the necessity of their application in studying process. This application can be used not only as the method of increasing learning motivation but also as the instrument of personality development and correction of existing problems: low social skills, addiction to virtual life, estrangement from educational process, increasing anxiety, uncertainty, difficulties with following rules, analysis and planning. Modern children haven't received valuable experience of playing games – real games are replaced with virtual ones and as the result children cannot play in real life. New methods of using games mean, that we should start with games which stimulate the pleasure and fun despite of winning and losing to create the motivation to games activities. Then it is very important to support and stimulate gaming activity and create the situation of success. After that it is possible to create and play new didactic games and thanks to this process to form the ability of being authors, organizers and communicators.

Key words: modern young teenagers, readiness to the gaming activity, game, playing technology.

For citation: Platonova, S. M., Glukhova, N. P. (2025) Igra v zhizni mladshogo podrostka: novy'e smy'sly' i celi [Learning Games in the Young Teenagers' Life: New Meaning and Aims]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 68–83. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_68. EDN: EUUPTV

Введение

Общепризнанным является утверждение о том, что игровые технологии обеспечивают включение учащихся в образовательный процесс, активизацию их внутренних ресурсов, актуализацию применения учебного материала и благодаря этому повышают эффективность обучения. Автором первых дидактических игр можно считать народ, подметивший восприимчивость маленьких детей к обучению с помощью игр и игрушек. Однако игра как интерактивная обучающая технология продолжает быть недостаточно распространённым компонентом обучения, а в последние годы учителя говорят о том, что она расхолаживает детей, создаёт лишние проблемы в общении, что дети не хотят и не умеют играть. При планировании образовательных и воспитательных программ уделяется крайне мало внимания изменениям, произошедшим с детьми в последние десятилетия. Учёт таких изменений позволит точнее оценить и повысить эффективность методов, используемых в воспитании и образовании детей.

Целью нашего исследования стало выявление степени желания и готовности современных школьников участвовать в игровой деятельности, а также особенностей организации игр в них. Акцентирование внимания в нашем исследовании на младшем подростковом возрасте обусловлено тем, что в этот период у детей происходит снижение учебной мотивации, успешности обучения, что делает применение игровых технологий особенно актуальным [5].

Обзор литературы

Разработкой теории игры, её методологических основ, выяснением социальной природы игры, её значения для развития личности ребёнка в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Так, Л. С. Выготский отмечал, что в игре возможны высокие достижения ребёнка, которые завтра станут его средним реальным уровнем [2]. Игра облегчает процесс восприятия информации и её усвоения, так как стимулирует алгоритм произвольного запоминания, волевые усилия, интерес к учебной деятельности. Стремясь выиграть, ребёнок без напряжения пробует действия в новых обстоятельствах, осваивает новые умения. Теоретическую базу использования игровых технологий в обучении создавали В. Г. Алексеев,

Б. Г. Ананьев, В. М. Демин, А. А. Деркач, Г. К. Селевко, М. Ф. Стронин, В. И. Устиненко, Г. П. Щедровицкий, В. А. Яковлев и др.

Исследованиями поколения 2000-х занимались различные отечественные педагоги и психологи, среди которых можно отметить социально-антропологические, психологические, педагогические работы А. В. Ипатова, М. И. Гореликова, Т. Д. Марцинковской, М. Р. Мирошкиной, А. В. Мудрик, С. Д. Полякова, В. С. Собкина, Д. И. Фельдштейна и др. Так, М. Р. Мирошкина, характеризуя это поколение, называет его «поколением глобальных детей», имеющих неограниченные возможности работы с информацией и независящих от взрослых для её получения [9]. Согласно исследованиям названных выше авторов, в развитии современного подростка под влиянием погруженности в виртуальную реальность, изменения образа жизни и других факторов прослеживаются следующие тенденции:

– Любознательность и широта интересов, свойственные этому возрасту¹, сменились, по мнению Д. И. Фельдштейна, низким уровнем любознательности и активности в результате чрезмерной погруженности в виртуальный мир [13]. А. В. Сапа отмечает, что современные подростки подвержены краткосрочным увлечениям, для них характерна поверхностность суждений и неразвитость склонности к системному анализу [11].

– Формирование абстрактного мышления, гипотетико-дедуктивных схем и аналитических способностей, являющихся, по мнению Л. С. Выготского [2], центральной функцией всей познавательной активности подростка. В настоящее время все это сменилось значительными затруднениями при осмыслении информации, формулировке суждений, установлении причинно-следственных связей, выполнении обобщения, классификации и т. д., что было отмечено в отчёте Института развития, здоровья и адаптации ребенка², раскрыто в рамках диссертационных исследований М.И. Гореликова [4].

– Как показали исследования А. В. Ипатова, вместо развития внимания подростка почти до уровня взрослого человека, наблюдается усугубляющаяся тенденция проявлений неусидчивости и нетерпеливости, невозможности и нежелания со-

¹ Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. 416 с.

² ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» Отчет о выполнении государственного задания в 2023 году.

средоточиться длительное время на какой-то деятельности, повышенная возбудимость и впечатлительность, что ранее было признаками исключительно младшего школьного возраста [7].

– Развитие активных связей со сверстниками, желание признания со стороны окружающих сменилось проблемами в социальной компетентности, что проявляется в неумении договариваться, обосновывать свою точку зрения и принимать мнение других. М. Р. Мирошкина [9], А. В. Сапа [11] обращают внимание на то, что современные подростки отличаются меньшей терпеливостью и терпимостью, склонностью к повышенной конфликтности, острой реакцией на критику, стремлением быть поощряемыми и ожиданием высокой оценки своей деятельности от окружающих.

Таким образом, дети разительно изменились. Можно согласиться с Е. М. Шамис [15] в том, что сегодня наиболее важные вопросы касаются облика новых поколений, которые во многом отличаются от предыдущих, и это ставит вопрос коррекции учебного процесса для эффективного взаимодействия с ними.

В свою очередь, Н. В. Богачева и Е. В. Сивак [1] пишут, что в ряде исследований современных подростков имеются противоречивые результаты, а некоторые приписываемые им характеристики могут быть реакцией на многозадачность и являются одинаковыми для детей и взрослых, чем подчёркивают необходимость дальнейшего изучения особенностей поколения Z. Вопрос о специфике игрового опыта современных детей, особенностях их желаний, способности и умения играть, усваивать в игре учебный материал не был предметом специального изучения. Эти вопросы мы попытаемся рассмотреть в данной статье.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: анализ научных источников по проблеме исследования, анкетирование, беседа, статистическая обработка результатов. В исследовании были задействованы 72 обучающихся шестых классов. Организация исследования включала психолого-педагогический анализ портрета современного подростка на основе современных исследований и теоретическое моделирование. Для эмпирической проверки отношения школьников к играм, их

умения играть и включённости в этот вид деятельности использовано анкетирование учащихся.

Результаты

Какова роль игры в жизни современного ученика 11–13 лет? Нами было проведено анонимное анкетирование среди 200 учащихся 5–7 классов из двух школ Санкт-Петербурга, № 411 и № 525. Основной целью исследования было выявление отношения младших подростков к использованию игровых технологий в обучении и их умения включаться в игровую деятельность. Один из вопросов данной анкеты был направлен на выявление предпочитаемых форм урочной работы, среди которых предлагалась проектная, исследовательская, самостоятельная, игровая, творческая деятельность. Анализ ответов на данный вопрос показал, что 43,5 % младших подростков отметили предпочтительность игры и игровой деятельности, этот вариант ответа оказался лидером. Опираясь на данные результаты, можно утверждать, что игровая деятельность привлекательна для школьников. Возможно, дети выбирали то, что показалось им менее сложным, и нетрудозатратным.

Но желание принимать участие в игровой деятельности не означает готовности и умения детей играть. Для определения уровня готовности школьников к этому виду деятельности было проведено анкетирование обучающихся 6-х классов ГБОУ № 525 «Я и игра». В анкетировании приняли участие 72 ученика, охарактеризуем результаты анкетирования.

На вопрос: «Любишь ли ты играть?» утвердительно ответили 85 % опрошенных. Вариант «не люблю» не выбрал никто, 15 % выбрали вариант ответа «иногда», что может говорить о том, что в ряде случаев игровая деятельность вызывает напряжение или какие-то отрицательные эмоции.

Важно было выяснить, какие игры предпочитают школьники. Обучающиеся могли выбрать несколько вариантов ответа. Ответы подростков распределились следующим образом: компьютерные игры – 81 %, настольные – 55 %, подвижные – 52 %, спортивные – 45 %, словесные – 26 %, интеллектуальные – 12 %. Спортивные игры чаще выбирали мальчики, словесные – девочки. На просьбу назвать свою любимую игру ученики также привели, главным образом, названия компьютерных игр. Данные

результаты подтверждают, что младшие подростки в настоящее время предпочитают виртуальный мир реальному. Кроме того, погруженность в виртуальный мир косвенно свидетельствуют об отсутствии регулярного круга реального общения у многих детей. Лидером среди игр стали компьютерные игры, хотя именно компьютеризация является основным влияющим негативно на развитие детей фактором, и мы понимаем настоятельную необходимость вовлечения детей в живые контактные игры.

Е. М. Шамис, анализируя поколение X (1960–1980 гг.) установила, что в игре это поколение училось осваивать территории и открывать новые области знаний, быстро реагировать на нестандартную ситуацию и находить выход, действовать в разнополюх и разновозрастных командах, мыслить нестандартно, жить в гармонии с природой, работать руками и пр. [16]. Поколение Z потеряло игровые традиции, которые, например М. В. Осорина, рассматривала как основу существования детской субкультуры [9]. Какие игры сохранились? Как они влияют на детей?

Соотношение интереса к интеллектуальным и к компьютерным играм – один к семи, т. е. уровень интереса к интеллектуальным играм крайне низкий. Исследуя возрастные особенности детей 10–12 лет, А. С. Горев установил, что в этом возрасте функциональная организация мозга близка к таковой у взрослых [3], и младшие подростки испытывают потребность в его тренировке. У подростков возникает интерес к интеллектуальным играм – «да-неткам», логическим загадкам (например: «На какой вопрос нельзя ответить «да»?», «Каких камней нет в реке?»), головоломкам, рисуночным загадкам и пр. [10]. Для успешного участия в интеллектуальных играх необходимы такие качества ума, как смекалка, эрудиция, наблюдательность, умение сопоставлять факты, анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости – то, что в совокупности составляет интеллектуальные способности человека. Отсутствие желания участвовать в таком виде деятельности или замена интеллектуальных игр на решение задач в рамках компьютерной игры может свидетельствовать о недостаточности условий для решения возрастных задач когнитивного развития современных подростков.

Для выявления игрового опыта обучающихся был задан вопрос о том, с кем играют подростки – с родителями, родствен-

никами, с дворовой компанией, одноклассниками. Около 50 % участников опроса отметили, что они редко играют в кругу семьи (с родителями, братьями, сёстрами) и не имеют устойчивой компании друзей, с которой они могли бы играть в свободное время. Дворовая компания, которая, по мнению М. В. Осориной, является основным институтом социализации и накопления игрового опыта [11], отсутствует у 54 % опрошенных. Данные результаты говорят о недостаточном опыте игрового взаимодействия и отсутствии сформированного поля возможностей для развития умения играть. Повлиять на внешние факторы, обуславливающие жизнь ребёнка, достаточно сложно, но само образовательное учреждение может стать местом, устраняющим этот дефицит, а для этого в школе можно и нужно играть.

Игра многофункциональна, среди её функций оздоровительная, релаксационная, гедонистическая, функция переключения. На вопрос: «Когда ты играешь, то устаёшь или, наоборот, отдыхаешь?», большинство (64 %) подростков выбрало ответ «когда как», 30 % полагают, что они отдыхают, а 6 % – что устают. Уточняющая беседа показала, что ученики устают больше всего в спортивных играх, испытывая приятную физическую усталость, и в компьютерных играх. При этом обучающиеся понимают, что компьютерные игры вызывает усталость глаз, напряжение, часто раздражение.

Важным показателем освоения игровой деятельности в младшем школьном возрасте является наличие способности организовывать игры и придумывать игры самому. Мы задали вопросы о сформированности таких умений у младших подростков. На вопрос «Предлагаешь ли ты игры своим одноклассникам?» ответы распределились таким образом: да – 44 %, иногда – 42 %, нет – 24 %. На вопрос «Придумываешь ли новые игры?» мы получили ответы: да – 20 %, иногда – 28 %, нет – 62 %. Таким образом, освоение игры как вида творческой деятельности, в котором ребёнок становится полноправным субъектом, не произошло для большинства наших респондентов.

Многие исследователи сходятся во мнении, что придумывание игр – это акт творчества, он указывает на наличие творческого воображения, инициативы, самостоятельности. Н. И. Чернецкая пишет: «В случае осознания подростком значимости творческого мышления, оно для него становится

субъективно-значимым» [15, с. 90]. Игра обладает большим потенциалом для того, чтобы творчество стало необходимостью и потребностью. Мы можем при этом опираться на желание самих школьников научиться придумывать игры и делать это самостоятельно, о чём в анкетировании заявило 68 % младших подростков. Более того, дети готовы проявлять достаточное упорство в процессе игры: две трети участников готовы учиться играть, даже если что-то не получается, что говорит о большом потенциале использования игр в учебном процессе.

Нас интересовали различные характеристики, раскрывающие освоение детьми игровой деятельности, для чего мы задали им ряд вопросов, приведённых в таблице.

Таблица

Результаты анкетирования по вопросам отношения к игре и оценке освоения младшими подростками игровых умений

№ п/п	Вопросы анкеты	Распределение ответов на вопрос, в %		
		Да	Иногда	Нет
1	Важно ли для тебя выигрывать?	38	48	14
2	Умеешь ли проигрывать спокойно?	54	32	14
3	Готов ли ты продолжать игру, если что-то не получается?	75	22	3
4	Есть ли игры, которые никак не удавались, а ты всё-таки научился в них играть?	59	5	24
5	Всегда ли ты соблюдаешь правила игры?	50	29	21
6	Любишь ли ты играть в команде?	57	24	19
7	Важно ли для тебя быть капитаном команды?	27	27	46
8	Активно ли ты проявляешь себя в команде?	59	29	12
9	Хотел бы ты сам проводить игру?	44	24	32
10	Хотел бы ты сам придумывать правила игры?	54	32	14
11	Можешь ли ты закончить игру вовремя?	43	43	14
12	Предлагаешь ли игры своим одноклассникам?	43	36	21
13	Хотел бы ты играть в театр, ставить сценки?	36	14	50
14	Тебе нравится быть актёром?	43	16	41
15	Интересно ли тебе было попробовать себя режиссёром?	50	21	29
16	Хотел бы ты попробовать себя в роли художника – оформителя?	48	24	28
17	Любишь ли учить других играть?	43	43	13
18	Знаешь ли русские народные игры?	52	24	24

Прокомментируем некоторые данные таблицы. Для 86 % респондентов важен выигрыш (для 48 % из них – иногда). Стремление только выигрывать и болезненная реакция

на проигрыш могут говорить о различных психологических сложностях ребёнка, таких как заниженная самооценка, отсутствие опыта игры, боязнь негативной оценки, страх потери своего статуса, неумение справляться с эмоциями. Так, 46 % опрошенных написали, что они пока не умеют проигрывать спокойно. Игра – это пространство для формирования такого важного навыка, как умение проигрывать с достоинством и выигрывать со скромностью, умение получать удовольствие от процесса деятельности, а не только от выигрыша. Получая опыт успеха и неудачи, дети готовятся к успешному проживанию сложных событий во взрослой жизни.

Игра является одним из средств волевого развития, так как в ней дети учатся преодолевать трудности, доигрывать её до конца [16]. На вопрос «Готов ли ты продолжать игру, если что-то не получается?», ответили утвердительно 75 % респондентов, 59 % опрошенных сообщили, что, несмотря на первоначальные неудачи в игре, они всё-таки научились играть. Это показывает наличие ресурсов для волевого развития учащихся и в компьютерных играх, хотя, конечно, преодоление трудностей облегчается возможностью сохранения игры, использования подсказок тех, кто прошёл игру и пр. Частью волевых проявлений является способность закончить игру вовремя. Этим умением, по оценке самих детей, обладает лишь 43 % школьников. Для многих сегодня сложно закончить компьютерную игру и перейти к домашним делам, к урокам.

Одним из элементов игры являются игровые правила и обязательность их выполнения. Игра учит умению соблюдать правила как жизненно важному навыку. Если в команде игроков кто-то преднамеренно их нарушает, группа может решить удалить его из игры, применить к нему какие-то санкции. Неожиданным результатом опроса стало то, что всегда соблюдают правила игры лишь 50 % участников анкетирования, не соблюдают правила игры – 20 % опрошенных, остальные делают это иногда. 54 % шестиклассников написали, что хотели бы сами придумывать правила игры, что может говорить о понимании значимости точности формулировок правил и связанной с этим необходимости их додумывать, дорабатывать.

Выражение «игра без правил» используют для действий человека, которые являются аморальными, коварными. Нес-

формированность умения играть по правилам является результатом отсутствия у детей опыта участия в масштабных командных играх, традиционных для детской субкультуры нашей страны, таких как лапта, казаки-разбойники, стрелки, ромбы, тринадцать палочек и пр. На вопрос «Знаешь ли русские народные игры?» лишь 52 % опрошенных ответили утвердительно. Уточняющая беседа показала, что дети имели в виду игры, которые предлагались им в детском саду, на праздничных мероприятиях, на уроках физкультуры, например: платочек, золотые ворота, ручеёк, прятки, жмурки.

Одним из решений проблемы будет активизация участия младших подростков в командных играх, что позволит детям накопить опыт оценки результатов игры каждой команды с учётом соблюдения предложенных правил. Например, в предметной игре будет правило – при выполнении задания не использовать интернет-ресурсы, печатные издания и пр.

Нами были заданы вопросы об интересе младших подростков к командным играм. Так, 57 % всех опрошенных отметили, что участвуют в командных играх с удовольствием, при этом почти две трети ребят утверждают, что в команде они проявляют себя достаточно активно, а оставшаяся часть проявляет себя так только ситуативно. Эти ответы демонстрируют важность для детей общения со сверстниками, наличие желания с ними активно взаимодействовать. Ярко выраженное стремление быть капитаном команды продемонстрировали 27 % опрошенных, для большинства это неважно. Возможно, подростки понимают, что быть капитаном не только почётно, но и ответственно. В школе зачастую используются познавательные командные игры-соревнования, в ситуации проигрыша команда расстраивается и винит кого-то из членов, в том числе, капитана.

Стремясь сделать игру активным элементом обучения, мы решили узнать, хотят ли этого дети. На вопрос «Хотел бы ты сам проводить игру?», ответили утвердительно 44 % опрошенных, отрицательно – 32 % детей. Сами придумывать игры хотели бы 54 % детей, учить других детей играть любят 43 % младших подростков. Важной частью дидактических игр являются игры-театрализации. Мы ожидали, что эта деятельность будет привлекательной для большинства детей. Однако отве-

тили, что не хотят играть в театр, ставить сценки 50 % респондентов, не нравится быть актёром – 41 % шестиклассников. Деятельность режиссёра оказалась более привлекательной для детей – попробовать себя в роли режиссёра хотят 50 % детей, попробовать себя оформителем – 48 %. Роль режиссёра позволяет командовать, руководить, но не быть на виду при выступлении. Ресурсом для участия в театральной деятельности является и та группа, которая выбирала вариант ответа «иногда», но необходимо уточнять, от чего зависит их желание или нежелание заниматься театром.

Подводя итог анкетированию, можно сказать, что несмотря на огромное влияние на жизнь современных школьников информационных технологий и отсутствие богатого игрового опыта в реальной жизни, младшие подростки готовы к участию в игровой деятельности в различных формах – в качестве участников, организаторов и творцов. У младших подростков сохраняется большой интерес к игровой деятельности, детей особенно привлекают коллективные и командные игры, которые, как пишет Д. И. Фельдштейн [13], создают условия для общения, для удовлетворения характерного для периода взросления интереса подростка к собственной личности, возможности изменить, улучшить свои физические и психические качества.

Для успешного включения в игру необходим учёт особенностей сегодняшних младших подростков, у которых публичный характер игровой деятельности, возможность проигрыша вызывает заметное напряжение. Поэтому педагогу лучше начать с игр, вызывающих азарт, радость, удовольствие и от проигрыша, и от выигрыша, чтобы мотивация к игре стала выше. Например, если использовать игры «Скажи иначе», «Испорченный телефон», «Крокодил», предлагая для загадывания изученные на уроках термины, можно получить положительные эмоции, снять страх неудачи, боязнь быть водящим и другие возможные проблемы.

В дальнейшем важно ориентироваться на поддержку, положительное стимулирование игровой активности при помощи оценок по предмету и через создание ситуации успеха в игре. Если ученик изготовит дома настольную игру, например «Найди домики для понятий», «Установи термины-подписи на рисунке», это позволит ему получить оценки за её создание, а затем создаст ситуацию успеха при проведении

игры с придуманным им игровым материалом для одноклассников. Далее важно постепенно вовлекать в придумывание и проведение дидактических игр, формирование посредством игры умения быть успешными авторами, коммуникаторами, организаторами. Дети при помощи педагога могут разрабатывать интеллектуальный хоккей, предметные викторины, игры-испытания, квесты, придумывать кейсы и пр.

Потенциал игры в социальном, нравственном, гражданском воспитании младших подростков и инструментовка их вовлечения в интерактивные, народные, организационно-деятельностные игры становятся предметом современных исследований [6, 8]. Таким образом, у школьников есть потребность в педагогически организованных играх, игра обладает колоссальным обучающим и развивающим потенциалом, но вследствие изменения самих детей и их игрового опыта, требует от современного педагога более сложного педагогического инструментария, определённой последовательности вовлечения в игру, продуманной системы стимулирования игровой активности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, проведённый анализ научных исследований позволяет сделать вывод о значительных отличиях в современных детях, происходящих под влиянием изменения образа жизни, современных информационных технологий и других факторов. Существенные отличия от подростков предыдущих поколений отражаются на потребности обучающихся в игре, на их способности играть, усваивать в игре учебный материал.

Выполненное нами практическое исследование позволило установить, что игровая деятельность привлекательна для школьников. Однако анкетирование шестиклассников показало, что они в настоящее время предпочитают виртуальный мир реальному, редко играют в кругу семьи и большинство из них не имеет устойчивой компании друзей, с которой они могли бы играть в свободное время. Освоение игры как вида творческой деятельности, в котором ребёнок становится полноправным субъектом, не произошло для большинства наших респондентов. Младшие подростки не стремятся полностью соблюдать правила, не умеют адекватно переживать проигрыш, доводить

игру до конца в случае затруднений, придумывать и организовывать игры. Отсутствие необходимого игрового опыта привело к недостаточному развитию регулятивных и коммуникативных умений, которые традиционно развивались в игре.

В современной школе игра необходима не только как образовательная технология, но как способ решения существующих проблем, самыми актуальными из которых являются обеднение общения детей со сверстниками, рост одиночества, тревожности, растерянности, неверия в себя, погруженности в виртуальный мир, затруднений при анализе и планировании, низкий уровень коммуникативной компетентности. Дети хотят играть, особенно в командные игры, но большинство из них не готовы занимать привлекающую к ним внимание игровую позицию, быть лидерами.

Педагогам необходимо, начав с известных игр, побуждать детей придумывать и создавать свои игры, организовывать их, контролировать правильность игровых действий. Благодаря организации игровой деятельности у подростков может быть сформирован опыт принятия неудач, активного включения в интеллектуальную деятельность, сотворчества, успешной коммуникации. Кроме того, вовлечение их в игровую деятельность создаёт условия для сплочения классного коллектива, повышения уровня учебной мотивации, основанного на сохранении в этом возрасте большого интереса к игре, наличии волевых качеств детей, желании обучаться новому, придумывать свои игры и правила. Таким образом, сегодня важно использовать игру не только как образовательную технологию, но как инструмент развития умения обучающихся быть успешными организаторами, коммуникаторами, фантазёрами, артистами, мыслителями, деятелями и т. д.

Список литературы

1. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 56 с.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 217–219.
3. Горев А. С. ЭЭГ-анализ возрастных особенностей влияния произвольной релаксации на когнитивную деятельность у детей 10–12 лет // Новые исследования. – 2015. – № 1 (42). – С. 16–26.
4. Гореликов М. И. Психолого-педагогический портрет современного подростка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 29–38. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-4-29-38.

5. Ермизина Ю. А. Пути развития познавательного интереса у подростков // Молодой учёный. – 2016. – № 9. – С. 1107–1113.
6. Жданова С. Н., Чиркова А. А. Интерактивная игра как средство формирования созидательной позиции подростка: монография. – Чебоксары: Среда, 2019. – 76 с.
7. Ипатов А. В. Психология аутодеструктивного поведения подростков: монография. – М.: РУСАИНС, 2019. – 288 с.
8. Лахин Р. А. Социально – нравственное воспитание детей и подростков средствами народной игры // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 352–356.
9. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 30–36.
10. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2021. – 448 с.
11. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30.
12. Фельдштейн Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 3–23.
13. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток. – М.: Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 206 с.
14. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте // Концепт. – 2012. – № 8. – С. 84–91.
15. Шамис Е. М., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. – М.: Университет «Синергия», 2016. – 140 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Bogacheva, N. V., Sivak, E. V. (2019) *Mify`o «pokolenii Z»* [Myths about the "generation Z"]. Moscow: NIU VShE'. (In Russian).
2. Vygotskij, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij V 6 t. T.4: Detskaya psihologiya* [Collected works: In 6 vols. Vol. 4: Child psychology]. Moscow: Pedagogika. Pp. 217–219. (In Russian).
3. Gorev, A. S. (2015) *ĖĖG-analiz vozrastnyx osobennostej vlijanija proizvol'noj relaksacii na kognitivnuju dejatel'nost' u detej 10–12 let* [EEG analysis of age-related features of the effect of voluntary relaxation on cognitive activity in children aged 10–12 years]. *Novye issledovanija – New research*. Vol. 1 (42). Pp. 16–26. (In Russian).
4. Gorelikov, M. I. (2018) *Psihologo-pedagogicheskij portret sovremennogo podrostrka* [Psychological and pedagogical portrait of a modern teenager]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Regional University*. Seriya: Pedagogika. Vol. 4. Pp. 29–38. (In Russian).
5. Ermizina, Yu. A. (2016) *Puti razvitiya poznavatel'nogo interesa u podrostrkov* [Ways of developing cognitive interest in adolescents]. *Molodoy uchyonyj – Young scientist*. Vol. 9. Pp. 1107–1113. (In Russian).
6. Zhdanova, S. N. Chirkova, A. A. (2019) *Interaktivnaya igra kak sredstvo formirovaniya sozidatel'noj pozicii podrostrka*. [Interactive game as a means of forming a creative position of a teenager]: monografiya. *Cheboksary` : Sreda*. (In Russian).
7. Ipatov, A. V. (2019) *Psihologiya autodestruktivnogo povedeniya podrostrkov* [Psychology of autodestructive behavior of adolescents]: monografiya. Moscow: RUSAINS. (In Russian).
8. Laxin, R. A. (2008) *Social'no-nravstvennoe vospitanie detej i podrostrkov sredstvami narodnoj igry`* [Socio-moral education of children and adolescents by means of folk games]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. Vol.3. Pp. 352–356. (In Russian).
9. Miroshkina, M. R. (2017) *Interpretacii teorii pokolenij v kontekste rossijskogo obrazovaniya*. [Interpretations of the theory of generations in the context of Russian education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Vol. 6. Pp. 30–36. (In Russian).
10. Osorina, M. V. (2021) *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyx* [The secret world of children in the space of the adult world]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
11. Sapa, A. V. (2014) *Pokolenie Z – pokolenie epohi FGOS* [Generation Z – the generation of the FGOS era]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*. Vol. 2. Pp. 24–30. (In Russian).

12. Fel'dshtejn, D. I. (2013) Problemy` formirovaniya lichnosti rastushhego cheloveka na novom istoricheskom e'tape razvitiya obshhestva [The problems of personality formation of a growing person at a new historical stage in the development of society]. *Obrazovanie i nauka – Education and science*. Vol. 9 (108). Pp. 3–23. (In Russian).

13. Fel'dštejn, D. I. (2008) *Trudnyj podrostok* [A difficult teenager]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronež: Izdatel'stvo NPO "MODEK". (In Russian).

14. Cherneckaya, N. I. (2012) Osobennosti razvitiya tvorcheskogo myshleniya v mladšem shkol'nom i podrostkovom vozraste [Features of the development of creative thinking in primary school and adolescence]. *Koncept – Koncept*. Vol. 8. Pp. 84–91. (In Russian).

15. Shamis, E. M., Nikonov, E. N. (2016) *Teoriya pokolenij: neoby`knovenny`j Iks* [Generation Theory: The Extraordinary X]. Moscow: Universitet «Sinergiya». (In Russian).

16. E'l'konin, D. B. (1989) *Izbranny`e psixologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

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

Информация об авторах

Платонова Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0007-2352-0358, e-mail: svetplat@mail.ru

Глухова Наталья Павловна – учитель, ГБОУ № 525 с углублённым изучением английского языка, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0004-0074-3776, e-mail: glukhova.n.p@mail.ru

Information about the authors

Svetlana M. Platonova – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0007-2352-0358, e-mail: svetplat@mail.ru

Natalya P. Glukhova – Teacher, State Budgetary Educational Institution No. 525 with in-depth study of the English language, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0004-0074-3776, e-mail: glukhova.n.p@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.05.2025

Принята к публикации: 30.05.2025

Опубликована: 30.06.2025

Received: 05 May 2025

Accepted: 30 May 2025

Published: 30 June 2025

Реализация принципа наглядности в обучении студентов-лингвистов китайскому языку

В. А. Левченко

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

Введение. Последнее десятилетие отмечено возросшим вниманием к изучению китайского языка, что отчетливо прослеживается в профессиональном языковом образовании. Как следствие, имеется необходимость дальнейшего теоретического переосмысления методики его преподавания, расширения научного знания о реализации общеобразовательных принципов в обучении китайскому языку, одним из которых является наглядность. Значимость его реализации обусловлена в том числе иероглифической природой языка. Представляется необходимым рассмотреть его сущность, показать специфику реализации в обучении иностранным языкам и описать возможности применения зрительной наглядности в обучении китайскому языку. Новизна исследования состоит в расширении научного знания об использовании наглядности в обучении продуктивным видам речевой деятельности студентов-лингвистов, изучающих китайский язык. Разработанный комплекс упражнений с применением разных видов зрительной наглядности позволяет сохранить изучаемый материал в долговременной памяти и активно использовать в практике устной и письменной речи студентов.

Материалы и методы. Основным комплекс материалов исследования составляли научные работы по педагогике, психологии, лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Для достижения цели и поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, ведущим среди которых стал теоретический анализ источников, освещающих различные аспекты использования наглядности в обучении иностранным языкам. Значимым эмпирическим методом стало включенное наблюдение.

Результаты. В существующих исследованиях описаны различные виды наглядности. Необходимость их применения предопределяется переходом от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. Эффективность использования разнообразных средств зрительной наглядности обусловлена большей чувствительностью органов зрения человека, что приводит к снятию трудностей и активизации речевого материала. При обучении говорению и письму зрительная наглядность играет стимулирующую функцию, служит опорой при продуцировании речевого высказывания в устной или письменной форме, обеспечивает его логичность, полноту и лексико-грамматическое разнообразие. При использовании разнообразных схем, рисунков, фотографий, таблиц, карт и т.д. в процессе обучения становится возможным сохранение в памяти студентов необходимых наглядных образов и прочное закрепление полученных знаний. Их вариативное применение позволяет повысить результативность обучения китайскому языку вследствие установления ассоциативных связей и расширения перечня используемых в рамках занятий упражнений.

Обсуждение и выводы. Принцип наглядности играет важную роль в обучении китайскому языку будущих лингвистов. Использование разных видов зрительной наглядности способствует развитию монологической и диалогической речи, а также повышает эффективность обучения письменной речи.

Ключевые слова: китайский язык, принцип наглядности, студенты-лингвисты, продуктивные виды речевой деятельности.

Для цитирования: Левченко В. А. Реализация принципа наглядности в обучении студентов-лингвистов китайскому языку // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 84–103. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_84. EDN: BTULZZ

Original article
UDC 37.026.4
EDN: BTULZZ
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_84

Implementation of the Principle of Visualisation in Teaching Chinese to Linguistics Students

Veronika A. Levchenko

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

Introduction. The last decade has been marked by increased attention to learning Chinese, which is clearly evident in professional language education. As a result, there is a need for further theoretical rethinking of the issues of teaching methods and the need to expand scientific knowledge about the implementation of general didactic principles in teaching Chinese, one of which is the principle of clarity. In addition, the significance of its implementation depends on the hieroglyphic nature of the language. It seems necessary to consider its essence, show the specifics of its implementation in teaching foreign languages and describe the possibilities of using visual clarity in teaching Chinese. The novelty of the research is to expand scientific knowledge about the use of visual aids in teaching productive speech activities to students of linguistics studying Chinese. The developed set of exercises using different types of visual clarity allows students to keep the studied material in long-term memory and actively use it in the practice of students' oral and written speech.

Materials and methods. The main set of research materials consisted of scientific works on pedagogy, psychology, linguistics and methods of teaching foreign languages. To achieve the goal and objectives, a set of complementary research methods was used, the leading of which was the theoretical analysis of sources covering various aspects of the use of visual aids in teaching foreign languages. Participant observation has become a significant empirical method.

Results. In existing studies, various types of visibility have been identified and described. The need for their application is predetermined by the transition from sensory perception to abstract thinking in the process of cognition. The effectiveness of using a variety of visual aids is due to the greater sensitivity of the human visual organs, which leads to the removal of difficulties and activation of speech material. In the process of learning to speak and write, visual clarity plays a stimulating function, serves as a support for the production of speech statements in oral or written form, and ensures their consistency, completeness, and lexical and grammatical diversity. By using a variety of diagrams, drawings, photographs, tables, maps, etc. during the learning process, it becomes possible to keep the necessary visual images in the students' memory and firmly consolidate the acquired knowledge. Their variable use makes it possible to increase the effectiveness of Chinese language teaching due to the establishment of associative connections and the expansion of the list of exercises used in the classroom.

Discussion and conclusion. The principle of clarity plays an important role in teaching Chinese to future linguists. The use of different types of visual clarity contributes to the development of monologue and dialogic speech skills, as well as increases the effectiveness of writing training.

Key words: Chinese language, the principle of clarity, teaching students of linguistics, productive skills of speech activity.

For citation: Levchenko, V. A. (2025) Realizaciya principa naglyadnosti v obuchenii studentov-lingvistov kitajskomu yazyku [Implementation of the Principle of Visualisation in Teaching Chinese to Linguistics Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 84–103. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_84. EDN: BTULZZ

Введение

Повышение интереса к изучению китайского языка является сегодня одной из тенденций отечественного иноязычного образования, о чем наглядно свидетельствуют данные проведенных в последние годы мониторинговых исследований. Согласно одному из них, представленному на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в 2022 г. он изучался в 142 высших учебных заведениях, а общее число студентов достигало 22 тысяч¹.

Расширяющееся двустороннее сотрудничество России и Китая в экономической, культурной, образовательной и других сферах повысило потребность в специалистах, владеющих китайским языком, на рынке труда. Это подтверждается данными специальных сервисов по поиску работы, в соответствии с которыми спрос на указанную группу сотрудников вырос в апреле 2024 г. более чем в 1,6 раза по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года². В этой связи закономерно возрастает внимание к вопросам качества профессионального языкового образования, направленного на организацию «подготовки китаистов-практиков по различным направлениям» [12, с. 71]. Профессиональная компетентность выпускника-лингвиста предполагает, в частности, наличие общепрофессиональных компетенций (ОПК-3 и ОПК-4), сформулированных как способен «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» и «осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения»³.

Вопросы организации обучения китайскому языку неоднократно становились объектом интереса отечественных исследователей [8, 11, 15]. Рассматривая различные аспекты

¹ Около 22 тысячи российских студентов изучают китайский язык [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/?lang=ru> (дата обращения: 27.03.2025).

² Востребованность китайского языка на рынке труда выросла [Электронный ресурс] // SuperJob. URL: <https://www.superjob.ru/pro/5787/> (дата обращения: 27.03.2025).

³ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 № 969 [зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 25 августа 2020 № 59448] [Электронный ресурс] // Образовательная информационная система «ФГОС». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 27.03.2025).

организации профессионального языкового образования, специалисты отмечают, что не только совершенствуется организация обучения китайскому языку студентов-лингвистов и обновляется учебно-методическое обеспечение, но и происходит переосмысление теоретических основ его преподавания. В этой связи заслуживают внимания принципы обучения, относящиеся, по мнению исследователей, к базисным методическим категориям, поскольку их реализация в учебном процессе «обеспечивает его эффективность»¹. Они справедливо оцениваются как «первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету»². Как следствие, принципы обучения выступают в роли некоторых концепций, согласно которым должна функционировать система обучения китайскому языку. Отметим, что в настоящий момент они отличаются многообразием, что является причиной необходимости отбора наиболее эффективных.

Исследователями проведена большая работа по обоснованию, обобщению и классификации принципов, описаны разные их виды. Определена их иерархия, в которой представлены в том числе методические (устного опережения, коммуникативной направленности, аппроксимации, учета родного языка и др.) и общедидактические (доступности, научности, прочности, сознательности, наглядности и др.) принципы. Первые из них характерны для преподавания иностранных языков и определяют специфику данного предмета. Специалистами высказывалась точка зрения о возможности выделения подвидов, например в ряде классификаций представлены общие, частные, специальные³. Для достижения планируемых образовательных результатов не менее значимо и следование общедидактическим принципам. Проведенный анализ показал, что педагоги и методисты часто обращались к вопросам их реализации в обучении иностранному языку, учитывая специфику дан-

¹ Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. С. 57.

² Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. С. 139.

³ Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]. М.: Высш. школа, 1982. С. 63.

ной предметной области. Вместе с тем сохраняется потребность в более подробном научном описании реализации общедидактических принципов применительно к конкретным иностранным языкам.

Осознавая значимость всех общедидактических принципов, следует особо выделить принцип наглядности, играющий важную роль на всех этапах изучения китайского языка. С его помощью становится возможным создание специальных условий, «в которых овладение знаковой системой языка и формирование умений использовать эту систему происходит с наибольшей эффективностью в результате опоры на ощущения» [6, с. 60]. Специалисты указывают на значимость следования ему в обучении грамматике, лексике, фонетике и иероглифике китайского языка [9, с. 175]. В процессе обучения студенты сталкиваются с рядом специфических трудностей, связанных, например, с освоением иероглифической письменности, овладение которой не представляется возможным без использования разных видов зрительной наглядности.

Проведенный анализ показал, что в имеющихся научно-педагогических работах, касающихся ее применения, недостаточно изучен данный аспект применительно к организации обучения письму и говорению на китайском языке, что обуславливает актуальность дальнейшего изучения вопросов его реализации в развитии продуктивных речевых умений студентов-лингвистов. Достижение указанной цели представляется возможным посредством решения ряда задач, а именно: рассмотреть сущность принципа наглядности; показать особенности его реализации в обучении иностранным языкам; описать потенциал применения зрительной наглядности в обучении говорению и письму на китайском языке; предложить упражнения с использованием разных видов наглядности, позволяющих развивать у студентов-лингвистов продуктивные речевые умения.

Научная новизна исследования состоит в расширении научного знания, касающегося реализации принципа наглядности в обучении китайскому языку студентов-лингвистов. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов проведенного исследования в практике обучения в профессиональном языковом образовании.

Обзор литературы

В отечественной методике обучения иностранным языкам вопросы обоснования принципов нашли свое отражение в работах многих специалистов. Они выступают в роли базовых нормативных положений, «которыми следует руководствоваться» при организации эффективного обучения¹. Они отражают закономерности, существующие в природе, и оказывают непосредственное влияние на другие методические категории². Указанная связь принципов с другими компонентами системы обучения обусловлена тем, что они выступают как «исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения в каждой «точке» учебного процесса»³.

Тем не менее нет единства исследователей в понимании данного термина, так по одному из них принципы определяются как основные положения, которые устанавливают «характер процесса обучения» и описывают «его основные закономерности, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов»⁴. По мнению специалистов, они являются основой образовательного процесса, и «от того, насколько последовательно» педагог их придерживается, «зависит успех процесса обучения» [2, с. 140]. Проведенный обзор показывает, что многие исследователи обращались в своих работах к описанию принципов обучения, выделив разные их виды и функции. Например, в ряде из них обоснована их иерархия, установленная «в зависимости от сферы действия», среди них выделены общие дидактические, общие методические, частные и значимые для узкой сферы обучения⁵. В свою очередь, Е. Н. Соловова⁶ также констатирует наличие общедидактических, к которым относятся прочность, доступность, посильность и т. д., и специфических для методики преподавания иностранного языка, называя среди них принцип коммуникативной направлен-

¹ Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. С. 48.

² Шамо́в А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учеб. М.: ФЛИНТА, 2020. С. 99.

³ Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. С. 40.

⁴ Методика обучения иностранному языку: учеб. и практикум для вузов / под ред. О. И. Трубициной. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. С. 101.

⁵ Шамо́в А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учеб. М.: ФЛИНТА, 2020. С. 99.

⁶ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. С. 28.

ности, дифференциации и интеграции, учета родного языка и т. д. Как мы видим, вопросы, связанные с принципами обучения, требуют дальнейшего исследования.

Изучение педагогических и методических работ показало, что многие исследователи среди прочих обращались к принципу наглядности. Важность его реализации была осознана отечественными и зарубежными педагогами еще на ранних этапах становления педагогической науки, о чем наглядно свидетельствует обращение к работам Я. А. Коменского, образно называвшего этот принцип «золотым правилом» дидактики» [13]. В этой связи несомненного внимания заслуживает и позиция К. Д. Ушинского¹, неоднократно подчеркивавшего значение использования наглядности в учебном процессе. Данная идея плодотворно развивалась в педагогической науке и, обосновывая важность принципа наглядности, специалисты указывали на закономерности процесса познания «как его движение от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному»².

В методике обучения иностранным языкам к различным аспектам использования наглядности обращались как известные специалисты-методисты, так и преподаватели-практики, представившие описание разных ее видов (языковая, статичная, динамичная, внешняя, внутренняя, зрительная, слуховая, двигательная и др.) и охарактеризовавшие ее роль в формировании навыков и умений. В этой связи можно сослаться на мнение И. Л. Бим, считавшей наглядность обязательным условием доступности и прочности усвоения³. Исследуемый принцип рассматривается как «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности»⁴. Не менее важна мысль о том, что в соответствии с данным принципом «обучение строится на конкретных

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс]. М.: НЭБ Свет, 2023. С. 106. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_02000030629?page=1&theme=white (дата обращения: 27.03.2025).

² Педагогика: учеб. для студ. учреждений высш. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. 12-е изд., стер. М.: Академия, 2014. С. 176.

³ Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: пробл. и перспективы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение, 1988. С. 37.

⁴ Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. С. 59.

образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся»¹. При этом некоторые методисты отмечают, что в обучении иностранным языкам принцип наглядности проявляется «весьма своеобразно», поскольку находит свое выражение в «доминирующей роли слуховой, а не зрительной наглядности»². В любом случае важность использования тех или иных видов наглядности не вызывает сомнений, как и то, что их выбор предопределен конкретными учебными задачами.

В контексте данного исследования несомненный интерес представляют работы, авторы которых рассматривали категорию «принципы» применительно к китайскому языку. Так, Т. С. Гудникова указывает, что «для успешной реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению чтению» следует руководствоваться принципами комплексности, сознательности, когнитивной, коммуникативной, интеркультурной и деятельностной направленности [5, с. 85]. При рассмотрении данного вопроса заслуживает внимания и исследование О. А. Малых, определившей частнометодические принципы обучения, отражающие закономерности процесса формирования фонологической компетенции студентов при овладении китайским языком в условиях учебного трилингвизма [10].

В свою очередь, А. С. Щербакова, обратившись в своей работе к принципу наглядности, показала, как он способствует преодолению трудностей, возникающих на начальном этапе обучения китайскому языку, например при овладении особенностями его артикуляторной базы, аудированием, письменностью и грамматическим строем [14, с. 82]. Вызывает интерес работа А. Н. Макаренко по реализации принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка на разных этапах. По ее мнению, при введении нового материала наглядность позволяет «заострить внимание учащихся на деталях написания и употребления иероглифа, а также усилить ассоциативные связи с изображаемым предметом (явлением), этимологией знака или культурой носителей языка». На этапе закрепления наглядность «способствует прочности запоминания, позволяет повысить мотивацию учащихся при выполнении упражнений,

¹ Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. С. 59.

² Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]. М.: Высш. школа, 1982. С. 60.

а также поддерживает мыслительную активность» и, наконец, на этапе повторения – «способствует системному запоминанию знаков, их группировке по признаку общности написания, значения или произношения» [9, с. 175]. В работе А. А. Григорьевой рассмотрены принципы обучения китайскому языку студентов языкового вуза в республике Саха (Якутия), среди которых названы принципы наглядности, устного опережения, последовательности, прочности, коммуникативности, функциональности, предпочтения обучению в группе студентов из числа билингвов (с родным якутским языком) и др. [4].

Как видим, принципы обучения вызывали значительный исследовательский интерес, в том числе и в методике обучения иностранным языкам. Проведенный обзор научно-педагогических и методических источников демонстрирует различные подходы ученых к определению и назначению наглядности, что позволяет говорить о многогранности этого понятия.

Материалы и методы

Материалами исследования стали педагогические, психологические, лингвистические работы отечественных и зарубежных авторов, освещающих различные аспекты заявленной темы. Как следствие, ведущим методом исследования стал теоретический анализ литературы. Достижение цели и поставленных исследовательских задач осуществлялось посредством использования теоретических методов (анализ, синтез, конкретизация, обобщение и др.), с помощью которых стало возможным проведение всестороннего анализа заявленной темы. Кроме того, значимым стало использование метода наблюдения, с помощью которого стало возможным целенаправленное и систематическое восприятие педагогических явлений и анализ практики проведения занятий по китайскому языку. Изучение опыта практической деятельности педагогических работников позволило получить конкретный материал, касающийся использования различных видов наглядности в обучении китайскому языку.

Результаты

Наглядность представляет собой неотъемлемую часть человеческого познания [7, с. 74]. Это требует особого внимания

к нему со стороны исследователей. Обращаясь к вопросу реализации принципа наглядности в обучении китайскому языку студентов-лингвистов, следует для начала рассмотреть его сущностные характеристики. Согласно одному из определений, он регулирует «соотношение конкретного и абстрактного в учебном процессе, движение от целостного восприятия конкретного к его отражению в абстрактно-логических категориях и от абстрактного снова к мысленно проработанному, познанному конкретному»¹. Для понимания роли принципа наглядности важна высказанная специалистами мысль о том, что «формирование умений связного высказывания и ведения беседы на изучаемом языке в искусственных условиях невозможно без широкого использования наглядности, позволяющей моделировать ситуации общения, стимулировать монологическую и диалогическую речь»². Следует учитывать и то, что методисты указывают на наличие двух направлений использования наглядности в обучении иностранным языкам. В одном случае она используется в качестве средства обучения, когда специально подобранные зрительно-слуховые образцы позволяют «учащимся овладевать звуко-произносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения», а во втором – «в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка»³. Как видим, потенциал использования наглядности в обучении иностранным языкам весьма широк.

В имеющихся исследованиях описаны различные формы выражения принципа наглядности, например А. Н. Щукин выделяет предметно-изобразительную (неязыковую) и словесно-речевую (языковую)⁴. А. С. Щербакова, характеризуя его виды, указывает на возможности классификации в зависимости от вида анализатора на двигательную, зрительную и слуховую [14, с. 80]. Среди указанных видов в контексте настоящего исследования значимым становится использование зритель-

¹ Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 71.

² Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. С. 50.

³ Щукин А. Н. Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. С. 60.

⁴ Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. С. 152.

ной наглядности в процессе обучения китайскому языку. Под данным термином понимаются «наглядные пособия и предметы окружающей действительности, используемые в качестве средства обучения и рассчитанные на зрительное восприятие» [1, с. 74]. Ее значимость обусловлена «наибольшими возможностями по приему внешней информации» у зрительного канала¹. Так, по имеющимся данным, органы зрения обладают «пропускной способностью», которая в пять раз больше при сравнении с органами слуха [3, с. 8]. Таким образом, в данной статье под зрительной наглядностью понимается такой вид наглядности, для восприятия которой используется зрительный анализатор.

Как показывает проведенное исследование, в обучении студентов-лингвистов китайскому языку активно используются различные виды зрительной наглядности (картинки, открытки, макеты, фотографии, схемы, таблицы, диаграммы, презентации, рекламные материалы, репродукции произведений живописи, карточки и др.). Рамки статьи не позволяют показать, как применяются все перечисленные виды, поэтому ограничимся некоторыми из них, рассмотрев возможности использования в обучении продуктивными видами речевой деятельности: говорению и письму.

Вследствие иероглифической природы китайского языка значимым является использование специальных карточек, способствующих усвоению письменных знаков. Весьма популярным становится такой формат, когда вместе изображаются иероглиф и соответствующая ему иллюстрация. Часто при этом возможно их совмещение, когда к письменному знаку добавляются некоторые элементы, позволяющие «оживить» его и передать значение. Кроме того, на карточках допустимо использование формата, когда изображаются рисунки, соответствующие графемам, входящие в состав иероглифа. Данный способ соотносится с приемами мнемотехники, которые достаточно популярны среди студентов-лингвистов, поскольку они могут запоминать письменные знаки, мысленно разбивая их на составные элементы, которые даже могут быть субъективными, характерными для отдельного обучающегося или группы.

¹ Богданова Е. Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор): дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. С. 61.

Географическая карта является многофункциональным и простым в использовании видом наглядности. Без физических и политических карт сложно представить курс страноведения, направленный на овладение студентами-лингвистами совокупностью знаний о стране изучаемого языка. Важно и то, что лишь в связи с определенными пространственными условиями могут быть правильно поняты исторические события и процессы, их сущность и динамика. Карты помогают воссоздать образ изучаемых территорий и их характерные черты, оценить расстояние и местоположение, способствуют более быстрому запоминанию названий природных (реки, моря, равнины и др.) и антропогенных (города, поселки, автотрассы и др.) объектов на китайском языке. Одним из вариантов работы могут стать упражнения с контурными картами, выполняя которые студенты одновременно тренируют навыки иероглифического письма. В качестве примера можно привести задание: подписать названия стран, с которыми граничит Китай; провинций и их административных центров и пяти автономных районов; пяти крупных портовых городов Китая и т. д.

Несомненный потенциал имеют карты и на занятиях по практике устной и письменной речи. В обучении говорению они могут стать опорой для монологического высказывания, например, помогают рассказать о береговой линии и рельефе страны, торговых выставках и ярмарках, крупных городах Китая. Их можно использовать при выполнении вопросно-ответных упражнений, дополнив заданием: показать запрашиваемые географические объекты. Например, при работе над темой «中国的地理位置» (Географическое положение Китая) можно задать следующие вопросы: 中国最大的省是什么? (Какая самая крупная провинция в Китае?), 长江流入一个湖泊吗? (Река Янцзы впадает в озеро?), 中国最高的山峰在哪里? (Где находится самая высокая горная вершина в Китае?), 黄海位于朝鲜半岛与中国大陆之间, 对不对? (Верно ли, что Желтое море расположено между Корейским полуостровом и материковым Китаем), 在中国西北有什么沙漠? (Какая пустыня расположена на северо-западе Китая?), ответы на которые студенты сопровождают соответствующим показом на карте.

Кроме этого, карта может стать атрибутом ролевых и деловых игр, помогая наглядно представить и описать

транспортную логистику, обсудить с деловыми партнерами возможные маршруты доставки товаров, с друзьями – города, которые необходимо посетить во время отпуска, с туристом – различные экскурсионные туры или отдых в отелях, находящихся на берегу Бохайского залива. Также с ее помощью возможно написание эссе, в котором студенты могут раскрыть плюсы и минусы отдыха в отдельных регионах Китая в разное время года. В свою очередь, для овладения навыками иероглифического письма допустимо использование в практике преподавания упражнений на поиск черт в составе иероглифов, обозначающих географические объекты, например, в названиях которых присутствуют иероглифы 海 «море» (东海 – Восточно-Китайское море, 黄海 – Желтое море, 南中国海 – Южно-Китайское море, 海南 – Хайнань, 渤海湾 – Бохайский залив, 上海 – Шанхай), 河 или 江 «река» (河南 – Хэнань, 河北 – Хэбэй, 大运河 – Великий канал, 黄河 – Хуанхэ, 大渡河 – Дадухэ, 穆稜河 – Мулинхэ, 松花江 – Сунгари, 黑龙江 – Амур, Хэйлуңцзян, 长江 – Янцзы, 珠江 – Чжуцзян). Современные информационно-коммуникационные технологии дополнили арсенал педагога картами в цифровом формате, давая не только возможность поиска и просмотра нужных объектов в удобном масштабе, но и создания или редактирования описаний объектов, что также будет способствовать развитию умений письменной речи.

Другим распространенным видом зрительной наглядности, используемым в обучении студентов-лингвистов китайскому языку, являются разного рода таблицы. Их основная дидактическая функция состоит в наглядном, системном представлении языковых явлений и закономерностей, обеспечении студентов ориентирами применения определенного правила. Они позволяют ознакомить с новым материалом, организовать его тренировку, а также могут использоваться при фронтальной, парной, индивидуальной работе. Практика показывает, что таблицы применяются в обучении всем аспектам языка: лексике, грамматике, фонетике, иероглифике, а также в развитии различных речевых умений. Так, овладение китайским иероглифическим письмом не представляется возможным без использования таблицы иероглифических ключей, содержащей структурные компоненты иероглифа. Несомненный

потенциал имеют и подстановочные таблицы, построенные таким образом, что каждый их компонент – член предложения, занимает определенное место, демонстрируя их сочетаемость, обеспечивая многократное повторение тренируемых лексических единиц и грамматических структур. Приведем в качестве примера несколько упражнений, выполняемых с их помощью: составьте предложения и прочитайте их вслух; дополните таблицу своими примерами; составьте предложение, а затем преобразуйте его в отрицательную форму.

Таблицы могут выступать в качестве речевых опор в обучении говорению, давая возможность освоить форму речевого образца, продуцировать высказывание. В этом случае можно предложить упражнение на использование таблицы для расспроса одноклассника о планах на выходные; составления предложения и приведения в подтверждение сказанному своих аргументов или контраргументов; составления предложения, заменив выделенное слово, выбор из таблицы предложений, которые соответствуют картинке, и их чтение вслух. Аналогичным потенциалом в методике обучения китайскому языку является также использование блок-схем, схем, алгоритмов и иных опор, которые позволяют сделать текст упорядоченным, а сам процесс обучения более эффективным.

Нельзя не упомянуть и о таком виде наглядности, как фотография, отражающая состояние какого-либо лица или объекта в определенный момент времени, воздействующем на сознание и чувства за счет осознания того, что изображенное на снимке – не выдуманная картина, созданная воображением художника, а зафиксированная действительность. Ее методический потенциал обусловлен и возможностями выбора определенного их жанра (натюрморт, портрет, автопортрет, пейзаж и др.), в наибольшей степени соответствующего поставленной учебной задаче. Такие специфические виды фотографий, как уличная и архитектурная, не только позволяют визуализировать социокультурную информацию, но и могут содержать проблемную ситуацию, побуждающую студентов к высказыванию. Проиллюстрируем сказанное примерами использования фотографий в обучении говорению.

Так, при работе над темой «中国文化» (Культура Китая) демонстрировались фотографии достопримечательностей, в том

числе и Храма Неба, расположенного в Пекине. Данное место важно для понимания китайской философии и истории Поднебесной, поскольку там императоры, живущие во времена династий Мин (1368–1644 гг.) и Цин (1644–1911 гг.), осуществляли церемонии поклонения небесам. Знакомство с подобным архитектурным сооружением не только позволяет наглядно представить характерные черты национальной архитектуры и ландшафтного дизайна, но и важно для осознания национально-культурной специфики Китая. Опираясь на фотографию, студенты отвечали на вопросы преподавателя и задавали их друг другу, описывали ее, используя прием «снежный ком», дополняли своими предложениями предложенный им текст. Что касается развития письменной речи, то им было предложено подготовить краткое описание Храма Неба для энциклопедии и для туристского рекламного буклета, написать личное письмо, рассказав о посещении данной достопримечательности в ходе своей поездки в Китай, написать электронное письмо в туристскую компанию о заказе экскурсии, задав при этом вопросы о правилах посещения данного объекта.

Фотографии позволяют расширить перечень выполняемых упражнений в обучении говорению, стимулируя речевую деятельность. Например, при работе над такими устными темами, как «*我的家*» (Семья), «*朋友们*» (Друзья), «*我的大学*» (Мой университет), «*旅行*» (Путешествия), «*寒假*» (Зимние каникулы), использование личных фотографий способствует созданию реальных ситуаций общения, делает студентов более внимательными и заинтересованными слушателями, активно участвующими в беседе и задающими уточняющие вопросы. Развивать умения монологической речи позволяют и следующие упражнения: опишите фотографии, опираясь на вопросы: *这些照片是在哪儿拍的?* (Где были сделаны эти фотографии?), *照片里的人是谁?* (Кто изображен на фотографии?), *他在哪里工作?* (Где он работает?), *他身体怎么样?* (Как его здоровье?) и т. д.; сравните две фотографии, используя план в качестве опоры; опишите фотографию, используя ключевые слова. Вызвали интерес студентов и следующие упражнения с фотографиями, как:

Рассмотрите подборку фотографий. Скажите, в какой исторический период могли быть они сделаны или в свете каких событий? Выскажите свою оценку данных событий, подкрепив ее аргументами.

Перед вами три фотографии, отражающие историю Китая. Расположите их в хронологическом порядке, дайте подробные пояснения, объясняющие Ваш выбор.

Что касается диалогической речи, в качестве иллюстрации также приведем несколько упражнений: задайте вопросы по фотографии, используя вопросительные слова 什么, 哪, 谁; выберите из списка реплики, соответствующие ситуации на фотографии, и составьте с ними диалог между персонажами; составьте диалог к серии последовательных фотографий; задайте несколько вопросов человеку с фотографии.

Для развития навыков письменной речи фотографии могут использоваться при написании эссе-рассуждения, составлении личного письма с описанием приложенных фотографий или делового письма, например, в жанре «рекламация», где даются характеристики повреждений товара, представленных на прикрепленном изображении.

Как видим, существует много вариантов использования наглядности в обучении говорению и письму студентов-лингвистов, изучающих китайский язык. Приведенные примеры упражнений показывают, что наглядность позволяет «разгрузить оперативную память обучающихся и акцентировать их внимание не на том, о чем говорить, а на том, как говорить» [14, с. 80]. Специалисты отмечают разнообразие ее функций, например А. Н. Щукин называет обучающую, контролирующую и организующую¹. При этом первая из них реализуется, по его мнению, по следующим направлениям: воссоздание ситуации общения, стандартизация, семантизация, стимуляция, когда она служит «опорой при построении речевого высказывания»². Все указанные функции реализуют рассмотренные нами виды зрительной наглядности.

Зрительная наглядность имеет значительный потенциал в обучении говорению и письму, выступая опорой для формирования продуктивных речевых умений. Ее использование позволяет охватывать различные виды учебной деятельности студентов; расширять возможности организации тренировки языкового и речевого материала; использовать различные приемы контроля сформированности продуктивных рече-

¹ Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. С. 153.

² Там же.

вых умений; создавать условия для активизации языкового материала в устной и письменной речи; повышать коммуникативную значимость упражнений; создавать проблемную ситуацию общения и содержательно-смысловую основу для него. Не менее важно и то, что она позволяет анализировать, систематизировать и сопоставлять информацию; находить связи; учитывать индивидуальные особенности студентов-лингвистов; развивать креативное и критическое мышление; создавать эффект новизны. Она повышает мотивацию; увеличивает возможности произвольного запоминания; сокращает время на восприятие и осознание учебного материала, а также способствует более прочному его усвоению и т. д. Зрительная наглядность позволяет продемонстрировать фрагменты окружающей действительности, усилить емкость и воздействие передаваемой информации.

Обсуждение и выводы

Принцип наглядности играет важную роль в обучении китайскому языку профессиональных лингвистов, способствуя успешному формированию иноязычной коммуникативной компетентности. Специфика китайского языка предопределяет использование большого количества зрительной наглядности. Ее применение в обучении говорению и письму повышает эффективность формирования продуктивных речевых умений, выступая опорой создания высказывания в устной или письменной форме. Перспективы дальнейшего исследования данной темы могут состоять в рассмотрении видов наглядности, появившихся в последние годы в результате интенсивного развития цифровых технологий.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гитайло Е. Н. Принципы обучения иностранным языкам // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – № 3 (30). – С. 138–140. – EDN: PRFYMP.
3. Горохова Н. Э. Опорные сигналы в обучении грамматике // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 11. – С. 7–10. – EDN: PSULOB.
4. Григорьева А. А. Принципы обучения китайскому языку студентов языкового вуза в Республике Саха (Якутия) // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 11 (104). – С. 109–113. – EDN: XUUGCI.

5. Гудникова Т. С. Принципы обучения чтению на китайском языке на основе коммуникативно-когнитивного подхода // Язык: мультидисциплинарность научного знания. – 2024. – № 7. – С. 83–86. – EDN: KAMLRU.

6. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: Муравей, 2000. – 160 с.

7. Ланг А. П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения. – Таллин: Валгус, 1967. – 84 с.

8. Левченко В. А. Некоторые особенности обучения деловому письму на иностранном языке // Art Logos. – 2021. – № 4 (17). – С. 80–85. – EDN: LVNUIE.

9. Макаренко Л. А. Реализация принципа наглядности в обучении иероглифике китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – № 2. – С. 170–176. – EDN: PPVOJC.

10. Малых О. А. Принципы обучения произносительной стороне речи на китайском языке в условиях учебного трилингвизма // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке: сб. статей и докладов участников форума, Казань, 26–28 апреля 2018. – Казань: Издательство «Фэн» Академии наук Республики Татарстан, 2018. – С. 139–145. – EDN: XVMOXR.

11. Спир М. А. Проблемы контроля студентов в обучении письменной речи на китайском среднего уровня владения языком // Актуальные вопросы теории и практики преподавания китайского языка: сотрудничество высшей и средней школы: сб. материалов научно-практической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 46–48. – EDN: TJNDSK.

12. Тихонова Е. В. Методика обучения китаистов-переводчиков в свете этнолингвистической концепции // Философия и наука в культурах Запада и Востока: сб. статей по материалам VII Всероссийской научной конференции с международным участием, Томск, 12 апреля 2024. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2024. – С. 71–73. – EDN: VOFDJN.

13. Турчин Г. Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Вып. 3. – С. 109–111. – EDN: MVTZZR.

14. Щербак А. С. Принцип наглядности: возможности использования на начальном этапе обучения китайскому языку // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 79–83. – EDN: QANFJV.

15. Якунина Т. В. Особенности отбора и организации лексического материала при профессионально-ориентированном обучении китайскому языку // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов. – СПб., 2020. – С. 469–471. – EDN: NRVABI.

References

1. Azimov, E. G. (2009) (ed.) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij* (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]: Moscow: IKAR. (In Russian).

2. Gitajlo, E. N. (2024) *Principy obucheniya inostrannym yazykam* [Principles of teaching foreign languages]. *Na peresechenii yazykov i kultur. Aktualnye voprosy gumanitarnogo znaniya* [At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge]. Vol. 3 (30). Pp. 138–140. (In Russian). EDN: PRFYMP.

3. Gorohova, N. E. (2012) *Opornye signaly v obuchenii grammatike* [Reference signals in grammar teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. Vol. 11. Pp. 7–10. (In Russian). EDN: PSULOB.

4. Grigoreva, A. A. (2019) *Principy obucheniya kitajskomu yazyku studentov yazykovogo vuza v Respublike Saha Yakutiyu* [Principles of teaching Chinese to students of language university in the Republic of Sakha (Yakutia)]. *Globalnyj nauchnyj potencial* [Global scientific potential]. Vol. 11 (104). Pp. 109–113. (In Russian). EDN: XUUGCI.

5. Gudnikova, T. S. (2024) *Principy obucheniya chteniyu na kitajskom yazyke na osnove kommunikativno-kognitivnogo podhoda* [Principles of learning to read in Chinese

based on a communicative and cognitive approach]. *Yazyk: multidisciplinarnost nauchnogo znaniya* [Language: multidisciplinary of scientific knowledge]. Vol. 7. Pp. 83–86. (In Russian). EDN: KAMLRU.

6. Kochergin, I. V. (2000) *Ocherki metodiki obucheniya kitajskomu yazyku* [Essays about methods of teaching the Chinese language]. Moscow: Muravej. (In Russian).

7. Lang, A. P. (1967) *O ponyatii naglyadnosti i ee roli v processe poznavaniya i obucheniya* [On the concept of visibility and its role in the process of cognition and learning]: Tallinn: Valgus. (In Russian).

8. Levchenko, V. A. (2021) Nekotorye osobennosti obucheniya delovomu pis'mu na inostrannom yazyke [Some features of teaching business writing in a foreign language]. *Art Logos – Art Logos*. Vol. 4 (17). Pp. 80–85. (In Russian). EDN: LVNUIE.

9. Makarenko, L. A. (2023) Realizaciya principa naglyadnosti v obuchenii ieroglifike kitajskogo yazyka [Implementation of the principle of clarity in teaching Chinese characters]. *Aktualnye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov* [Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages]. Vol. 17–2. Pp. 170–176. (In Russian). EDN: PPVOJC.

10. Malykh, O. A. (2018) Principy obucheniya proiznositel'noj storone rechi na kitajskom yazyke v usloviyah uchebnogo trilingvizma [Principles of teaching the pronunciation in Chinese speech in the context of educational three languages context]. *Mezhdunarodnyj forum vostochnyh yazykov i kultur. Aktualnye voprosy prepodavaniya kitajskogo i drugih vostochnyh yazykov v XXI veke* [International forum of oriental languages and cultures. Current issues of teaching Chinese and other Oriental languages in the 21st century]. Proceedings of the forum. Kazan, 26–28 April 2018. Moscow: Kazan: Feng Publishing House of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. Pp. 139–145. (In Russian). EDN: XVMQXR.

11. Spis, M. A. (2023) Problemy kontrolya studentov v obuchenii pis'mennoj rechi na kitajskom srednego urovnya vladeniya yazykom [Problems of student control in teaching writing in Chinese at an average level of language proficiency]. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki prepodavaniya kitajskogo yazyka: sotrudnichestvo vysshej i srednej shkoly* [Actual issues of theory and practice of teaching Chinese: cooperation between higher and secondary schools]. Proceedings of scientific and practical conference with international participation. Saint Petersburg. Pp. 46–48. (In Russian). EDN: TJNDKS.

12. Tikhonova, E. V. (2024) Metodika obucheniya kitaistov perevodchikov v svete etnolingvisticheckoj koncepcii [Methods of teaching Chinese translators in the context of the ethnolinguistic concept]. *Filosofiya i nauka v kulturah Zapada i Vostoka* [Philosophy and science in the cultures of the West and East]. Proceedings of the VII Russian Scientific Conference with international participation. Tomsk, 12 April 2024. Tomsk: National Research Tomsk State University. Pp. 71–73. (In Russian). EDN: BOFDJN.

13. Turchin, G. D. (2010) Zolotoe pravilo didaktiki Ya. A. Komenskogo [The Golden rule of Komensky's didactics]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. [Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. Vol. 3. Pp. 109–111. (In Russian). EDN: MVTZZR.

14. Shcherbakova, A. S. (2013) Princip naglyadnosti: vozmozhnosti ispol'zovaniya na nachal'nom etape obucheniya kitajskomu yazyku [The principle of clarity: possibilities of use at the initial stage of teaching Chinese]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. Vol. 2. Pp. 79–83. (In Russian). EDN: QANFJV.

15. Yakunina, T. V. (2020) Osobennosti otbora i organizacii leksicheskogo materiala pri professional'no-orientirovannom obuchenii kitajskomu yazyku [Features of the selection and organization of lexical material in professionally oriented Chinese language teaching]. *Gercenovskie chteniya. Inostrannye yazyki* [Herzen readings. Foreign languages]. Proceedings of scientific conference. Saint Petersburg. Pp. 469–471. (In Russian). EDN: NRVABI.

Информация об авторе

Левченко Вероника Александровна – старший преподаватель, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0004-7142-4967, e-mail: levchenko-nika27@mail.ru

Information about the author

Veronika A. Levchenko – Senior Lecturer, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0004-7142-4967, e-mail: levchenko-nika27@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.05.2025

Принята к публикации: 26.05.2025

Опубликована: 30.06.2025

Received: 05 May 2025

Accepted: 26 May 2025

Published: 30 June 2025

Научная статья
УДК 376.3
EDN: BUMVWL
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_104



Тьюторское сопровождение в специальном и инклюзивном образовании

О. В. Котикова, Е. А. Петрова

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

Введение. В статье тьюторское сопровождение рассматривается в рамках общего направления психолого-педагогического сопровождения. Представляя теоретические основы тьюторского сопровождения в системе специального и инклюзивного образования, раскрывается содержание основных методологических подходов, проводится дифференциация принципа индивидуализации образования, являющейся основополагающим в системе общего образования, и индивидуального подхода, реализуемого при сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется специфике сопровождения тьютором обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования как важного условия освоения адаптированных программ и обеспечения качества образования.

Материалы и методы. В качестве материалов исследования использовались научные работы отечественных авторов в области психолого-педагогического и тьюторского сопровождения в системе образования. Теоретическое обоснование психолого-педагогических основ и методологических подходов тьюторского сопровождения сформулировано с помощью теоретических методов исследования.

Результаты. В результате исследования акцентировано внимание на специфике деятельности тьютора в условиях реализации индивидуализации образования и индивидуального подхода, где тьюторское сопровождение с позиции индивидуализации образования рассматривается как деятельность, направленная на создание условий для формирования субъектной позиции обучающегося, а с позиции реализации индивидуального подхода тьюторское сопровождение выступает средством преодоления трудностей в обучении, связанных с особыми образовательными потребностями обучающегося. Проведенное исследование позволило определить специфику тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и выделить ключевые аспекты трансформации классического представления о роли тьютора в образовательном процессе. Предпринята попытка определить роль и место тьюторства в общей системе сопровождения и раскрыть этапы тьюторского сопровождения в рамках модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, позволяющая адаптировать образовательную среду под потребности тьюторанта, определить стратегии сопровождения, создать условия для преодоления трудностей в освоении содержания адаптированной образовательной программы, подобрать специальные методы, приемы, соответствующие образовательным возможностям ребенка.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, индивидуализация образования, индивидуальный подход.

Для цитирования: Котикова О. В., Петрова Е. А. Тьюторское сопровождение в специальном и инклюзивном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 104–121. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_104. EDN: BUMVWL

Original article
UDC 376.3
EDN: BUMVWL
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_104

Tutor Support in Special and Inclusive Education

Oksana V. Kotikova, Ekaterina A. Petrova

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In the article, tutor support is considered within the framework of the general direction of psychological and pedagogical support. Presenting the theoretical foundations of tutor support in the system of special and inclusive education, the content of the main methodological approaches is revealed, the principle of individualization of education, which is fundamental in the system of general education, and the individual approach implemented when accompanying children with disabilities are differentiated. Special attention is paid to the issue of determining the specifics of tutor support for students with disabilities in both special and inclusive education, as an important condition for mastering adapted programs and ensuring the quality of education.

Materials and methods. The research materials used were scientific works by Russian authors in the field of psychological, pedagogical and tutor support in the education system. The theoretical substantiation of the psychological and pedagogical foundations and methodological approaches of tutor support is formulated using theoretical research methods.

Results. As a result of the research, attention is focused on the specifics of the tutor's activity in the context of the implementation of individualization of education and an individual approach, where tutor support from the perspective of individualization of education is considered as an activity aimed at creating conditions for the formation of a student's subjective position, and from the perspective of the implementation of an individual approach, tutor support acts as a means of overcoming learning difficulties associated with special educational needs the student. The conducted research made it possible to determine the specifics of tutor support for children with disabilities and identify key aspects of the transformation of the classical concept of the role of a tutor in the educational process. An attempt is made to determine the role and place of tutoring in the general support system and to reveal the stages of tutor support within the framework of the model of psychological and pedagogical support for students with disabilities, which allows adapting the educational environment to the needs of the tutor, identify support strategies, create conditions for overcoming difficulties in mastering the content of the adapted educational program, select special methods, techniques, appropriate educational opportunities of the child.

Key words: tutor support, psychological and pedagogical support, inclusive education, individualization of education, individual approach.

For citation: Kotikova, O. V., Petrova, E. A. (2025) T'yutorskoe soprovozhdenie v special'nom i inkluzivnom obrazovanii [Tutor support in Special and Inclusive Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 104–121. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_104. EDN: BUMVWL

Введение

В последние десятилетия достаточно активно развивается система специального образования: разработаны и утверждены федеральные образовательные стандарты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), федеральные адаптированные образовательные программы, определена вариативность образовательных маршрутов, обеспечивающих реализацию дифференцированного и индивидуального подхода в образовании. Значительное внимание уделяется созданию в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, специальных условий, отвечающих особым образовательным потребностям обучающихся.

К числу специальных условий относится организация тьюторского сопровождения. Данное направление является достаточно новым в системе специального образования. Несмотря на то что на сегодняшний день разработан профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», определяющий основные трудовые функции и компетенции тьютора, остается достаточно много вопросов, связанных с пониманием методологических основ тьюторского сопровождения, приводящих к раскрытию смыслов тьюторства и определения его специфики при организации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, тьюторское сопровождение становится элементом системы психолого-педагогического сопровождения, поэтому значимым аспектом является установление места и роли тьюторства в общей системе сопровождения, связей и взаимозависимостей с другими элементами системы.

Отдельного рассмотрения требует вопрос определения специфики тьюторского сопровождения при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в различных организационно-педагогических условиях: в системе специального и инклюзивного образования, что позволит повысить эффективность сопровождения и качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования: выявление ключевых аспектов тьюторского сопровождения в условиях специального и инклюзивного

образования и определение специфики сопровождения в зависимости от различных организационно-педагогических условий.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

1. Методологическое обоснование деятельности тьютора в контексте сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. Определение роли тьютора в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования.

3. Выявление особенностей содержания деятельности тьютора на разных этапах сопровождения в условиях специального и инклюзивного образования.

Обзор литературы

Вопросы психолого-педагогического сопровождения обучающихся рассматривались в работах М. Р. Битяновой, Б. С. Братусь, Е. И. Казаковой, Н. Л. Коноваловой, Г. В. Митиной, В. С. Мухиной, Р. В. Овчаровой и др. Проблемы сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья исследовали Е. Л. Гончарова, Е. И. Казакова, О. И. Кукушкина, И. Ю. Левченко, А. А. Майер, Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др. Отдельные аспекты организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в различных организационно-педагогических условиях раскрываются в трудах С. В. АLEXИНОЙ, О. С. НИКОЛЬСКОЙ, Г. Н. МАНЕЛИС, С. А. МОРОЗОВА¹, Н. Я. СЕМАГО, А. В. ХАУСТОВА, Л. В. ШАРГОРОДСКОЙ и других.

В психолого-педагогической литературе встречаются разные подходы к определению понятия «сопровождение»:

– технология моделирования условий, обеспечивающих принятие субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора, где носителем проблемы развития обучающегося является не только он сам, но его родители и педагоги (Е. И. Казакова) [17];

– обеспечение процесса взаимодействия всех субъектов образовательных отношений, направленного на достижение прогресса обучающегося (Е. А. Александрова) [3];

¹ Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2015. 539 с.

– форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся, формирования их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора (Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко¹, С. В. Сильченкова [17]);

– система организационных, диагностических и развивающих мероприятий для обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей), создающая оптимальные условия для функционирования образовательной среды и саморазвития личности (Т. Г. Яничева) [23];

– условие раскрытия внутреннего потенциала обучающегося с ОВЗ, с опорой на его возможности, позволяющее активизировать скрытые личностные ресурсы и возможности окружения, способствующие продвижению обучающегося в зону ближайшего развития (А. А. Майер) [10].

Таким образом, основополагающими особенностями сопровождения выступают: опора на позитивный внутренний потенциал развития ребенка, взаимодействие всех субъектов образовательных отношений, системный и непрерывный характер.

Развитие системы психолого-педагогического сопровождения подготовило благоприятную почву для возрождения и развития в конце XX – начале XIX в. тьюторского сопровождения.

Феномен тьюторского сопровождения зародился еще в XII в. в Великобритании как форма университетского наставничества, где тьютор выступал ключевой фигурой, помогающей выстраивать образовательную траекторию, поддерживающей процессы самообразования и самоопределения. В отечественном образовании появление тьюторского сопровождения связано с такими формами русской образовательно-воспитательной практики, как сопроводительная воспитательно-образовательная деятельность, наставническая внутрисемейная деятельность, кормильство, деятельность «мастеров грамоты» (VI–XVII вв.); гувернерство (XVIII – начало XX в.); наставничество, репетиторство, классное руководство (1917–1990-е гг.), возрождение и развитие тьюторского сопровождения (1990-е – начало XXI в.)² [7].

¹ Исакова Е. К., Лазаренко Д. В. К определению понятия «педагогическое сопровождение» [Электронный ресурс]. URL: rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica105510.doc.htm. (дата обращения: 05.02.2025).

² Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю., Полякова Л. В. Тьюторское сопровождение: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2023. 406 с.

Возрождение и развитие тьюторского сопровождения прежде всего связано с деятельностью Т. М. Ковалевой по разработке новых систем и технологий обучения детей в школе, требующих введения педагогической позиции – тьютора, занимающегося сопровождением индивидуальной образовательной программы обучающегося (1991 г.). В центре – ориентация на индивидуальную активность ребенка, становление его способности к самообразованию и самоопределению.

В современной системе образования феномен тьюторского сопровождения закреплён в нормативно-правовых документах. Профессия тьютор введена в реестр профессий и включена в номенклатуру должностей с 2008 г., в 2010 г. внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». В 2017 г. (с обновлениями в 2023 г.) был утверждён профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где «тьюторское сопровождение обучающихся» включено в качестве обобщённой трудовой функции.

Получив нормативно-правовые основания, тьюторское сопровождение активно входит в практику отечественной образовательной системы в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Тьюторское сопровождение как педагогический феномен рассматривалось в исследованиях Е. А. Александровой, Эд. Гордона, Эл. Гордона, Т. М. Ковалевой, Е. И. Кобыща, С. Ю. Поповой, Е. Б. Колосовой, Н. В. Рыбалкиной, П. Г. Щедровицкого и др. [3, 5, 14, 20].

В работах Т. М. Ковалевой, Н. В. Рыбалкина, П. Г. Щедровицкого и других исследователей раскрываются подходы к тьюторскому сопровождению, обеспечивающие разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории обучающегося в открытом образовании. Е. А. Александрова в своих исследованиях отражает особенности сопровождения тьютором одаренных детей. Работы Е. Б. Колосовой освещают вопросы тьюторства в системе дополнительного образования; Е. Л. Гаврилова, Е. С. Комраков и С. А. Щенников анализируют роль тьютора в дистанционном образовании [12].

Материалы и методы

С целью исследования специфики тьюторского сопровождения в специальном и инклюзивном образовании в условиях реализации индивидуализации образования и индивидуального подхода использовались научные работы отечественных авторов в области психолого-педагогического и тьюторского сопровождения в системе образования. Для теоретического обоснования психолого-педагогических основ и методологических подходов тьюторского сопровождения применялись теоретические методы исследования: анализ научной психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; сравнение и обобщение педагогического опыта тьюторского сопровождения обучающихся; абстрагирование и моделирование при разработке модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении.

Результаты

Ключевым методологическим основанием тьюторского сопровождения выступает принцип индивидуализации, на основании которого каждому тьюторанту предоставляются возможности для проектирования собственных образовательных целей и задач, определения образовательных перспектив в обучении, выбора образовательной траектории, наполненной личными смыслами. В данном контексте тьютор рассматривается как «антрополопрактик, режиссер конкретной и уникальной жизни личности» [14], и основная задача тьютора состоит в выявлении «точек роста» обучающегося.

Ключевым методологическим основанием, определяющим специфику тьюторского сопровождения в системе специального и инклюзивного образования, является смещение акцентов с принципа индивидуализации на реализацию индивидуального подхода (М. К. Акимова, В. Т. Козлова, А. А. Кирсанов, И. М. Осмоловская, И. С. Якиманская и др.) [2, 22]. Индивидуальный подход позволяет преодолевать несоответствие между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями обучающегося при её освоении (Л. В. Горюнова, Т. М. Ковалева и др.) [6, 14, 19]. Индивидуальный подход к сопровождению тьютором обучающихся с ОВЗ

дает возможность учитывать индивидуальные особенности тьютора при постановке целей обучения и развития, формировании учебной мотивации, выборе способов взаимодействия и видов помощи, решении учебных задач. Специфика деятельности тьютора в условиях реализации индивидуализации образования и индивидуального подхода представлена (табл. 1).

Таблица 1
Специфика деятельности тьютора в условиях реализации индивидуализации образования и индивидуального подхода

Критерии	Индивидуализация образования	Индивидуальный подход в образовании
Идея	Признание права обучающегося на выражение собственного содержания образования, собственной образовательной траектории развития	Преодоление несоответствия между планируемыми результатами освоения образовательной программы и индивидуальными возможностями обучающегося
Направление деятельности тьютора	Сопровождение проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, помощь в конструировании ценностных смыслов	Устранение «помех» в образовании, связанных с индивидуальными особенностями обучающихся
Задача тьютора	Выявление интересов и мотивации, создание условий для развития самостоятельности обучающихся в постановке образовательных целей, поиске путей их достижения, развития рефлексии	Адаптация образовательного пространства к индивидуальным особенностям обучающегося

Таким образом, тьюторское сопровождение с позиции индивидуализации образования рассматривается как деятельность, целью которой является создание условий, обеспечивающих формирование субъектной позиции обучающегося, предполагающей самостоятельный поиск учебной информации и знаний, самостоятельный выбор способов обучения, умение давать обратную связь в процессе обучения (рефлексия) и т. д. Тьюторское сопровождение с позиции реализации индивидуального подхода выступает средством преодоления трудностей в обучении, связанных с особыми образовательными потребностями обучающегося.

Данное разведение позволяет определить специфику тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и свидетельствует о трансформации классического представления о роли тьютора в образовательном процессе.

Методологическими основаниями тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования выступают принципы аксиологическо-

го, лично-ориентированного, системно-деятельностного, рефлексивного и средового подходов.

Аксиологический подход (Б. М. Бим-Бад, Б. И. Додонов, В. А. Слостенин, В. М. Розин, П. Г. Щедровицкий и др.) опирается на ряд важных принципов: культуросообразности образования, который основывается на общечеловеческих ценностях с учетом ценностей и норм национальной культуры, региональных традиций; природосообразности, предполагающий организацию образования субъекта на основе понимания природных и социальных процессов; антропоцентризма, признающего человека высшей ценностью и формирующего отношение к развивающейся личности как ответственному субъекту собственного развития [1].

Целью образования при реализации аксиологического подхода является не столько освоение обучающимся знаний, сколько формирование умений видеть и понимать объекты и явления окружающего мира, развитие личности на основе принятия духовных ценностей. В системе специального и инклюзивного образования применение аксиологического подхода к тьюторскому сопровождению позволяет рассматривать ценность каждого ребенка, способствует принятию инакости лиц с ограниченными возможностями здоровья как основания для расширения собственного понимания их потребностей и возможностей (Л. В. Горюнова, В. И. Мареев, Е. С. Тимченко и др.) [6].

При реализации лично-ориентированного подхода значимым является не только учет индивидуальных возможностей ребенка, но и создание условий для удовлетворения его потребностей и интересов, развития, раскрытия потенциальных возможностей и способностей (Е. В. Бондаревская, А. А. Плигин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Ключевыми требованиями к тьюторскому сопровождению выступают: межсубъектный характер взаимодействия, направленный на обогащение субъектного опыта ребенка; предоставление права выбора на всех этапах взаимодействия тьютор-тьюторант; моделирование «ситуации успеха» вне зависимости от степени ограничения возможностей здоровья; поддержка обучающегося с ОВЗ в преодолении трудностей в обучении.

Применение системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин) к организации структуры учебной деятельности позволяет учитывать об-

щие закономерности процесса обучения и онтогенеза развития ребенка. Согласно деятельностному подходу, психологические способности человека являются результатом последовательных преобразований внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую. Системный подход в образовании обеспечивает развитие у обучающегося умений выделять составляющие элементы из единого целого, составлять целостную картину из разрозненных фактов, находить верное решение задачи, проанализировав множество вариантов.

Системно-деятельностный подход ориентирует тьютора на необходимость проектирования образовательной среды, способствующей проявлению индивидуальной активности обучающихся, развитию инициативности и способности в перспективе самостоятельно справляться с возникающими трудностями, реализовывать образовательные цели и задачи.

Существенным основанием для реализации тьюторского сопровождения является рефлексия на всех этапах сопровождения. В рамках профессиональной деятельности тьютор анализирует, осмысливает и оценивает свои действия при сопровождении тьюторанта в урочной и внеурочной деятельности. Сопоставляя реальные достижения обучающегося с планируемыми результатами освоения программы, тьютор определяет причины трудностей и неудач в учебной деятельности. Применение рефлексивного подхода к тьюторскому сопровождению обеспечивает возможность для определения способов помощи тьюторанту в выстраивании социального взаимодействия и преодолении трудностей в учебной деятельности (И. И. Ильясов, И. Я. Лернер, В. А. Крутецкий и др.) [13].

Средовой подход (Е. П. Белозерцев, Л. И. Маленкова, И. Б. Щербакова и др.) к организации образовательного процесса, предполагает использование среды образовательной организации (пространственно-предметное и социокультурное окружение) как совокупности условий и возможностей для обучения и развития личности обучающегося [17]. Реализация средового подхода при тьюторском сопровождении позволяет адаптировать образовательную среду к особым образовательным потребностям тьюторанта и включить обучающегося в учебную деятельность.

Методологические основы, заложенные аксиологическим, индивидуальным, личностно ориентированным, системно-

деятельным, рефлексивным и средовым подходами определяют ценностно-смысловые основы тьюторского сопровождения в системе специального и инклюзивного образования.

С организационной точки зрения тьюторское сопровождение рассматривается как компонент общей модели психолого-педагогического сопровождения. Схема психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении представлена на рисунке [11].

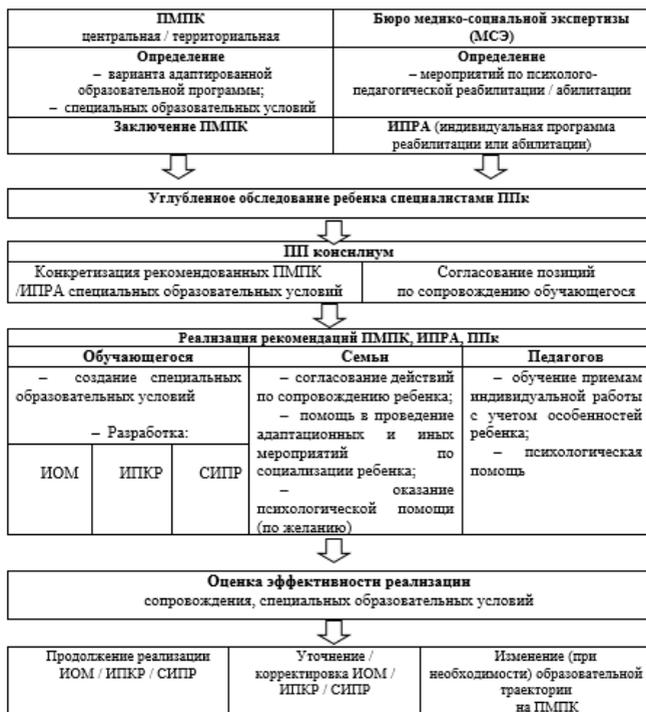


Рисунок. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ

Психолого-педагогическое сопровождение строится с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в котором отражается рекомендуемый вариант образовательной программы и необходимый пакет специальных условий, что определяет стратегическое направление со-

проведения¹. В ходе углубленной психолого-педагогической диагностики конкретизируются индивидуальные особенности ребенка, уточняется зона актуального и ближайшего развития, возможности и особые образовательные потребности, которые в совокупности являются основанием для разработки тактических шагов сопровождения (корректировка содержания, определение форм, методов, средств взаимодействия и т. д.), что отражается в индивидуальном образовательном маршруте или специальной индивидуальной программе развития [11].

Индивидуальный образовательный маршрут – документ, разрабатываемый в дошкольных и школьных образовательных организациях в условиях реализации адаптированной основной общеобразовательной программы, отражающий специальные образовательные условия для максимальной конкретизации и реализации индивидуальных особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ за исключением детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития в дошкольных образовательных организациях на основании требований федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается индивидуальная программа коррекционной работы (ИПКР) [18]. Для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития на этапе школьного обучения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР)².

ИОМ, ИПКР, СИПР являются продуктом деятельности психолого-педагогического консилиума, а также реализуются всеми педагогическими работниками, взаимодействующими с ребенком, в том числе тьютором. Тьюторское сопровожде-

¹ О направлении информации (вместе с «Методическими рекомендациями для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по формулированию заключений, включающих рекомендации по сопровождению ассистентом (помощником) и (или) тьютором»): письмо Минпросвещения России от 07.02.2020 № вб – 234/07 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru> (дата обращения: 02.02.2025).

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. Режим доступа [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 22.01.2025).

ние является значимой составляющей целостной системы психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Оказание тьюторского сопровождения предполагает реализацию ряда последовательных этапов (табл. 2).

Таблица 2

Этапы тьюторского сопровождения
в системе специального и инклюзивного образования

Этап	Основное содержание деятельности тьютора
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> – Получение запроса на сопровождение на основании заключения ПМПК или психолого-педагогического консилиума (ППК); – сбор и анализ предварительной информации о ребенке (заключение ПМПК / ИПРА, психолого-педагогическая характеристика с предыдущего места обучения ребенка (если есть), сведения об актуальном психолого-педагогическом сопровождении: занимается ли ребенок со специалистами индивидуально, в центрах, планируют ли родители продолжать занятия и т. д.); – знакомство и установление контакта с ребенком и семьей
Диагностический	Участие в углубленной психолого-педагогической диагностике междисциплинарной команды специалистов
Проектировочный	<ul style="list-style-type: none"> – Участие в разработке ИОМ / ИПКР / СИПР; – разработка программы тьюторского сопровождения на основе результатов углубленной психолого-педагогической диагностики специалистов, определения основных компонентов ИОМ / ИПР / СИПР
Адаптационный	<ul style="list-style-type: none"> – Планирование и организация работы по включению обучающегося в социальную жизнь школы, постепенное включение в урочную и внеурочную деятельность; – трансформация среды с учетом особенностей и потребностей ребенка; – создание психологически благоприятной атмосферы в окружении ребенка; – формирование и развитие у ребенка мотивации к обучению
Основной	<ul style="list-style-type: none"> – Взаимодействие с ребенком в урочной и внеурочной деятельности, режимных моментах; – оказание помощи в освоении содержания адаптированной образовательной программы, использование специальных методов, приемов, соответствующих образовательным возможностям ребенка; – наблюдение за ребенком в образовательном процессе, выявление и анализ изменений (положительных и отрицательных), в случае необходимости участие в корректировке ИОМ / ИПКР / СИПР; – предоставление необходимой помощи ребенку (физической, визуальной, словесной, моделирующей), регулирование ее объема; – разработка, подбор и адаптация учебных материалов; – создание условий для взаимодействия ребенка с детским коллективом; – предотвращение конфликтных ситуаций; – взаимодействие с педагогами, родителями
Завершающий	Постепенный выход тьютора из образовательного процесса за счет предоставления ребенку максимальной самостоятельности

Обсуждение и выводы

Специфика тьюторского сопровождения и определение содержания деятельности тьютора на каждом из этапов определяется организационно-педагогическими условиями реализации АООП (инклюзивное или специальное образование).

Тьюторское сопровождение на подготовительном и диагностическом этапе выстраивается по единому алгоритму вне зави-

симости от условий реализации АООП. Диагностико-оценочная деятельность включает: выявление личностных особенностей обучающегося (способность адаптироваться к изменениям социальной среды, умение принимать социальные роли и выполнять связанные с ними функции, умение выстраивать коммуникативное взаимодействие с окружающими); трудностей в учебной деятельности; особых образовательных потребностей и интересов. Опираясь на результаты диагностики, тьютор определяет стратегии сопровождения, адаптирует образовательную среду под особенности тьюторанта, способствуя его позитивной социализации.

На проектировочном этапе тьютор участвует в разработке ИОМ / ИПКР / СИПР и определяет подходы к взаимодействию с тьюторантом, учитывая его индивидуальные особенности; условия для освоения адаптированной программы; виды, объем и частоту оказания необходимой помощи в урочной и внеурочной деятельности.

На адаптационном этапе сопровождения тьютор оказывает помощь в организации рабочего места; понимании структуры урочной и внеурочной деятельности; переключении при смене видов деятельности; организации взаимодействия с детским коллективом. В условиях инклюзивного образования специфику тьюторского сопровождения будет определять информационно-просветительская деятельность со всеми участниками образовательных отношений (педагогами, родителями (законными представителями), обучающимися с нормой психофизического развития).

Основной этап сопровождения включает последовательную работу тьютора по оказанию помощи обучающемуся с ОВЗ в освоении адаптированной образовательной программы, обусловленной содержанием ИОМ / ИПКР / СИПР.

Тьюторское сопровождение осуществляется в течение всего периода пребывания ребенка в образовательной организации: в ходе урочной и внеурочной деятельности, во время режимных моментов. Тьюторское сопровождение в урочной деятельности предполагает встраивание обучающегося с ОВЗ в фронтальную работу посредством создания специальных условий с учетом особых образовательных потребностей, не снижая качество образования остального класса. Осуществляя сопровождение, тьютор заранее согласовывает свои действия с педагогом, определяя способы оказания помощи обучающе-

муся на всех этапах урока: алгоритм и особенности действий при объяснении заданий (формулировка инструкций, адаптация заданий и способов их предъявлений и т. д.), контроль усвоения материала (способ контроля, объем материала), создание условий для ответа на вопросы учителя (возможность ответа с места, предоставление дополнительного времени, помощь в оформлении высказывания и т. д.). Оказывая сопровождение, тьютор ведет педагогическое наблюдение за деятельностью обучающегося, что позволяет по мере происходящих изменений вносить коррективы в организацию учебной деятельности.

Независимо от организационно-педагогических условий реализации АООП (специальное или инклюзивное образование) на завершающем этапе сопровождения тьютор постепенно уменьшает степень помощи тьюторанту, предоставляя ему максимально возможную, с учетом ограниченных возможностей здоровья, самостоятельность. Основанием уменьшения степени тьюторского сопровождения обучающегося с ОВЗ выступают результаты диагностики и решение психолого-педагогического консилиума, которое согласовывается с родителями. Результатом завершающего этапа становится снижение или отсутствие тьюторского сопровождения обучающегося.

Список литературы

1. Абрамова И. В. Научно-теоретические основы подготовки тьютора инклюзивного образования // Специальное образование. – 2014. – № 4 (36). – С. 81–87. EDN TJDPPD.
2. Акимова Е. А., Павлова Н. Н. Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья (для тьюторов, сопровождающих детей с ОВЗ). – М.: ИКП РАО, 2021. – 49 с.
3. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2008. – № 1–2. – С. 74–78. EDN MTELWV.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
5. Гордон Эд., Гордон Эл. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. – Ижевск: Изд-во ERGO, 2008. – 265 с.
6. Горюнова Л. В., Мареев В. И., Тимченко Е. С. Тьюторство в инклюзивном образовании: теоретические основы и практика реализации: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2019. – 118 с.
7. Коджаспирова Г. М. Возникновение и эволюция становления тьюторства в России // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 107–117.
8. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

10. Майер А. А. Управление социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования: состояние и перспективы: монография. – М.; Барнаул: Барнаульский гос. пед. ун-т, 2008. – 221 с.

11. Петрова Е. А., Иванова Л. Л., Нестерова Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 7. – С. 39–51. EDN HHWDAN.

12. Петрова Е. А., Котикова О. В. Тьютор в системе общего и специального образования // Педагогический вестник. Научный журнал: Новосибирск-Ялта: Изд. АНС СибБАНК, 2024. Вып. 36. – С. 44–47. EDN TBSDIS.

13. Петрова Е. А., Котикова О. В. Специфика деятельности тьютора в образовательных организациях, реализующих АООП // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84–4. – С. 146–149. EDN COKIUF.

14. Профессия «Тьютор» /сост. Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова Смолик. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

15. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1–3 апр. 1998 г.) / под ред. Е. И. Казакова и др. – СПб., 1998. – 126 с.

16. Рыбалкина Н. В. Размышления о тьюторстве. – Тверь: Изд-во СФК-офис, 2016. – 188 с.

17. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10 (30). – С. 39. EDN RJEDUL.

18. Скобелева А. В., Ермолова В. М. Роль тьютора в индивидуализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации // Auditorium. – 2019. – № 2 (22). – С. 271–273. EDN RHFRZR.

19. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: монография / сост. Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян. – М.: МГПУ, 2023. – 212 с.

20. Щедровицкий П. Г. Формула развития: сборник статей: 1987–2005. – М.: Архитектура-С, 2005. – 224 с.

21. Щербакова И. Б., Белозерцев Е. П. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): монография. – Воронеж: Тип. им. И. А. Болховитинова, 2016. – 247 с.

22. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

23. Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119. EDN MUPMHI.

References

1. Abramova, I. V. (2014) Nauchno-teoreticheskie osnovy podgotovki tyutora inkluzivnogo obrazovaniya [Scientific and theoretical foundations of the training of a tutor in inclusive education]. *Specialnoe obrazovanie – Special education*. No. 4 (36). Pp. 81–87. (In Russian). EDN TJDPPD.

2. Akimova, E. A., Pavlova, N. N. (2021) *Metodicheskie rekomendacii po planirovaniyu i realizacii individualnogo obrazovatel'nogo marshruta rebenka s ovz s uchetom ego vozmozhnostej i potrebnoستej v sohranenii i ukreplenii zdorovya* [Methodological recommendations for planning and implementing an individual educational route for a child with disabilities, taking into account his capabilities and needs for maintaining and strengthening health]. Moscow: IKP RAO (In Russian).

3. Alexandrova, E. A. (2008) Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individualnyh obrazovatel'nyh traektorij [Pedagogical support for high school students in the process of developing and implementing individual educational trajectories]. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im N.G Chernyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika – Scientific notes of the Pedagogical Institute of N. G. Chernyshevsky SSU. Series: Psychology. Pedagogy*. No. 1–2. Pp. 74–78. (In Russian). EDN MTELWV.

4. Bityanova, M. R. (1997) *Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole* [The organization of psychological work in school]. Moscow: Perfection. (In Russian).

5. Gordon, Ehd., Gordon, Ehl. (2008) *Stoletiya tyutorstva: istoriya alternativnogo obrazovaniya v Amerike i Zapadnoj Evrope* [Centuries of tutoring: the history of alternative education in America and Western Europe]. Izhevsk: ERGO. (In Russian).
6. Goryunova, I. V., Mareev, V. I., Timchenko, E. S. (2019) *Tyutorstvo v inklyuzivnom obrazovanii: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii* [Tutoring in inclusive education: theoretical foundations and implementation practice]. Southern Federal. University. Rostov-on-Don; Taganrog: Southern Federal University Press. (In Russian).
7. Kodzhaspirova, G. M. (2019) Vozniknovenie i ehvoluciya stanovleniya tyutorstva v Rossii. [The emergence and evolution of tutoring in Russia] *Nauka i shkola – Science and School*. No. 1. Pp. 107–117. (In Russian).
8. Shipitsyna, L. M. (2003) (ed.) *Kompleksnoe soprovozhdenie detej doshkolnogo vozrasta* [Comprehensive support for preschool children]. St. Petersburg: Publishing House of Speech. (In Russian).
9. Leontiev, A. N. (1977) *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Politizdat Publ. (In Russian).
10. Mayer, A. A. (2008) *Upravlenie socializaciej detej doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta v sisteme obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy* [Management of socialization of preschool and primary school age children in the education system: status and prospects]. Moscow; Barnaul: Barnaul State Pedagogical University. Univ. (In Russian).
11. Petrova, E. A., Ivanova, L. L., Nesterova, L. G. (2021) Psihologo pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchihsya s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra v obrazovatelnoj organizacii [Psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders in an educational organization]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya – Education and upbringing of children with developmental disabilities*. No. 7. Pp. 39–51. (In Russian). EDN HHWDAN.
12. Petrova, E. A., Kotikova, O. V. (2024) Tyutor v sisteme obshchego i specialnogo obrazovaniya [Tutor in the system of general and special education]. *Pedagogicheskij vestnik – Pedagogical Bulletin*. Scientific journal: Novosibirsk-Yalta: ANS SibAK Publishing House. Issue 36. Pp. 44–47. (In Russian). EDN TBSDIS.
13. Petrova, E. A., Kotikova, O. V. (2024) Specifika deyatelnosti tyutora v obrazovatelnykh organizaciyah realizuyushchih AOP [The specifics of the tutor's activities in educational organizations that implement Adapted programs]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 84–4. Pp. 146–149. (In Russian). EDN COKIUF.
14. Kovaleva, T. M. (2012) (ed.) *Professiya Tyutor* [Profession of "tutor"]. Moscow. Tver: SFK-office. (In Russian).
15. Kazakova, E. I. (1998) *Psihologo pedagogicheskoe mediko socialnoe soprovozhdenie razvitiya rebenka* [Psychological and pedagogical medical and social support of child development]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, April 1–3, 1998. Saint Petersburg. P. 126. (In Russian).
16. Rybalkina, N. V. (2016) *Razmyshleniya o tyutorstve* [Reflections on tutoring]. SFK-office. (In Russian).
17. Silchenkova, S. V. (2013) *Formy i napravleniya pedagogicheskogo soprovozhdeniya* [Forms and directions of pedagogical support]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii – Modern scientific research and innovation*. No 10(30). P. 39. (In Russian). EDN RJEDUL.
18. Skobeleva, A. V., Ermolova V. M. (2019) *Rol tyutora v individualizacii obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v doshkolnoj obrazovatelnoj organizacii* [The role of a tutor in individualizing the education of children with disabilities in a preschool educational organization] *Auditorium*. No. 2 (22). Pp. 271–273. (In Russian). EDN RHFRZR.
19. Kovaleva, T. M. (2023) (ed.) *Tyutorskoe soprovozhdenie v sovremennom obrazovanii ot teorii k praktike* [Tutor support in modern education: from theory to practice]. Moscow: MGPU. (In Russian).
20. Shchedrovitsky, P. G. (2005) *Formula razvitiya sbornik statej 1987–2005* [Formula of development: collection of articles: 1987–2005]. Moscow: Architecture–S. (In Russian).
21. Shcherbakova, I. B., Belozertsev, E. P. (2016) *Kulturno obrazovatel'naya sreda provincii i zdorovyy obraz zhizni studenta teoretiko metodologicheskij aspect* [Cultural and educational

environment of the province and healthy lifestyle of the student (theoretical and methodological aspect)]. Voronezh: I. A. Bolkhovitinov Publishing House. (In Russian).

22. Yakimanskaya, I. S. (1996) *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole* [Personality-oriented education in a modern school]. Moscow: Publishing house of the September company. (In Russian).

23. Yanicheva, T. G. (1999) *Psichologicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti shkoly. Podhod. Opyt. Nahodki* [Psychological support of school activities. Approach. Experience. Nakhodki]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa – Journal of a practical psychologist*. No. 3. Pp. 101–119. (In Russian). EDN MUPMHI.

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

Информация об авторах

Котикова Оксана Валентиновна – кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-9450-2688, e-mail: kotikox@mail.ru

Петрова Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0006-9177-8708, e-mail: tunguska@list.ru

Information about the authors

Oksana V. Kotikova – Cand. Sci. (Ped.), St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-9450-2688, e-mail: kotikox@mail.ru

Ekaterina A. Petrova – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0006-9177-8708, e-mail: tunguska@list.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2025
Принята к публикации: 26.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 28 April 2025
Accepted: 26 May 2025
Published: 30 June 2025

Роль комплексного подхода к коррекции и реабилитации лиц с нарушением слуха в снижении рисков когнитивной дисфункции

И. В. Литвиненко,^{1,2} С. М. Лосева³

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

² Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

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

Введение. Взаимодействие с окружающей средой, получение информации и коммуникация с другими людьми осуществляются посредством восприятия звуков. Ухудшение слуха влечет за собой снижение качества жизни, приводя к затруднениям в речевом общении и нарушению когнитивных функций. Потеря слуха представляет собой актуальную проблему современного общества, обусловленную многообразными этиологическими факторами. В связи с этим, для достижения максимальной эффективности слухоречевой реабилитации необходим комплексный подход, объединяющий медицинские, психологические и педагогические аспекты.

Материалы и методы. Данное исследование было проведено на основе теоретического анализа как зарубежной, так и отечественной научной литературы по проблеме взаимосвязи слуха и когнитивных функций. В ходе анализа были рассмотрены как прямые, так и косвенные влияния слуховой функции на когнитивные процессы. Кроме того, в исследовании было проанализировано современное состояние методов коррекции и восстановления слуха с учетом междисциплинарного подхода.

Результаты. Потеря слуха оказывает влияние не только на способность воспринимать звуки, но и может негативно сказываться на когнитивных функциях, таких как память и внимание. Существует множество гипотез, пытающихся объяснить этот феномен, однако причинно-следственная связь между нарушением слуха и ухудшением когнитивных способностей остаётся предметом научных дискуссий. Слухоречевая реабилитация преследует цель не только восстановления слуха, но и минимизации негативного воздействия потери слуха на когнитивные функции. Эффективность реабилитационных мероприятий определяется комплексным медико-психолого-педагогическим подходом.

Обсуждение и выводы. Лица с нарушениями слуха должны иметь возможность получать комплексную и своевременную слухоречевую реабилитацию на протяжении всего своего жизненного пути. Успешность реабилитационных мероприятий напрямую связана с созданием благоприятной среды и тесным взаимодействием специалистов с семьями лиц с нарушением слуховой функции. Эффективная работа с лицами, имеющими нарушения слуха, должна осуществляться мультидисциплинарной командой квалифицированных специалистов (сурдологов-оториноларингологов, сурдопедагогов, дефектологов, логопедов, психологов), обладающих глубокими знаниями в области реабилитации и владеющих современными методиками ее проведения. Необходимо проведение углубленных исследований, направленных на выявление причинно-следственных связей между нарушениями слуха и когнитивным дефицитом. Это позволит получить более полное представление о том, как преодоление нарушений слуха может способствовать снижению риска развития когнитивных расстройств и замедлению их прогрессирования.

Ключевые слова: патология органов слуха, когнитивные нарушения, деменция, слухоречевая реабилитация, медико-психолого-педагогическая коррекция.

Для цитирования: Литвиненко И. В., Лосева С. М. Роль комплексного подхода реабилитации лиц с нарушением слуха в снижении когнитивных рисков // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 122–137. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_122. EDN: GZFMJL

The Role of Comprehensive to Approach in Correction and Rehabilitation for Individuals with Hearing Impairments in Reducing the Risk of Cognitive Dysfunction

Igor V. Litvinenko^{1,2}, Snezhana M. Loseva³

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

² The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian

³ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The role of comprehensive approach in rehabilitation for individuals with hearing impairments in reducing the risk of cognitive decline Introduction. Interacting with the environment, obtaining information and communication with other people are carried out through perception of sounds. Hearing impairments causes a deterioration of the quality of life, leading to speech interference, and impaired cognitive function. Hearing loss is an urgent problem of modern society due to different etiological factors. In order to achieve the maximum effectiveness of auditory rehabilitation, the comprehensive approach combining medical, psychological and pedagogical aspects is required.

Materials and methods. The research was conducted based on theoretical analysis of foreign and domestic scientific literature on the issues of interconnection of hearing and cognitive functions. In the course of the analysis both direct and indirect impacts of auditory function on cognitive processes were considered. In addition, the study analyzed the current state of the methods of correction and restoration of hearing with interdisciplinary approaches.

Results. Hearing loss affects not only ability to perceive sounds, but cognitive function such as memory and attention. There are many hypotheses that attempt to explain this phenomenon, however, a causal link between hearing impairments and cognitive decline still remains a subject of scientific debate. Auditory rehabilitation aims not only to restore the hearing but to minimize the negative impact of hearing loss on cognitive functions. The effectiveness of rehabilitation measures is determined by comprehensive medical, psychological, and pedagogical approach.

Discussion and conclusion. The individuals with hearing impairments must be able to receive comprehensive and timely auditory rehabilitation throughout the life course. The success of rehabilitation measures is directly related to an enabling environment and close interaction of specialists with families of individuals with hearing impairments. The effective work with individuals with hearing impairments should be carried out by a multidisciplinary team of qualified specialists (audiologists and otolaryngologists, surdo pedagogues, defectologists, speech therapists, psychologists) with deep knowledge of rehabilitation and with modern methods of its conducting. An extensive research for detecting causal relationships between hearing impairment and cognitive deficit is required. It will allow to gain more complete understanding of how overcoming hearing impairments can help reduce the risk of developing cognitive disorders and slow its progression.

Key words: pathologies of hearing organs, cognitive impairments, dementia, auditory rehabilitation, medical, psychological, and pedagogical correction.

For citation: Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2025) Rol' kompleksnogo podkhoda reabilitatsii lic s narusheniem slukha v snizhenii kognitivnykh riskov [The Role of Comprehensive to Approach in Correction and Rehabilitation for Individuals with Hearing Impairments in Reducing the Risk of Cognitive Dysfunction]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 122–137. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_122. EDN: GZFMJL

Введение

Динамика состояния органов слуха у каждого человека индивидуальна и определяется комплексом факторов. К факторам, влияющим на развитие организма, относятся как генетические особенности, так и совокупность биологических, поведенческих и экологических условий, оказывающих воздействие на протяжении всего жизненного цикла. На слуховую функцию могут оказывать негативное влияние многообразные патологические факторы. К ним относятся врожденные аномалии развития структур уха, инфекционные заболевания, вирусные инфекции, воздействие громкого шума, прием лекарственных препаратов, а также вредные привычки. В случае отсутствия своевременной помощи потеря слуха может привести к негативным последствиям в различных сферах жизнедеятельности, ускорить когнитивное ухудшение и повысить риск развития деменции [5, 11, 13, 15].

Широко распространено мнение, что как сама тугоухость, так и связанное с ней снижение когнитивных функций являются результатом дегенеративных процессов, обусловленных возрастными изменениями в организме [5, 8, 9, 10, 12, 23, 25, 26].

Вопрос о взаимосвязи между потерей слуха и когнитивными нарушениями изучается как зарубежными (С. Вельтер, Ф. Р. Лин, Д. Г. Лоурей, Г. Ливингстон, И. Леруа, З. Симкин, Э. Хупер и др.), так и отечественными (П. К. Анохин, Т. Г. Богданова, В. В. Захарова, К. Д. Кривоногова, В. Е. Кузовков, Т. В. Розанова, А. А. Щекатуров и др.) учёными. Существует множество гипотез, пытающихся объяснить связь между нарушениями слуха и когнитивными расстройствами. Несмотря на определенные расхождения, большинство исследователей сходятся во мнении о важности решения проблемы запоздалой диагностики и отсутствия эффективных методов лечения и реабилитации тугоухости у лиц разных возрастных групп [5, 22, 24, 26, 28]. Программы слуховой реабилитации целесообразно рассматривать как вспомогательные средства, содействующие интеграции лиц с нарушениями слуха в общество слышащих. При этом необходимо понимать, что реабилитация слуховой функции представляет собой сложную, многогранную проблему.

Несмотря на наличие эффективных методов коррекции потери слуха, проблема преодоления когнитивных нарушений и деменции остаётся нерешённой. Учитывая предпо-

ложение о взаимосвязи между потерей слуха и снижением когнитивных функций, крайне важно определить, может ли медико-психолого-педагогическая реабилитация лиц с нарушением слуха замедлить или предотвратить развитие когнитивных расстройств и деменции.

Результаты

Первоначально связь между слухом, зрением и когнитивными функциями изучали психологи викторианской эпохи [19]. Примерно через столетие эта тема была переосмыслена в рамках берлинского исследования старения. В ходе изучения группы участников в возрасте от 25 до 103 лет было установлено, что возрастное снижение остроты слуха и зрения коррелирует с деградацией когнитивных способностей [16; 23]. В ходе исследования, проведенного берлинскими учёными, было установлено, что лица любого возраста с более высокой сенсорной функцией демонстрировали лучшие когнитивные способности. Исследователи предположили, что взаимосвязь между сенсорными функциями и когнитивными процессами может выступать в качестве показателя протекания когнитивных процессов. Следует отметить, что природа этой взаимосвязи может иметь несколько объяснений, которые требуют дальнейшего изучения.

В исследовании, опубликованном в 2011 году под названием «Потеря слуха и сопутствующее слабоумие», Ф. Р. Лин и коллеги установили корреляцию между степенью нарушения слуха и развитием сосудистой деменции. Учёные выявили, что лица с более выраженным снижением слуха имели более высокую вероятность развития деменции в будущем [22].

В работе Д. Г. Лоурей и коллег (2018) представлен систематический обзор исследований, демонстрирующий устойчивую корреляцию между потерей слуха и снижением когнитивных функций. Данная работа выявила три ключевых взаимосвязи [26]:

- потеря слуха ассоциируется с более низкими показателями когнитивной функции;
- потеря слуха связана с увеличением показателей деградации когнитивных функций;
- риск потери слуха коррелирует с повышенным риском развития деменции.

Одним из возможных объяснений наблюдаемых ассоциаций является гипотеза о причинно-следственной связи между потерей слуха и ухудшением познавательных способностей.

Влияние слуха на когнитивные функции может проявляться как прямо, так и косвенно. Прямое воздействие связано с изменением слухового восприятия, которое в свою очередь оказывает влияние на структуры мозга, ответственные за познавательные процессы. Косвенное воздействие реализуется через усиление социальной изоляции, снижение самооценки, уменьшение физической активности и ограничение участия в когнитивно-стимулирующей деятельности [20, 27–29].

В обзоре журнала «Ланцет», посвященном профилактике и лечению деменции, проанализированы три исследования [17, 18, 22], которые установили связь между исходной потерей слуха и повышенным риском развития деменции в дальнейшем. Авторы данного обзора сделали вывод о том, что коррекция или полное устранение потери слуха может потенциально снизить общее число случаев деменции [24].

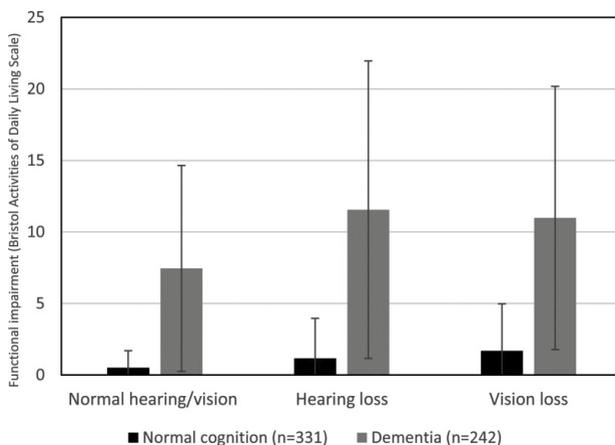


Рис. 1. Взаимосвязь между потерей слуха и когнитивными нарушениями, а также их влияние на функциональные возможности индивида. Анализ данных, представленных в виде SD (стандартное отклонение) на панели ошибок, позволяет оценить степень этой связи

В ходе исследования, проведенного среди взрослого населения Европы с различными степенями когнитивных нарушений

(от состояния нормального интеллектуального развития до тяжелой формы деменции) и сопутствующими нарушениями зрения или слуха, было установлено, что сенсорные дефициты усугубляют функциональные ограничения у лиц с когнитивными проблемами. Данный вывод подтверждается более высокими показателями дисфункции в группах с нарушениями зрения и слуха [21].

Исследование В. В. Захарова выявило тесную связь между первичными сенсорными нарушениями и когнитивными расстройствами. Установлено, что наличие сенсорных дефицитов может способствовать развитию проблем с познавательными функциями. В своем диссертационном исследовании А. А. Щекатуров приходит к выводу, что пониженная чувствительность нервной системы к сенсорным воздействиям, именуемая нейросенсорной недостаточностью, может рассматриваться как маркер повышенного риска возникновения лёгких когнитивных расстройств и нейродегенеративных заболеваний¹ [5]. Эффективность использования компенсации нарушений слуха в качестве метода борьбы с когнитивными нарушениями на настоящий момент не подтверждена научными данными. Однако, учитывая установленную связь между потерей слуха и снижением когнитивных функций, можно предположить, что комплексное вмешательство, включающее медицинские, психологические и педагогические аспекты, способно затормозить прогрессирование когнитивных нарушений.

Система поддержки слуховых потребностей лиц с нарушениями функции слуха включает в себя три основных направления деятельности:

1. Медицинское направление: обеспечивает диагностику и лечение расстройств слуха, а также сопутствующих заболеваний.
2. Психологическое направление: направлено на адаптацию к потере слуха, преодоление связанных с ней психологических трудностей и развитие стратегий коммуникации.
3. Педагогическое направление: охватывает обучение приемам эффективной коммуникации, использованию ассистивных технологий и развитию навыков взаимодействия в социуме.

Рассмотрим основные составляющие медико-психолого-педагогической коррекции нарушений слуха:

¹ Щекатуров А. А. Биологические детерминанты качества жизни людей старческого возраста при сенсорных дефицитах (на примере патологии органов зрения): дис. ... канд. биолог. наук. М., 2022. 132 с.

1. Все компоненты слухового анализатора, начиная от наружного уха и заканчивая корой головного мозга, претерпевают возрастные изменения. В результате этой трансформации степень нарушения слуха может варьироваться от незначительной до выраженной.

Глухота и тугоухость, подобно другим видам расстройств слуха, классифицируются на следующие типы [1, 3, 15]:

- кондуктивная глухота, обусловленная снижением эластичности костей черепа и дегенеративными изменениями в структурах среднего уха;
- сенсоневральная глухота, которая подразделяется на четыре подтипа:
 - сенсорная глухота, связанная с атрофией волосковых клеток органа Корти;
 - невральная глухота, вызываемая уменьшением количества нервных клеток в спиральном ганглии;
 - метаболическая глухота, характеризующаяся ослаблением метаболических процессов в улитке вследствие атрофии сосудистой полоски;
 - механическая глухота, обусловленная дегенеративными изменениями основной мембраны улитки.

Диагностика и мониторинг слуховых функций находятся в компетенции врача-сурдолога. В рамках своей деятельности он проводит аудиометрическое исследование для определения степени и типа нарушения слуха. Кроме того, сурдолог может разработать индивидуальный план поддерживающей терапии, направленный на стабилизацию состояния слуха и предотвращение его дальнейшего ухудшения. При возникновении острых эпизодов нарушения слуха сурдолог назначает соответствующее лечение [1, 6].

Преодоление тугоухости определяется её этиологией. Кондуктивные нарушения слуха, к которым относятся перфорация барабанной перепонки или отит, подлежат коррекции. В таких случаях проводятся хирургические вмешательства по пластике барабанной перепонки и дренированию очага воспаления. Возможно также проведение реконструктивных операций структур внутреннего уха. Сенсоневральная тугоухость, особенно в хронической форме, к сожалению, не поддается лечению. Для улучшения слуха в таких случаях исполь-

зуется слухопротезирование, которое может включать в себя высокотехнологичный метод кохлеарной имплантации [3, 15].

В настоящее время технологии слухопротезирования претерпели значительный прогресс. Благодаря миниатюризации компонентов, современные слуховые аппараты обладают эстетичным дизайном и улучшенными акустическими характеристиками. Ключевым преимуществом таких устройств является возможность индивидуальной настройки с учётом специфических аудиологических потребностей пользователя. Большинство современных слуховых аппаратов оснащены функцией программирования. Слухопротезирование, в качестве метода коррекции нарушения слуха, приобретает всё большую социальную значимость в обществе, поскольку способствует восстановлению коммуникативных способностей человека [7, 15].

2. Люди с нарушениями слуха часто недооценивают степень своей проблемы и отказываются от использования слуховых аппаратов, полагая, что это не обязательно. Тем не менее, несвоевременная коррекция слуха негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии пожилых людей и ухудшает их когнитивные функции. Они становятся более тревожными и раздражительными, склонны к изоляции и избегают общения. Изменения характера, вызванные проблемами со слухом, ведут к социальной изоляции, сужению круга общения и развитию депрессивных состояний. Помимо трудностей в социализации и восприятии окружающей среды, лица с нарушениями слуха испытывают тревогу по поводу своего здоровья, безопасности и жизни, пребывая в подавленном настроении. Это негативно сказывается на общем физическом самочувствии. Несмотря на то, что слуховые аппараты способны улучшить качество жизни лиц с нарушением слуха, им может потребоваться время для адаптации к новому звуковому восприятию. С возрастом этот процесс адаптации может затягиваться и усложняться [3, 4].

Основной целью деятельности педагога-психолога по сопровождению лиц с нарушением слуха является комплекс мероприятий¹ [4]:

- психологическое консультирование по личностным и внутрисемейным вопросам (методы психологического кон-

¹ Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для высш. пед. учеб. образования. М.: Академия, 2002. 224 с.

сультирования лиц с нарушением слуха: беседа, интервью, целенаправленное наблюдение, дискуссионное обсуждение тем, рефлексивные методы);

- психодиагностика и обследование лиц с нарушением слуха (исследование и анализ индивидуальных психофизиологических характеристик личности, а также выявление факторов, влияющих на ее эффективность в различных видах деятельности, поведенческие паттерны и межличностные отношения, разработка рекомендаций по психологической коррекции выявленных отклонений);

- психологические тренинги:

- когнитивные тренинги (тренировка познавательных функций – когнитивный тренинг – включает в себя систему упражнений, относящихся к нелекарственным методам профилактики и лечения когнитивных нарушений и деменции);

- коммуникативные тренинги (речь, контактность, воображение, самооценка);

- релаксационные тренинги (медитации, аутотренинги) [14];

- коррекционно-развивающие занятия и технологии (комплексная работа по улучшению эффективности работы мозга, охватывающую различные аспекты когнитивной деятельности);

- психотерапия (различные виды психотерапий: арттерапия, вокалотерапия, драматерапия, изотерапия, музыкотерапия, танцетерапия, либропсихотерапия).

Содержание психологической работы с лицами с нарушением слуха направлено на¹ [3, 4]:

- улучшение координации движений и развитие сенсорно-моторных навыков;

- проведение мероприятий направленных на оптимизацию специфических когнитивных функций (зрительное восприятие и запоминание, формирование обобщенных представлений о геометрических характеристиках объектов (форма, цвет, размер), а также коррекция слухового внимания и памяти);

- коррекция и восстановление основных мыслительных операций (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, группировка, классификация);

¹ Речицкая Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением слуха: учебное пособие. М.: Прометей, 2012. 256 с.

- коррекция и восстановление различных видов мышления (от наглядно-образного к словесно-логическому);
- проведение коррекционных мероприятий, направленных на устранение дефицитов в сфере эмоционально-личностного развития.

Психологическая коррекция представляет собой целенаправленное психологическое вмешательство, направленное на минимизацию или устранение расстройств в психическом и эмоциональном состоянии, а также в поведении лиц с нарушением слуха. Данный процесс осуществляется путем создания благоприятных психологических условий и возможностей для раскрытия личностного и интеллектуального потенциала индивидов. Целью психологической коррекции является достижение соответствия указанных показателей возрастным нормам и требованиям социальной среды.

3. Педагогическое направление играет ключевую роль в интеграции лиц с нарушениями слуха в коммуникативную среду. Сурдопедагог, работая с данной категорией лиц, способствует развитию и совершенствованию навыков общения, а также помогает им адаптироваться к новым условиям восприятия звука, что в конечном итоге обеспечивает их успешную социализацию [15].

Работа сурдопедагога включает следующие этапы: диагностический этап, коррекционный этап, работа с родственниками¹ [6]:

- **Диагностический этап** включает в себя сбор анамнестической информации с целью выявления причин нарушения слуха, истории проведенного лечения, наличия сопутствующих соматических и неврологических заболеваний, а также данных о ранее проводимой коррекционной работе по тренировке слухового восприятия; на данном этапе производится комплексная оценка следующих аспектов: восприятие речевой и неречевой информации на слух, способность чтения с губ и понимания речи посредством сочетания слухового и зрительного восприятия, уровень коммуникативных навыков, включая различные методы общения.
- **Коррекционный этап** – для успешной реабилитации лиц с нарушением слуха необходимо применять индивидуальный дифференцированный подход при составлении про-

¹ Миронова Э. В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи: учебно-методическое пособие. М.: Институт учебника "Пайдейя", 2000. 304 с.

граммы коррекционной работы; данная программа должна учитывать возрастные особенности лица с нарушением слуха, характеристики слухового, зрительного и слухозрительного восприятия, особенности устной речи, уровень языкового развития и способность к коммуникации; эффективность коррекционной работы напрямую зависит от систематичности занятий и их грамотной организации.

К основным направлениям коррекционной работы относят:

- развитие слухового восприятия (для каждого человека подбирается индивидуализированный речевой материал, учитывающий его физическое, умственное и сенсорное состояние; при этом учитываются акустические характеристики речи (темп, громкость, интонация), лексический состав и коммуникативная направленность материала)¹;

- улучшение устной речи (ведётся работа над всеми компонентами устной речи: произношением, голосом, дыханием, темпом речи, словесным и логическим ударением и др.) [6, 7];

- формирование самоконтроля над собственной речью (формирование навыка контроля над собственной речью посредством аудиального восприятия; в процессе коррекционной работы используется широкий спектр упражнений, направленных на закрепление в памяти слухо-артикуляторных образов (координаций) речевого аппарата) [15];

- совершенствование навыков чтения с губ (для лиц с нарушением слуха, испытывающих трудности с слуховой памятью и вниманием, а также для лиц с медленной динамикой восстановления слуха при использовании слуховых аппаратов, крайне важно проводить слуховую тренировку в сочетании с обучением чтению по губам; зрительное восприятие звучащей речи способствует совершенствованию слухового восприятия посредством кинестетических ощущений речевых движений и накоплению опыта понимания речи с помощью слухового аппарата) [2].

- Работа с родственниками – эффективность слухоречевой реабилитации лиц с нарушением слуха во многом зависит от участия их родственников, манера общения родных с лицом

¹ Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2001. 288 с.; Феклистова С. Н. Основы методики слуховой работы (в схемах и таблицах): учеб.-метод. пособие. Мн.: БГПУ, 2004. 52 с.

с нарушением слуха напрямую влияет на успешность лечения; для достижения наилучших результатов необходимо [3, 15]:

- донести до родственников значение занятий по слухоречевой реабилитации, как в рамках работы с сурдопедагогом, так и в домашних условиях;
- мотивировать родных на регулярные самостоятельные занятия под руководством специалиста;
- определить возможности для проведения занятий дома, выбрав подходящего человека для этой роли;
- содействовать созданию благоприятной речевой среды для лиц с нарушением слуха в домашних условиях.

Выводы

1. У лиц с нарушением слуха развивается цепь патофизиологических процессов, приводящих к разнообразным функциональным расстройствам в организме. Дефицит слуховой функции приводит к нарушению психологического благополучия в виде умеренной депрессии и вследствие снижения когнитивной стимуляции – к когнитивным нарушениям.

2. Несмотря на наличие многочисленных исследований, демонстрирующих корреляцию между нарушениями слуха и развитием когнитивных нарушений у лиц разных возрастных групп, природа этой связи и лежащие в ее основе механизмы до сих пор не выяснены.

3. В настоящий момент наиболее эффективным способом помощи лицам с нарушениями слуха является комплексный подход, объединяющий медицинские, психологические и педагогические аспекты. Данный подход предполагает разработку индивидуальных программ реабилитации, учитывающих специфику диагностических показателей каждого человека. Важно также создать модель совместной работы сурдолога, сурдопедагога и психолога для обеспечения всесторонней поддержки лица с нарушением слуха. Кроме того, целесообразно вовлекать членов семьи в процесс реабилитации, что способствует созданию благоприятной социальной среды и повышению эффективности коррекционной работы.

Список литературы

1. Альтман Я. А., Таварткиладзе Г. А. Руководство по аудиологии. – М.: ДМК Пресс, 2003. – 360 с.
2. Бельтюков В. И. Чтение с губ фонетических элементов; АПН СССР; Ин-т дефектологии. – М.: Просвещение, 1967. – 144 с.
3. Гериатрия / под ред. Ткачевой О. Н., Фроловой Е. В., Яхно Н. Н. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 608 с.
4. Жданова М. А., Казакова Е. И., Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
5. Захаров В. В. Взаимосвязь когнитивных и первичных сенсорных нарушений в пожилом возрасте // *Врач* – 2010. – № 5. – С. 89–92. EDN: MNMGBP
6. Королева И. В., Янн П. А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – 240 с.
7. Королева И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. – СПб., 2005. – 90 с.
8. Кузовков В. Е., Сугарова С. Б., Лиленко А. С., Луппов Д. С. Влияние снижения слуха на когнитивную функцию и ее оценка // *Российская оториноларингология*. – 2020. – Т. 19 № 2 (105). – С. 80–84. EDN: WOXYSY
9. Кривоногова К. Д., Разумникова О. М. Особенности когнитивного статуса студентов с нарушением слуха: значение для инклюзивного образования // *Клиническая и специальная психология*. – 2019. – Т. 8 – № 2. – С. 38–52. EDN: YETQGE
10. Литвиненко И. В. Деменция и психотические нарушения при паркинсонизме: общность возникновения и новые перспективы в терапии // *Успехи геронтологии*. – 2024. – № 13. – С. 94–101. EDN: IACBVR
11. Литвиненко И. В., Лосева С. М. Профилактика развития деменции: о чём должен знать каждый? // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. – 2021. – № 4. – С. 219–232. EDN: EICFAL
12. Литвиненко И. В., Лосева С. М., Наумов К. М. Роль нарушения передачи сенсорной информации в недостаточности познавательных процессов у глухих и слабослышащих детей // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. – 2022. – № 2. – С. 324–337. EDN: ASGIFF
13. Литвиненко И. В., Наумов К. М. Мультисенсорные нарушения при нейродегенеративных заболеваниях связанных с возрастом // *Известия Российской военно-медицинской академии*. – 2022. – Т. 41. – № 4. – С. 415–420. EDN: LBIPKI
14. Пекарска И., Пекарски В., Ткачёва О. Н., Мхитарян Э. А., Чердак М. А. Когнитивный тренинг: упражнение интеллекта и речи в пожилом возрасте. – М.: Перо, 2021. – 68 с.
15. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации / И. В. Королева. – СПб.: КАРО, 2016. – 870 с.
16. Baltes P. B., Lindenberger U. Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: A new window to the study of cognitive aging? // *Psychol Aging*. – 1997. – № 12. – Pp. 12–21.
17. Deal J. A., Betz J., Yaffe K., Harris T., Purchase-Helzner E., Satterfield S., Lin F. R. Hearing impairment and incident dementia and cognitive decline in older adults: The health ABC study // *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*. – 2017. – № 72. – Pp. 703–709.
18. Gallacher J., Ilubaera V., Ben-Shlomo Y., Bayer A., Fish M., Babisch W., Elwood P. Auditory threshold, phonologic demand, and incident dementia // *Neurology*. – 2012. – № 79. – Pp. 1583–1590.
19. Galton F. *Inquiries into human faculty and its development*. – London: Macmillan, 1883. – 387 p.
20. Griffiths T. D., Lad M., Kumar S., Holmes E., McMurray B., Maguire E. A., Sedley W. How can hearing loss cause dementia? // *Neuron*. – 2020. – № 108. – Pp. 401–412.
21. Leroi I., Simkin Z., Hooper E., Wolski L., Abrams H., Armitage C. J., Constantinidou F. Impact of an intervention to support hearing and vision in dementia: The SENSE-Cog Field Trial // *Int J Geriatr Psychiatry*. – 2020. – № 35. – Pp. 348–357.

22. Lin F. R., Metter E. J., O'Brien R. J., Resnick S. M., Zonderman A. B., Ferrucci L. Hearing loss and incident dementia // *Arch Neurol.* – 2011. – № 68. – Pp. 214–220.

23. Lindenberger U., & Baltes P. B. Sensory functioning and intelligence in old age: A strong connection. // *Psychol Aging.* – 1994. – № 9. – Pp. 339–355.

24. Livingston G., Huntley J., Sommerlad A., Ames D., Ballard C., Banerjee S., Cooper C. Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission // *Lancet.* – 2020. – № 396. – Pp. 413–446.

25. Littlejohn J., Venneri A., Blackburn D. Age-related hearing loss an under-recognised cause of memory difficulties mimicking early Alzheimer's disease // *Austin J Otolaryngol.* – 2020. – № 7. – Pp. 1–2.

26. Loughrey D. G., Kelly M. E., Kelley G. A., Brennan S., Lawlor B. A. Association of age-related hearing loss with cognitive function, cognitive impairment, and dementia: A systematic review and meta-analysis // *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg.* – 2018. – № 144. – Pp. 115–126.

27. Uchida Y., Sugiura S., Nishita Y., Saji N., Sone M., Ueda H. Age-related hearing loss and cognitive decline – The potential mechanisms linking the two // *Auris Nasus Larynx.* – 2019. – № 46. – Pp. 1–9.

28. Völter C., Thomas J. P., Maetzler W., Guthoff R., Grunwald M., Hummel T. Sensory dysfunction in old age // *Dtsch Arztebl In.* – 2021. – № 118. – Pp. 512–520.

29. Wayne R. V., & Johnsrude I. S. A review of causal mechanisms underlying the link between age-related hearing loss and cognitive decline // *Ageing Res Rev.* – 2015. – № 23. – Pp. 154–166.

References

1. Al'tman, YA. A., Tavartkiladze, G. A. (2003) *Rukovodstvo po audiologii* [Audiology Guide]. Moscow: DMK Press. (In Russian).

2. Bel'tyukov, V. I. (1967) *Chtenie s gub foneticheskikh ehlementov* [Lip reading of phonetic elements] APN SSSR; In-t defektologii. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

3. Tkacheva, O. N., Frolova, E. V., Yakhno, N. N. (2019) *Geriatriya* [Geriatrics]. Moscow: GEHOTAR-Media. 608 p. (In Russian).

4. Zhdanova, M. A., Kazakova, E. I., Shipicyna, L. M. (2003) *Psikhologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka* [Psychological and pedagogical counseling and child development support]. Moscow: VLADOS. (In Russian).

5. Zakharov, V. V. (2010) *Vzaimosvyaz' kognitivnykh i pervichnykh sensorykh narushenij v pozhilom vozraste* [Relationship of cognitive and primary sensory impairment in old age]. *Vrach – Doctor.* No. 5. Pp. 89–92. (In Russian). EDN: MNMGBP

6. Koroleva, I. V. (2011) *Deti s narusheniyami slukha: Kniga dlya roditel'ej i pedagogov* [Hearing Impaired Children: A Book for Parents and Educators]. Sankt-Peterburg: KARO. (In Russian).

7. Koroleva, I. V. (2005) *Slukhorechevaya reabilitaciya glukhikh detej s kokhlearnymi implantami* [Hearing language rehabilitation for deaf children with cochlear implants]. Sankt-Peterburg. (In Russian).

8. Kuzovkov, V. E., Sugarova, S. B., Lilenko, A. S., Luppov, D. S. (2020) *Vliyanie snizheniya slukha na kognitivnuyu funkciyu i ee ocenka* [Effects of Hearing Loss on Cognitive Function and Its Assessment]. *Rossijskaya otorinolaringologiya – Russian Otorhinolaryngology.* Vol. 19. No. 2(105). Pp. 80–84. (In Russian). EDN: WOXYSY

9. Krivonogova, K. D., Razumnikova, O. M. (2019) *Osobennosti kognitivnogo statusa studentov s narusheniem slukha: znachenie dlya inklyuzivnogo obrazovaniya* [Features of the cognitive status of students with hearing impairment: significance for inclusive education]. *Zhurnal: Klinicheskaya i special'naya psikhologiya – Journal: Clinical and special psychology.* Vol.8. No. 2. Pp. 38–52. (In Russian). EDN: YETQGE

10. Litvinenko, I. V. (2024) *Demenciya i psichoticheskie narusheniya pri parkinsonizme: obshchnost' vozniknoveniya i novye perspektivy v terapii* [Dementia and psychotic disorders in parkinsonism: commonality of occurrence and new perspectives in therapy]. *Uspekhi gerontologii.* No. 13. Pp. 94–101. (In Russian). EDN: IACBVR

11. Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2021) *Profilaktika razvitiya demencii: o chyom dolzhen znat' kazhdyj?* [Prevention of dementia: what should everyone know?]. *Vestnik Leningradskogo*

gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. No. 4. Pp. 219–232. (In Russian). EDN: EICFAL

12. Litvinenko, I. V., Loseva, S. M., Naumov, K. M. (2022) Rol' narusheniya peredachi sensornoj informacii v nedostatochnosti poznavatel'nykh processov u glukhikh i slaboslyshashchikh detej [Role of impaired sensory transmission in cognitive deficits in deaf and hard-of-hearing children]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 324–337. (In Russian). EDN: ASGIFF

13. Litvinenko, I. V., Naumov, K. M. (2022) Mul'tisensornye narusheniya pri nejrodegenerativnykh zabollevaniyakh svyazannykh s vozrastom [Multisensory disorders in age-related neurodegenerative diseases]. *Izvestiya Rossijskoj voenno-meditsinskoj akademii*. Vol. 41. No. 4. Pp. 415–420. EDN: LBIPKI

14. Pekarska, I., Pekarski, V., Tkachyova, O. N., Mkhitarian, E. H. A., Cherdak, M. A. (2021) *Kognitivnyj trening: uprazhnenie intellekta i rechi v pozhilom vozraste* [Cognitive training: Intelligence and speech exercise in old age]. Moscow: Pero. 68 p. (In Russian).

15. Koroleva, I. V. (2016) *Reabilitaciya glukhikh detej i vzroslykh posle kokhlearnoj i stvolomozgovoj implantacii* [Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation]. Sankt-Peterburg: KARO. (In Russian).

16. Baltes, P. B., Lindenberger, U. (1997) Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: A new window to the study of cognitive aging? *Psychol Aging*. No. 12. Pp. 12–21.

17. Deal, J. A., Betz, J., Yaffe, K., Harris, T., Purchase-Helzner, E., Satterfield, S., Lin, F. R. (2017) Hearing impairment and incident dementia and cognitive decline in older adults: The health ABC study. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*. № 72. Pp. 703–709.

18. Gallacher, J., Ilubaera, V., Ben-Shlomo, Y., Bayer, A., Fish, M., Babisch, W., Elwood, P. (2012) Auditory threshold, phonologic demand, and incident dementia. *Neurology*. No. 79. Pp. 1583–1590.

19. Galton, F. (1883) *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan. 387 p.

20. Griffiths, T. D., Lad, M., Kumar, S., Holmes, E., McMurray, B., Maguire, E. A., Sedley, W. (2020) How can hearing loss cause dementia. *Neuron*. No. 108. Pp. 401–412.

21. Leroi, I., Simkin, Z., Hooper, E., Wolski, L., Abrams, H., Armitage, C. J., Constantinidou, F. (2020) Impact of an intervention to support hearing and vision in dementia: The SENSE-Cog Field Trial. *Int J Geriatr Psychiatry*. No. 35. Pp. 348–357.

22. Lin, F. R., Metter, E. J., O'Brien, R. J., Resnick, S. M., Zonderman, A. B., Ferrucci, L. (2011) Hearing loss and incident dementia. *Arch Neurol*. No. 68. Pp. 214–220.

23. Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (1994) Sensory functioning and intelligence in old age: A strong connection. *Psychol Aging*. No. 9. Pp. 339–355.

24. Livingston, G., Huntley, J., Sommerlad, A., Ames, D., Ballard, C., Banerjee, S., Cooper, C. (2020) Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission. *Lancet*. No. 396. Pp. 413–446.

25. Littlejohn, J., Venneri, A., Blackburn, D. (2020) Age-related hearing loss an under-recognised cause of memory difficulties mimicking early Alzheimer's disease. *Austin J Otolaryngol*. No. 7. Pp. 1–2.

26. Loughrey, D. G., Kelly, M. E., Kelley, G. A., Brennan, S., Lawlor, B. A. (2018) Association of age-related hearing loss with cognitive function, cognitive impairment, and dementia: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg*. No. 144. Pp. 115–126.

27. Uchida, Y., Sugiura, S., Nishita, Y., Saji, N., Sone, M., Ueda, H. (2019) Age-related hearing loss and cognitive decline – The potential mechanisms linking the two. *Auris Nasus Larynx*. No. 46. Pp. 1–9.

28. Völter, C., Thomas, J. P., Maetzler, W., Guthoff, R., Grunwald, M., Hummel, T. (2021) Sensory dysfunction in old age. *Dtsch Arztebl In*. No. 118. Pp. 512–520.

29. Wayne, R. V., & Johnsrude, I. S. (2015) A review of causal mechanisms underlying the link between age-related hearing loss and cognitive decline. *Ageing Res Rev*. No. 23. Pp. 154–166.

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; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, 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; The Herzen State Pedagogical University of Russia, 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: 14.04.2025
Принята к публикации: 27.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 14 April 2025
Accepted: 27 May 2025
Published: 30 June 2025

Научная статья
УДК 37.01
EDN: FQRIBC
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_138



Технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонализированного подхода

А. М. Бабичев

*Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В современных условиях возрастает значимость профессиональной подготовки военных кадров, способных не только эффективно выполнять возложенные на них служебно-боевые задачи, но и осознанно принимать на себя ответственность за их выполнение. В статье описываются результаты научного исследования, касающиеся персонализированного подхода к решению научно-практической задачи по формированию мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии (далее – Центров) с помощью разработанной технологии, используемой в учебно-воспитательном процессе. Новизна исследования заключается в разработке технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов Центров на основе персонализированного подхода, что ранее не применялось в их служебно-боевой практике.

Материалы и методы. В качестве фундамента для разработки технологии послужили уставные документы Центров, программа боевой подготовки и научные работы в области педагогики, психологии, философии и науковедения. При решении научной задачи применялись теоретические (анализ, синтез, аналогия, абстрагирование) и эмпирические (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент) методы. Всего экспериментальной работой было охвачено более трёхсот человек.

Результаты. Разработана и апробирована в учебно-воспитательном процессе Центров технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов за выполнение служебно-боевых задач. Основная цель применения технологии заключается в повышении качества и результативности процесса формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов Центров за выполнение служебно-боевых задач. Применение технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов за выполнение служебно-боевых задач способствовало повышению качества учебно-воспитательного процесса в Центрах (по оценкам командиров подразделений и управления воинской части на 60–80 %), уровня знаний курсантами учебного материала, а также решению конкретных воспитательных задач, связанных с развитием личной ответственности, дисциплинированности и других важных качеств, необходимых для службы в Росгвардии.

Обсуждение и выводы. Разработанная и апробированная технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов Центров в итоге способствовала подготовке более компетентных военнослужащих, способных ответственно выполнять служебно-боевые задачи не по приказу, а по внутреннему убеждению.

Ключевые слова: технология, формирование, мировоззренческая позиция, личная ответственность, служебно-боевые задачи, Росгвардия, курсанты ЦПЛС Росгвардии, персонализированный подход.

Для цитирования: Бабичев А. М. Технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонализированного подхода // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 138–157. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_138. EDN: FQRIBC

Original article
UDC 37.01
EDN: FQRIBC
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_138

Technology for Forming the Cadets' Worldview Position of Personal Responsibility for the Service and Combat Tasks Performance at Russian National Guard Personnel Training Centers Based on a Personalized Approach

Andrey M. Babichev

*Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In modern conditions, the importance of professional training of military personnel capable not only to effectively perform the service and combat tasks assigned to them, but also to consciously assume responsibility for their fulfillment is increasing. The article describes the results of the scientific research concerning the personalized approach to solving the scientific and practical problem of forming the attitudinal position of personal responsibility for the performance of service and combat tasks among the cadets of the Rosgvardiya personnel training centers (hereinafter referred to as the Centers) with the help of the developed technology used in the educational process. The novelty of the research lies in the development of a technology for the formation of the attitudinal position of personal responsibility for the performance of service and combat tasks among the cadets of the centers on the basis of a personalized approach, which has not been previously applied in their service and combat practice.

Materials and methods. The foundation for the development of the technology was based on the Centers' statutory documents, the combat training program and scientific work in the field of pedagogy, psychology, philosophy and science studies. The research applied both theoretical methods (analysis, synthesis, analogy, abstraction) and empirical methods (observation, comparison, measurement, experiment). More than 300 individuals were involved in the experimental study.

Results. The technology of forming the cadets' worldview-based position of personal responsibility for the service and combat tasks performance has been developed and tested in the educational process of the Centers. The main purpose of using the technology is to improve the quality and effectiveness of the formation process of the cadets' worldview-based position of personal responsibility for the service and combat tasks performance while their training at the Centers. The implementation of technology of forming the cadets' worldview-based position of personal responsibility for the service and combat tasks performance contributed to improving the quality of the educational process at the Centers (as evaluated by unit commanders and military unit leadership – by 60–80 %), increasing cadets' knowledge of educational contents, as well as solving specific educational tasks related to the development of personal responsibility, discipline, and other important qualities necessary for service in the Russian Guard troops.

Discussion and conclusion. The developed and proven technology tested technology of forming the cadets' worldview-based position of personal responsibility for the service and combat tasks performance while their training at the Centers eventually contributed to the training of more competent military personnel who are able to responsibly perform service and combat tasks not by order, but by inner conviction.

Key words: technology, development, worldview position, personal responsibility, service and combat tasks, Rosgvardiya, cadets of the Rosgvardiya Personnel Training Centers, personalized approach.

For citation: Babichev, A. M. (2025) Tekhnologiya formirovaniya mirovozzrencheskoj pozicii lichnoj otvetstvennosti za vypolnenie sluzhebno-boevykh zadach u kursantov CPLS Rosgvardii na osnove personifitsirovannogo podhoda [Technology for Forming the Cadets' Worldview Position of Personal Responsibility for the Service and Combat Tasks Performance at Russian National Guard Personnel Training Centers Based on a Personalized Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 138–157. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_138. EDN: FQRIBC

Введение

Военно-политическая обстановка в мире, наполненная угрозами терроризма, экстремизма, национализма, ставит перед Росгвардией сложные задачи по защите суверенитета России, жизни и здоровья её граждан. В связи с этим возрастают требования к профессиональной подготовке военнослужащих, так как от способности каждого принимать ответственные решения и быстро их выполнять в экстремальных условиях зависит общий успех дела, а личная ответственность становится одним из ключевых качеств военнослужащих при выполнении ими профессиональных задач и приобретает особую актуальность при подготовке кадров в ЦПЛС Росгвардии. В то же время в материалах подведенных итогов воинских частей отмечается, что проблема, связанная с воспитанием ответственности у курсантов Центров, в полной мере не решена. Одной из причин сложившегося положения дел выступает отсутствие теоретико-методологического осмысления современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в учебных частях, отвечающих вызовам времени и подготовке высокопрофессиональных командиров отделений, способных ответственно выполнять служебно-боевые задачи.

Одним из научно обоснованных мог бы выступить персонифицированный подход к разработке технологии. Основным смыслом его использования состоит в повышении результативности воспитания личной ответственности военнослужащих, с учетом их индивидуальных особенностей и отношения к своему лично-профессиональному развитию.

Научная новизна исследования состоит в разработке технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов Центров на основе персонифицированного подхода, что ранее не применялось в их служебно-боевой практике.

Цель исследования: научное обоснование технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов Центров, способствующей повышению их уровня личной ответственности.

Обзор литературы

Анализ научно-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что многие научные

труды учёных раскрывают основы формирования мировоззрения военнослужащих, воспитания у них ответственности, дисциплины, боевого духа, долга перед Родиной, важных для формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач.

Так, вопросы динамики и исторической преемственности мировоззрения российского общества и армии, научно-теоретические основы формирования мировоззрения военнослужащих освещены в трудах М. И. Драгомирова [13], А. М. Гулого [12], Д. А. Шакина [26], А. П. Шарухина¹, О. В. Гаврилова [10–11] и др. О. В. Гаврилов считает, что формирование мировоззрения военнослужащих заключается в целенаправленном воспитании у них патриотизма, верности воинскому долгу, дисциплинированности, профессиональной этики и устойчивых морально-психологических качеств через систему обучения и воспитания, воинских традиций, личного примера командиров [11]. А. П. Шарухин выделяет следующие структурные компоненты мировоззрения: знания, взгляды, убеждения, идеалы и ценности².

Понятие, структурные компоненты и сущность ответственности как качества личности описаны в работах М. И. Драгомирова [13], А. П. Шарухина [27], Л. И. Кайда [15], И. А. Алехина [3–4]. Например, М. И. Драгомиров утверждал, что личная ответственность военнослужащего должна проявляться в неукоснительном следовании приказу, умении переносить трудности, быть верным товариществу, проявлять своё творческое начало в деятельности, в храбрости, высокой дисциплине, преданности Родине [13]. И. А. Алёхин в своих работах подчёркивает, что ответственность военнослужащего – это интегративное качество личности, развиваемое через воспитание, саморефлексию и практику служебно-боевой деятельности [3–4].

Сущность персонифицированного подхода, его принципы, их практическое применение в образовательном процессе описаны в научных публикациях А. Ю. Аксеновой, Н. В. Примчук [1–2], С. П. Ильиной [14], С. В. Кондратьева [16–17], Е. Н. Степанова [23], Л. А. Хамула [24] и др. По мнению С. В. Кондратьева, обществу нужен высокодуховный человек, которого не устраивает только успешное социальное существование. Он разрабатывает

¹ Шарухин А. П. Военная педагогика: учебник. СПб.: ПИТЕР, 2017. 576 с.

² Там же.

концепцию персонифицированного обучения и воспитания, которая направлена на интеграцию природного, социального и духовного в человеке, заложенного в нём изначально. Следуя этой теории, возможно осуществление плавного перехода от «учебной деятельности к трудовой», к активному воплощению «Я»-личности (индивидуальности), творческому преобразованию окружающей действительности [16–17]. А. Ю. Аксёнова, Н. В. Примчук описывают принципы персонификации образовательного процесса, заключающиеся в индивидуальном подходе к обучению с учётом личностных особенностей, потребностей и способностей каждого обучаемого [1].

Педагогическая технология как часть педагогической системы, её конструирование в соответствии с инновационными процессами освещаются в работах В. П. Беспалько, Г. Г. Селевко, И. А. Петренко [21], Л. И. Кайда [15], Э. А. Литовой [18] и т. д. Так, Л. И. Кайда обращает внимание на то, что все педагогические технологии требуют соблюдения определённых правил, связанных с исключением формального подхода к определению целей и задач в работе с курсантами [15]. Однако анализ научных источников свидетельствует об отсутствии разработанных теоретико-методологических положений, конкретно раскрывающих механизмы формирования у курсантов Центров мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач. Возникающее вследствие этого противоречие заключается в диспропорции между актуальной потребностью учебно-воспитательной практики в научно-обоснованных педагогических технологиях и недостаточной изученностью данной проблемы в современной исследовательской парадигме.

Материалы и методы

Основой для разработки технологии послужили уставные документы, касающиеся организации учебно-воспитательного процесса в Центре, действующая программа боевой подготовки командиров отделений, а также учебное пособие «Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач»¹ и различные диа-

¹ Бабичев А. М., Ивченко Н. В., Шарухин А. П. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач: учебное пособие. СПб.: ЛЕМА, 2025. 87 с. EDN NVSKPU

гностические методики для оценки уровня сформированности личной ответственности.

Основополагающими стали работы отечественных и зарубежных учёных в области педагогики, психологии и военного дела, которые освещают вопросы формирования ответственности, мировоззренческой позиции военнослужащих, сущности персонифицированного подхода, требований к разработке педагогической технологии [9, 18–20, 22, 29].

В технологии представлены инновационные методы и подходы к формированию личной ответственности курсантов [5, 25, 28], в том числе персонифицированный подход, который ставит в основу педагогического процесса военнослужащего в единстве всех его индивидуальных особенностей, включая и мировоззренческие, и обеспечивает актуализацию внутренних ресурсов курсантов в формировании личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач.

Результаты

Термин «педагогическая технология» появился в 20-х гг. XX в. в педологии – в научных трудах И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского [21]. Понятие «педагогическая технология» в современной науке имеет множество формулировок, что зависит от понимания авторами структуры образовательного технологического процесса и её составляющих.

Одни считают, что это совокупность психолого-педагогических установок, которые определяют формы, методы, способы, приёмы обучения и средства воспитания¹, другие позиционируют ее как «спроектированную для заданных условий, диагностируемую и точно воспроизводимую алгоритмированную систему обучающих и воспитательных действий, обеспечивающих достижение запланированного результата»².

В нашем исследовании под педагогической технологией следует понимать модель совместной деятельности командиров, преподавателей и курсантов ЦПЛС Росгвардии в педагогическом процессе, требующем достижения конкретных целей, последовательности установленных действий, необходимых средств, контролируемости, воспроизводимости.

¹ Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2018. 512 с. EDN QWLMET

² Шарухин А. П. Военная педагогика: учебник. СПб.: ПИТЕР, 2017. 576 с.

Актуальность разработки технологии обусловлена рядом факторов:

- личная ответственность – важное качество военнослужащего, включающее в себя осознание своих действий, их последствий, готовность принимать решения и нести за них ответственность, без чего невозможно успешно выполнять служебные обязанности, особенно в критических ситуациях;
- эффективность формирования этого качества во многом зависит от индивидуального подхода к каждому военнослужащему и требует использования инновационных методов, новых технологий, в том числе персонализированного подхода к развитию у них мотивации к самоанализу, самосовершенствованию, самообразованию;
- технология направлена на дальнейшее совершенствование моральных норм и ценностей курсантов, укрепление дисциплины, спаянности внутри воинского коллектива, что также способствует повышению профессионализма и готовности к выполнению служебно-боевых задач.

Формирование рассматривается как управляемый педагогический процесс, в котором структурируется и образуется целостная система смысловых установок, включающая развитие необходимого уровня знаний, взглядов, убеждений и идеалов военнослужащего, в совокупности образующих его мировоззренческую позицию. При этом необходимо учитывать, что достижение военнослужащим определённого уровня знаний, умений, навыков, ценностей, идеалов и мировоззренческих взглядов на конкретном этапе профессиональной деятельности и есть уровень его мировоззренческой сформированности [8].

Поскольку формирование выступает педагогическим процессом, в котором происходит развитие качеств личности, оно неразрывно связано с другой категорией – мировоззренческой позицией военнослужащего, в которой и заложены те знания, идеалы, убеждения, ценности, необходимые для решения служебно-боевых задач [6].

Под мировоззренческой позицией военнослужащего понимается основа его мировоззренческого самоопределения, устойчивая система отношений к государству, войскам, служебно-боевой деятельности, к самому себе, окружающим людям, определяющая его поведение в конкретных условиях.

Процесс формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов – это управляемая и последовательно реализуемая система взаимодействий командиров, начальников, преподавателей, с одной стороны, и курсантов Центров – с другой, в которой развиваются, структурируются, интегрируются знания, взгляды, убеждения, идеалы, ценности, образующие в своей целостности принципиальную точку зрения, выражающую нравственную оценку происходящего и его профессионально-этическое самоопределение по отношению к выполнению возложенных обязанностей¹.

Формирование мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов Центров будет более эффективным, если:

- в основу процесса формирования положить персонифицированный подход, позволяющий актуализировать личностный потенциал курсантов и включить его в активный процесс самоорганизации, самосозидания, самовоспитания;
- проанализировать практику формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов;
- разработать отвечающую потребностям служебно-боевой практики технологию формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов на основе персонифицированного подхода.

Концепция технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов основывается на персонифицированном подходе, который позволяет обеспечить приоритетность индивидуально-личностного начала в каждом курсанте, ценностно-смысловое содержание его достижений при формировании мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач [5]. Это предполагает адаптацию учебно-воспитательных методов и форм взаимодействия на основе личных ценностей, мотивации и жизненного опыта курсантов.

¹ Бабичев А. М., Ивченко Н. В., Шарухин А. П. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач: учебное пособие. СПб.: ЛЕМА, 2025. 87 с. EDN NVSKPU

Основная цель технологии заключается в разработке эффективной системы учебно-воспитательных взаимодействий, направленных на формирование у курсантов Центров мировоззренческой позиции личной ответственности, способствующей повышению их профессионализма и готовности к выполнению служебно-боевых задач.

Принципы технологии:

- персонификация – учёт личностных качеств, уровня мотивации и профессиональных компетенций;
- практическая ориентированность – связь обучения курсантов с реальными служебными ситуациями;
- системность – поэтапное формирование ответственности через единство обучения и воспитания курсантов;
- рефлексивность – развитие самоанализа и самоконтроля.

К идеям, положенным в основу технологии, следует отнести:

- диагностику (психолого-педагогическое тестирование, анализ личных дел и служебных документов, индивидуальные беседы, анализ успеваемости);
- персонифицированное обучение (моделирование служебно-боевых задач с акцентом на личный вклад, разбор реальных ситуаций с учётом индивидуальных ролей, персональные поручения с последующим анализом ответственного выполнения);
- наставничество (воспитание путём закрепления опытных командиров за курсантами, историко-патриотическое воспитание на примерах героизма и ответственности военнослужащих в истории Росгвардии, обсуждения выполненных задач в учебных группах с акцентом на личную роль каждого);
- оценку и коррекцию (ежемесячная оценка уровня ответственности, обратная связь от командиров / начальников, преподавателей / старших преподавателей, корректировка индивидуальных маршрутов развития курсантов).

Результаты технологии:

- повышение уровня ответственности за выполнение служебно-боевых задач, дисциплинированности, мотивации у курсантов;
- уменьшение количества нарушений воинской дисциплины;
- мотивационная и компетентностная готовность к ответственному выполнению служебно-боевых задач;

– усиление личной вовлечённости курсантов в процесс профессионального становления, повышения качества подготовки к выполнению служебно-боевых задач.

В технологии внимание сосредоточено:

- на развитии осознания курсантами значения личной ответственности при выполнении профессиональных задач;
- укреплении патриотического сознания и чувства долга перед Отечеством;
- формировании навыков самоконтроля и анализа собственных действий;
- учёте индивидуальных способностей и возможностей курсантов, развитии их навыков самообразования, самовоспитания, самосовершенствования с целью повышения качества выполнения служебно-боевых задач.

Данная технология, при условии гармоничной встроенности в педагогическую систему Центра, будет способствовать¹:

- целенаправленному, успешному решению учебно-воспитательных задач;
- усилению практической направленности педагогического процесса;
- личностному и профессиональному развитию курсантов;
- воспитанию уверенности курсантов в достижении целей;
- обеспечению диалогичного взаимодействия субъектов педагогической деятельности;
- созданию здорового морально-психологического климата в воинском коллективе.

Внедрение технологии требует:

- подготовки командирского и преподавательского состава;
- разработки индивидуальных маршрутов развития курсантов;
- постоянного мониторинга и адаптации методов.

В системе военно-профессиональной деятельности основным её субъектом является военнослужащий, к которому во все времена предъявляются особые требования, так как на него возлагается ответственность по защите своего Отечества, требующая от него не щадить во имя значимой цели своё здоровье, жизнь, ставить военный приказ выше собственных

¹ Бабичев А. М., Ивченко Н. В., Шарухин А. П. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач: учебное пособие. СПб.: ЛЕМА, 2025. 87 с. EDN NVSKPU

интересов. Учитывая данный фактор, воспитанию и развитию личности военнослужащего придаётся особое значение, так как от этого во многом зависит боеспособность Росгвардии.

В технологическом плане взаимодействие, актуализация внутренних личностных ресурсов участников учебно-воспитательного процесса осуществляется на всех его этапах.

Процесс внедрения представленной технологии состоит из четырёх этапов, расположенных в строгой последовательности:

1. Первоначальное диагностирование

Цель: изучение в ЦПЛС Росгвардии ситуации по рассматриваемой проблеме, анализ полученных результатов в ходе диагностики, определение уровня мотивационной и компетентностной готовности к ответственному выполнению служебно-боевых задач у курсантов, стимулирование интереса военнослужащего к самому себе, самостоятельной деятельности, осознанию значимости военной профессии.

При проведении данного этапа начальнику курса/командиру учебной роты, преподавателям, старшим преподавателям необходимо:

- изучить личные дела кандидатов для обучения в Центре по программе подготовки командиров отделений;

- с помощью диагностических процедур определить у курсантов уровень их знаний об ответственности, компетентностной и мотивационной готовности к ответственному выполнению служебно-боевых задач на начало их обучения в ЦПЛС Росгвардии;

- провести анализ качества имеющейся регламентирующей и методической документации, связанной с целевыми установками технологии.

Результат диагностического этапа: итоговые значения уровней сформированности у курсантов мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач, их мотивационной и компетентностной готовности на начало периода обучения.

2. Организационно-подготовительный этап

Цель: организация комплекса мероприятий, подготавливающего к качественному проведению формирующе-развивающего этапа технологии.

Начальнику курса подготовки личного состава/командиру учебной роты, заместителю командира роты по ВПР, командирам взводов, начальникам циклов, старшим преподавателям, преподавателям, инструкторам необходимо:

- смоделировать ориентировочную основу своих действий, связанную с повышением уровня личной ответственности курсантов, обратив особое внимание на реализацию в учебно-воспитательном процессе принципов персонифицированного подхода (целостности военнослужащего, развития его потенциала с учётом способностей и условий среды, гуманного взаимодействия субъектов воинской жизнедеятельности, диалогизации и др.);
- изучить методические рекомендации по формированию мировоззренческой позиции личной ответственности курсантов;
- самостоятельно изучить учебное пособие «Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач»¹;
- разработать критерии, помогающие оценить у курсантов сформированность мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач;
- внести изменения в планы-конспекты учебных занятий по боевой подготовке с курсантами в связи с включением новой дисциплины «Управление деятельностью военнослужащих отделения» и дополнительных тем по предмету «Основы военной педагогики и психологии».

Результатом данного этапа является проведение комплекса организационно-подготовительных мероприятий, влияющих на качество и результат проведения формирующе-развивающего этапа технологии.

3. Формирующе-развивающий этап

Цель: формирование личной ответственности, мотивационной и компетентностной готовности курсантов к ответственному выполнению служебно-боевых задач, развитие их индивидуальности.

Начальнику курса подготовки личного состава / командиру учебной роты, заместителю командира роты по ВПР, коман-

¹ Бабичев А. М., Ивченко Н. В., Шарухин А. П. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач: учебное пособие СПб.: ЛЕМА, 2025. 87 с. EDN NVSKPU

дирам взводов, начальникам циклов, старшим преподавателям, преподавателям, инструкторам необходимо:

- проанализировать мировоззренческие взгляды курсантов ЦПЛС Росгвардии, уровень их личной ответственности;
- довести до курсантов задачи, связанные с саморазвитием, самообразованием, самовоспитанием их личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач, оказать помощь в составлении плана-маршрута по самосовершенствованию;
- обеспечить курсантов критериями оценки для проведения ими промежуточного самоконтроля результативности освоения индивидуального маршрута;
- организовать диалоговое взаимодействие субъектов педагогической деятельности с целью анализа трудностей, возникающих в процессе усвоения учебной дисциплины «Управление деятельностью военнослужащих отделения», а также в ходе саморазвития, самообучения, усвоения необходимых знаний, формирующих взгляды, убеждения, ценности, связанные с ответственностью за выполнение служебно-боевых задач; определить пути их преодоления;
- ввести в практику работы наставничество над курсантами при прохождении ими индивидуального маршрута, связанного с новой учебной дисциплиной, программой боевой подготовки командиров отделений, обратив внимание на выработку умений преодолевать трудности, самоорганизацию, самосовершенствование, проявление творческого начала.

Организовать процесс формирования компетентностной, мотивационной готовности к ответственному выполнению служебно-боевых задач у курсантов:

- командиром роты / начальником курса подготовки личного состава, командирами взводов, старшиной роты / курса во время несения службы в суточном наряде, в повседневной жизнедеятельности, в культурно-досуговой деятельности, во время передачи знаний курсантам об ответственности за несение службы;
- начальниками циклов, старшими преподавателями, преподавателями, инструкторами, командиром роты / начальником курса, командирами взводов на занятиях по боевой подготовке, при организации военно-политических мероприятий, индивидуальных и групповых бесед, разъясняющих порядок и существующие правила обучения в Центре;

– курсантам в их личностно-профессиональном росте на основе самоактуализации потенциала, самореализации своих возможностей, саморазвития личностных качеств, самовоспитания личной дисциплинированности и ответственности.

Организовать в практической деятельности внедрение персонифицированного подхода к формированию мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов, сосредоточив усилия на выявлении, актуализации субъектных, личностных, индивидуально-творческих ресурсов, готовности изменять самого себя на основе саморазвития, самосовершенствования, влиять на процесс жизнедеятельности и эффективности службы; установлении продуктивного, личностного взаимодействия курсантов, командиров, преподавателей на основе доверия, взаимопонимания, нравственного и культурного взаимообогащения:

– должностными лицами в подразделении в ходе несения курсантами службы в суточном наряде, культурно-досуговой, хозяйственно-бытовой, внутриколлективной, учебной деятельности;

– преподавателями в ходе проведения учебных занятий по программе боевой подготовки, организации самостоятельного изучения курсантами учебных дисциплин в отведённое расписанием дня время, а также в процессе их приобщения к постоянному саморазвитию.

Провести факультативные (дополнительные) занятия с курсантами ЦПЛС Росгвардии по наиболее сложным темам и учебным вопросам дисциплины «Управление деятельностью военнослужащих отделения» за счет времени, выделенного на самоподготовку курсантов ЦПЛС Росгвардии.

Результатом формирующе-развивающего этапа является поэтапное формирование мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов ЦПЛС Росгвардии, формирование и развитие компетентностной и мотивационной готовности курсантов ЦПЛС Росгвардии к выполнению профессиональных задач.

4. Рефлексивно-коррекционный этап

Цель: измерить уровень сформированности мировоззренческой позиции личной ответственности, компетентностной и мотивационной готовности курсантов к ответственному выполнению служебно-боевых задач, внести в них необходимые коррективы.

При осуществлении данного этапа начальнику курса подготовки личного состава / командиру учебной роты, заместителю командира роты по ВПР, командирам взводов, начальникам циклов, старшим преподавателям, преподавателям, инструкторам необходимо:

- оценить эффективность компетентностной и мотивационной готовности курсантов ЦПЛС Росгвардии к ответственному выполнению служебно-боевых задач, используя следующие методики: диагностика мотивации достижения А. Мехрабиана; диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н. П. Фетискина); диагностика реализации потребностей в саморазвитии; диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина);
- внести необходимые коррективы в процесс формирования компетентностной и мотивационной готовности курсантов ЦПЛС Росгвардии к ответственному выполнению служебно-боевых задач;
- проверить и дать оценку уровня сформированности мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов, при необходимости внести коррективы;
- обсудить опыт работы, связанный с внедрением технологии в педагогическом процессе, с командованием воинской части, товарищами по службе (другими преподавателями, инструкторами и т. д.).

Результатом рефлексивно-коррекционного этапа является получение системы данных, отражающих качество сформированности у курсантов мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач.

Обсуждение и выводы

Таким образом, данная технология представляет собой спроектированную и чётко прописанную для заданных условий диагностируемую целостную систему воспроизводимых должностными лицами ЦПЛС Росгвардии учебно-воспитательных взаимодействий, обеспечивающих запланированный результат в условиях эффективного педагогического взаимодействия с курсантами с помощью передовых, оптимально подобранных методов, форм, средств, создания благоприятной социально-

психологической среды для саморазвития и самореализации курсантов в организуемой деятельности [5, 7].

Процесс персонификации формирования мировоззренческой позиции личной ответственности у курсантов даёт возможность мотивировать их к самосовершенствованию, саморазвитию профессиональных качеств и ведёт к выполнению СБЗ не по обязанности, а по внутреннему убеждению воина-профессионала, нравственно-зрелого, патриотически настроенного, духовно развитого, постоянно стремящегося к самосовершенствованию, способного с честью проявить себя при защите Отечества.

В технологии разработан методический инструментарий педагогического процесса, позволяющий выстроить эффективное взаимодействие между субъектами педагогической деятельности, основанное на взаимопонимании, взаимоуважении, вере в успех, взаимоподдержке, единстве требований.

Список литературы

1. Аксенова А. Ю. Принципы персонификации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход) // Человек и образование. – 2022. – № 1 (70). – С. 177–186. DOI 10.54884/S181570410019988–1. EDN CENEKX
2. Аксенова А. Ю. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 43–49. DOI 10.54884/S181570410020462–3. EDN MCIPEG
3. Алехин И. А. Воспитание у курсантов военных вузов ответственности за защиту государственной тайны // Военный академический журнал. – 2021. – № 1 (29). – С. 61–64. EDN VJKVEN
4. Алехин И. А. Методология формирования профессиональной ответственности у курсантов современных военных вузов // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 2 (66). – С. 39–47. EDN ZGIXWP
5. Бабичев А. М. Формирование мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии: концепция исследования // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2 (94). – С. 27–37. DOI 10.51944/20738536_2024_2_27. EDN PXXVFA
6. Бабичев А. М. Личная ответственность как цель профессионального воспитания курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии для выполнения служебно-боевых задач специальной военной операции // Яковлевские чтения: сб. науч. статей III Межведомственной научно-практической конференции с международным участием. В 2-х ч. – Новосибирск: НВИ войск национальной гвардии, 2024. – С. 28–32. EDN QAZCTF
7. Бабичев А. М. Проблема мировоззрения в педагогических исследованиях о воспитании военнослужащих и сотрудников силовых структур Российской Федерации // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. статей Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НВИ войск национальной гвардии, 2023. – С. 26–30. EDN IVCOFP
8. Бабичев А. М. Мировоззренческая устойчивость у военнослужащих Росгвардии к негативному информационному воздействию как цель педагогической деятельности // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1 (13). – С. 6–10. EDN LSNZVO
9. Бороненко Т. А. Полипарадигмальность как гармоничное сочетание образовательных моделей современной педагогики Росгвардии // Вестник Ленинградского государ-

ственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 107–117. DOI 10.35231/18186653_2024_2_107. EDN HVKIZA

10. Гаврилов О. В. Формирование мировоззренческой позиции к выполнению служебно-боевых задач у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации в процессе профессионального воспитания // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 7 (136). – С. 71–75. EDN YGIEJQ

11. Гаврилов О. В. Профессиональная подготовка как основа мировоззрения личности военнослужащего // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 1 (14). – С. 63–66. EDN FIURTH

12. Гулый А. М. Военно-философские основы формирования мировоззрения военных кадров // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 1 (14). – С. 16–18. EDN ZWQULU

13. Драгомиров М. И. Избранные труды. – М.: Воениздат, 1978. – 698 с.

14. Ильина С. П. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонафицированного обучения // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 57–63. DOI 10.54884/S181570410020464–5. EDN CMGQSS

15. Кайда Л. И. Теоретическое обоснование технологии воспитательной деятельности преподавателя по воспитанию ответственности у курсантов в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. – № 8. – С. 60–63. EDN YLMGVZ

16. Кондратьев С. В. Теория и практика персонафицированного обучения. – М.: ИН-ФРА-М, 2021–273 с.

17. Кондратьев С. В. От лично-ориентированного – к персонафицированному обучению // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 3 (14). – С. 95–109. EDN KVULUR

18. Литова З. А. Сущность понятия "Технология" на современном этапе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 2 (50). – С. 164–172. EDN IJTVCSB

19. Новиков И. Н. Факторы воспитания личного состава подразделений Росгвардии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2021. – № 2 (45). – С. 15–20. DOI 10.18323/2221–5662–2021–2–15–20. EDN SCHPXA

20. Петренко И. А. Технологизация образования как основной компонент педагогических инноваций на современном этапе // Университетская наука. – 2021. – № 2 (12). – С. 104–106. EDN NJKQNM

21. Петренко И. А. Ретроспективный анализ понятия "Педагогическая технология" в отечественной и зарубежной педагогике XX – начала XXI вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 221–232. EDN PLRXNZ

22. Сахипов М. М. Основные методы воспитания военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Актуальные исследования. – 2022. – № 49–1 (128). – С. 26–28. EDN XUQJEG

23. Степанов Е. Н. Персонафицированная система воспитания как феномен системной организации воспитательного процесса // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 110–124. EDN WMUTMJ

24. Хамула Л. А. Роль персонафицированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5 (102). – С. 70–72. DOI 10.24412/1991–5497–2023–5102–70–72. EDN JBXXAM

25. Хачатрян С. В. Основные методы воспитания военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Актуальные исследования. – 2023. – № 20–1 (150). – С. 49–51. EDN OHOVAI

26. Шакин Д. А. Теоретический анализ сущности военно-профессионального мировоззрения, факторов и методов его формирования // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 8. – С. 222–226. DOI 10.17513/snt.38203. EDN XTZVNB

27. Шарухин А. П. Качества личности выпускника военного института Росгвардии как цель и результат воспитательного процесса // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 2 (27). – С. 165–172. EDN JLVARJ

28. Шарухин А. П. Система воспитания военнослужащих и сотрудников подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 3 (91). – С. 128–138. DOI 10.51944/20738536_2023_3_128. EDN IBXRDY

29. Шарухина Т. Г. Творческо-продуктивные технологии обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии иноязычно-профессиональному нарративу // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 2 (27). – С. 203–211. EDN KAOJBT

References

1. Aksenova, A. YU. (2022) Principy personifikacii obrazovatel'nogo processa v postneklassicheskoj didaktike (antropologo-aksiologicheskij podhod) [Principles of personification of the educational process in post-non-classical didactics (an anthropological and axiological approach)]. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. No 1 (70). Pp. 177–186. (In Russian). DOI 10.54884/S181570410019988–1. EDN CENEKX

2. Aksenova, A. YU. (2020) Sushchnostnye karakteristiki personifikacii obucheniya: sredoviy podhod [Essential characteristics of the personification of learning: an environmental approach]. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. No 4 (65). Pp. 43–49. (In Russian). DOI 10.54884/S181570410020462–3. EDN MCIPEG

3. Alekhin, I. A. (2021) Vospitanie u kursantov voennyh vuzov otvetstvennosti za zashchitu gosudarstvennoj tajny [Education of military university cadets responsible for the protection of state secrets]. *Voennyj akademicheskij zhurnal – Military academic journal*. No 1 (29). Pp. 61–64. (In Russian). EDN VJKVEH

4. Alekhin, I. A. (2017) Metodologiya formirovaniya professional'noj otvetstvennosti u kursantov sovremennyh voennyh vuzov [Methodology of professional responsibility formation among cadets of modern military universities]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*. No 2 (66). Pp. 39–47. (In Russian). EDN ZGIXWP

5. Babichev, A. M. (2024) Formirovanie mirovozzrencheskoj pozicii lichnoj otvetstvennosti za vypolnenie sluzhebno-boevykh zadach u kursantov centrov podgotovki lichnogo sostava Rosgvardii: koncepciya issledovaniya [Formation of the ideological position of personal responsibility for the performance of service and combat tasks among cadets of the Rosgvardiya personnel training centers: a research concept]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*. No 2 (94). Pp. 27–37. (In Russian). DOI 10.51944/20738536_2024_2_27. EDN PKXVFA

6. Babichev, A. M. (2024) Lichnaya otvetstvennost' kak cel' professional'nogo vospitaniya kursantov centrov podgotovki lichnogo sostava Rosgvardii dlya vypolneniya sluzhebno-boevykh zadach special'noj voennoj operacii [Personal responsibility as the goal of professional education of cadets of the Rosgvardiya personnel training centers to perform service and combat tasks of a special military operation]. *Yakovlevskie chteniya: sb. nauch. statej III Mezhvedomstvennoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. V 2-h ch. Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut im. generala armii I.K. YAkovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Pp. 28–32. (In Russian). EDN QAZCTF

7. Babichev, A. M. (2023) Problema mirovozzreniya v pedagogicheskikh issledovaniyah o vospitanii voennosluzhashchih i sotrudnikov silovyh struktur Rossijskoj Federacii [The problem of worldview in pedagogical research on the education of military personnel and law enforcement officers of the Russian Federation]. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutah vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii: sb. nauch. statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk: Novosibirskij voennyj institut im. generala armii I.K. YAkovleva vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii. Pp. 26–30. (In Russian). EDN IVCOFF

8. Babichev, A. M. (2024) Mirovozzrencheskaya ustojchivost' u voennosluzhashchih Rosgvardii k negativnomu informacionnomu vozdeystviyu kak cel' pedagogicheskoy deyatel'nosti [Ideological resistance among the servicemen of the Russian Guard to negative information impact as a goal of pedagogical activity]. *Al'manah Permskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Almanac of the Perm Military Institute of the National Guard Troops*. No. 1 (13). Pp. 6–10. (In Russian). EDN LSNZVO

9. Boronenko, T. A. (2024) Poliparadigmalnost' kak garmonichnoe sochetanie obrazovatel'nykh modelej sovremennoj pedagogiki Rosgvardii [Polyparadigmality as a harmonious combination

of educational models of modern pedagogy of the Russian Guard]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 107–117. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2024_2_107. EDN HVKIZA

10. Gavrilov, O. V. (2022) Formirovanie mirovozzrencheskoj pozicii k vypolneniyu sluzhebno-boevykh zadach u voennosluzhashchih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii v processe professional'nogo vospitaniya [The formation of a worldview for the performance of service and combat tasks among military personnel of the National Guard of the Russian Federation in the process of professional education]. *Global'nyj nauchnyj potencial – Global scientific potential*. No. 7 (136). Pp. 71–75. (In Russian). EDN YGIEJQ

11. Gavrilov, O. V. (2021) Professional'naya podgotovka kak osnova mirovozzreniya lichnosti voennosluzhashchego [Professional training as the basis of the military personality's worldview]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*. No. 1 (14). Pp. 63–66. (In Russian). EDN FIURTH

12. Gulyj, A. M. (2021) Voенно-философские основы формирования мировоззрения военных кадров [Military philosophical foundations of the formation of the worldview of military personnel]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*. No. 1 (14). Pp. 16–18. (In Russian). EDN ZWQULU

13. Dragomirov, M. I. (1978) *Izbrannye trudy*. Moscow: Voenizdat. (In Russian).

14. Il'ina, S. P. (2020) Razvitie idei individualizacii obrazovaniya kak istoricheskaya predposylka personificirovannogo obucheniya [The development of the idea of individualization of education as a historical prerequisite for personalized learning]. *CHelovek i obrazovanie – Man and Education*. No. 4 (65). Pp. 57–63. (In Russian). DOI 10.54884/S181570410020464–5. EDN CMGQSS

15. Kajda, L. I. (2017) Teoreticheskoe obosnovanie tekhnologii vospitatel'noj deyatel'nosti prepodavatelya po vospitaniyu otvetstvennosti u kursantov v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Theoretical substantiation of the teacher's educational activity technology for responsibility education among cadets in the process of teaching a foreign language]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk. – Current problems of the humanities and socio-economic sciences*. Vol. 11. No. 8. Pp. 60–63. (In Russian). EDN YLMGVZ

16. Kondrat'ev, S. V. (2021) *Teoriya i praktika personificirovannogo obucheniya*. Moskva: INFRA-M. (In Russian).

17. Kondrat'ev, S. V. (2009) Ot lichnostno-orientirovannogo – k personificirovannomu obucheniyu [From personality-oriented to personalized learning]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya – St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*. No. 3 (14). Pp. 95–109. (In Russian). EDN KVULUR

18. Litova, Z. A. (2019) Sushchnost' ponyatiya "Tekhnologiya" na sovremennom etape [The essence of the concept of "Technology" at the present stage]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*. No. 2 (50). Pp. 164–172. (In Russian). EDN IJTVCB

19. Novikov, I. N. (2021) Faktory vospitaniya lichnogo sostava podrazdelenij Rosgvardii [Factors of education of the personnel of the Rosgvardiya units]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya – Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*. No. 2 (45). Pp. 15–20. (In Russian). DOI 10.18323/2221-5662–2021–2–15–20. EDN SCHPXA

20. Petrenko, I. A. (2021) Tekhnologizaciya obrazovaniya kak osnovnoj komponent pedagogicheskikh innovacij na sovremennom etape [Technologization of education as the main component of pedagogical innovations at the present stage]. *Universitetskaya nauka – University science*. No. 2 (12). Pp. 104–106. (In Russian). EDN NJKQNM

21. Petrenko, I. A. (2007) Retrospektivnyj analiz ponyatiya "Pedagogicheskaya tekhnologiya" v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike XX – nachala XXI vv [A retrospective analysis of the concept of "Pedagogical technology" in Russian and foreign pedagogy of the XX – early XXI centuries]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No. 11. Pp. 221–232. (In Russian). EDN PLRXNZ

22. Sahipov, M. M. (2022) Osnovnye metody vospitaniya voennosluzhashchih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Basic methods of education of military personnel

of the National Guard of the Russian Federation]. *Aktual'nye issledovaniya – Current research*. No. 49–1 (128). Pp. 26–28. (In Russian). EDN XUQJEG

23. Stepanov, E. N. (2016) Personifirovannaya sistema vospitaniya kak fenomen sistemnoj organizacii vospitatel'nogo processa [The personalized education system as a phenomenon of the systemic organization of the educational process]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika – News of Tula State University. Pedagogy*. No. 3. Pp. 110–124. (In Russian). EDN WMUTM

24. Hamula, L. A. (2023) Rol' personifirovannogo podhoda pri organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayushchihsya [The role of a personalized approach in organizing students' independent work]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*. No. 5 (102). Pp. 70–72. (In Russian). DOI 10.24412/1991–5497–2023–5102–70–72. EDN JBXXAM

25. Hachatryan, S. V. (2023) Osnovnye metody vospitaniya voennosluzhashchih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Basic methods of education of military personnel of the National Guard of the Russian Federation]. *Aktual'nye issledovaniya – Current research*. No. 20–1 (150). Pp. 49–51. (In Russian). EDN OHOBAL

26. Shakin, D. A. (2020) Teoreticheskij analiz sushchnosti voenno-professional'nogo mirovozzreniya, faktorov i metodov ego formirovaniya [Theoretical analysis of the essence of the military professional worldview, factors and methods of its formation]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern high-tech technologies*. No. 8. Pp. 222–226. (In Russian). DOI 10.17513/snt.38203. EDN XTCZVB

27. SHaruhin, A. P. (2024) Kachestva lichnosti vypusknika voennogo instituta Rosgvardii kak cel' i rezul'tat vospitatel'nogo processa [Personality traits of a graduate of the Rosgvardiya Military Institute as the goal and result of the educational process]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*. No. 2 (27). Pp. 165–172. (In Russian). EDN JLVARJ

28. SHaruhin, A. P. (2023) Sistema vospitaniya voennosluzhashchih i sotrudnikov podrazdelenij vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [The system of education of military personnel and employees of units of the National Guard of the Russian Federation]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*. No. 3 (91). Pp. 128–138. (In Russian). DOI 10.51944/20738536_2023_3_128. EDN IBXRDY

29. SHaruhina, T. G. (2024) Tvorchesko-produktivnye tekhnologii obucheniya kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya Rosgvardii inoyazychno-professional'nomu narrativu [Creative and productive technologies of teaching foreign-language professional narrative to cadets of military educational institutions of higher education of the Russian Guard]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops*. No. 2 (27). Pp. 203–211. (In Russian). EDN KAOJBT

Информация об авторе

Бабичев Андрей Михайлович – адъюнкт, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-3916-9666, e-mail: mark08041993@yandex.ru

Information about the author

Andrey M Babichev – Associate, Military Order of Zhukov Academy of the National Guard of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-3916-9666, e-mail: mark08041993@yandex.ru

Поступила в редакцию: 21.04.2025
Принята к публикации: 12.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025
Accepted: 12 May 2025
Published: 30 June 2025

ГРНТИ 14.07.05

BAK 5.8.7

Введение в понятие «военно-политическая грамотность» военнослужащих Росгвардии

Т. А. Бороненко¹; В. С. Руденко²

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

² Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В современном мире военнослужащие играют важную роль в обеспечении национальной безопасности и соблюдении законности. Однако без поддержания высокого уровня морально-политического и психологического состояния личного состава трудно обеспечить выполнение данной роли. Специальная военная операция (СВО) выявила недостатки в сформированности ценностных ориентиров и базовых установок не только у подрастающего поколения, но и у военнослужащих. Качество контингента, поступающего на воинскую службу, обладает недостатками, связанными с низким уровнем грамотности, моральных устоев, патриотизма, организованности, эмоциональной устойчивости. Всё это порождает комплекс проблем, которые необходимо решать в период прохождения службы. В статье раскрывается сущность понятия военно-политической грамотности военнослужащих Росгвардии, являющегося основой в воспитании их моральных и гражданских качеств в рамках военно-политической подготовки.

Материалы и методы. В качестве фундамента при изучении вопроса формирования понятия военно-политической грамотности военнослужащих Росгвардии выступали философские, педагогические, исторические источники, материалы научно-педагогических исследований, касающихся формирования основ военно-политической подготовки, материалы военной доктрины РФ, ряд федеральных законов РФ, нормативно-правовые акты Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации. Основным методом исследования выбран аксиологический, обеспечивающий выявление сущности содержания понятия военно-политической грамотности, отражающей специфику деятельности военнослужащих Росгвардии.

Результаты. Предложена формулировка понятия «военно-политическая грамотность» военнослужащих Росгвардии, которая до сих пор не раскрывалась в научных исследованиях. Определение данного термина позволяет выявить базовые компоненты профессиональных компетенций военнослужащих, формирование которых осуществляется в период несения службы в рамках «Типового учебного плана по военно-политической подготовке». Сформулированы противоречия, с которыми сегодня сталкивается силовая структура, играющая ключевую роль в обеспечении внутренней безопасности России, связанные в первую очередь с качеством контингента, поступающего на военную службу и сложностью решаемых служебно-боевых задач. Проведённый анализ понятий политической, военной грамотности, позволил выявить базис военно-политического терминологического аппарата и понимания процессов, происходящих в стране и мире.

Обсуждение и выводы. Теоретическое обоснование необходимости формулирования понятия «военно-политическая грамотность» военнослужащих Росгвардии в условиях существующих противоречий их военно-политической подготовки позволяют сделать вывод о своевременности разработки компонентов данного понятия, обеспечивающих формирование у военнослужащих комплекса знаний о военных аспектах политики, геополитических процессах, основах обороны и безопасности государства и личной безопасности.

Ключевые слова: грамотность, функциональная, политическая, военная грамотность, военно-политическая грамотность, Росгвардия.

Для цитирования: Бороненко Т. А., Руденко В. С. Введение в понятие «военно-политическая грамотность» военнослужащих Росгвардии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 158–173. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_158. EDN: FFGHPF

Introduction to the Concept of "Military-Political Literacy" of the Russian National Guard Servicemen

Tatyana A. Boronenko¹, Vladislav S. Rudenko²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. In the modern world, military personnel play an important role in ensuring national security and upholding the law. However, without maintaining a high level of moral, political and psychological state of the personnel, it is difficult to ensure the fulfillment of this role. The special military operation (SMO) revealed shortcomings in the formation of value guidelines and basic attitudes not only among the younger generation, but also among military personnel. The quality of the contingent entering military service has shortcomings associated with a low level of literacy, moral principles, patriotism, organization, emotional stability. All this gives rise to a set of problems that must be addressed during the period of service. The article reveals the essence of the concept of military and political literacy of the Russian Guard servicemen, which is the basis for educating their moral and civic qualities as part of military and political training.

Materials and methods. The foundation for studying the issue of forming the concept of military-political literacy of the Russian National Guard servicemen were philosophical, pedagogical, historical sources, materials of scientific and pedagogical research devoted to the formation of the foundations of military-political training, materials of the military doctrine of the Russian Federation, a number of Federal Laws of the Russian Federation, and regulatory legal acts of the Federal Service of the National Guard Troops of the Russian Federation. The main research method was the axiological method, which ensures the identification of the essence of the content of the concept of military-political literacy, reflecting the specifics of the military-professional activities of the Russian National Guard servicemen.

Results. The formulation of the concept of "military-political literacy" of the Russian National Guard servicemen, which has not yet been disclosed in scientific research, is proposed. The definition of this concept allows us to identify the basic components of professional competencies of military personnel, the formation of which is carried out during the period of service within the framework of the "Model Curriculum for Military-Political Training". The contradictions that the security structure, which plays a key role in ensuring the internal security of Russia, faces today are formulated, primarily related to the quality of the contingent entering military service and the complexity of the service and combat tasks to be solved. The analysis of the concepts of political literacy and military literacy allowed us to identify the basis of the military-political terminology and understanding of the processes occurring in the country and the world.

Discussion and conclusions. The theoretical justification for the need to formulate the concept of "military-political literacy" of the servicemen of the Russian Guard in the context of existing contradictions in their military-political training allows us to conclude that it is timely to develop the components of this concept, ensuring the formation of a set of knowledge in servicemen about the military aspects of politics, geopolitical processes, the basics of defense and security of the state and personal security.

Key words: literacy, functional, political, military literacy, military-political literacy, Russian Guard.

For citation: Boronenko, T. A., Rudenko, V. S. (2025) Vvedenie v ponyatie «voenno-politicheskaya gramotnost» voennosluzhashchih Rosgvardii [Introduction to the concept of "military-political literacy" of the servicemen of the Russian Guard]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 158–173. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_158. EDN: FFGHPP

Введение

В условиях высокой турбулентности современного мира, характеризующегося борьбой за влияние на интеграционные процессы, ослаблением международных институтов, информационной уязвимостью населения, навязыванием чуждых идеологий, направленных на внутренний подрыв государства, наличия военных угроз, ведения «ментальной войны» против России, целью которой является «уничтожение самосознания» россиян, возникает необходимость в укреплении обороноспособности государства, а также институтов политической, экономической, идеологической направленности. Потребность формирования сознательного отношения к государственной власти, воинской службе, пониманию военно-политических процессов, происходящих в стране и мире, критического мышления у военнослужащих Росгвардии в условиях информационной войны актуализирует решение базовой задачи формирования военно-политической грамотности военного контингента, поступающего на воинскую службу, которая играет ключевую роль в обеспечении устойчивости государства и гражданского общества. Она способствует поддержанию боеготовности личного состава Росгвардии на должном уровне.

Одной из важнейших задач высшего руководства государства и военачальников во все времена было формирование высокого духа воина. Помимо обучения военному делу, решалась не менее важная задача воспитания моральной составляющей солдата. Генералиссимус А. В. Суворов считал, что смелость не должна быть исключительно безудержным порывом, она есть постоянное качество воина [16]. Уделяя большое внимание не только военно-профессиональной подготовке, но нравственному воспитанию солдата, основанному на патриотизме, религиозности и личной примере, он создал систему воспитания и обучения войск, многократно проверенную в боях.

Участие военнослужащих, в политической жизни страны может иметь серьезное влияние на принятие важных государственных решений. Соответственно участие в политической жизни страны с их стороны может быть как положительным, так и негативным, в зависимости от их взглядов и целей, так как могут поддерживать различные политические партии и движения. Русофобия как основной инструмент для раскачивания российского

общества изнутри формулирует перед вооружёнными силами задачу, связанную с необходимостью разработки комплексного подхода по противодействию пропаганде идей русофобии и неонацизма. Для реализации этого подхода важно осуществление системы мер, которые связаны с научно-образовательными, нормативно-правовыми, оперативно-розыскными, идеолого-пропагандистскими и организационными аспектами. Приоритетом военно-политической подготовки военнослужащих являются научно-образовательные и идеолого-пропагандистские аспекты. В последние годы военнослужащие, призванные на срочную службу в ряды Росгвардии, обладают недостаточным уровнем развития необходимых личностных, знаниевых и профессиональных качеств. Непонимание процессов, происходящих в стране и мире, отсутствие понимания сущности базовых национальных ценностей, на которых строится наше государство, неовладение языком политической коммуникации СМИ, формулируют необходимость разработки фундаментальных основ содержания военно-политической подготовки – военно-политической грамотности.

Необходимость акцентирования внимания на вопросе военно-политической грамотности военнослужащих вызвана несколькими явно выраженными направлениями развития:

- более сложной геополитической ситуацией и утверждением обновленных целей и основ государственной военной стратегии. Данное положение дел подразумевает резуль- тативные действия со стороны военнослужащих, понимающих меняющийся политический смысл несения службы, в особен- ности при задействовании подразделений Росгвардии;
- активизацией информационного влияния в рамках иде- ологического противостояния, где одной из ключевых задач выступает формирование у военнослужащего когнитивного диссонанса в отношении государственной военной политики;
- повышенными требованиями к уровню военной гра- мотности сегодняшних военнослужащих, так как поступающие в войска передовые модели вооружения, техники и снаряже- ния диктуют это.

Обзор литературы

Проведённый анализ существующих работ по военно-поли- тической подготовке военнослужащих позволяет сделать вывод

о том, что подавляющее большинство авторов данную подготовку сводит либо к политической пропаганде и агитации, разъясняя требования действующего законодательства и обсуждая новости политики [7; 10; 11], часто не раскрывая сути того или иного события, либо уделяя внимание более детальному изучению положений государственной политики и требований действующего законодательства, акцентируя внимание в большей степени на предупреждение нарушений [2]. В рамках военно-политической подготовки в современных условиях ведения боевых действий С. В. Меркулов [14] большое внимание уделяет экспериментальной работе, формулируя приоритетные направления формирования готовности военнослужащих к противодействию идеологии экстремизма в воинских частях Росгвардии. Г. Л. Тарабрин [18] исследует исторический аспект становления и развития военно-политической подготовки на различных этапах строительства Вооружённых сил Советского Союза и Российской Федерации, раскрывая её структурные элементы и содержание. Т. П. Спирина [17] в рамках военно-политической подготовки уделяет большое внимание работе с личным составом по вопросам формирования морально-политического и психологического состояния военнослужащего, в условиях решения боевых задач. Все перечисленные аспекты военно-политической подготовки военнослужащего представляют собой комплекс мероприятий, которые направлены на воспитание духовно-нравственных, моральных, гражданских качеств военнослужащего, формирование воинской культуры.

Однако современный динамичный мир требует иного подхода к формированию военно-политического мировоззрения военнослужащего. В условиях быстроменяющейся внутренней и внешней политической обстановки, конфликтов, санкций, торговых войн, развития ИИ, киберугроз, гонки вооружений, протестов, поляризации общества, миграционных кризисов как никогда важно военнослужащему научиться ориентироваться в многообразии локальных и глобальных военно-политических трендов.

Материалы и методы

Исходным материалом исследования послужили положения Военной доктрины Российской Федерации¹, ряд федераль-

¹ Военная доктрина Российской Федерации / Указ Президента Российской Федерации от 25.12.2014. № Пр. 2976 // Российская газета. 2014. № 298.

ных законов Российской Федерации, нормативно-правовых актов Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации по военно-политической подготовке в войсках национальной гвардии Российской Федерации¹, а также материалы научно-педагогических исследований, касающихся формирования основ военно-политической подготовки в целом и их содержания в частности. Основным методом исследования является аксиологический (от греч. *axios* – «ценность» и *logos* – «учение»), который позволил провести анализ состояния вопроса выявления ценностных оснований патриотизма и воинского долга у военнослужащих, понимания военно-политического терминологического аппарата и умения ориентироваться в многообразии локальных и глобальных военно-политических трендов. В результате сформулирована идея, заключающаяся в том, что военно-политическая грамотность военнослужащих определяется спецификой их военно-профессиональной деятельности и уровнем политической грамотности, а также способом их вовлечения в систему взаимоотношений, характерных для их профессиональной среды.

Результаты

Педагогическая система в войсках национальной гвардии Российской Федерации формируется и нацелена на всестороннее обучение и развитие военнослужащих в условиях современного мира и общества. Всесторонняя грамотность военнослужащих частей и подразделений войск направлена на формирование личности, способной к выполнению служебно-боевых задач, возложенных на войска.

Понятие «грамотность» (от греч. *gramma* – буква, чтение, письмо) имеет широкое понимание не только в гуманитарных науках, но и в любой профессиональной сфере, основой которой является социально-профессиональная ответственность.

¹ О внесении изменений в некоторые нормативные правовые акты Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации по вопросам организации военно-политической (политической) работы: приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 22.11.2021 № 425 // сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405089/ (дата обращения: 11.02.2025); О войсках национальной гвардии Российской Федерации: федеральный закон Российской Федерации от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ: послед. ред. // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/ (дата обращения: 11.02.2025). Режим доступа: для зарегистрир. пользователей; Об утверждении Наставление по организации в войсках национальной гвардии РФ военно-политической (политической) работы: приказ Росгвардии от 20 апреля 2021 г. № 132. Текст: электронный // Росгвардия: [сайт]. URL: <https://www.rosguard.gov.ru> (дата обращения: 26.01.2025).

Проведя анализ философской, педагогической, энциклопедической литературы, можно утверждать, что данный термин обладает многозначностью и его содержание эволюционирует с течением времени, отражая экономические и политические преобразования в обществе и возрастающие культурные потребности¹. При ограниченном доступе к школьному образованию, отмечающемся в мировом масштабе до начала XX в., было принято, что грамотными считались люди, владеющие навыками чтения. Однако в 1958 г. на 10-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже была принята рекомендация, предписывающая всем государствам при проведении переписи населения квалифицировать грамотными тех, кто способен не только читать с пониманием, но и письменно излагать информацию о своей повседневной жизни².

Сегодня грамотность является одним из важнейших показателей образования, культуры, развития общества и государства, и предполагает наличие уровня грамотности населения, которая охватывает как владение знаниями в различных сферах (например, политике, технологиях или информации), так и способность выражать мысли, соблюдая правила литературного языка. Впервые к глубокому изучению терминов «грамотность» и «функциональная грамотность» в российской науке обратился Б. С. Гершунский [5]. Он разработал иерархическую модель образования, представляющую собой последовательное восхождение к высоким результатам: от грамотности к образованности, затем к профессиональной компетентности, культуре и, наконец, к менталитету. Б. С. Гершунский рассматривал итог образования как комплекс ценностей, имеющих решающее значение для морального, экономического и интеллектуального благополучия государства, общества и каждого гражданина³.

Согласно точке зрения И. А. Колесниковой [9], грамотность сегодня имеет определяющее стратегическое значение. Она оказывает влияние на цели и содержание образовательного процесса, усложняет способы и пути обмена информацией, отражает увеличивающееся культурное и языковое разнообразие и взаимосвязанность современного общества. В со-

¹ Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1970–1981. Т. 7(2); 3-изд. // [Электронный ресурс]. URL: <https://bse.uaio/ru/BSE/bse30.htm>. (дата обращения: 15.01.2025).

² Справочник Генеральной конференции: Десятая сессия. Париж, 1958 г. Paris: ЮНЕСКО, 1958. 103 с.

³ Григорович Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие. М.: Гардарики, 2003. 287 с.

временной научной литературе, когда обсуждается смысловая эволюция понятия «грамотность», часто упоминаются такие виды, как функциональная, цифровая, политическая, деловая, культурная, профессиональная, финансовая, технологическая, экологическая и психологическая грамотность. Подобное разнообразие интерпретаций понятия грамотности, в конечном счете, направлено на развитие у человека умения использовать знания, полученные на протяжении всей жизни, для решения разнообразных задач, возникающих в повседневной жизни, в различных областях деятельности, взаимодействия и общественных отношений [15] А. А. Леонтьев определяет это умение как функциональную грамотность.

В новом словаре методических терминов и понятий¹ функциональная грамотность трактуется как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Актуальность проблемы формирования функциональной грамотности у военнослужащих Росгвардии определяется спецификой решения служебно-боевых задач в рамках организации военно-политической работы. Выделяя основные компоненты функциональной грамотности в широком смысле: информационную грамотность, критическое мышление, коммуникацию и сотрудничество, творческое и адаптивное мышление, социальную и эмоциональную компетентность, которые могут по-разному проявляться в зависимости от образования, условий внешней среды и личных особенностей военнослужащего, возникает необходимость в формировании понятия военно-политической грамотности как базового компонента функциональной грамотности. Ведущая идея, заложенная в основе определения военно-политической грамотности военнослужащих, заключается в формировании понимания сущности военно-политического дискурса (дискурс от лат. *discursus* – рассуждение, довод, беседа) в событийном аспекте, в формировании критического мышления, умении анализировать и правильно интерпретировать информацию.

Понятие «военно-политическая грамотность» включает в себя политическую и военную грамотность. Политика – слово

¹ Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 342.

греческого происхождения, и первоначально оно означало искусство управления государством, государственные дела. В толковом словаре¹ термин «политика» означает сферу деятельности, связанную с отношениями между социальными группами, сутью которой является определение форм, задач, содержания деятельности государства. Другое толкование политики означает «борьба за власть». В настоящее время к этому пониманию политики добавляется борьба за власть, ресурсы и информацию, обостряются противоречия за материальные и нематериальные ресурсы, в том числе и человеческие, значение информационного фактора настолько велико, что приходится говорить о новой среде обитания. Понятие «власть» также имеет многозначный характер. В переводе с английского языка власть (power) означает силу и мощь. В последнее время можно наблюдать за развитием этого термина: жёсткая, мягкая сила, региональная сила, сверхсила.

Таким образом, можно говорить о политической грамотности, которая формируется под воздействием различных обстоятельств и влияния множества факторов:

– *Социально-экономические условия.* Военнослужащие – это особая социальная группа, имеющая специфические интересы и потребности. Социально-экономическое положение военнослужащих, уровень их образования и материальное благосостояние могут оказывать воздействие на их политические взгляды. Поступая на военную службу, военнослужащие несут в себе сформированный под воздействием социальной среды (семейных ценностей, мировоззрения, круга общения и общественных норм) багаж убеждений, мыслей, чувств, оценок и представлений о текущих и идеальных социально-политических процессах [13]. Армия, являясь военной организацией, выполняет обязанности социального института, который несёт публичные, воспитательные, ситуативные, аномальные функции [20].

– *Политическая культура общества.* Политическая культура общества как уровень и характер политических взглядов, знаний и убеждений граждан, степень развития умения применять их в общественно-политической деятельности относится также и к военнослужащим. Политическая культура общества для военнослужащего трансформируется в военную культуру и несёт в себе более глубокий смысл через страну, государ-

¹ Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. 524 с.

ство, вооруженные силы, личность воина. С. А. Данильченко и Е. С. Гришина, проведя исследование феномена военной культуры, пришли к выводу, что данное понятие, не употреблявшееся в советский период времени, сегодня имеет огромное значение и несёт в себе новые смыслы. Они предлагают рассматривать данное понятие через «диалектическое взаимодействие война и культуры» и, исследуя процесс развития материальных и духовных достижений военной сферы, предлагают «определять военную культуру как специфический вид культуры, представляющий собой исторически определенный уровень развития военной сферы жизни общества, характеризующийся духовной готовностью и практической деятельностью людей по вооруженной защите общественных интересов, а также типами и формами военной организации общества, развитием военной науки, техники и вооружений» [6, с. 152].

– *Военная идеология и пропаганда.* Военная идеология и пропаганда, распространяемые в вооруженных силах, способствуют формированию у военнослужащих определенных политических взглядов и установок. Само распространение значимой социальной и военно-политической информации, адресованной к когнитивной области личности военнослужащего, с четко выраженной функцией убеждения, отображающей интересы и нужды государства и проводимой им военной политики, способствуют формированию политической грамотности. Своевременное доведение до личного состава Росгвардии не только решений политического и военного руководства, но и информацию о социально-политической обстановке, сведения стратегического, военно-политического характера, позволяет обеспечить защиту войск от негативного информационно-психологического воздействия [3]. Ведущим критерием оценки успешности политико-воспитательного воздействия на военнослужащего выступает государственно-политическая ориентация политического сознания воина [12].

– *Личные убеждения и опыт.* Личные убеждения и жизненный опыт военнослужащих также играют важную роль в формировании у них политической грамотности. Каждый военнослужащий имеет собственные политические взгляды, сформированные уровнем образования и жизненным опытом, как правило, до момента прихода на военную службу, которые

могут меняться со временем. Являясь наиболее консервативным социальным институтом, армия традиционно формирует у военнослужащих патриотизм, консерватизм, веру в сильную государственную власть, неприятие радикальных и экстремистских идей [19]. Однако современные реалии внесли свои коррективы. Демократизация общества дала возможность военнослужащим выражать свои политические взгляды, глобализация предоставила возможность принимать участие в международных миротворческих операциях, информационные технологии предоставили возможность, с одной стороны, доступа к информации из различных источников, с другой – стать объектом специально направленных информационно-психологических воздействий. Поэтому критическое мышление современного военнослужащего, способного адекватно оценивать информацию из источников политической информации, включая средства массовой информации, политическую рекламу и социальные сети, является важным компонентом его политической грамотности.

Таким образом, можно согласиться с определением политической грамотности как совокупности знаний об обществе, навыков политического участия, а также моральных и гражданских качеств индивида, дающих возможность осознанно вовлекаться в политические процессы [8].

Военная грамотность не является обособленной, абсолютно самостоятельной частью общей грамотности. Поскольку военная служба – это специфическая форма государственной деятельности, в рамках которой граждане профессионально реализуют себя на должностях военнослужащих, с целью обороны и защиты государства, то в основу военной грамотности входят:

– *военно-профессиональные познания* (комплекс освоенных и используемых общих и военно-профессиональных знаний, представлений и понятий об объектах, явлениях реального мира и военной сфере);

– *военно-прикладные навыки и умения* (действия, выполняемые военнослужащим для исполнения своих обязанностей, являющиеся базовыми элементами технологической системы военного дела);

– *военно-профессиональные убеждения* (сформировавшиеся взгляды и ориентиры военнослужащего, его система оценок и отношений к внутреннему и общественному опыту,

реалиям и перспективам, а также личные стремления, реализуемые или нереализуемые в военной деятельности);

– *личностные качества (особенности)* (позволяют военнослужащему применять знания, навыки, убеждения в военной службе и достигать поставленных целей и задач);

– *готовность и способность решать разнообразные задачи*, возникающие в воинской деятельности (обуславливают активность военнослужащего, инициативу и творчество в достижении более высоких результатов своего военного труда).

Освоение военных знаний и навыков (военной грамотности) происходит в рамках комплексного образовательного и воспитательного процесса, опирающегося на устоявшиеся социокультурные, духовные и моральные ориентиры государства, а также на общепринятые нормы и правила поведения в стране. Это содействует личностному росту, самосовершенствованию, формированию гражданской идентичности и патриотизма. Проявляется это прежде всего в почитании подвига защитников Родины, соблюдении законности и правопорядка, гордости за успехи страны, бережном отношении к культурному достоянию и традициям многонационального народа Российской Федерации, а также в готовности к ответственному исполнению воинского долга и защите Отечества, если потребуются с применением всех форм вооружения.

Анализ степени развития каждого компонента позволяет составить представление об общем уровне военной компетентности. Исходя из этого, *военная грамотность* представляет собой качество личности военнослужащего, отражающее систематизированные военно-профессиональные знания, навыки, умения и готовность к решению проблем и задач, возникающих в процессе военной службы. В основе этого лежат профессиональный и личный опыт, моральные принципы, воинские традиции, а также патриотическое и гражданское сознание [1].

Изложенное понимание военной и политической грамотности описывает широкий спектр служебно-боевых задач военнослужащего. Данное понимание формируется в рамках целостного процесса прохождения службы, являясь компонентами военно-политической подготовки, цель которой заключается в формировании и развитии военно-политического мировоззрения, воинской этики, патриотических и гражданских черт характера, а также ответственного подхода к исполнению воинского долга.

Военно-политическая грамотность служит основой военно-политической подготовки, обеспечивая базис для формирования военно-политического сознания, понимания процессов, происходящих в стране и мире, и владения терминологией для описания этих процессов.

Таким образом, под **военно-политической грамотностью** будем понимать *способность военнослужащего правильно интерпретировать военно-политический понятийно-терминологический аппарат, ориентироваться в многообразии локальных и глобальных военно-политических трендов, обеспечивать личную безопасность в условиях нарастающих информационных угроз для успешного решения стоящих перед ним задач, опираясь на духовно-нравственные, моральные, этические ценности, воинскую культуру и гражданские качества.*

Обсуждение и выводы

В проведённом исследовании обосновывается необходимость формирования нового понятия «военно-политическая грамотность». Данная необходимость диктуется существующими противоречиями, которые сегодня сложились в результате выявленных проблем, связанных с моральными, гражданскими, интеллектуальными качествами военнослужащих, поступающих в ряды Росгвардии. Сформулированное определение нового понятия позволяет выделить три основных компонента, раскрывающих его содержательную сущность: военно-политический понятийно-терминологический аппарат, многообразие локальных и глобальных военно-политических трендов, личная безопасность военнослужащих в условиях нарастающих информационных угроз. Кроме того, в предложенном варианте трактовки понятия «военно-политическая грамотность» определены умения, которыми должны обладать военнослужащие на этапе формирования военно-политической грамотности, заключающиеся в умении *интерпретировать, ориентироваться, обеспечивать*. Результаты данного исследования позволяют заложить основу в повышении уровня личностных, знаниевых и профессиональных качеств военнослужащих в рамках военно-политической подготовки.

Список литературы

1. Аксёнов К. В. Понятие «военно-профессиональная подготовка», ее сущность и содержание // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 169–174.

2. Алексин И. А., Леонтьев А. В. Формирование политического сознания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации как приоритетное направление научного исследования // Военный академический журнал. – 2020. – № 4 (28). – С. 117–121. EDN BEDSCU.
3. Беляков Б. Л., В. П. Беркут Политическая составляющая военно-политической работы // Военный академический журнал. – 2022. – № 4 (36). – С. 41–49. EDN FFDSOF.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах; сост. М. Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьев; АПН СССР. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского; [послесл. и коммент. М. Г. Ярошевского, Г. С. Гургенидзе]. – М.: Педагогика, 1982–1984, 1982. – 487 с.
5. Гершунский Б. С. Грамотность для XXI века // Советская педагогика. – 1990. – № 4. – С. 58–64.
6. Данильченко С. А., Гришина Е. С. К вопросу о понятии «военная культура» // Военная мысль. – 2022. – № 2. – С. 146–157. EDN WGJJKT.
7. Зенин Р. Н. Педагогическая характеристика военно-политической подготовки личного состава в воинской части // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 210–211. DOI 10.24412/1991–5497–2021–590–210–211. EDN UEQISU.
8. Идеологическая работа в Вооружённых Силах СССР: Ист.-теорет. очерк / [Исаков П. Ф., Ильин С. К., Артамошин Ю. Н. и др.]; под ред. А. А. Епишева. – М.: Воениздат, 1983. – 344 с.
9. Колесникова И. А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 2(2). – С. 109–122. EDN RZGLCD.
10. Колношенко О. В., Колношенко В. И. Становление и развитие системы военно-политической пропаганды и агитации средствами художественной культуры в вооружённых Силах России: историко-культурологический анализ. – М.: Военный университет им. князя Александра Невского МО РФ, 2023. – 700 с. EDN XUFXVI.
11. Лосенков В. В. Военно-политическая пропаганда и агитация – важнейшее направление военно-политической работы в Вооружённых Силах России // Военный академический журнал. – 2020. – № 3 (27). – С. 40–50. EDN UJOXEX.
12. Марковчин С. Г., Лопуха А. Д., Лопуха Т. Л. Хочешь мира – готовься! Воспитание патриотизма в условиях гибридной войны // Вестник военного образования. – 2022. – № 3 (36). – С. 16–22. EDN ERFE0Y.
13. Марченков В. И., Зенин Р. Н. Реализация комплексного подхода в военно-политическом воспитании личного состава Вооружённых сил РФ // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 1 (77). – С. 186–191. DOI 10.51944/2073–8536_2020_1_186. EDN UYRTVU.
14. Меркулов С. В., Сорокоумова С. Н. Военно-политическая работа как эффективная педагогическая практика противодействия влиянию идеологии экстремизма на военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – 176 с. EDN HNVLUC.
15. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс: Изд. Дом РАО, 2003. – 367 с.
16. Петрушевский А. Ф. Генералиссимус князь Суворов. – 2-е изд., испр. – СПб.: Русская симфония: Б-ка акад. наук, 2006. – 716 с.
17. Спирина Т. П. Психолого-педагогическая предметная область дисциплины «Организация военно-политической работы в вооружённых Силах Российской Федерации» // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3, № 5(81). – С. 86–88. EDN SHIVFV.
18. Тарабрин Г. Л. Военно-политическая подготовка личного состава частей и подразделений: история и современность // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 320–322. DOI 10.24412/1991–5497–2021–287–320–322. EDN VTIRFH.
19. Ульянов И. В. Формирование политического мировоззрения у курсантов военных вузов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 3 (43). – С. 146–154.
20. Щеголь А. И. Особенности формирования ценностных ориентаций личности в военных организациях // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 154–157. – EDN XHCZVV.

References

1. Aksyonov, K. V. (2010) Ponyatie «voenno-professional'naya podgotovka», ee sushchnost' i sodержanie [The concept of "Military professional training", its essence and content]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical bulletin*. No. 4. Pp. 169–174 (In Russian).
2. Alekhine, I. A., Leont'ev, A. V. (2020) Formirovanie politicheskogo soznaniya voennosluzhashchih Vooruzhennykh Sil Rossijskoj Federacii kak prioritethnoe napravlenie nauchnogo issledovaniya [Formation of political consciousness of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation as a priority area of scientific research]. *Voennyj akademicheskij zhurnal – Military Academic Journal*. No. 4 (28). Pp. 117–121 (In Russian). EDN BEDSCU.
3. Belyakov, B. L., Berkut, V. P. (2022) Politicheskaya sostavlyayushchaya voenno-politicheskoy raboty [Political component of military-political work]. *Voennyj akademicheskij zhurnal – Military academic journal*. No. 4 (36). Pp. 41–49. (In Russian). EDN FFDSOF.
4. Vygotsky, L. S. (1982) Collected works: in 6 volumes / comp. M. G. Yaroshevsky; intro. art. A. N. Leontiev; APN USSR. Questions of the theory and history of psychology / edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky; [afterword. and comments by M. G. Yaroshevsky, G. S. Gurgenidze]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
5. Gershunsky, B.S. (1990) Gramotnost' dlya XXI veka [Literacy for the 21st century]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*. No. 4. Pp. 58–64. (In Russian).
6. Danilchenko, S. A., Grishina, E. S. (2022) K voprosu o ponyatii «voennaya kul'tura» [On the concept of "military culture"]. *Voennaya mysl' – Military thought*. No. 2. Pp. 146–157. EDN WGJIKT. (In Russian).
7. Zenin, R. N. (2021) Pedagogicheskaya karakteristika voenno-politicheskoy podgotovki lichnogo sostava v voinskoy chasti [Pedagogical characteristics of the military-political training of personnel in a military unit]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 5 (90). Pp. 210–211. (In Russian). DOI 10.24412/1991–5497–2021–590–210–211. EDN UEQISU.
8. Epishev, A. A. (1983) Ideologicheskaya rabota v Vooruzhennykh Silah SSSR: Ist.-teoret. ocherk [Ideological work in the Armed Forces of the USSR: Historical and theoretical essay]. Moscow: Voenizdat. (In Russian).
9. Kolesnikova, I. A. (2013) Novaya gramotnost' i novaya negramotnost' dvadcat' pervogo stoletiya [New literacy and new illiteracy of the twenty-first century]. *Neprieryvnoe obrazovanie: XXI vek – Continuous education: XXI century*. No. 2 (2). Pp. 109–122. (In Russian). DOI: 10.15393/j5.art.2013.2091.
10. Kolnoshenko, O. V., Kolnoshenko, V. I. (2023) Stanovlenie i razvitie sistemy voenno-politicheskoy propagandy i agitacii sredstvami hudozhestvennoj kul'tury v vooruzhennykh Silah Rossii: istoriko-kul'turologicheskij analiz [Formation and development of the system of military-political propaganda and agitation by means of artistic culture in the Armed Forces of Russia: historical and cultural analysis]. Moscow: Voennyj universitet im. knyazya Aleksandra Nevskogo MO RF. (In Russian). EDN XUFXVI.
11. Losenkov, V. V. (2020) Voenno-politicheskaya propaganda i agitaciya – vazhnejshee napravlenie voenno-politicheskoy raboty v Vooruzhennykh Silah Rossii [Military-political propaganda and agitation are the most important area of military-political work in the Armed Forces of Russia]. *Voennyj akademicheskij zhurnal – Military Academic Journal*. No. 3 (27). Pp. 40–50. (In Russian). EDN UJQJEX.
12. Markovchin, S. G., Lopukha, A. D., Lopukha, T. L. (2022) Hochesh' mira – gotov'sya! Vospitanie patriotizma v usloviyah gibridnoj vojny [If you want peace, get ready! Fostering patriotism in the context of a hybrid war]. *Vestnik voennogo obrazovaniya – Bulletin of Military Education*. No. 3 (36). Pp. 16–22. (In Russian). EDN ERFEQY
13. Marchenkov, V. I., Zenin, R. N. (2020) Realizaciya kompleksnogo podhoda v voenno-politicheskom vospitanii lichnogo sostava Vooruzhennykh sil RF [Implementation of an integrated approach to military-political education of personnel of the Armed Forces of the Russian Federation]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire – The world of education – education in the world*. No. 1(77). Pp. 186–191. (In Russian). DOI 10.51944/2073–8536_2020_1_186. EDN UYRTVU.
14. Merkulov, S. V., Sorokoumova, S. N. (2024) Voenno-politicheskaya rabota kak effektivnaya pedagogicheskaya praktika protivodejstviya vliyaniyu ideologii ekstremizma na voennosluzhashchih vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Military-political work as an effective pedagogical practice of countering the influence of extremist ideology on servicemen

of the troops of the National Guard of the Russian Federation]. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Troops of the National Guard of the Russian Federation. (In Russian). EDN HMYLUC.

15. Leontiev, A. A. (2003) *Obrazovatel'naya sistema «SHkola 2100»: Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov Educational system "School 2100": Pedagogy of common sense: collection of materials*. Moscow: Balass: Izd. Dom RAO. (In Russian).

16. Petrushevsky, A. F. (2006) *Generalissimus knyaz' Suvorov [Generalissimo Prince Suvorov]*. St. Petersburg: Russkaya simfoniya: B-ka akad. nauk. (In Russian).

17. Spirina, T.P. (2021) *Psichologo-pedagogicheskaya predmetnaya oblast' discipliny «Organizatsiya voenno-politicheskoy raboty v vooruzhennykh Silah Rossijskoj Federacii» [Psychological and pedagogical subject area of the discipline "organization of military-political work in the Armed Forces of the Russian Federation"]*. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk – Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences*. Vol. 3. No. S (81). Pp. 86–88. (In Russian). EDN SHIVFV.

18. Tarabrin, G. L. (2021) *Voенно-politicheskaya podgotovka lichnogo sostava chastej i podrazdelenij: istoriya i sovremennost' [Military-political training of personnel of units and subdivisions: history and modernity]*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 2 (87). Pp. 320–322. (In Russian). DOI 10.24412/1991–5497–2021–287–320–322. EDN BTIRFH.

19. Ulyanov, I. V. (2024) *Formirovaniye politicheskogo mirovozzreniya u kursantov voennykh vuzov [Formation of the political worldview of cadets of military universities]*. *Innovacionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya – Innovative development of professional education*. No. 3 (43). Pp. 146–154. (In Russian).

20. Shchegol, A. I. (2016) *Osobennosti formirovaniya cennostnykh orientacij lichnosti v voennykh organizatsiyah [Features of the formation of value orientations of the individual in military]*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*. No. 6(61). Pp. 154–157. (In Russian). EDN XHCZVV.

Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

50/50 %

Информация об авторах

Бороненко Татьяна Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tatalleks@mail.ru

Руденко Владислав Сергеевич – адъюнкт, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург; Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0007-7438-0658, e-mail: vsr.msk@ya.ru

Information about the authors

Tatyana A. Boronenko – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: tatalleks@mail.ru

Vladislav S. Rudenko – Adjunct, Military Order of Zhukov Academy of the National Guard of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0007-7438-0658, e-mail: vsr.msk@ya.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2025

Принята к публикации: 12.05.2025

Опубликована: 30.06.2025

Received: 28 April 2025

Accepted: 12 May 2025

Published: 30 June 2025

ГРНТИ 14.35.00

БАК 5.8.7

Модель системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования

И. Б. Готская,^{1,2} В. И. Снегурова³

¹ Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
Санкт Петербург, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет ИТМО,
Санкт Петербург, Российская Федерация

³ Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева,
Москва, Российская Федерация

Введение. Создание концептуально новой модели СКАТ опиралось на результаты теоретических и экспериментальных российских (В. А. Векслер, П. П. Дьячук, В. С. Добряк, Т. М. Зубкова, А. Р. Кочуря, М. С. Мазорчук, И. П. Перегудова, Л. Ф. Тагирова и др.) и зарубежных (M. V. Brus, A. J. Martin, G. Lazendic, S. L. Zahrebelnyj) исследований, анализ которых позволил выявить три сложившихся подхода к адаптации, используемых в большинстве СКАТ (варьирование количества, уровня сложности и времени выполнения тестовых заданий). При этом нерешенной оставалась проблема индивидуальной настройки СКАТ, так как традиционно подобные системы выполняли только одну функцию – оценивающую. Две другие функции – диагностическая (выявление причин невыполнения тестового задания) и корректирующая (подбор элементов содержания) обеспечивали устранение индивидуальных учебных дефицитов, что способствовало бы повышению эффективности промежуточной аттестации.

Материалы и методы. В проведенном исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы, сравнительный анализ СКАТ, систематизация и обобщение результатов локального эксперимента.

Результаты. В статье обсуждается структура представленной модели системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования (СКАТ), необходимость разработки которой связана с развитием теории и практики создания адаптивных систем обучения и их востребованностью для реализации персонализированных моделей обучения. Специфика предложенной модели определяется ее структурой, которая в отличие от распространенных моделей СКАТ включает два обязательных дополнительных блока – диагностический и обучающий. Соответственно, наполнение этих блоков потребовало разработки специальных требований к тестовым заданиям, которые представлены кейсами или наборами кейсов. Новизна исследования заключается в развитии теории и практики разработки СКАТ включением диагностирующей и обучающей функций для обеспечения дополнительной и более гибкой адаптации.

Обсуждение и выводы. Включение диагностирующего и обучающего блоков расширяет границы применимости СКАТ и их влияние на повышение успешности решения математических задач обучающимися. Продолжение исследования будет связано с использованием технологий искусственного интеллекта для совершенствования разработанной системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования.

Ключевые слова: адаптивное тестирование, обучающее тестирование, электронное обучение, модель обучающего тестирования.

Для цитирования: Готская И. Б., Снегурова В. И. Модель системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 174–187. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_174. EDN: FLLOIU

Model of a Computer Adaptive Learning Testing System

Irina B. Gotskaya^{1,2}, Victoria I. Snegurova³

¹ *The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation*

² *National Research University ITMO,
Saint Petersburg, Russian Federation*

³ *Institute of Content and Methods of Education,
Moscow, Russian Federation*

Introduction. The creation of a conceptually new CAT model was based on the results of theoretical and experimental studies by Russian (V. A. Veksler, P. P. Dyachuk, V. S. Dobryak, T. M. Zubkova, A. R. Kochura, M. S. Mazorchuk, I. P. Peregodova, L. F. Tagirova, etc.) and foreign researchers (M. V. Brus, A. J. Martin, G. Lazendic, S. L. Zahrebelnyi). The analysis of these studies revealed three established approaches to adaptation used in most CAT systems (variation of the number, difficulty level, and time for completing test tasks). However, the problem of individual CAT customization remained unsolved, as traditionally such systems performed only one function – assessment. Meanwhile, it was the other two functions – diagnostic (identifying the reasons for failing to complete a test task) and corrective (selecting content elements) – that ensured the elimination of individual learning deficits, which would contribute to improving the effectiveness of interim assessment.

Materials and Methods. The following methods were used in the conducted research: theoretical analysis of scientific literature, comparative analysis of CAT systems, systematization, and generalization of local experiment results.

Results. The article discusses the structure of the presented model of the Computer Adaptive Learning Testing System (CAT), the need for which development is related to the advancement of theory and practice in creating adaptive learning systems and their demand for implementing personalized learning models. The specificity of the proposed model is determined by its structure, which, unlike common CAT models, includes two mandatory additional blocks – diagnostic and learning. Accordingly, filling these blocks required the development of special requirements for test tasks, which are represented by cases or sets of cases. The novelty of the research lies in the development of theory and practice of CAT development by incorporating diagnostic and learning functions to provide additional and more flexible adaptation.

Discussion and conclusions. The inclusion of diagnostic and learning blocks expands the scope of CAT applicability and their impact on improving the success rate of solving mathematical problems by students. The continuation of the research will be related to the use of artificial intelligence technologies to improve the developed Computer Adaptive Learning Testing System.

Key words: adaptive testing, educational assessment, e-learning, educational assessment model.

For citation: Gotskaya, I. B., Snegurova, V. I. (2025) Model' sistemy komp'yuternogo adaptivnogo obuchayushchego testirovaniya [Model of a Computer Adaptive Learning Testing System]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 174–187. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_174. EDN: FLOIU

Введение

Развитие системы образования в Российской Федерации и в мире неразрывно связано с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и технологий электронного обучения, эффективность которых во многом определяется возможностями гибкой настройки на уровень сформированных у обучающихся знаний, умений и навыков, а также их индивидуальных психо-физиологических особенностей [3]. Именно поэтому одним из перспективных трендов развития цифровых платформ электронного обучения и ДОТ является разработка систем адаптивного электронного обучения. Следует отметить, что обращение к теории и практике адаптивного обучения не является новым, впервые ученые (Э. Г. С. Паск, Б. Ф. Скиннер) заговорили об адаптивном обучении в середине прошлого века, когда появился, собственно, и сам термин «адаптивное обучение», а также были разработаны первые алгоритмы (Э. Г. С. Паск), обучающие машины для самостоятельного пошагового усвоения учебного материала (Б. Ф. Скиннер) и системы адаптивного обучения (Э. Г. С. Паск). Компьютеризация и информатизация образовательного процесса обозначили новую веху в развитии теоретических основ и практики применения адаптивного обучения. Начиная с конца прошлого века направления исследований ученых (психологов, социологов, педагогов, ИТ-специалистов) сфокусировались на проблеме персонификации обучения на основе ИКТ и, как следствие, разработке систем адаптивного электронного обучения и СКАТ. Последние довольно быстро стали разрабатываться как автономные независимые модули, а не только как встроенные в системы дистанционного обучения или электронные образовательные платформы [5].

Если внедрение в педагогическую практику ДОТ и технологий электронного обучения вызывало определенные сложности, то практическое применение СКАТ нашло поддержку в высшем образовании для проведения промежуточной аттестации [2, 4], а также в системе дополнительного профессионального образования (особенно в корпоративном обучении), в частности для оценки сформированных профессиональных компетенций и гибких навыков (soft skills). СКАТ при этом рассматриваются как инструмент повышения эффективности не только традиционного компьютерного тестирования [1], но и в целом примене-

ния электронного и мобильного обучения. Как показал анализ разработанных и внедрённых в педагогическую практику СКАТ, большинство из них (как автономных модулей, так и встроенных в СДО, платформы электронного или мобильного обучения) ориентированы только на оценивание [7, 8, 11, 20, 22], а выявление причин затруднений обучающихся и организации корректирующих процедур до настоящего времени не находится в фокусе научных интересов ученых и ИТ-специалистов. По-прежнему приоритетным является применение классической теории тестирования (КТТ), а использование моделей и алгоритмов современной теории тестирования (IRT) в основном сосредоточено на выявлении подходов и алгоритмов для повышения достоверности адаптивного тестирования [1].

Обзор литературы

Создание концептуально новой модели СКАТ, которая бы обеспечивала не только оценивание, но и реализацию диагностической и корректирующих функций, потребовало обобщения научных исследований российских и зарубежных ученых. Среди направлений развития теории и практики компьютерного адаптивного тестирования можно выделить сравнительные исследования классических линейных и адаптивных тестов, обосновывающие эффективность последних на экспериментальном и теоретическом уровне [2, 7, 13, 16, 17, 19]; труды по исследованию динамического адаптивного тестирования [6, 9], научной основой которого являются теория когнитивного развития Ж. Пиаже и теория социокультурного развития Л. С. Выготского; работы по поиску путей варьирования уровня сложности тестовых заданий по разным основаниям [5, 10, 14]; по применению технологий искусственного интеллекта [13, 22], по созданию новых алгоритмов, обеспечивающих не только достоверность, но более высокую точность измерений [17]. Особое место занимают исследования следующих проблем: внедрение СКАТ в учебный процесс в общем и высшем образовании по различным учебным дисциплинам [2, 4, 6, 9, 11, 15, 16, 19, 20], в том числе для повышения мотивации обучающихся [17]; проведение различных психологических исследований, включая оценку компьютерной и интернет-аддикции; расширение традиционных оснований адаптивности тестов (количество

заданий, уровень их сложности, время выполнения), а именно адаптация формата представления тестовых заданий к стилю познавательной деятельности обучающихся, что обеспечивает более точные индивидуальные результаты тестирования [4, 5]. Необходимо также отметить и поиск альтернативных компьютерному адаптивному тестированию решений [15].

Материалы и методы

В РГПУ им. А. И. Герцена начиная с 2019 г., проводились исследования СКАТ [11], по результатам которых были выделены функции, по поддержке системы для обеспечения эффективной промежуточной аттестации обучающихся по различным учебным дисциплинам. Результаты проведенных исследований выявили три такие функции: *диагностическую* – для определения причин неуспешного выполнения заданий тестов отдельными обучающимися; *корректирующую* – для выбора подходящих учебных материалов и, соответственно, устранения выявленных индивидуальных учебных дефицитов): *оценивающую* – которая в СКАТ позволяет оценивать результаты как первоначального, так и повторного тестирования. Следует отметить, что повторное тестирование проводится только после проработки обучающимся соответствующего учебного содержания. СКАТ, поддерживающая эти функции, соответственно получила название *система компьютерного адаптивного обучающего тестирования*¹. Особое внимание при разработке этой системы уделялось тестовым заданиям, представленными кейсами или наборами кейсов [5, 10], структура которых определяется описанным выше функционалом, т. е. состоит из двух блоков – блока диагностики и блока обучения.

Блок диагностики всегда содержит одно комплексное задание и систему более простых заданий. Выполнение комплексного задания помогает оценить уровень владения сложными умениями, тогда как выполнение более простых заданий направлено на проверку отдельных умений, необходимых для выполнения основного задания. Это позволяет точнее выявить у каждого обучающегося те умения, на формирование которых следует обратить дополнительное внимание. Более того, эти

¹ Снегурова В. И., Готская И. Б. и др. Работа с системой компьютерного адаптивного тестирования: учебно-методическое пособие. СПб.: НИЦ АРТ, 2023. 146 с. EDN SCFDIG

отдельные умения классифицируются по уровням сложности, что является дополнительным инструментом адаптации.

Блок обучения содержит не только теоретический материал, но и примеры решения задач, схожих с теми, что представлены в блоке диагностики, а также тренажеры для отработки навыков. Как и в случае с диагностическими заданиями, здесь реализована дополнительная адаптация путем распределения заданий и тренажеров по уровням сложности. Схема последовательности выполнения кейса представлена на рисунке.



Рисунок. Последовательность выполнения кейса

На основе проведённых исследований были определены следующие уровни сложности заданий и тренажёров. Нулевой или базовый уровень включает задания, решение которых требует системного применения совокупности более простых умений. Первый уровень охватывает более простые умения, достаточные для выполнения заданий нулевого уровня. Второй уровень объединяет еще более элементарные умения для решения задач первого уровня, и так далее вплоть до базовых знаний и умений. Общая структура кейса представлена в таблице.

Заметим, что количество уровней – это переменная характеристика, которая зависит от особенностей самой учебной дисциплины, предлагаемых заданий и тренажеров.

Таким образом, система диагностики представляет собой структуру, в которой все предметные знания и умения объединены в иерархическую систему.

Общая структура кейса

Уровень 0	Уровень 1	Уровень 2	...	Элементарное умение
Комплексное задание		...		
		2.1)		
		2.2)		
		2.3)		
		3.1)		
		3.2)	3.2.1)	
			3.2.2)	
			3.2.3)	
		3.3)		
		...		
		5.1)		
		5.2)	5.2.1)	5.2.1.1)
				5.2.1.2)
			5.2.2)	
		...		

Задания нулевого уровня в рамках изучаемого блока содержания предполагают использование комплексных умений, успешное выполнение которых основывается на объединении более простых действий/умений первого уровня. В свою очередь задания первого уровня будут нацелены на применение элементарных умений, без сформированности которых невозможно успешное выполнение заданий нулевого уровня (комплексных задач), и далее, до самых элементарных умений, сформированность которых необходима для успешного выполнения самых простых одношаговых заданий.

Заметим, что для большинства комплексных заданий достаточно будет второго уровня, на котором уже возможно выделение элементарных знаний и умений и соответствующих им заданий.

Данная система позволяет не только констатировать невыполнение комплексного задания, но и диагностировать причину его невыполнения, т. е. автоматически выявить то действие более низкого уровня, несформированность которого послужила причиной возникшего неуспеха.

Результаты

Интуитивно возникает предположение, что для каждого участника тестирования умение, несформированность которого стало причиной затруднения, будет индивидуальным. Если устранить выявленное затруднение, то комплексное задание заданного типа будет выполнено успешно.

В 2023–24 учебном году было проведено локальное исследование, которое проводилось на материале математики и составленных на основе описанной выше модели математических задач. В нем приняли участие четыре группы испытуемых:

- обучающиеся 9-х (23 чел.) и 11-х (21 чел.) классов;
- будущие учителя математики (19 чел.) – студенты III курса РГПУ им. А. И. Герцена, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математическое образование» и осваивающие дисциплину «Практикум по решению математических задач»;
- работающие учителя математики (18 чел.), которые проходили повышение квалификации по отдельным вопросам методики обучения математики, в том числе по решению математических задач.

Целью эксперимента была проверка предположений:

- 1) успешность выполнения задания в каждой группе испытуемых не превышает 40 %;
- 2) причины неуспешного выполнения заданий индивидуальны, но могут быть диагностируемы при реализации предложенного алгоритма;
- 3) при устранении выявленного пробела в знаниях/умениях успешность выполнения подобных заданий и/или решения которых основано на аналогичном наборе элементарных знаний и умений, существенно повышается.

На первом шаге каждой группе предлагалось решить одну или две математические задачи. Оценивалась степень успешности (процент участников, правильно и без ошибок выполнивших задание) решения задачи в группе.

Задания для каждой из групп предлагались разные. Для 1 и 2 групп – по одной математической задаче. Для группы 1 была дана задача по планиметрии, соответствующая по содержанию заданию 25 ОГЭ; для группы два – дробно-рациональное неравенство, соответствующее заданию 15 ЕГЭ.

Студентам и учителям были предложены по два задания – те же задачи, что и школьникам 9-х и 11-х классов.

В результате проведения первого шага эксперимента были получены следующие выводы:

1. Успешность выполнения задания по геометрии в группе учащихся 9 класса составила 8,6 % (2 чел.), студенты III курса полностью справились с ней в 26,3 % случаев (5 чел.), а учителя продемонстрировали 38,9 % успеха (7 чел.).

2. Успешность решения дробно-рационального неравенства учащимися 11 класса составила 23,8 % (5 чел.), количество студентов, решивших его правильно, составило 47,3 % (9 чел.), а учителя успешно решили его в 55,6 % случаев (10 чел.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предлагаемые задания были достаточно трудными для решения не только школьниками, но и студентами и учителями.

Далее группы участников разделили на две подгруппы: А и Б. Таким образом, получилось восемь подгрупп участников. Каждому участнику подгрупп А предлагалось ответить на вопрос, что послужило причиной неуспеха, проверить свое решение и выделить те математические факты, незнание или неверное применение которых привело к неверному решению задач.

Затем участникам подгрупп А предлагались задачи, решение которых опирается на знание и умение применить тот же набор математических фактов. Оценивалась успешность решения каждой задачи в группе.

В результате проведения второго шага эксперимента с подгруппами А были получены следующие выводы:

1. Из числа школьников правильно смогли найти свою ошибку и ответить на вопрос 6 обучающихся 9 класса (26,1 %) и 8 обучающихся 11 класса (52,4 %). Количество студентов составило 12 (60 %) для геометрической задачи и 18 (90 %) для неравенства, а из общего количества учителей правильно ответили на вопрос 14 (77,8 %) – для геометрии и 18 (100 %) для неравенства.

2. Успешность решения вторых задач не отличалось существенным образом от результатов решения первых задач.

На втором шаге участникам подгрупп Б предлагался алгоритм работы с задачами по схеме, описанной выше.

В результате проведения второго шага эксперимента с подгруппами Б были получены следующие выводы:

1. Из 46 человек, не решивших геометрическую задачу, до уровня элементарных умений спустились 18, из них 15 учащихся 9 класса и 3 студента.

2. Из 34 человек, не решивших неравенство, до уровня элементарных умений спустились 22, из них 12 учащихся 11 класса, 5 студентов и 5 учителей.

3. Успешность решения вторых задач повысилась в среднем на 50 %.

Обсуждения и выводы

Проведенное локальное экспериментальное исследование выявило повышение успешности решения задач по математике в ходе реализации предлагаемого алгоритма, положенного в основу разработанной системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования, что подтверждает эффективность полученных к настоящему времени результатов научных исследований создания такой системы и целесообразность их дальнейшего продолжения. В частности, очевидна необходимость проведения дальнейших исследований структуры комплексного задания из блока диагностики, а также разработки расширенной типологии системы простых заданий из этого же блока. Экспериментальное исследование выявило потребность в дальнейшей конкретизации и формализации уровней сложности заданий и тренажеров, что рассматривается как самостоятельная методическая научная задача в рамках проблемы дальнейшего совершенствования модели и системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования. Развитие технологий искусственного интеллекта раскрывают новые возможности в проектировании системы компьютерного адаптивного обучающего тестирования, а также в расширении ее функционала на другие предметные области, именно эти направления рассматриваются как приоритетные в продолжении исследований по рассматриваемой проблеме.

Список литературы

1. Безруков А. И., Акимова С. А. Моделирование адаптивного теста по результатам классического тестирования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2023. – Т. 19. – № 2. – С. 498–507. EDN KQPWNH.

2. Векслер В. А., Отроков Д. А. Адаптивное тестирование как вид объективного контроля знаний, умений и навыков обучаемых и одного из способов повышения качества образования // NovalInfo. – 2018 – Т. 1. – № 94. – С. 170–174. EDN: VNYVVE.

3. Вихрев В. В. Цифровая трансформация образования и проблематика адаптивного обучения // Информационные технологии в образовании: материалы XI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Саратов, 01–02 ноября 2019 года. – Саратов: Перо, 2019. – С. 44–48. EDN NUYXDU.
4. Готская И. Б., Снегурова В. И. Компьютерное диагностическое адаптивное тестирование в подготовке бакалавров и магистров технологического образования // Технологическое образование: теория и инновационные практики (К 45-летию юбилею кафедры технологического образования РГПУ им. А. И. Герцена): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 28–30 марта 2023 года. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 167–171. EDN THNZBO.
5. Готская И. Б., Снегурова В. И., Сивинский С. А. Система компьютерного адаптивного тестирования: варьирование уровня сложности и формата предъявления тестовых заданий // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2025. – № 3. – С. 41–47. – EDN YVXIHЕ.
6. Дьячук П. П., Шкерина Л. В., Шадрин И. В., Перегудина И. П. Динамическое адаптивное тестирование как способ самообучения студентов в электронной проблемной среде математических объектов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2018. – № 1 (43). – С. 48–59. EDN: XLWTKX.
7. Ларин С. Н., Герасимова Л. И., Герасимова Е. В. Адаптивное тестирование уровня знаний обучаемых как инструмент реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 48–57. EDN: XYDEJN.
8. Мазорчук М. С., Добряк В. С., Кочура А. Р. Технология адаптивного тестирования в среде R // Открытые информационные и компьютерные интегрированные технологии. 2017. – № 75. – С. 215–230.
9. Перегудова И. П. Динамическое адаптивное тестирование учебной деятельности студентов при изучении времен английского языка // Педагогические науки. – 2020. – № 10 (100). – С. 40–45. EDN: ZPPMDC.
10. Снегурова В. И., Готская И. Б., Пиотровская К. Р. Кейсы по математике для системы компьютерного диагностического адаптивного тестирования // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. статей по материалам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–30 марта 2022 года. – СПб.: Астерион, 2022. – С. 141–148. EDN WIRQDV.
11. Столярова И. В. Электронный тестовый метод контроля на этапе фронтального опроса на уроках информатики у учащихся средней школе // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – Том 11. – № 3. – С. 48–54. EDN: ZZVPI.
12. Тагирова Л. Ф., Зубкова Т. М. Интеллектуальная система адаптивного тестирования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2023. – № 4 (24). – С. 757–764. EDN: AYOMEW.
13. Томашев М. В., Авдеев А. С., Краснова М. В. Адаптивное тестирование как средство управления качеством образования // Информатика и образование. – 2018. – № 9 (298). – С. 27–33. EDN: YQHHLV
14. 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. EDN DNBANN.
15. Delgado-Gómez D., Laria J. C., Ruiz-Hernández D. Computerized adaptive test and decision trees: A unifying approach // Expert systems with applications, March 2019. – Vol. 117. – P. 358–366. DOI: 10.1016/j.eswa.2018.09.052.
16. Gotskaya I. B., Zhukov N. N., Gosudarev I. B., Snegurova V. I. [et al.]. The problem of increasing the efficiency of computer adaptive testing for students in higher educational establishments // Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. – 2021. – Vol. 21. – No. 2. – P. 98–108. EDN AMBNRX.
17. Martin A. J., Lazendic, G. Computer-adaptive testing: Implications for students' achievement, motivation, engagement, and subjective test experience // Journal of Educational Psychology. – 2018. – 110(1). – P. 27–45. DOI: 10.1037/edu0000205.
18. Samsudin M. A., Som Chut T., Ismail M. E. Evaluating computerized adaptive testing efficiency in measuring students' performance in science TIMSS // Jurnal pendidikan IPA In-

donesia (Indonesian Journal of Science Education). [S.L.]. – 2019. – Vol. 8. – № 4. – P. 547–560. DOI:10.1007/978-3-642-20074-8_3.

19. Shapiro E. S., Dennis M. S., Fu Q. Comparing computer adaptive and curriculum-based measures of math in progress monitoring // *School Psychology Quarterly*. – 2015. – Vol. 30 (4). – P. 470–487. DOI: 10.1037/spq0000116.

20. Zahrebelnyi, S.L., Brus, M. V. Adaptive testing as a means of students' knowledge control at technical higher educational institutions. *DHMA Bulletin*. – 2017. –1(22). – P. 155–162.

21. Zhuang Y., Liu Q., Huang Z., Li Z., Shen S., Ma H. Fully adaptive framework: neural computerized adaptive testing for online education. Proceedings of the thirty-sixth AAAI conference on artificial intelligence (AAAI-22). February 22 March 1, 2022, held virtually. – 2022. – Vol. 36. – № 4. – P. 4734–4742. DOI: 10.1609/aaai.v36i4.20399.

22. Gomedede E., Barros R. M., Mendes L. S. Deep auto encoders to adaptive e-learning recommender system // *Computers and education: Artificial intelligence*. – 2021. Vol.2. – Pp. 2–12. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100009.

References

1. Bezrukov, A. I., Akimova, S. A. (2023) Modelirovanie adaptivnogo testa po rezul'tatam klassicheskogo testirovaniya [Modeling of adaptive testing based on classical testing results]. *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie – Modern Information Technologies and IT Education*. No. 2 (19). Pp. 498–507. (In Russian). EDN KQPWNH.

2. Veksler, V. A., Otrokov, D. A. (2018) Adaptivnoe testirovanie kak vid ob"ektivnogo kontrolya znaniy, umeniy i navykov obuchaemykh i odnogo iz sposobov povysheniya kachestva obrazovaniya [Adaptive testing as a type of objective knowledge control, skills and abilities of students and one of the ways to improve the quality of education]. *NovalInfo – NovalInfo*. No. 94 (1). Pp. 170–174. (In Russian). EDN: VNYVVE.

3. Vihrev, V. V. (2019) *Cifrovaya transformatsiya obrazovaniya i problematika adaptivnogo obucheniya* [Digital transformation of education and issues of adaptive learning]. *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii* [Information Technologies in Education]. Proceedings of the XI All-Russian (with international participation) scientific-practical conference. Saratov, November 01–02, 2019. Saratov: Pero Publishing House. Pp. 44–48. (In Russian). EDN NUYXDU.

4. Gotskaya, I. B., Snegurova, V. I. (2023) *Komp'yuternoe diagnosticheskoe adaptivnoe testirovanie v podgotovke bakalavrov i magistrów tekhnologicheskogo obrazovaniya* [Computer diagnostic adaptive testing in the training of bachelors and masters in technological education]. *Tekhnologicheskoe obrazovanie: teoriya i innovacionnye praktiki* (K 45-letnemu yubileyu kafedry tekhnologicheskogo obrazovaniya RGPU im. A. I. Gercena) [Technological Education: Theory and Innovative Practices (Dedicated to the 45th Anniversary of the Department of Technological Education, Herzen State Pedagogical University)]. Materials of the russian scientific and practical conference with international participation, St. Petersburg, March 28–30, 2023. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University A. I. Herzen. Pp. 167–171. (In Russian). EDN THNZBO.

5. Gotskaya, I. B., Snegurova, V. I., Sivinskij, S. A. (2025) Sistema komp'yuternogo adaptivnogo testirovaniya: var'irovanie urovnya slozhnosti i formata pred'yavleniya testovykh zadaniy [Computer adaptive testing system: varying the level of complexity and format of presenting test tasks]. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya. – Education quality management: theory and practice of effective administration*. No. 3. Pp. 41–47. (In Russian). EDN YVXIHE.

6. D'yachuk, P. P., SHkerina, L. V., Shadrin, I. V., Peregudina, I. P. (2018) Dinamicheskoe adaptivnoe testirovanie kak sposob samoobucheniya studentov v elektronnoy problemnoy srede matematicheskikh ob"ektov [Dynamic adaptive testing as a method of students' self-learning in the electronic problem-based environment of mathematical objects]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva – Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astaf'ev*. No. 1 (43). Pp. 48–59. (In Russian). EDN: XLWTKX.

7. Larin, S. N., Gerasimova, L. I., Gerasimova, E. V. (2018) Adaptivnoe testirovanie urovnya znaniy obuchaemykh kak instrumentarij realizacii principov individualizacii i differenciacii obucheniya [Adaptive testing of students' knowledge level as a tool for implementing the principles of individualization and differentiation of education]. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*. No. 2A (8). Pp. 48–57. (In Russian). EDN: XYDEJN.

8. Mazorchuk, M. S., Dobryak, V. S., Kochura, A. R. (2017) Tekhnologiya adaptivnogo testirovaniya v srede R [Adaptive testing technology in the R environment]. *Otkrytye informacionnye i komp'yuternye integrirovannye tekhnologii – Open information and computer integrated technologies*. No. 75. Pp. 215–230. (In Russian).
9. Peregudova, I. P. (2020) Dinamicheskoe adaptivnoe testirovanie uchebnoj deyatelnosti studentov pri izuchenii vremen anglijskogo yazyka [Dynamic adaptive testing of students' learning activities in the study of English tenses]. *Pedagogicheskie nauki – Pedagogical Sciences*. No. 10 (100). Pp. 40–45. (In Russian). EDN: ZPPMDC.
10. Snegurova, V. I., Gotskaya, I. B., Piotrovskaya, K. R. (2022) *Kejsy po matematike dlya sistemy komp'yuternogo diagnosticheskogo adaptivnogo testirovaniya* [Cases in mathematics for the computer diagnostic adaptive testing system]. *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve* [New educational strategies in modern information space]. Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific-practical conference, Sankt-Peterburg, March 09–30, 2022. Saint-Petersburg: Asterion. Pp. 141–148. (In Russian). EDN WIRQDV.
11. Stolyarova, I. V. (2020) Elektronnyj testovyj metod kontrolya na etape frontal'nogo oprosa na urokah informatiki u uchashchihsya srednej shkole [Electronic testing method for control at the frontal survey stage in computer science lessons for secondary school students]. *Russian Journal of Education and Psychology – Russian Journal of Education and Psychology*. No. 3 (11). Pp. 48–54. EDN: ZZVPJ.
12. Tagirova, L. F., Zubkova, T. M. (2023) Intellekturnaya sistema adaptivnogo testirovaniya [Intelligent adaptive testing system]. *Nauchno-tekhnicheskij vestnik informacionnykh tekhnologij, mekhaniki i optiki – Scientific and Technical Bulletin of Information Technologies, Mechanics and Optics*. No. 4 (24). Pp. 757–764. (In Russian). EDN: ZZVPJ.
13. Tomashev, M. V., Avdeev, A. S., Krasnova, M. V. (2018) Adaptivnoe testirovanie kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovaniya [Adaptive testing as a tool for education quality management]. *Informatika i obrazovanie – Computer Science and Education*. No. 9 (298). Pp. 27–33. (In Russian). EDN: YQHHLV
14. Shershneva, V. A., Vajnshtejn, YU. V., Kochetkova, T. O. (2018) Adaptivnaya sistema obucheniya v elektronnoj srede [Adaptive learning system in electronic environment]. *Programmye sistemy: teoriya i prilozheniya – Software Systems: Theory and Applications*. No. 4 (39). Pp. 159–177. (In Russian). EDN DNBANN.
15. Delgado-Gómez, D., Laria, J. C., Ruiz-Hernández, D. (2019) Computerized adaptive test and decision trees: A unifying approach. *Expert systems with applications*. Vol. 117. Pp. 358–366. DOI: 10.1016/j.eswa.2018.09.052.
16. Gotskaya, I. B., Zhukov, N. N., Gosudarev, I. B., Snegurova, V. I. (2021) [et al.] The problem of increasing the efficiency of computer adaptive testing for students in higher educational establishments. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. Vol. 21. No. 2. Pp. 98–108. EDN AMBNRX.
17. Martin, A. J., Lazendic, G. (2018) Computer-adaptive testing: Implications for students' achievement, motivation, engagement, and subjective test experience. *Journal of Educational Psychology*. No. 110(1). Pp. 27–45. DOI: 10.1037/edu0000205.
18. Samsudin, M. A., Som, Chut T., Ismail, M. E. (2019) Evaluating computerized adaptive testing efficiency in measuring students' performance in science TIMSS. *Jurnal pendidikan IPA Indonesia (Indonesian Journal of Science Education)*. [S.l.]. Vol. 8. No. 4. Pp. 547–560. DOI: 10.1007/978-3-642-20074-8_3.
19. Shapiro, E. S., Dennis, M. S., Fu Q. (2015) Comparing computer adaptive and curriculum-based measures of math in progress monitoring. *School Psychology Quarterly*. Vol. 30 (4). Pp. 470–487. DOI: 10.1037/spq0000116.
20. Zahrebelnyi, S. L., Brus, M. V. (2017) Adaptive testing as a means of students' knowledge control at technical higher educational institutions. *DHMA Bulletin*. No. 1 (22). Pp. 155–162.
21. Zhuang, Y., Liu, Q., Huang, Z., Li, Z., Shen, S., Ma, H. (2022) Fully adaptive framework: neural computerized adaptive testing for online education. *Proceedings of the thirty-sixth AAAI conference on artificial intelligence (AAAI-22)*. February 22– March 1, 2022, held virtually. Vol. 36. No. 4. Pp. 4734–4742 DOI: 10.1609/aaai.v36i4.20399.
22. Gomedede, E., Barros, R. M., Mendes, L. S. (2021) Deep auto encoders to adaptive e-learning recommender system. *Computers and education: Artificial intelligence*. Vol. 2. Pp. 2–12. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100009.

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

Информация об авторах

Готская Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; Национальный исследовательский университет ИТМО, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-3074-8936, e-mail: iringot@mail.ru

Снегурова Виктория Игоревна – доктор педагогических наук, Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева, Москва, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7349-6578, e-mail: snegurova@bk.ru

Information about the authors

Irina B. Gotskaya – Dr. Sci. (Ped.), Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia; Saint-Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-3074-8936, e-mail: iringot@mail.ru

Victoria I. Snegurova – Dr. Sci. (Ped.), Institute of Content and Methods of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7349-6578, e-mail: snegurova@bk.ru

Поступила в редакцию: 05.05.2025
Принята к публикации: 23.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 05 May 2025
Accepted: 23 May 2025
Published: 30 June 2025

Применение проектной технологии при обучении учителей организации олимпиадной математической подготовки школьников

В. Л. Дильман, М. А. Корытова, С. А. Шунайлова

*Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет),
г. Челябинск, Российская Федерация*

Введение. Задача формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи как всегда стоит на повестке дня. Организация такой работы является актуальной не только в связи с запросом общества, но и с желанием самих школьников успешно участвовать в математических олимпиадах. Цель нашего исследования состоит в проверке эффективности сочетания следующих педагогических условий обучения учителей математики в магистратуре организации олимпиадной математической подготовки: применение технологии проектного обучения и активное взаимодействие обучающихся с экспертами-практиками. Научная новизна заключается в сравнительном анализе эффективности традиционного обучения учителей математики в магистратуре и обучения с использованием проектной технологии, что позволило выявить преимущества и недостатки обоих подходов.

Материалы и методы. Была изучена и проанализирована методическая и научная литература по проблемам проектного обучения в вузе, проводилось анкетирование обучающихся как с использованием метода проектов, так и без него, систематизированы и обобщены данные, полученные в результате анкетирования и наблюдения.

Результаты. В процессе исследования была выявлена проблема недостаточности теоретических и методических разработок для обучения школьных учителей подготовке учащихся к успешному участию в математических олимпиадах. Для решения этой проблемы была реализована магистерская программа, которая позволила осуществить комплексное обучение учителей организации олимпиадной математической подготовки учащихся. Данная программа была адаптирована под конкретный контингент обучающихся – учителей математики общеобразовательных школ, что позволило выстроить учебный план с учетом опыта учителей в обучении школьников математике. Кроме того, применение проектного обучения помогло сформировать необходимые для педагога качества: креативность, самостоятельность, а также получить в результате конкретные разработки, которые можно применять в процессе подготовки учащихся к решению олимпиадных задач.

Обсуждение и выводы. В процессе исследования доказано, что обучение в магистратуре учителей математики олимпиадной подготовке школьников более эффективно с применением технологии проектного обучения и с привлечением преподавателей-практиков в данной области. Получен комплекс следующих методик: выявления одаренных детей, развития математических способностей, подготовка к решению олимпиадных математических задач. Выстроена вертикаль олимпиадной подготовки, начиная с младших классов.

Ключевые слова: олимпиадная подготовка школьников, преподавание математики, метод проектов.

Для цитирования: Дильман В. Л., Корытова М. А., Шунайлова С. А. Применение проектной технологии при обучении учителей организации олимпиадной математической подготовки школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 188–207. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_188. EDN: ADKEOR

The Use of Project Technology for Teacher Training in the Organization of Olympiad-Level Mathematical Training for Schoolchildren

Valery L. Dilman, Marina A. Korytova, Svetlana A. Shunailova

*South Ural State University (National Research University)
Chelyabinsk, Russian Federation*

Introduction. The task of forming an effective system for identifying, supporting, and developing the abilities and talents of children and youth remains a priority. Organizing such efforts is crucial not only due to societal demands but also because students themselves wish to participate successfully in mathematics Olympiads. The aim of our research is to assess the effectiveness of combining pedagogical conditions for training mathematics teachers in master's program of organizing Olympiad mathematics preparation: the use of project-based learning technology and active interaction of students with expert practitioners. The novelty of the study is comparative analysis of the effectiveness of traditional teaching of mathematics teachers in the master's degree and teaching using project technology, which revealed the advantages and disadvantages of both approaches.

Materials and methods. Methodological and scientific literature on project-based learning in higher education was studied and analyzed. Surveys were conducted among students who were trained using project methods as well as those who were not, and data obtained from these surveys and observations were systematized and summarized.

Results. The study revealed a significant problem: insufficient theoretical and methodological developments for training school teachers to prepare students for successful participation in mathematics Olympiads. To address this issue, a master's program was implemented that provided comprehensive training for teachers on organizing Olympiad mathematics preparation for students. This program was tailored to a specific group of learners—mathematics teachers from general education schools—allowing for the development of a curriculum that considers teachers' experiences in teaching mathematics to students. Furthermore, project-based learning applied during the training helped cultivate essential qualities for educators: creativity, independence, as well as producing specific developments that teachers can use when preparing students for solving Olympiad problems.

Discussion and conclusions. In the course of the research, it has been proved that learning mathematics teachers in the Olympiad training of school students is more effective using project-based learning technology and with the involvement of practical teachers in this field. As a result of this work, a comprehensive set of methodologies was developed: identifying gifted children, fostering mathematical abilities, and preparing them to solve Olympiad mathematics problems. These methodologies are applied within the pedagogical process, establishing a vertical structure for Olympiad preparation starting from elementary grades.

Key words: olympiad preparation for school students, mathematics teaching, project method.

For citation: Dilman, V. L., Korytova, M. A., Shunailova, S. A. (2025) Primenenie proektnoj tekhnologii pri obuchenii uchitelej organizacii olimpiadnoj matematicheskoj podgotovki skol'nikov [The Use of Project Technology for Teacher Training in the Organization of Olympiad-Level Mathematical Training for Schoolchildren]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 188–207. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_188. EDN: ADKEOR

Введение

В Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» установлен целевой показатель «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи»¹. В решении задачи достижения этого целевого показателя трудно переоценить роль учителя общеобразовательной школы. Именно учитель может определить уровень развития тех или иных способностей ученика, предложить ему средства для их развития, создать необходимые для этого условия. В частности, выявление и развитие математических способностей школьников возможно при обучении решению олимпиадных задач. Важность олимпиадной подготовки школьников по математике обусловлена также тем, что учащиеся выпускных классов все чаще участвуют в различного рода олимпиадах с целью получения преференций при поступлении в ведущие вузы страны. И рейтинг школы, помимо прочего, зависит от количества призеров олимпиад различного уровня, что важно для школы, так как чем выше рейтинг образовательной организации, тем выше уровень подготовки поступающих в эту организацию детей.

Сложности, связанные с олимпиадной подготовкой по математике и информатике, обусловлены ограниченным количеством учителей, способных ее осуществить. Даже опытные учителя не имеют необходимых знаний и умений и часто теряются при организации такого рода занятий. Поэтому школам нужна поддержка в организации олимпиадной подготовки. Получить эту поддержку, необходимые знания и умения учителя могут в системе дополнительного профессионального образования, системе повышения квалификации, проходить которую является обязанностью учителя. Также учитель может самостоятельно разработать курс олимпиадной подготовки для своих учеников, используя различные источники информации, множество изданных или размещенных в сети Интернет материалов. Но возможно и обучение в магистратуре по программе соответствующей направленности.

¹ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474.

Организация обучения в магистратуре, позволяющая решить поставленные задачи, требует формулировки, подготовки и проверки условий организации этого обучения. Изучив теорию и практику подготовки школьного учителя математики, мы сделали следующее предположение: для повышения эффективности подготовки школьного учителя математики к работе в рамках олимпиадной подготовки необходимо комплексное и всестороннее их обучение в условиях магистратуры, а также обучение студентов-педагогов с использованием метода проектов, позволяющего наряду с проработкой теоретического материала создавать практически реализуемый проект, который можно применить в учебном процессе в школе.

Перед авторами была поставлена цель – разработать программу методической поддержки работы со школьниками и учителями, проводимой институтом предвузовской подготовки ЮУрГУ. Для достижения цели сформулированы задачи:

1. Разработка методических рекомендаций для учителей основной школы по подготовке учащихся к математическим олимпиадам школьного, муниципального уровня, а также к вузовским олимпиадам.

2. Формирование сборника лучших олимпиадных задач по математике.

3. Разработка методики раннего выявления математической одаренности или склонности детей к занятиям математикой.

Проект заключается в выстраивании олимпиадной работы с младших классов до выпускных. Особенностью проекта является дифференциация программ для учащихся разного уровня математической подготовки и математических способностей. Обязательной составляющей проекта является составление сборников задач с решениями, заданиями для самостоятельной работы и ответами к ним.

Научная новизна работы состоит в проверке выдвинутых педагогических условий, с учетом которых была разработана и реализована образовательная программа подготовки магистров по направлению «Прикладная математика и информатика» с педагогической направленностью. Цель исследования состоит в проверке эффективности сочетания педагогических условий обучения учителей математики в магистратуре и организации олимпиадной математической подготовки школьников. Были про-

анализированы различные виды проектов, из них выбраны наиболее подходящие для реализации цели нашего исследования.

Задачи, решаемые в процессе исследования: изучение теоретических материалов по проблеме организации олимпиадной математической подготовки школьников и опыта этой подготовки; систематизация теоретических сведений по теме проектного обучения, изучение его видов и форм, а также обобщение практического опыта применения этого метода в высшей школе.

Обзор литературы

Для изучения места проектного обучения в подготовке педагога в магистратуре требуется рассмотреть различные аспекты его применения: принципы, особенности организации, преимущества и недостатки.

В работах [9, 20] изучаются особенности проектного обучения на разных уровнях образования. Проектное обучение как эффективный метод практико-ориентированного обучения и приобретения опыта деятельности студентами рассматривается в работах [10, 21]. Приводятся условия успешности использования проектного обучения и указывается, что «проектная деятельность способствует формированию самостоятельности и настойчивости при решении задач творческой направленности, приобретению опыта планирования собственной деятельности, коллективной работы» [21, с. 375]. Формулируются принципы организации проектного обучения [20]. Отмечается важная роль самостоятельной работы при организации обучения студентов с применением метода проектов [16].

Рассматривая проектное обучение при подготовке педагога на примере гуманитарных дисциплин, Н. П. Петрова [15] изложила генезис метода проектов в образовании, сущность этого метода, выделила основные принципы его реализации: «а) связь идеи проекта с реальной жизнью; б) интерес к выполнению проекта со стороны всех его участников; в) ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя; г) самоорганизация и ответственность участников проекта; д) нацеленность на создание конкретного продукта и др.» [15, с. 92]. Показаны пути и способы овладения профессиональной компетентностью студентами педагогического вуза посредством проектного обучения [18].

Преимущества проектного обучения проявляются в формировании познавательной мотивации студентов: «усиление познавательной мотивации, проявление интереса к обучению» [11, с. 52], «правильно организованная работа профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе проектного обучения повышает мотивацию и поддерживает интерес к обучению в течении всего учебного процесса» [14, с. 184], «именно при работе над проектом мы можем наблюдать у студентов формирования положительной мотивации» [8, с. 164].

Как указывают многие авторы, проектное обучение позволяет объединить теоретические знания студентов с применением этих знаний в практической деятельности [19, с. 146] как инструмент многомерного образования [17]. Отмечается также возможность для студентов «использовать свой творческий потенциал, самоопределиться и трансформировать имеющиеся теоретические знания в практические» [12, с. 53], «проектная деятельность является связующим звеном между теорией и практикой в обучении студентов» [1, с. 28], изучается вопрос формирования профессиональных качеств у обучающихся посредством проектного обучения [2].

Проведенный анализ источников показал, что проектное обучение имеет достаточно много преимуществ по сравнению с традиционным. Отмечается его практикоориентировать, потенциальная возможность развития самостоятельности студентов, формирования их познавательной мотивации. Выделены принципы организации проектного обучения, рассмотрены особенности его применения на разных уровнях образования. Также рассмотрены вопросы применения проектного обучения в подготовке педагогов.

Принимая решение о разработке образовательной программы, нацеленной на повышение эффективности обучения школьных учителей в магистратуре подготовке своих учеников к решению олимпиадных математических задач с применением метода проектов, мы учитывали как теорию, так и практику применения этого метода.

Материалы и методы

Исходным материалом для работы послужили научные труды, по применению и развитию технологии проектного

обучения в образовании. Поскольку одним из условий было применение проектного обучения при подготовке учителей, мы проанализировали теоретический материал по этой теме: было рассмотрено понятие проектного обучения, условия и принципы его реализации, виды и типы проектного обучения. Изучались различные комплексы педагогических условий для эффективного применения проектного обучения в высшей школе для студентов гуманитарных, технических и других направлений подготовки в магистратуре и в бакалавриате. Особое внимание было уделено применению проектного обучения в магистратуре педагогической направленности.

Были изучены и проанализированы теоретический материал и практический опыт обучения учителей в магистратуре, собственный опыт разработки и реализации магистерской программы по направлению 01.04.02 Прикладная математика и информатика. По результатам этой работы нами были сформулированы педагогические условия организации обучения учителей в магистратуре математической олимпиадной подготовке. Затем эффективность применения этих условий проверялась в реальном педагогическом процессе.

Базой исследования стал Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет). Наблюдение осуществлялось над обучающимися и выпускниками магистратуры по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» педагогической направленности. Проводилось сравнение результативности обучения по данной программе без использования (3 выпуска) и с использованием проектного обучения по следующим показателям: количество подготовленных и опубликованных научных работ, сохранность контингента, вовлеченность студентов в учебную и проектную деятельность, мотивированность. Основными методами исследования стали сравнение, наблюдение, анализ причинно-следственных связей, анкетирование обучающихся в процессе учебы и после защиты выпускной квалификационной работы.

Результаты

Причинами низкого уровня подготовки учителей к олимпиадной работе со школьниками является: отсутствие мо-

тивации у учителей, слабая доступность, а часто даже отсутствие методических материалов по организации такой работы в школах в рамках внеурочной деятельности, недостаточная методическая подготовленность учителей к работе с заинтересованными школьниками.

Инициативная группа преподавателей ЮУрГУ в течение многих лет предпринимала попытки изменить эту ситуацию. В одном из сильнейших лицеев города (МАОУ «Лицей № 97 г. Челябинска») в течение полутора лет учителям читался курс по организации внеклассной работы, направленной на подготовку школьников к математическим олимпиадам. Также в разных школах города в течение многих лет эпизодически, а в ряде школ регулярно, преподавателями ЮУрГУ проводились занятия со школьниками. При этом наибольшую эффективность показала форма работы совместно с учениками и учителями.

В течение примерно десяти лет на факультете математики, механики и компьютерных наук Южно-Уральского государственного университета работал городской лекторий для учителей математики школ города Челябинска по олимпиадной тематике. Однако эта работа оказалась недостаточно эффективной. Отметим также, что курсы повышения квалификации учителей обычно являются довольно краткосрочными. И это не позволяет выстроить стройную и долговременную траекторию обучения школьников решению олимпиадных задач. Кроме того, не секрет, что мотивация педагогов на этих курсах часто недостаточная: это, по существу, процедура, которую учителя должны регулярно выполнять. И следовательно, выбор курсов обычно происходит по принципу «что полегче и быстрее».

В силу недостаточной систематичности таких занятий и нестабильности контингента слушателей в поисках более успешных методов и форм обучения учителей олимпиадной подготовке школьников появилась идея начать подготовку преподавателей в магистратуре. Мы предложили полный курс с разнообразными дисциплинами, часть из которых являются узкоспециальными, а другие формируют и расширяют мировоззрение преподавателя.

Первый набор на образовательную магистерскую программу по направлению подготовки 01.04.02 с педагогической направленностью состоялся в 2017 г. в очной и очно-заочной форме. Позже студенты обучались только по очно-заочной форме.

По окончании обучения первого и второго набора студентов по этой программе был проведен анализ результатов с целью выработки мер для повышения качества подготовки и актуализации содержания образовательной программы с учетом современных требований и были выявлены следующие проблемы:

- низкая мотивация студентов в обучении на фоне высокой их загруженности на основной работе;
- низкая активность в научной работе.

Такое положение сложилось из-за непонимания студентами целей изучения конкретных дисциплин. Мы сделали предположение, что применение технологии проектного обучения, сочетание теоретического обучения и его практического применения поможет решить выявленные проблемы. Ориентация обучения на реализацию конкретного проекта фокусирует нацеленность студентов на результат и стимулирует их мотивацию. Изучение каждой дисциплины учебного плана будет более осознанным, если заранее будет известна и понятна цель ее изучения с точки зрения реализации проекта.

Так, Г. К. Селевко¹ считал технологию проектного обучения метатехнологией, применимой на разных уровнях образования, он отмечал ее потенциальную возможность развития важнейших компетенций для современной жизни и способностей к аналитическому, критическому и творческому мышлению, развитие исследовательских умений. Эти особенности проектного обучения позволили нам предположить, что внедрение данной технологии в учебный процесс даст положительный результат, что подтвердилось далее результатами защит выпускных квалификационных работ и их практическим применением в реальном учебном процессе.

В процессе реализации образовательной программы выявлено следующее преимущество проектного обучения: четкая формулировка задач проекта на начальном этапе его реализации позволила обучающимся осознанно подходить к изучению дисциплин учебного плана. Такими задачами были: разработка методических рекомендаций для учителей основной школы по подготовке учащихся к математическим олимпиадам, формирование сборника(ов) олимпиадных задач по математике, разработка

¹ Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.]. М.: Можайский полиграфкомбинат, 2006. 816 с. EDN QVDTMD

методики раннего выявления математической одаренности или склонности детей к занятиям математикой. В результате, темы выпускных квалификационных работ были сконцентрированы вокруг этих задач, а именно: «Взаимосвязь доминирующей репрезентативной системы и математической успешности ученика», «Выявление, развитие и обучение одаренных детей на уроках математики в основной школе», «Математическая подготовка младших школьников к конкурсному отбору при поступлении в пятый класс школ с углубленной математической подготовкой и дальнейшим успешным выступлениям в математических соревнованиях», «Организация дополнительного математического образования в 5–6 классах средней школы», «Развитие логического мышления у школьников в процессе решения задач-игр», «Использование возможностей программы ТРПЛ как средства развития математического мышления у детей», «Дискретная оптимизация в олимпиадных задачах и задачах ЕГЭ».

Разберем выбор соответствующих признаков, продиктованных особенностями нашего проекта. Е. С. Полат¹ предложила типологию проектов по шести типологическим признакам.

Признак первый – доминирующая в проекте деятельность. Реализуемый нами проект предполагает практико-ориентированную деятельность. Но, безусловно, в нем также используется и исследовательская, поисковая, творческая деятельность, без которых невозможно создание результативного проекта. Результатом проектной работы учащихся являются как планы работ по организации дополнительного обучения, учитывающие возрастные и личностные особенности, алгоритмы выявления математических способностей школьников, так и сборники задач с разобранными заданиями и указаниями для самостоятельной работы.

Второй признак – предметно-содержательная область. Определяющим область исследования в этом признаке явилось то, что все студенты являются преподавателями математики в различного рода учебных заведениях города.

Третий признак связан с характером координации проекта. В нашей реализации проекта применяется непосредственный, но гибкий способ координации. Это связано с тем, что все участ-

¹ Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010. EDN QXZMNP

ники проекта являются уже опытными преподавателями, имеющими некоторые наработки в предлагаемых исследованиях.

Выбор остальных трех признаков проекта обусловлен условиями обучения и соответствующим учебным планом направления. Четвертым признаком является характер контактов. Была возможность осуществлять постоянные и непосредственные контакты для обсуждения конкретных задач и хода реализации проекта как обучающихся друг с другом, так и с руководителем проекта.

Количество учащихся (пятый признак) продиктовано числом бюджетных мест, выделенных на это направление и эту программу магистратуры. Продолжительность проекта (шестой признак) заложена в сроке обучения – 2,5 года.

Магистерская программа «Инновационные технологии в дополнительном математическом образовании учащихся» по направлению подготовки 01.04.02 Прикладная математика и информатика в настоящее время реализуется с применением технологии проектного обучения.

Области и сферы профессиональной деятельности выпускника данной образовательной программы:

- сквозные виды профессиональной деятельности в промышленности в сфере научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок;
- связь, информационные и коммуникационные технологии в сфере проектирования, разработки и тестирования программного обеспечения;
- образование и наука в сфере общего образования, профессионального образования, дополнительного образования.

При разработке образовательной программы авторский коллектив учитывал особенность контингента студентов. Целевая аудитория программы – учителя математики и информатики школ и преподаватели вузов. Наряду с компетенциями, общими для всех программ в рамках данного направления подготовки, были введены специфические компетенции именно для этой магистерской программы, предполагающие формирование способностей проектировать и реализовывать учебно-методическое обеспечение дополнительного математического образования в общеобразовательных организациях, а также проектировать и реализовывать учебно-методическое обеспе-

чение дисциплин математического и информационного цикла по программам бакалавриата.

Для формирования этих компетенций в учебный план были включены следующие дисциплины: научный семинар, мониторинг и оценка качества образования, методика и организация внеучебной деятельности по математике, а также различные виды практик. Каждая дисциплина вносит свой вклад в формирование указанных компетенций. Дисциплины учебного плана подобраны таким образом, чтобы обучить студентов планированию и организации внеучебной работы со школьниками для подготовки к решению олимпиадных задач по математике, оценке результатов этой работы.

Одной из важнейших учебных дисциплин является научный семинар, проводимый в течение четырех семестров. Его главная цель – помочь каждому студенту создать план работы по олимпиадной подготовке для своей образовательной организации по всем параллелям, начиная с младших классов, и снабдить этот план удобными и полными задачками. Контрольные мероприятия текущего контроля проводились в виде письменных и устных олимпиад. Такая организация учебного процесса позволила выпускнику данной образовательной программы легко реализовывать полученные навыки в преподавательской деятельности.

Для практического применения полученных в процессе теоретической подготовки знаний были предусмотрены производственные практики. Поскольку в настоящее время проводится довольно большое количество олимпиад разного уровня сложности, в том числе школьных и муниципальных, студентам в рамках практик была дана возможность составлять варианты олимпиад, обсуждать эти варианты с руководителями практик, проводить олимпиады в своих образовательных учреждениях и анализировать результаты.

Цель изучения учебной дисциплины «Методика и организация внеурочной деятельности по математике» – развитие у студентов способностей проектирования и реализации учебного процесса и методического обеспечения дисциплин математического цикла во внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях и в образовательных организациях профессионального образования. В результате освое-

ния студенты изучили специфику внеурочной познавательной деятельности по математике школьников и студентов, формы организации такой деятельности, научились разрабатывать учебно-методическое обеспечение и реализовывать его в учебном процессе. Лекционный материал содержит теоретические основы методики и организации внеурочной деятельности по математике учащихся с учетом их возраста, планы работы спецкурсов и кружков, в частности, по олимпиадной подготовке, основы психолого-педагогических знаний и особенности работы с учащимися конкретного возраста, правила разработки тем и конкретных занятий. Практические занятия направлены на освоение приемов и методов организации внеурочной деятельности учащихся по математике, ее проектирования, реализации и оценки результатов реализации, выполнение методических разработок конкретно для учащихся начальной школы, 5–6, 7–8, 9–10 классов общеобразовательных школ. Рассматриваются различные разделы олимпиадной математики.

В результате освоения дисциплины «Организация исследовательской деятельности учащихся» обучающиеся познакомились со спецификой исследовательской деятельности школьников и студентов, формой организации исследовательской деятельности и научились разрабатывать учебно-методическое обеспечение исследовательской деятельности, учащихся и реализовывать его в учебном процессе. Исследовательская деятельность учащихся, нацеленная на поддержание постоянного интереса учащихся к решению нестандартных задач, самостоятельному получению новых знаний, выходящих за рамки школьной программы, является одним из способов их подготовки к успешному участию в олимпиадах.

Цели учебной дисциплины «Методы решения олимпиадных задач по математике»: формирование у студентов способности понимать и применять в профессиональной деятельности математические идеи и аппарат; развитие и укрепление у студентов способности к логическому мышлению, к напряженной умственной деятельности; развитие способности самостоятельно пополнять свои знания, развитие и укрепление у студентов способности к организационно-методической деятельности. Задачи: обучение студентов понятиям и методам школьной олимпиадной математики; обучение студентов технологиям

спецкурсов и кружков в средней школе, необходимым им в будущей профессиональной деятельности.

Изучив дисциплину «Специальные главы теории графов, комбинаторики и теории чисел», студенты освоили не только непосредственно понятия этого раздела математики, но и рассмотрели методы решения олимпиадных задач с применением данных разделов.

Цель освоения дисциплины «Мониторинг и оценка качества образования» – формирование у студентов целостного представления о современной системе мониторинга образования и готовности к решению профессиональных задач в части оценки качества образования с целью обеспечения повышения этого качества. Задачи: познакомить студентов с сущностью и основными методами мониторинга образовательного процесса; сформировать знания о видах мониторинга и сферах его применения в управлении образованием; сформировать представление о методах оценки качества образования с целью принятия обоснованных управленческих решений.

Кроме того, было организовано преподавание части дисциплин доцентами и профессорами, имеющими большой опыт работы в физико-математическом лицее и летних математических школах, а также являющимися членами жюри олимпиад различного уровня.

Олимпиадную подготовку необходимо начинать с младших классов. Так как младшие школьники еще не «запуганы» сложностью математики, у них в высокой степени присутствует природная любознательность. На этом начальном уровне знаний предлагаемые им задачи для них вполне понимаемы. Логика выстраивания занятий для школьников разного возраста предполагает почти одинаковые темы, но при этом непрерывное усложнение заданий, что связано с новыми знаниями, полученными на уроках. То есть, по существу, используется «спиральное» обучение. Ведь тематика задач на самом деле довольно ограничена. Поэтому начинать олимпиадную подготовку в старших классах почти бессмысленно.

В регионе функционирует несколько образовательных центров, куда также приходят школьники, интересующиеся математикой и информатикой, так как в своих школах они не получают достаточной олимпиадной подготовки.

Всем этим и был обоснован выбор именно такой образовательной программы для обучения студентов в магистратуре. Конечной целью обучения на программе было определено выстраивание всех уровней олимпиадной подготовки школьников по математике, разработка учебных пособий для каждого возраста учащихся с разбором задач и с заданиями для самостоятельной работы, а также создание алгоритма выявления математических способностей школьников.

В результате правильно проведенной профориентационной работы в образовательных центрах города были набраны студенты, активно заинтересованные в изучении предлагаемых дисциплин, участии в проекте, связанным с олимпиадной подготовкой школьников.

Результаты работы преподавателей и студентов при подготовке к реализации проекта и затем в непосредственной работе над проектом изложены в научных статьях преподавателей, а также студентов в соавторстве с преподавателями: о развитии математического мышления школьников [3], обновление содержания обучения в школе [6], развитие интереса школьников к решению олимпиадных задач по математике [7], обучение решению олимпиадных задач школьников старших [4] и младших [5, 13] классов.

Выпускными квалификационными работами магистрантов заинтересовались образовательные центры города Челябинска, такие как «Вектор знаний», «Начнем сначала», «Просто класс». Параллельно с учебой в магистратуре и написанием выпускной квалификационной работы наши студенты, будучи учителями и преподавателями в образовательных организациях, уже начали внедрять свои наработки во внеурочную деятельность. Подобного результата при обучении магистрантов в предыдущие годы не наблюдалось. Из чего мы и делаем вывод об эффективности разработанной образовательной программы и положительном влиянии применения технологии проектного обучения.

Использование проектной технологии также повысило удовлетворенность студентов реализацией образовательного процесса, что подтверждено результатами анкетирования, которое проводится регулярно. По сравнению с выпусками предыдущих годов, у магистрантов 2022 г. приема на 12 % повысилась общая удовлетворенность программой магистратуры,

на 6 % выше они оценили качество сопровождения самостоятельной работы обучающихся.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование и его результаты показали, что применение проектного обучения учителей подготовке школьников к решению олимпиадных математических задач дает положительный результат: повышается мотивации студентов, усиливается практическая ценность и, как следствие, уровень подготовленных выпускных квалификационных работ, формируется у студентов креативность, самостоятельность, инициативность, умение работать в команде. Привлечение к преподаванию учебных дисциплин преподавателей-практиков в области подготовки и проведения математических олимпиад для школьников повысило практическую ценность изучения дисциплин для студентов и позволило получить значительный практический результат реализации программы.

По сравнению с традиционной технологией, применение проектного обучения позволило сохранить контингент студентов, получить большее количество публикаций. Также отметим высокую мотивированность студентов-учителей обучения в магистратуре из-за возможности применения полученных знаний сразу же в реальном учебном процессе при обучении школьников.

Частью проекта являются разработанные совместно с психологами методики выявления и развития ранней математической одаренности. Выделены типы задач для развития математических способностей школьников разных классов, создан банк таких задач, подготовлены учебные пособия как часть выпускной квалификационной работы, которые планируется использовать в образовательных центрах и школах города, в летних математических школах.

В дальнейшем планируется разработать и реализовать на практике аналогичную программу для учителей информатики.

Список литературы

1. Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 26–29. EDN MWOJLB
2. Басова Е. А., Бондарчук Д. А. Формирование профессиональных качеств обучающихся через проектное обучение // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7. – № 2. – С. 69–73. EDN NWABPA

3. Дильман В. Л., Корицова М. А. О проблемах развития математического мышления у школьников // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2023. – № 18. – С. 116–120. DOI 10.36683/2500–249X/2023–18/116–120. EDN RNRWYU
4. Дильман В. Л., Палеева Л. А. Проблемы подготовки школьников к решению олимпиадных задач и задач ЕГЭ, связанных с дискретной оптимизацией // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2023 года. – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 148–154. EDN YKBJSS
5. Дильман В. Л., Рузавина Д. А. Преподавание олимпиадной математики в младших классах: проблемы начала // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2022 года / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Том Часть 1. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 165–169. EDN XEZINE
6. Дильман В. Л., Уткин П. Б. Достижение социально-педагогических целей на уроках планиметрии расширением традиционного содержания обучения // Категория "социального" в современной педагогике и психологии: материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 06–07 июля 2022 года / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 138–142. EDN SGLRAQ
7. Дильман В. Л., Шунайлова С. А. О развитии у школьников интереса к решению олимпиадных задач по математике // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2021 года. Часть 1. – Ульяновск: Зебра, 2021. – С. 160–165. EDN AXBGYZ
8. Зайнуллина Ф. К. Проектный метод обучения в формировании мотивации образовательного процесса студентов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 4. – С. 164–167. EDN XWNLKF
9. Ивашина М. М. Применение проектного подхода в обучении на разных уровнях образования // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. – 2021. – № 2 (30). – С. 33–39. EDN FSMWHH
10. Камшечко М. В. Проектная деятельность как обязательная часть образовательного процесса студентов направления подготовки 43.03.03 "Гостиничное дело" // Сервис в России и за рубежом. – 2020. – Т. 14. – № 4 (91). – С. 114–122. DOI 10.24411/1995-042X-2020-10410. EDN LAPNOT
11. Ковтуненко Л. В., Ковтуненко А. Б. Проектное обучение как новый формат образовательной деятельности вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 4. – С. 51–54. EDN JWCIPRT
12. Кожевников М. В., Коняева Е. А., Лапчинская И. В., Савченков А. В. Система выявления и развития одаренных детей в условиях общеобразовательной школы // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 4–1. – С. 265–274. DOI 10.34670/AR.2021.32.45.030. EDN yoeevqthe system of identification and development of gifted children in a comprehensive school
13. Кунгурцева А. В., Шунайлова С. А. Развитие мышления и понятийного математического аппарата в дошкольном и младшем школьном возрасте // Научные исследования и образование. – 2017. – № 1(25). – С. 56–58. EDN YHFCYR
14. Нусупова Ш. М., Сапаралиева А. Ж. Формирование мотивации будущих педагогов в процессе проектного обучения // Заметки ученого. – 2021. – № 6–1. – С. 181–185. EDN MLOOTB
15. Петрова Н. П., Халилов Х. С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога: (на примере гуманитарных дисциплин). – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. – 196 с. EDN VKPIUF
16. Разинкина Е. М., Панкова Л. В., Зима Е. А. Сквозная система вовлечения студентов в проектную деятельность как инструмент обеспечения качества образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 27. – № 1. – С. 42–49. DOI 10.15826/umpra.2023.01.005. EDN PQZNBK
17. Смирнова С. В. Проектная технология как инструмент многомерного образования в вузе // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4 (64). – С. 131–145. DOI 10.24888/2073–8439–2023–64–4–131–145. EDN DKSCRY.

18. Татьяна Т. В. Проектное обучение в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // *Сибирский педагогический журнал*. – 2012. – № 5. – С. 35–39. EDN РСМJPV
19. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // *Образование и наука*. – 2018. – Т. 20. – № 4. – С. 132–152. DOI 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152. EDN XMRPRJ
20. Хацринова О. Ю., Павлова И. В. Проектное обучение: от школы до вуза // *Казанский педагогический журнал*. – 2021. – № 6 (149). – С. 55–62. EDN QEYTYT
21. Челнокова Е. А., Казначеева С. Н., Калинин К. В. Проектное обучение как эффективный метод приобретения опыта деятельности студентами // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 63-1. – С. 373–375. EDN ZNOGFM

References

1. Antyuhov, A. V. (2010) Proektnoe obuchenie v vysshej shkole: problemy i perspektivy [Project-based learning in higher education: problems and prospects]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russi*. No. 10. Pp. 26–29. (In Russian). EDN MWOJLB
2. Basova, E. A., Bondarchuk, D. A. (2024) Formirovanie professional'nyh kachestv obuchayushchisya cherez proektnoe obuchenie [Formation of professional qualities of students through project training]. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal – Pedagogical Scientific Journal*. Vol. 7. No 2. Pp. 69–73. (In Russian). EDN NWA BPA
3. Dilman, V. L., Korytova, M. A. (2023) O problemah razvitiya matematicheskogo myshleniya u shkol'nikov [About the development problems of schoolchildren mathematical thinking]. *Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya – Education and Science without Borders: basic and applied research*. No. 18. Pp. 116–120. (In Russian). DOI 10.36683/2500-249X/2023-18/116-120. EDN RNRWYU
4. Dilman, V. L., Paleeva, L. A. (2023) Problemy podgotovki shkol'nikov k resheniyu olimpiadnyh zadach i zadach EGE, svyazannyh s diskretnoj optimizatsiej [Problems of preparing schoolchildren to solve olympiad and use problems related to discrete optimization]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation «Current problems of modern education: experience and innovations». Ulyanovsk, 21–22 Dec. 2023. Ulyanovsk: Zebra publishing house. Pp. 148–154. (In Russian). EDN YKBJSS
5. Dilman, V. L., Ruzavina, D. A. (2022) Prepodavanie olimpiadnoj matematiki v mladshih klassah: problema nachala [Teaching olympiad mathematics in the lower grades: problems of the beginning]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation "Current problems of modern education: experience and innovations". Ulyanovsk, 21–22 Dec. 2022. Ulyanovsk: Zebra publishing house. Pp. 165–169. (In Russian). EDN XEZINE
6. Dilman, V. L., Utkin, P. B. (2022) Dostizhenie social'no-pedagogicheskikh celej na urokah planimetrii rasshireniem traditsionnogo soderzhaniya obucheniya [Achievement of socio-pedagogical goals at the lessons of planimetry by expanding the traditional content of teaching]. Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation "The category of "social" in modern pedagogy and psychology. Ulyanovsk, 06–07 Jul. 2022. Ulyanovsk: Zebra publishing house. Pp. 138–142. (In Russian). EDN SGLRAQ
7. Dilman, V. L., Shunaiova, S. A. (2021) O razvitiu u shkol'nikov interesa k resheniyu olimpiadnyh zadach po matematike [About the development of pupils' interest to solving olympiad problems in mathematics]. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with Remote and International Participation "Current problems of modern education: experience and innovations". Ulyanovsk, 21–22 Dec. 2021. Vol. 1. Ulyanovsk: Zebra publishing house. Pp. 160–165. (In Russian). EDN AXBGYZ
8. Zaynullina, F. K. (2016) Proektnyj metod obucheniya v formirovanii motivatsii obrazovatel'nogo processa studentov [Project teaching method in the formation of motivation of educational process of students]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. No. 4. Pp. 164–167. (In Russian). EDN XWNLFK

9. Ivashina, M. M. (2021) Primenenie proektnogo podhoda v obuchenii na raznyh urovnyah obrazovaniya [Application of the project approach in teaching at different levels of education]. *Aktual'nye problemy ekonomiki i menedzhmenta – Actual Problems of Economics and Management*. No. 2 (30). Pp. 33–39. (In Russian). EDN FSMVHH

10. Kamshechko, M. V. (2020) Proektnaya deyatel'nost' kak obyazatel'naya chast' obrazovatel'nogo processa studentov napravleniya podgotovki 43.03.03 "Gostinichnoe delo" [Project activity as a required part of the educational process of students in the area of preparation 43.03.03 "Hotel business"]. *Servis v Rossii i za rubezhom – Service in Russia and abroad*. Vol. 14. No. 4 (91). Pp. 114–122. (In Russian). DOI 10.24411/1995–042X–2020–10410. EDN LAPNOT

11. Kovtunenکو, L. V., Kovtunenکو, A. B. (2023) Proektnoe obuchenie kak novyy format obrazovatel'noj deyatel'nosti vuzov [Project-based learning as a new format for educational activities of universities]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*. No. 4. Pp. 51–54. (In Russian). EDN JWCIP

12. Kozhevnikov, M. V., Konyaeva, E. A., Lapchinskaya, I. V., Savchenkov, A. V. (2021) Sistema vyyavleniya i razvitiya odarenykh detej v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly [The system of identification and development of gifted children in a comprehensive school]. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*. Vol. 11. No. 4–1. Pp. 265–274. (In Russian). DOI 10.34670/AR.2021.32.45.030. EDN YOEEVQ

13. Kungurceva, A. V., Shunaiova, S.A. (2017) Razvitie myshleniya i ponyatiynogo matematicheskogo apparata v doskol'nom i mladshem skol'nom vozraste [Development of thinking and conceptual mathematical apparatus in preschool and primary school age]. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie – Research and education*. No. 1 (25). Pp. 56–58. (In Russian). EDN YHFCYR

14. Nusupova, Sh. M., Sapargalieva, A. Zh. (2021) Formirovanie motivacii budushchih pedagogov v processe proektnogo obucheniya [The formation of motivation of future teachers in the process of project-based learning]. *Zametki uchenogo – The scientist's notes*. No. 6–1. Pp. 181–185. (In Russian). EDN MLOOTB

15. Petrova, N. P., Halilov, H. S. R. (2015) *Realizaciya metoda proektov v podgotovke pedagoga: (na primere gumanitarnykh disciplin)* [Implementation of the project method in teacher training (using the example of humanities)]. Stavropol': Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet. (In Russian). EDN VKPIUF

16. Razinkina, E. M., Pankova, L. V., Zima, E. A. (2023) Skvoznaya sistema vovlecheniya studentov v proektnuyu deyatel'nost' kak instrument obespecheniya kachestva obrazovaniya [End-to-end system of engaging students in project activities as a tool to ensure education quality]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27. No. 1. Pp. 42–49. (In Russian). DOI 10.15826/umpa.2023.01.005. EDN PQZNBK

17. Smirnova, S. V. (2023) Proektnaya tekhnologiya kak instrument mnogomernogo obrazovaniya v vuzе [Project technology as a tool of multidimensional education at university]. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Psychology of education in multicultural space*. No. 4 (64). Pp. 131–145. (In Russian). DOI 10.24888/2073–8439–2023–64–4–131–145. EDN DKSCRY

18. Tatyana, T. V. (2018) Proektnoe obuchenie v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushchego uchitel'ya [Design education in the formation of the professional competence of teachers of the future]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No. 5. Pp. 35–39. (In Russian). EDN PCMJPV

19. Trishchenko, D. A. (2018) Opyt proektnogo obucheniya: popytka ob'ektivnogo analiza dostizhenij i problem [Experience of project-based learning: an attempt at objective analysis of results and problems]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. Vol. 20. No 4. Pp. 132–152. (In Russian). DOI 10.17853/1994–5639–2018–4–132–152. EDN XMRPRJ

20. Khatsrinova, O. Yu., Pavlova, I. V. (2021) Proektnoe obuchenie: ot shkoly do vuzа [Project based learning: from school to university]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*. No. 6(149). Pp. 55–62. (In Russian). EDN QEYTY

21. Chelnokova, E. A., Kaznacheeva, S. N., Kalinkina, K. V. (2019) Proektnoe obuchenie kak effektivnyj metod priobreteniya opyta deyatel'nosti studentami [Project training as an

effective method of purchasing the experience of activity by students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 63–1. Pp. 373–375. (In Russian). EDN ZNOGFM

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

Информация об авторах

Дильман Валерий Лейзерович – доктор физико-математических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9197-3497, e-mail: dilmanvl@susu.ru

Корытова Марина Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0691-8341, e-mail: korytovama@susu.ru

Шунайлова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0008-5074-8419, e-mail: shunailovasa@susu.ru

Information about the authors

Valery L. Dilman – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assistant Professor, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9197-3497, e-mail: dilmanvl@susu.ru

Marina A. Korytova – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Assistant Professor, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0691-8341, e-mail: korytovama@susu.ru

Svetlana A. Shunailova – Cand. Sci. (Ped.), South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0008-5074-8419, e-mail: shunailovasa@susu.ru

Поступила в редакцию: 21.04.2025
Принята к публикации: 12.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025
Accepted: 12 May 2025
Published: 30 June 2025

Универсальная модель ключевой задачи профессиональной деятельности ИТ-специалистов системы СПО в формате демонстрационного экзамена

В. В. Королёв

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

Введение. Современные тенденции развития системы СПО формируют спрос на высококвалифицированных ИТ-специалистов среднего звена, готовых решать реальные производственные задачи. Демонстрационный экзамен становится важным инструментом независимой оценки профессиональных компетенций и стимулирует рост качества обучения, так как предопределяет изменения в содержании подготовки. При этом традиционные учебные задачи зачастую не позволяют в полной мере отражать сложность профессиональной деятельности. В статье раскрывается актуальность формирования универсальной модели ключевой задачи профессиональной деятельности для итоговой аттестации ИТ-специалистов, которая обеспечивает практико-ориентированный характер обучения и объективную проверку результатов.

Материалы и методы. Исследование базируется на анализе научной литературы, положений федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в сфере ИТ, а также принципов жизненного цикла разработки программного обеспечения. Использовались методы библиографического, сравнительного, описательного и обобщающего анализа.

Результаты. Предложена универсальная модель постановки ключевой профессиональной задачи в форме спецификации, которая учитывает требования работодателей, реальную производственную направленность и логику жизненного цикла ПО. Универсальная модель способствует развитию проектного мышления студентов и обеспечивает создание прозрачных критериев оценки результатов профессиональной деятельности, демонстрируемых в ходе итоговой аттестации (проводимой в форме демонстрационного экзамена). Структура модели ориентирована на формирование целостного представления о процессе разработки, так как объединяет под собой задачи от анализа исходных требований до проверки качества итогового решения – продукта проводимой работы. В ходе критической оценки модели выявлены перспективы интеграции модели в целях стимулирования положительных изменений в уровне готовности обучающихся к реальным условиям труда.

Обсуждение и выводы. Представленная модель может стать основой для разработки новых подходов к формированию содержания итоговой аттестации и организации обучения ИТ-специалистов в СПО. Внедрение модели позволит преодолеть существующие противоречия между реальной производственной деятельностью и состоянием образования, практикой реализации образовательных программ, а также обеспечить готовность выпускников эффективно решать профессиональные задачи.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, спецификация, ключевая задача профессиональной деятельности, обучение ИТ-специалистов.

Для цитирования: Королёв В. В. Универсальная модель ключевой задачи профессиональной деятельности ИТ-специалистов системы СПО в формате демонстрационного экзамена // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 208–227. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_208. EDN: ANIQXR

Universal Model of a Key Professional Task for IT Specialists in the System of Secondary Vocational Education in the Format of a Demonstration Exam

Vladimir V. Korolev

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

Introduction. Modern trends in the development of the system of secondary vocational education (SVE) have led to a growing demand for highly qualified IT specialists capable of addressing real-world industrial tasks. The demonstration exam has become an important tool for the independent assessment of professional competencies and a driver of quality improvements in training, as it necessitates changes in curriculum content. However, traditional educational tasks often fail to reflect the complexity of actual professional activities. This article highlights the relevance of developing a universal model for a key professional task used in the final assessment of IT specialists, aimed at ensuring a practice-oriented approach to training and an objective evaluation of learning outcomes.

Materials and methods. The study is based on the analysis of scientific literature, federal state educational standards, professional standards in the IT field, and the principles of the software development life cycle. Methods of bibliographic, comparative, descriptive, and generalizing analysis were applied.

Results. A universal model of formulating a key professional task in the format of a specification is proposed. The model incorporates employer requirements, reflects real-world industry needs, and aligns with the software development life cycle. It fosters the development of project-based thinking among students and ensures the creation of transparent assessment criteria for professional performance demonstrated during the final certification (in the form of a demonstration exam). The model structure provides a holistic view of the development process by integrating tasks from requirement analysis to final product quality verification. A critical evaluation of the model reveals its prospects for promoting positive changes in student readiness for real-world working conditions.

Discussion and conclusion. The proposed model may serve as a foundation for new approaches to structuring final certification and organizing the training of IT specialists within the SVE system. Its implementation is expected to overcome existing contradictions between actual industry practices and current educational processes, thereby ensuring that graduates are fully prepared to address professional challenges.

Key words: demonstration exam, specification, key professional task, training of IT specialists..

For citation: Korolev, V. V. (2025) Universal'naja model' kljuchevoj zadachi professional'noj dejatel'nosti IT-spezialistov sistemy SPO v formate demonstracionnogo jezkamena [Universal Model of a Key Professional Task for IT Specialists in the System of Secondary Vocational Education in the Format of a Demonstration Exam]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 208–227. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_208. EDN: ANIQXR

Введение

Вектор современной национальной политики в области профессионального образования активно смещается в сторону модернизации и стимулирования системы среднего профессионального образования (далее – СПО), что связано с идеями и проблематикой повышения его качества при реализации приоритетов и преодолении вызовов социально-экономического развития Российской Федерации.

Одним из ключевых двигателей развития системы СПО стоит признать реализующуюся с 2022 г. программу «Профессионалитет», экспериментальное внедрение которой продемонстрировало возможности осуществления трансформаций, в первую очередь нацеленных на повышение востребованности специалистов, окончивших программы подготовки в СПО, на рынке труда¹. Во многих отраслях и сферах хозяйствования наблюдается острейший дефицит специалистов, в том числе в сфере информационных технологий (далее – ИТ)². Причем востребованными оказываются опытные специалисты, компетенции и профессионализм которых соответствуют ожиданиям работодателей, что становится приоритетом при отборе соискателей.

Подготовка конкурентоспособных специалистов и совершенствование обучения в СПО представляются фундаментальными процессами реализации как упомянутой программы «Профессионалитет», так и в целом принимаемых и движущих институт СПО инициатив [1]. Отметим, что за последние годы была внедрена практика проведения демонстрационного экзамена для выпускников в системе СПО, целью которой является повышение конкурентоспособности специалистов и преодоление разрыва между требованиями, потребностями рынка труда и профессиональными компетенциями специалистов – выпускников программ СПО [1; 5], в том числе по ИТ-специальностям. Тем не менее, несмотря на небезуспешную практику проведения демонстрационных экзаменов, открытыми и нерешен-

¹ «Профессионалитет»: как изменится система среднего профобразования [Электронный ресурс]. URL: <https://профессионалитет.рф/news/proekt-professionalitet-kak-izmenitsya-sistema-srednego-profobrazovaniya/> (дата обращения: 20.03.2025); Перегрузка системы среднего профессионального образования в России [Электронный ресурс] // Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. URL: <https://issek.hse.ru/news/783551284.html> (дата обращения: 24.03.2025).

² Более половины опрошенных российских работодателей видят дефицит ИТ-специалистов [Электронный ресурс] // CNews. URL: https://www.cnews.ru/news/line/2025-02-20_bolee_poloviny_oproshennyh (дата обращения: 23.03.2025).

ными остаются вопросы совершенствования их организации в ракурсе полноты оценки профессиональных компетенций обучающихся и их соответствия требованиям рынка труда. Данная проблема тесно связывается с противоречиями динамики требований работодателей, идеями получения реального практического опыта в процессе освоения программы подготовки в СПО, а также его демонстрации при проведении аттестации и последующей интеграции на рынок труда.

Таким образом, актуальность исследования процессов совершенствования демонстрационного экзамена в системе СПО при выпуске ИТ-специалистов обосновывается необходимостью конкретизации перечня требований, которые предъявляются к выпускникам на рынке труда и отражают предмет оценки, проводимой в ходе демонстрационного экзамена. Подобное также указывает и на необходимость совершенствования подготовки специалистов по ИТ-специальностям, что позволит на перспективу повысить общие результаты проводимых демонстрационных экзаменов за счет влияния на подходы к обучению ИТ-специалистов в СПО.

Итоговая аттестация ИТ-специалистов в системе СПО должна происходить в соответствии с запросами рынка труда и актуальным содержанием профессиональной деятельности. Такое содержание находит отражение в ключевых задачах профессиональной деятельности [6; 7], в соответствии с которыми формируется профиль профессиональных компетенций труда будущего специалиста. Перспективной видится проработка идей универсализации модели ключевой задачи профессиональной деятельности специалистов в сфере ИТ, что позволит внести вклад в преодоление выявленных противоречий и проблемы повышения качества подготовки ИТ-специалистов в системе СПО.

Целью исследования является формирование универсальной модели ключевой задачи профессиональной деятельности специалистов в сфере ИТ в формате демонстрационного экзамена в системе СПО.

Достижение указанной цели исследования потребует конкретизации теоретических аспектов и современного состояния универсализации требований к профессиональной деятельности ИТ-специалистов; уточнения способов формализации

ключевых задач через их спецификацию; конкретизации структуры модели и её критической оценки с позиции дальнейшей интеграции в подготовку студентов по ИТ в системе СПО.

Предполагается, что ориентация на универсальную модель ключевой задачи профессиональной деятельности специалистов в сфере ИТ среднего звена в формате демонстрационного экзамена позволит повысить качество и скорость подготовки будущих специалистов за счет формирования готовности решать основные профессиональные задачи, с которыми сталкивается специалист в ходе профессиональной деятельности.

Обзор литературы

На современном этапе процессы подготовки ИТ-специалистов в системе СПО преодолевают стадию активных трансформаций, обусловленных как общими тенденциями совершенствования профессионального образования, так и специфическими идеями, конкретно нацеленными на улучшение ИТ-образования [1; 5; 17]. Традиционными и наиболее обширными проблемами обучения ИТ-специалистов в системе СПО представляются институциональные и компетентностные ограничения, которые приводят к фокусированию подготовки на нередко устаревших задачах [6]. Их преодоление обосновывается через возможности дуальной подготовки, в которой развитие компетенций специалиста происходит в контексте реализации запросов работодателей на уровне колледж-компания [10]. Именно преодоление диспропорций и отсутствующего баланса между требованиями работодателей и подготовкой обучающихся рассматривается в качестве стратегической задачи, которая должна разрешаться на уровне всей системы СПО. Единственно верным решением считается практическая ориентация обучения и развитие у выпускников достаточных практических умений [3]. Преодоление дефицита специалистов в области ИТ в том числе не может происходить без повышения качества их подготовки; во многом дефицит проявляется в уровне качества человеческого капитала, по причине чего количественный подход к выпуску специалистов не обеспечивает должного эффекта [18].

Кроме того, растущий спрос на квалифицированные кадры в области ИТ определяют поставленные во главу

социально-экономического развития России задачи цифровизации. Система СПО способна в ускоренном формате удовлетворить данные запросы. По этой причине сегодня проявляется сокращение сроков реализации программ подготовки специалистов в СПО, а также внедряются экспериментальные практики совершенствования обучения через обеспечение его практико-ориентированности [8].

Внедрение демонстрационного экзамена рассматривается в качестве одного из последствий происходящих тенденций, т. к. во многом отвечает текущим потребностям в совершенствовании процессов проведения государственной итоговой аттестации [15]. Исследование исторических аспектов и предпосылок внедрения демонстрационного экзамена показывает, что его «прародителями» выступают стандарты WorldSkills [1; 12; 14], необходимость в которых объясняется накопившимися за долгие годы противоречиями в качестве подготовки специалистов СПО. Характерными проявлениями данных противоречий являются сложности работодателей с подбором квалифицированных кадров, кадровый разрыв между компетенциями выпускников и требованиями рынка, необходимость ускоренного перехода на практико-ориентированную модель подготовки, которая будет отвечать объективным потребностям рынка труда и приведет к росту качества образования [13].

Применительно к ИТ-специалистам, их подготовке и выпуску в системе СПО указанные процессы отличаются не меньшей актуальностью. В научной литературе представлены обширные исследования, раскрывающие влияние WorldSkills и демонстрационных экзаменов на качество подготовки ИТ-специалистов. Основными эффектами производимого перехода на новые способы подготовки называются повышение объемов практической деятельности и её качества; создание условий обучения, приближенных к будущей профессиональной деятельности; вовлечение работодателей в разработку стандартов и требований, причем не формальное, а реальное [4, 11]. Прохождение демонстрационного экзамена как инновационная форма представляет интерес в целом для системы профессионального образования, в том числе и высшего [19]. В результате специалисты, успешно прошедшие демонстрационный экзамен, как минимум на фор-

мальном уровне признаются в качестве компетентных профессионалов [2]. Прохождение демонстрационного экзамена позитивно сказывается на трудоустройстве и способствует перестройке содержания обучения таким образом, чтобы специалист в сфере ИТ оказывался всесторонне развитым и при этом был готов решать профессиональную задачу, которая ставится на демонстрационном экзамене [7].

Отметим, что идеи трансформации содержания и подходов к организации обучения на фоне внедрения демонстрационного экзамена в СПО прорабатывались рядом ученых [9; 16; 20], которые пришли к выводам о необходимости пересмотра как процессов подготовки, так и дальнейшей интеграции, и адаптации специалистов в условиях рынка труда. Выпускники далеко не всегда оказываются способны решать реальные профессиональные задачи и нуждаются в дополнительной практической подготовке, организация которой становится основой формирования и развития профессиональных компетенций. По этой же причине открытой видится задача формализации и универсализации требований к ключевой профессиональной задаче деятельности ИТ-специалиста, которая оценивается в ходе демонстрационного экзамена.

Таким образом, проведенный обзор литературы позволил уточнить и подтвердить существующие основные противоречия в области повышения эффективности и качества подготовки ИТ-специалистов в системе СПО. Демонстрационный экзамен и решение в ходе него задачи профессиональной деятельности представляются в качестве стимула пересмотра и последующего изменения содержания и практики обучения специалистов в сфере ИТ. Поддержка подготовки ИТ-специалистов при этом нуждается в универсализации – требуется развить и согласовать требования к ключевой профессиональной задаче деятельности специалиста в сфере ИТ в системе СПО.

Материалы и методы

Материалами к исследованию выступили труды ученых, в которых актуализируются ведущие проблемы, противоречия и способы совершенствования подготовки ИТ-специалистов в системе СПО. Особое внимание было уделено многочисленным исследованиям, в которых раскрывалась

теория и практика организации демонстрационных экзаменов ИТ-специалистов в СПО. В совокупности данные исследования позволили определить актуальность и ряд открытых вопросов, которые необходимо разрешить для дальнейшего развития механизмов повышения качества обучения студентов СПО в сфере ИТ через универсализацию требований к ключевой профессиональной задаче, владение которой демонстрируется в ходе итоговой аттестации.

В работе также применялись: федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», на основании которого уточняются рамки профессиональных компетенций специалиста в сфере ИТ; положения профессиональных стандартов по ИТ-специальностям (в частности, «Программист», «Специалист по тестированию в области ИТ» и др.), позволившие учитывать положения требований по конкретным должностям и позициям; а также учтен жизненный цикл разработки программного обеспечения (далее – ПО) согласно международному стандарту ISO/IEC 12207. В ходе обеспечения универсализации модели ключевой задачи профессиональной деятельности специалистов в сфере ИТ среднего звена в формате демонстрационного экзамена было осуществлено соотнесение требований образовательных и отраслевых стандартов, на основании которого была уточнена модель демонстрационного экзамена как способа организации формы итогового аттестационного контроля в СПО и выведена модель процесса построения формализованного описания текста практической задачи в виде спецификации.

В исследовании применялись методы описательного, сравнительного, обобщающего, библиографического анализа, а также графической и табличной визуализации.

Результаты

Проведение демонстрационного экзамена в системе СПО и подготовка ИТ-специалистов к нему связываются с формированием способности решать ключевую профессиональную задачу, которая отражает весь спектр профессиональных компетенций, аккумулирует требования работодателя и представляется в виде определенной производственной ситуации.

Так, под «ключевой задачей» в контексте профессиональной деятельности ИТ-специалистов в системе СПО понимается комплексная производственная ситуация, которая требует от студента применения нескольких умений, навыков и демонстрации сформированности профессиональных компетенций (программирование, тестирование, администрирование баз данных, разработка веб-приложений, обеспечение ИБ и т. д.) с обязательным достижением реального конечного результата (работающий программный модуль, развернутая база данных, веб-сервис, сценарий тестирования и т. п.). Ключевая задача профессиональной деятельности выполняет роль объединения компетенций, выступает референтной точкой в формировании у выпускника готовности к профессиональной деятельности.

С точки зрения требований федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», подобная задача должна коррелировать с профессиональными модулями, учитывать положения профессиональных стандартов, а также существующие требования жизненного цикла разработки ПО согласно международному стандарту ISO/IEC 12207. Поэтому каждая ключевая задача собирает под своим началом набор конкретных профессиональных компетенций в соответствии с выбранной квалификацией. Она может быть расположена на стадии постановки задачи, проектирования, кодирования, тестирования, сопровождения и т. д. и в результате формализовано представляется в формате заданий демонстрационного экзамена (что позволяет задавать условия, критерии оценки и ожидаемый результат). Таким образом, подобный подход к определению требований образовательных и отраслевых стандартов может быть представлен в следующем виде (рис. 1).

Обращаясь к рис. 1, заметим, что указанные документы в совокупности отражают современные идеи универсализации требований к профессиональной деятельности ИТ-специалистов. Универсализация позволяет обеспечивать минимально гарантируемое качество подготовки и соответствие специалиста «эталонному» образцу, которого будет отличать владение заявленным спектром профессиональных компетенций. В соответствии с представленной структурой требований образовательных и отраслевых стандартов ИТ-специалиста формируются

представления о том, какие виды деятельности, трудовые функции и этапы жизненного цикла разработки ПО могут оцениваться у ИТ-специалиста по окончании обучения в системе СПО.

Вид деятельности ИТ-специалиста	Трудовые функции ИТ-специалиста	Этап жизненного цикла ПО					
		Реализация			Высвечение		Эксплуатация и поддержка
		Разработка	Тестирование	Документирование	Оптимизация эксплуатации	Конфигурирование	Сопровождение
Разработка модулей программного обеспечения для компьютерных систем	Формирование алгоритмов разработки программных модулей	✓					
	Разработка программных модулей	✓					
	Выполнение отладки программных модулей	✓					
	Выполнение тестирования программных модулей		✓				
Разработка, администрирование и защита баз данных	Проектирование базы данных на основе анализа предметной области	✓					
	Разработка объектов базы данных в соответствии с результатами анализа	✓					
	Администрирование базы данных						✓
Сопровождение и обслуживание программного обеспечения компьютерных систем	Выполнение работ по модификации отдельных компонент программного обеспечения		✓		✓		
	Осуществление настройки программного обеспечения					✓	
	Осуществление измерения эксплуатационных характеристик программного обеспечения компьютерных систем				✓		

Рис. 1. Соответствие требований образовательных и отраслевых стандартов ИТ-специалиста

Опираясь на ранее представленные исследования, в которых раскрываются теория и практика проведения демонстрационного экзамена, отметим, что под ним понимается практико-ориентированный инструмент независимой оценки компетенций выпускника. По этой причине задачи, которые ставятся перед обучающимися при выполнении демонстрационного экзамена, должны максимально отражать реальную профессиональную ситуацию и оцениваться внешними экспертами, обладающими отраслевым опытом. Практика проведения итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена для будущих ИТ-специали-

стов показала, что традиционные учебные задачи (которые отличает краткость, четкая формулировка, однозначное решение) не позволяют в полной мере оценить готовность специалиста к реальной работе. Подобное актуализирует вопросы проработки дополнительных требований к постановке ключевой задачи профессиональной деятельности, описание которой предполагает, что такая задача предоставит обучающемуся точный и достаточный пласт информации, на основании которой будут ясны сущность и объем требования. Однако также важно задавать неопределенность, которая свойственна реальной профессиональной деятельности ИТ-специалиста, при этом ключевая задача должна оцениваться объективно – требуется выделение прозрачных критериев оценивания.

Отметим, что в работах по инженерии программного обеспечения производственная постановка задачи, как правило, описывается в виде спецификации. Под «спецификацией» понимается система моделей разрабатываемого продукта (или процесса), которая позволяет однозначно понимать характеристики будущей системы и критерии её проверки (верификации). В контексте подготовки студентов СПО такая формализация позволяет выстроить прозрачную структуру задания (цель, условия, метод решения, средства решения, база решения, метрики оценки), облегчает контроль и оценку со стороны педагогов-экспертов, способствует формированию у студентов профессионального мышления, ориентированного на инженерные стандарты.

По этой причине формулирование универсальной модели ключевой задачи предполагает её спецификацию – у задачи будет явно прослеживаться её место в рамках жизненного цикла ПО, а также сформирован набор параметров, подлежащих оценке в соответствии с установленными критериями. Таким образом, за счет подобного подхода к постановке ключевой задачи удастся обеспечить единообразие методики составления заданий и фиксировать связи между формой задания и профессиональными компетенциями студента.

Учитывая все вышеизложенное, ключевая задача профессиональной деятельности в формате демонстрационного экзамена строится в соответствии со следующим процессом (рис. 2).

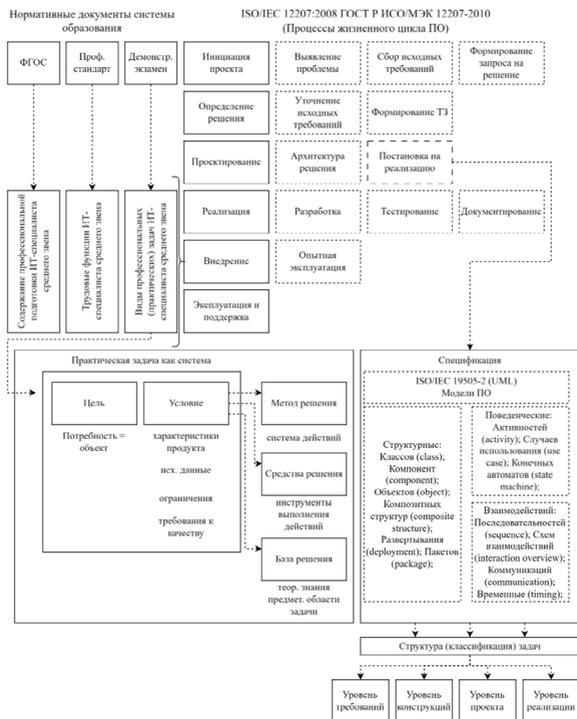


Рис. 2. Модель процесса построения формализованного описания текста практической задачи в виде спецификации

Опираясь на рис. 2, подчеркнем, что спецификация в контексте подготовки студентов по ИТ-специальностям в системе СПО рассматривается в качестве совокупности (системы) моделей объекта разработки, которая позволяет однозначно описывать его характеристики, определять требования к качеству и формировать метрики верификации результатов. Другими словами, спецификация служит связующим звеном между формулировкой производственной задачи и реальным процессом её решения. Спецификация необходима для обеспечения прозрачных структуры, логики и инструментария для анализа и последующей реализации задачи в соответствии со стандартами профессиональной деятельности и требованиями демонстрационного экзамена.

В центре представленной модели заложены взаимосвязанные компоненты, которые можно условно сгруппировать в три больших блока. Первый блок описывает практическую задачу как систему и включает в себя цель, условия и метод решения. В данном блоке фактически уточняются характеристики исходных данных, ограничения, требования к качеству, а также формулируется база решения – совокупность знаний, умений, навыков и компетенций, которыми должны обладать студенты для успешного выполнения профессиональных задач. Во втором блоке отражен процесс формализации условий задачи при помощи соответствующих инструментов, которые представлены в виде стадий жизненного цикла ПО. Третий блок посвящён достижению конечного результата и представлен в форме спецификации, которая позволяет описать задачу на нескольких уровнях детализации (структурном, поведенческом и уровне взаимодействий). Каждая модель ориентирована на определенные задачи разработки и оценки решения.

Логика применения данной модели предполагает, что сначала формулируется практическая задача, что происходит исходя из профессиональных стандартов и программного модуля. В данном случае важна фиксация всех ключевых параметров – цели (что нужно достичь), исходных данных и условий (с чем предстоит работать), ограничений (временных, ресурсных, технических), а также критериев, по которым будет оцениваться результат. Затем задача формируется в спецификации – разрабатывается архитектура, при необходимости уточняется функциональное назначение модулей, проектируются сценарии использования, диаграммы деятельности и взаимодействия. Необходимо при этом ориентироваться не только на учебные цели, но и на реальные производственные стандарты жизненного цикла ПО. Итогом проводимой работы является четко зафиксированная спецификация, которую студенты получают в качестве формализованного описания задачи – фактически она представляется в форме технического задания, которое распределено по нескольким уровням модели в целях упрощения понимания логики решения и апробации различных вариантов реализации.

Заметим, что у модели существует потенциал практического применения. Во-первых, модель систематизирует про-

цесс знакомства с производственными задачами, благодаря чему у студентов развивается понимание неопределенных условий с формированием способности их перевода в формализованный вид. Таким образом, развиваются проектное мышление и навыки анализа реальных проблемных ситуаций. Во-вторых, появляется универсальный язык описания задачи, доступной и в реалиях обучения, и в дальнейшей профессиональной деятельности. В-третьих, предлагается пошаговое представление жизненного цикла ПО, что в дальнейшем упрощает включение в реальные производственные процессы. Перечисленные обстоятельства позволяют говорить о возможностях дальнейшей интеграции модели в подготовку студентов по ИТ в системе СПО.

Таким образом, разработанная модель процесса построения формализованного описания текста практической задачи в виде спецификации необходима для формирования умений и навыков студентов СПО по ИТ-специальностям. Внедрение модели в учебный процесс позволит универсализировать инструментарий итоговой аттестации (в виде демонстрационного экзамена), усилить практические аспекты подготовки ИТ-специалистов, развивать у них за счет применения данной модели готовность к самостоятельному решению профессиональных задач, соответствующих реальным потребностям рынка труда.

Обсуждение и выводы

В проведённом исследовании проанализированы и обоснованы возможности совершенствования подготовки студентов в системе СПО по ИТ-специальностям в контексте совершенствования практики проведения демонстрационного экзамена. Основным результатом работы является формирование универсальной модели постановки ключевой задачи профессиональной деятельности ИТ-специалиста в системе СПО, которая может быть использована для дальнейшего совершенствования процесса подготовки и проведения итоговой аттестации.

Современные условия и состояние рынка труда предъявляют характерные требования к выпускникам по программам СПО, связанные с готовностью к реальной профессиональной деятельности. Задача формирования профессиональных ком-

петенций ИТ-специалистов среднего звена не может быть решена без пересмотра содержания подготовки, которое должно поддерживать быструю интеграцию будущих специалистов в реальные трудовые процессы. Важнейшим фактором эволюции системы СПО представляется введение демонстрационного экзамена, что призвано обеспечить соответствие профиля компетенций специалиста реальным условиям деятельности ИТ-специалиста. При этом традиционные учебные задачи, как правило, задают четкие параметры деятельности, имеют однозначную формулировку, сводятся к применению заранее отработанного алгоритма и недостаточно охватывают реальную профессиональную деятельность.

Разрешение выявленного противоречия стало возможным благодаря разработке универсальной модели ключевой задачи профессиональной деятельности ИТ-специалиста. Установлено, что любая ключевая задача профессиональной деятельности должна сочетать в себе реальную производственную направленность (условия, цели, ограничения, требования к качеству), а также набор конкретных критериев для оценивания результатов. По этой причине обоснованной становится формализация ключевой производственной задачи в виде спецификации. Спецификация позволяет обеспечить непротиворечивое и однозначное понимание требований, критериев и методов проверки профессиональной деятельности. Решение, основанное на спецификации, позволяет раскрыть реальную задачу, обеспечить её структуризацию и сохранить при этом неопределенность. Модель спецификации обеспечивает прозрачность оценки, поскольку благодаря ей при оценке профессиональной деятельности ИТ-специалиста можно руководствоваться единым набором показателей и метрик, сформированных на базе отраслевых и образовательных стандартов. В конечном счете у студентов формируется более целостное видение процесса разработки – от постановки задачи до анализа результативности и контроля качества.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать ряд выводов:

- демонстрационный экзамен в сфере ИТ выступает действенным инструментом, который обеспечивает развитие практико-ориентированного обучения;

- универсальная модель ключевой задачи профессиональной деятельности ИТ-специалистов должна учитывать логику жизненного цикла ПО, отражать реальные требования работодателей и обеспечивать точность критериев проверки результатов обучения, соотносимых с профессиональными стандартами и требованиями ФГОС;
- спецификация в качестве формализованного описания задачи обеспечивает прозрачность, системность и воспроизводимость итоговой оценки, а также позволяет студентам последовательно проходить все ключевые фазы разработки в ходе выполнения демонстрационного экзамена;
- интеграция модели в процессы обучения и итоговой аттестации способна повысить уровень готовности выпускников по окончании подготовки в СПО к профессиональной деятельности и успешной интеграции на рынок труда.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности интеграции модели в учебный процесс, совершенствования методики формирования компетенций и повышения востребованности выпускников на рынке труда. Перспективным в дальнейшем видится развитие представлений о способах совершенствования подходов к построению содержания обучения за счет внедрения данной модели в учебный процесс, что позволит пересмотреть способы формирования профессиональных компетенций, обеспечит готовность специалиста решать комплексные практические задачи.

Список литературы

1. Башанова К. А., Громова Т. А., Селюк Е. В. Внедрение демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в учебный процесс СПО // Решетнёвские чтения. – 2017. – № 21–2. – С. 663–664. EDN: YLZDCA
2. Богатырева Ю. И., Ситникова Л. Д. Методические особенности организации и проведения демонстрационного экзамена у будущих учителей информатики в вузе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (57). – С. 110–119. DOI 10.52772/25420291_2023_1_110. EDN: IZVLQI
3. Бороненко Т. А., Нуретдинов Р. И. Профессиональная адаптация обучающихся СПО по ИТ-специальностям в условиях требований работодателей // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 234–246. DOI 10.35231/18186653_2024_4_234. EDN: JKQYS
4. Булах К. В., Жукова Н. Н., Чумак Т. Г., Петьков В. А. Демонстрационный экзамен по стандартам WorldSkills как новая форма государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования: историография вопроса // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8 (100). – С. 143–151. DOI: 10.24158/spp.2022.8.21. EDN: DPAELJ

5. Булах К. В., Жукова Н. Н., Чумак Т. Г., Петьков В. А. Стратегические направления внедрения в организации среднего профессионального образования демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2021. – № 4 (288). – С. 125–135. DOI: 10.53598/2410-3004-2021-4-288-125-135. EDN: NKLARO
6. Варавва М. Ю. Подготовка ИТ-специалистов: ключевые ограничения российской системы высшего образования // Образовательные ресурсы и технологии. – 2024. – № 1 (46). – С. 7–16. DOI 10.21777/2500–2112–2024–1–7–16. EDN: SGAZ0J
7. Давыдова Н. Н., Кусова М. Л., Симонова А. А. Практика введения демонстрационного экзамена как новая форма государственной аттестации в вузе // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 21–32. EDN: SWYACV
8. Киреева Э. Ф., Чапаев Н. К. Профессионалитет: модернизация системы среднего профессионального образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 4 (98). – С. 65–75. DOI: 10.21510/18173292_2022_98_4_65_74. EDN: QLBOQD
9. Кольга В. В., Шувалова М. А., Лютых О. Ю. Повышение качества подготовки специалистов среднего профессионального образования в условиях реализации естественнонаучного и общепрофессионального циклов дисциплин // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2022. – № 2 (60). – С. 36–49. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-330. EDN: CSYKDM
10. Конеева Е. В., Егизарян О. Э., Богатырева С. Н. Дуальное образование как способ повышения качества среднего профессионального образования в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1 (110). – С. 282–285. DOI 10.24412/1991-5497-2025-1110-282-285
11. Королёв В. В. Роль и место движения WorldSkills Russia в подготовке ИТ-специалистов на уровне среднего профессионального образования // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 3. – С. 162–168. DOI: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-162-168. EDN: KAHKRL
12. Косыке М. С., Мишучкова Ю. Г., Воюцкая И. В. Ключевые задачи профессиональной деятельности специалистов по экономической безопасности и их значение для образовательного процесса в вузе // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2022. – № 2. – С. 86–105. DOI 10.37691/2311–5351–2022–0–2–86–105. EDN: HJRQHW
13. Кубрушко П. Ф., Собина Е. П. Демонстрационный экзамен как средство повышения качества государственной итоговой аттестации выпускников автомобильного колледжа // Агроинженерия. – 2023. – Т. 25. – № 2. – С. 83–88. DOI 10.26897/2687-1149-2023-2-83-88. EDN: JXGMED
14. Ластовенко Д. В. Методологические основы процесса решения профессиональных задач субъектом деятельности // Психология и психотехника. – 2019. – № 4. – С. 81–88. DOI: 10.7256/2454-0722.2019.4.30791. EDN: SWRMNO
15. Листвин А. А., Гарт М. А. Профессионалитет как ступень среднего профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 231–241. DOI 10.23859/1994-0637–2024–3–120–19. EDN: CJZSMT
16. Нуретдинов Р. И. Совершенствование трудоустройства студентов и выпускников СПО специальности информационные системы и программирование на современном этапе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 354–367. DOI: 10.35231/18186653_2021_4_354. EDN: DNJAFF
17. Петрова И. Ю. Создание современного образовательного пространства для реализации новых образовательных программ в колледже // Педагогический поиск. – 2018. – № 6–7. – С. 50–54. EDN: XUMZXF.
18. Романов Е. В. Проблемы подготовки специалистов в области цифровой трансформации: опыт России // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 10. – С. 64–102. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-64-102. EDN: FARLKB
19. Токенова Г. С. Демонстрационный экзамен как инновационная форма контроля успеваемости студентов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. – 2021. – № 1 (4). – С. 16–23. DOI: 10.17853/2686-8970-2021-1-16-23. EDN: NPLICI
20. Nuretdinov R. I. Quality Evaluation of Professional Training of Secondary Vocational Education Graduates in the Field of Information Technology // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2022. – Vol. 7. – No. 5. – Pp. 551–556. DOI 10.30853/ped20220074. EDN: WVVIUGX

1. Bashanova, K. A., Gromova, T. A., & Selyun, E. V. (2017) Vnedrenie demonstratsionnogo ekzamen po standartam WorldSkills v uchebnyj process SPO [Implementation of the demonstration exam according to WorldSkills standards in the educational process of vocational colleges]. *Reshetnevskie chteniya – Reshetnev Readings*. No. 21–2. Pp. 663–664. (In Russian). EDN: YLZDCA
2. Bogatyreva, Yu. I., & Sitnikova, L. D. (2023) Metodicheskie osobennosti organizatsii i provedeniya demonstratsionnogo ekzamen u budushchikh uchitelej informatiki v vuze [Methodological features of organizing and conducting demonstration exams for future informatics teachers at university]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*. No. 1 (57). Pp. 110–119. (In Russian). DOI: 10.52772/25420291_2023_1_110. EDN: IZVLQI
3. Boronenko, T. A., & Nuretdinov, R. I. (2024) Professional'naya adaptatsiya obuchayushchikhya SPO po IT-spetsial'nostyam v usloviyakh trebovanij rabotodatelej [Professional adaptation of students in vocational IT programs under employer requirements]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 234–246. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2024_4_234. EDN: JKPQYS
4. Bulakh, K. V., Zhukova, N. N., Chumak, T. G., & Petkov, V. A. (2022) Demonstratsionnyj ekzamen po standartam WorldSkills kak novaya forma gosudarstvennoj itogovoj attestatsii po obrazovatel'nyim programmam srednego professional'nogo obrazovaniya: istoriyografiya voprosa [Demonstration exam by WorldSkills standards as a new form of state final certification for vocational education: historiography of the issue]. *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*. No. 8 (100). Pp. 143–151. (In Russian). DOI: 10.24158/spp.2022.8.21. EDN: DPAELJ
5. Bulakh, K. V., Zhukova, N. N., Chumak, T. G., & Petkov, V. A. (2021) Strategicheskie napravleniya vnedreniya demonstratsionnogo ekzamen v organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniya po standartam WorldSkills [Strategic directions for implementing demonstration exams in vocational education institutions according to WorldSkills standards]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of Adyge State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*. No. 4 (288). Pp. 125–135. (In Russian). DOI: 10.53598/2410-3004-2021-4-288-125-135. EDN: NKLARO
6. Varavva, M. Yu. (2024) Podgotovka IT-spetsialistov: klyucheveye ogranicheniya rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya [Training of IT specialists: key limitations of the Russian higher education system]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii – Educational Resources and Technologies*. No. 1 (46). Pp. 7–16. (In Russian). DOI: 10.21777/2500-2112-2024-1-7-16. EDN: SGAZOJ
7. Davydova, N. N., Kusova, M. L., & Simonova, A. A. (2024) Praktika vvedeniya demonstratsionnogo ekzamen kak novaya forma gosudarstvennoj attestatsii v vuze [Practice of introducing the demonstration exam as a new form of final state certification at university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. No. 1. Pp. 21–32. (In Russian). EDN: SWYACV
8. Kireeva, E. F., & Chapaev, N. K. (2022) Professionalitet: modernizatsiya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Professionalitet: modernization of the vocational education system]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 4 (98). Pp. 65–75. (In Russian). DOI: 10.21510/18173292_2022_98_4_65_74. EDN: QLBOQD
9. Kol'ga, V. V., Shuvalova, M. A., & Lyutykh, O. Yu. (2022) Povyshenie kachestva podgotovki spetsialistov SPO v usloviyakh realizatsii estestvenno-nauchnogo i obshcheprofessional'nogo ciklov disciplin [Improving the quality of vocational education specialists' training in natural science and general professional disciplines]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva – Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*. No. 2 (60). Pp. 36–49. (In Russian). DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-330. EDN: CSYKDM
10. Koneeva, E. V., Egjazaryan, O. E., & Bogatyreva, S. N. (2025) Dual'noe obrazovanie kak sposob povysheniya kachestva SPO v sovremennykh usloviyakh [Dual education as a method to improve the quality of vocational education in modern conditions]. *Mir nauki, kul'tury,*

[226] *obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*. No. 1 (110). Pp. 282–285. (In Russian). DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-282-285

11. Korolyov, V. V. (2022) Rol' i mesto dvizheniya WorldSkills Russia v podgotovke IT-spetsialistov na urovne srednego professional'nogo obrazovaniya [Role and place of the WorldSkills Russia movement in the training of IT specialists at the level of vocational education]. *Gumanitarnye i social'nye nauki – Humanities and Social Sciences*. No. 3. Pp. 162–168. (In Russian). DOI: 10.18522/2070-1403-2022-92-3-162-168. EDN: KAHKRL

12. Kos'ke, M. S., Mishuchkova, Yu. G., & Voyutskaya, I. V. (2022) Klyucheveye zadachi professional'noj deyatel'nosti specialistov po ekonomicheskoy bezopasnosti i ikh znachenie dlya obrazovatel'nogo processa v vuze [Key professional tasks of economic security specialists and their importance for university education]. *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta – Bulletin of the Moscow Humanitarian and Economic Institute*. No. 2. Pp. 86–105. (In Russian). DOI: 10.37691/2311-5351-2022-0-2-86-105. EDN: HJRQHW

13. Kubrushko, P. F., & Sobina, E. P. (2023) Demonstratsionnyj ekzamen kak sredstvo povysheniya kachestva gosudarstvennoj itogovoj attestatsii vypusnikov avtomobil'nogo kolledzha [Demonstration exam as a tool for improving the quality of final state certification of automobile college graduates]. *Agroinzheneriya – Agroengineering*. Vol. 25. No. 2. Pp. 83–88. (In Russian). DOI: 10.26897/2687-1149-2023-2-83-88. EDN: JXGMED

14. Lastovenko, D. V. (2019) Metodologicheskie osnovy processa resheniya professional'nykh zadach sub"ektom deyatel'nosti [Methodological foundations of the process of solving professional problems by the subject of activity]. *Psikhologiya i psikhotekhnika – Psychology and Psychotechnics*. No. 4. Pp. 81–88. (In Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2019.4.30791. EDN: SWRMNO

15. Listvin, A. A., & Gart, M. A. (2024) Professionalitet kak stupen' srednego professional'nogo obrazovaniya [Professionalitet as a stage of vocational education]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*. No. 3. Pp. 231–241. (In Russian). DOI: 10.23859/1994-0637-2024-3-120-19. EDN: CJZSMT

16. Nuretdinov, R. I. (2021) Sovershenstvovanie trudoustrojstva studentov i vypusnikov SPO spetsial'nosti «Informatsionnye sistemy i programmirovaniye» na sovremennom etape [Improving the employment of vocational education students and graduates majoring in "Information Systems and Programming" at the present stage]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 354–367. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2021_4_354. EDN: DNJAFF

17. Petrova, I. Yu. (2018) Sozdanie sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya realizatsii novykh obrazovatel'nykh programm v kolledzhe [Creating a modern educational environment for implementing new programs in college]. *Pedagogicheskij poisk – Pedagogical Search*. No. 6–7. Pp. 50–54. (In Russian). EDN: XUMZXF

18. Romanov, E. V. (2022) Problemy podgotovki spetsialistov v oblasti tsifrovoy transformatsii: opyt Rossii [Problems of training specialists in digital transformation: Russian experience]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*. Vol. 24. No. 10. Pp. 64–102. (In Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2022-10-64-102. EDN: FARLKB

19. Tokenova, G. S. (2021) Demonstratsionnyj ekzamen kak innovatsionnaya forma kontrolya uspevaemosti studentov [Demonstration exam as an innovative form of academic performance control]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya – Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory*. No. 1 (4). Pp. 16–23. (In Russian). DOI: 10.17853/2686-8970-2021-1-16-23. EDN: NPLICI

20. Nuretdinov, R. I. (2022) Quality Evaluation of Professional Training of Secondary Vocational Education Graduates in the Field of Information Technology. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy: Theory and Practice Issues*. Vol. 7. No. 5. Pp. 551–556. DOI: 10.30853/ped20220074. EDN: WVIUGX

Информация об авторе

Королёв Владимир Владимирович – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0211-8104, e-mail: vvkorolyov@yandex.ru

Information about the author

Vladimir V. Korolev – Senior Lecturer, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0211-8104, e-mail: vvkorolyov@yandex.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2025
Принята к публикации: 20.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 28 April 2025
Accepted: 20 May 2025
Published: 30 June 2025



Генезис личности как проблема Петербургской- Ленинградской школы психологии личности

В. В. Белов¹, А. Г. Маклаков¹, Е. В. Белова²

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

² Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В обзорной статье исследуется фундаментальная проблема психологии личности: ее генезис. На основе критического анализа отечественных концепций зарождения, возникновения, происхождения, «рождения» личности предпринята попытка систематизировать воззрения на персоногенез создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии личности и его последователей, которые внесли важный вклад в решение данной фундаментальной проблемы.

Материалы и методы. Материалами исследования стали научные публикации отечественных авторов, в которых исследуется проблема генезиса личности. Используются теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты. Установлен вклад В. М. Бехтерева – создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии личности и его последователей (А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясичева, Б. Г. Ананьева) в решение проблемы генезиса личности. Показано, что исследование личности и ее генезиса началось благодаря работам В. М. Бехтерева, который признавал, что личность не рождается, а возникает в процессе онтогенеза с появлением социального компонента личной сферы, которая имеет связь с социальными отношениями между людьми и выполняет приспособительную функцию, подчиняя себе органический компонент личной сферы человека. Атрибутивным признаком личности, позволяющим определить ее «рождение», является, по мнению В. М. Бехтерева, самодетельность. А. Ф. Лазурский не изучал непосредственно генезис личности, но он конкретизировал понятие «отношение личности к внешним объектам» или «экзопсихика», которое явилось основой для понимания М. Я. Басовым и В. Н. Мясичевым личности и ее генезиса. М. Я. Басов акцентировал внимание на внешне наблюдаемых проявлениях отношения человека к миру. Он, признавая возникновение личности на основе взаимодействия организма и среды, определил ряд значимых особенностей отношений личности к внешним объектам. Личность является активным деятелем в окружающей среде, которая обладает в силу ее организованности активным воздействием на процесс рождения личности. Взаимодействие личности и активно упорядоченной среды осуществляется посредством деятельности. В. Н. Мясичев рассматривает личность как совокупность общественных отношений, систему индивидуальных, избирательных, сознательных, иерархических связей личности с различными сторонами действительности. Данная система и есть атрибутивный признак личности, который также развивается на «условно-рефлекторной» основе и свидетельствует о рождении личности. Б. Г. Ананьев как создатель советской Ленинградской школы психологии, придерживаясь идеи возникновения личности на основе развития индивида, акцентирует внимание на понимании генезиса личности не в онтогенетическом развитии индивида, а в процессе жизненного пути. «Рождение личности» происходит на стадии старта. Критериям возникновения личности является самостоятельное включение человека посредством профессиональной деятельности или труда в общественную жизнь.

Обсуждение и выводы. Критический анализ работ создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии В. М. Бехтерева и его последователей А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясичева и Б. Г. Ананьева показал, что никто из них специально и целенаправленно не исследовал генезис личности, ее рождение. В результате исследования личности и ее развития представителями первой Петербургской-Ленинградской отечественной школы психологии личности был сформулирован ряд теоретико-методологических положений, которые можно рассматривать в качестве предпосылок разработки концепции генезиса личности. Во-первых, понимание того, что личность возникает не от рождения, а ей предшествует индивид, который подчиняется базовому биологическому закону единства организма и среды. Личность появляется тогда, когда возникает новый способ взаимодействия человека и среды. Во-вторых, в работах были выделены две самостоятельные линии развития человека: онтогенетическое развитие индивида и жизненный путь личности. В-третьих, представители Петербургской-Ленинградской школы психологии личности первыми предприняли попытку выявить атрибутивные признаки личности.

Ключевые слова: генезис личности, Петербургская-Ленинградская школа психологии личности, личная сфера, социальный компонент личной сферы, самодетельность, деятельность, отношения личности, жизненный путь личности.

Для цитирования: Белов В. В., Маклаков А. Г., Белова Е. В. Генезис личности как проблема Петербургской-Ленинградской школы психологии личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 228–253. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_228. EDN: IMXNZB

Review
UDC 159.922
EDN: IMXNZB
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_228

Genesis of Personality as a Problem of the Petersburg-Leningrad School of Personality Psychology

Vasily V. Belov¹, Anatolii G. Maklavov¹, Elizaveta V. Belova²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The review article examines the fundamental problem of personality psychology: its genesis. Based on a critical analysis of domestic concepts of the origin, emergence, origin, and "birth" of personality, an attempt is made to systematize the views on personogenesis of the founder of the Petersburg-Leningrad School of Personality Psychology and his followers, who made an important contribution to solving this fundamental problem.

Materials and methods. The research materials are scientific publications of domestic authors, which examine the problem of personality genesis. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and generalization of materials presented in scientific literature, their systematization.

Results. The contribution of V. M. Bekhterev, the founder of the St. Petersburg-Leningrad school of personality psychology, and his followers (A. F. Lazursky, M. Ya. Basov, V. N. Myasishchev, B. G. Ananyev) to solving the problem of personality genesis is established. It is shown that the study of personality and its genesis began thanks to the works of V. M. Bekhterev, who recognized that personality is not born, but arises in the process of ontogenesis with the emergence of a social component of the personal sphere, which is connected with social relations between people and performs an adaptive function, subordinating the organic component of a person's personal sphere. According to V. M. Bekhterev, the attributive feature of personality, which makes it possible to determine its "birth", is self-activity. A. F. Lazursky did not directly study the genesis of personality, but he concretized the concept of "personality's attitude to external objects" or "exopsyche", which was fundamental for M. Ya. Basov and V. N. Myasishchev's understanding of personality and its genesis. M. Ya. Basov focused on externally observable manifestations of a person's attitude to the world. He, recognizing the emergence of personality on the basis of the interaction of the organism and the environment, defined a number of significant features of the personality's attitude to external objects. Personality is an active participant in the environment, which, due to its organization, has an active impact on the process of personality birth. The interaction of personality and the actively ordered environment is carried out through activity. V. N. Myasishchev considers personality as a set of social relations, a system of individual, selective, conscious, hierarchical connections of personality with various aspects of reality. This system is an attributive feature of personality, which also develops on a "conditioned reflex" basis and testifies to the birth of personality. B. G. Ananyev, as the creator of the Soviet Leningrad School of Psychology, adhering to the idea of the emergence of personality based on the development of the individual, focuses on understanding the genesis of personality not in the ontogenetic development of the individual, but in the process of life. "The birth of personality" occurs at the start stage. The criteria for the emergence of personality is the independent inclusion of a person through professional activity or work in public life.

Discussion and conclusions. A critical analysis of the works of the founder of the Petersburg-Leningrad school of psychology V. M. Bekhterev and his followers A. F. Lazursky, M. Ya. Basov, V. N. Myasishchev and B. G. Ananyev showed that none of them specifically and purposefully studied the genesis of personality, its birth. As a result of the study of personality and its development, representatives of the Petersburg-Leningrad first domestic school of personality psychology formulated a number of theoretical and methodological provisions that can be considered as prerequisites for the development of the concept of the genesis of personality. Firstly, the understanding that personality does not arise from birth, but is preceded by an individual who, obeying the basic biological law of the unity of the organism and the environment, a new way of interaction between man and the environment appears. Secondly, two independent lines of development were identified in the works: the ontogenetic development of the individual and the life path of the individual. Thirdly, representatives of the St. Petersburg-Leningrad school of personality psychology were the first to attempt to identify the attributive features of personality.

Key words: genesis of personality, Petersburg-Leningrad school of personality psychology, personal sphere, social component of the personal sphere, self-activity, activity, personality relationships, life path of personality.

For citation: Belov, V. V., Maklavov, A. G., Belova, E. V. (2025) Genesis lichnosti kak problema Peterburgskoj-Leningradskoj shkoly' psixologii lichnosti [Genesis of personality as a problem of the Petersburg-Leningrad school of personality psychology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 228–253. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_228. EDN: IMXNZB

Введение

Проблема развития личности имеет явно выраженный практический интерес, что подтверждается многочисленными исследованиями, которые были выполнены в различных прикладных отраслях психологии. Личность и ее развитие является предметом исследования политической, возрастной, социальной, организационной, педагогической, юридической, спортивной и др. психологий. Так, в eLIBRARY, если искать публикации по словосочетанию «развитие личности», то только в названиях публикаций на момент написания статьи можно обнаружить 20 тыс. публикаций. При этом, если считать, что результаты наиболее глубокого исследования личности отражены в диссертациях, то таких публикаций, с учетом того, что результаты исследования в eLIBRARY представлены дважды, в виде автореферата и самой диссертации, насчитывается более 500 работ.

Развитие личности является предметом исследования не только психологии, но и философских, педагогических, социологических, экономических, юридических, филологических наук, культурологии, теологии. Столь обширный спектр наук, заинтересованных в познании развития личности, убедительно свидетельствует, во-первых, о междисциплинарном, интегративном характере науки о личности. Во-вторых, доказывает острую практическую востребованность в решении комплекса прикладных проблем: диагностики, формирования, воспитания, перевоспитания, коррекции, реабилитации и других практических задач, направленных на развитие здоровой, гармоничной личности не только на основе целенаправленных воздействий на саму личность, но и за счет создания благоприятной полноценной социальной среды на различных ее уровнях.

Сложность решения прикладных задач, связанных с формированием, развитием, воспитанием личности, обусловлена тем, что данная проблема относится к фундаментальным. Можно согласиться с Е. В. Субботским, который пишет, что «каждая наука помимо задач, диктуемых запросами практики, имеет и иную задачу: задачу разработки и обоснования некоторого фундаментального понятия, цементирующего данную науку как целое и задающего ее духовную перспективу (понятие элементарной частицы в физике, жизни в биологии и т. п.). В психологии одним из таких понятий является понятие личности» [40, с. 9].

Косвенным подтверждением фундаментального характера проблемы развития личности является также междисциплинарный характер науки о личности, которая опирается на комплексный подход. Раскрывая специфику комплексного подхода в психологии, Б. Ф. Ломов высказал мысль, что тенденция его развития связана с определением узловых фундаментальных проблем, требующих комплексного исследования [33].

Фундаментальные исследования в психологии – это те направления психологии, целью которых является поиск базовых универсальных принципов, в том числе применительно к личности и ее происхождению [7–8].

В отечественной психологии не так часто, по-видимому, в связи со сложностью проблемы исследования, встречаются публикации, в которых применительно к личности заявлен поиск универсальных принципов. В частности, такой замысел исследования четко сформулирован в хорошо известной работе А. Г. Асмолова, который пишет, что разрабатываемый им «историко-эволюционный подход в психологии личности позволяет выделить универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе»¹. Именно поиск того, что А. Г. Асмолов называет универсальными закономерностями, и относится к фундаментальной проблеме такого направления психологии личности, которое можно назвать «теоретическая психология персоногенеза» [7–8]. Сразу же отметим, что поиск «универсальных закономерностей», принципов генезиса личности, находится в начале пути. В этой связи необходимо согласиться с высказыванием В. М. Розина, который обращает внимание на то, что «А. Асмолов подчеркивает, что «человек, будучи «мерой всех вещей», сам не имеет меры (тогда вряд ли можно говорить о выделении «универсальных закономерностей развития человека»? – В. Р.), так как в принципе не сводим к какому-либо из измерений, проявляющихся в эволюции природы, истории общества и развития его индивидуальной жизни»².

В связи с этим на данном этапе решения фундаментальной проблемы психологии личности для выявления универсальных закономерностей развития личности, возникает необходимость

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. М.: Смысл: Academia, 2007. С. 16.

² Розин В. М. Психология личности. История, методологические проблемы: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. С. 5–6.

вновь обратиться к работам представителей Петербургской-Ленинградской школы психологии личности, которые стояли у истоков создания отечественной науки о личности.

Целью исследования является систематизация на основе критического анализа отечественных концепций генезиса личности воззрений на персоногенез создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии личности и его последователей, которые внесли важный вклад в решение данной фундаментальной проблемы.

Обзор литературы

Генезис трактуется в науке неоднозначно. Различие в трактовке генезиса заключается в том, что его определяют либо как зарождение и дальнейшее развитие, либо акцентируют внимание на одном из этих двух феноменов. В «Большой советской энциклопедии», а также в «Философском словаре» генезис понимается в широком смысле как процесс зарождения и последующего развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению¹. В философском словаре А. Конт-Спонвиля² генезис – это имеющее первостепенное значение становление, более важное, чем рождение или реальная действительность. Однако отметим, что в данном философском словаре понимание генезиса можно трактовать и как процесс рождения, а не только дальнейшего развития. А. Конт-Спонвиль, уточняя значение термина «генезис», пишет, что это не столько начало, сколько приводящий к нему и определяющий его процесс. Такое понимание генезиса имеет отношение к зарождению и предполагает не просто определение факта рождения чего-либо или кого-либо, а познание механизма данного феномена.

Термин «генезис» применительно к личности достаточно часто используется в научных публикациях: в eLIBRARY их всего найдено 1800, если же ограничить поиск только названием публикаций, то на момент подготовки статьи обнаружено более 200 работ. Так может создаться иллюзорное представление об интенсивном исследовании генезиса личности. Отметим, что термин «генезис» в личностном контексте используют не только психологи. Если ограничиться только психологическими работами, то в по-

¹ Большая советская энциклопедия / гл. ред. О. Ю. Шмидт. М.: Советская энциклопедия, 1926–1947.; Философская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1960. 5 т.

² Конт-Спонвиль А. Философский словарь. М.: Этерна: Палимсест, 2012. 750 с.

давляющем большинстве случаев изучается не генезис личности, а ее многочисленные проявления и свойства. Среди более 20 психологических работ можно выделить несколько публикаций, в которых в той и иной степени косвенно затрагивается генезис в психологии личности¹ [3, 18, 20, 22–23, 35, 42–43 и др.]. Количество работ, в которых прямо изучается генезис личности, ограничено. Встречаются единичные публикации² [4, 8, 24–25, 38–39; 40–41, 44]. Отметим, что не во всех перечисленных публикациях исследуется генезис личности с позиции психологии, их всего пять.

Помимо термина «генезис» в науке используется и термин «генез». В словарях термин «генез» трактуется следующим образом: как (греч. *genesis* – происхождение) вторая составная часть сложных иноязычных терминов, имеющая значение «связанный с продолжением рода, с развитием»³; как процесс возникновения и развития чего-или кого-либо, названного в первой части слова⁴; как часть сложных слов, означающая: связанный с процессом образования, возникновения⁵.

В отечественной психологии применительно к возникновению и развитию личности используется термин «персоногенез». При этом к исследованию персоногенеза, по сравнению с изучением генезиса личности, обращаются крайне редко. Всего в eLIBRARY в названии публикаций, аннотаций, ключевых словах найдено около 40 работ по теме персоногенеза, среди которых непосредственное отношение к вопросу имеют всего несколько работ [8, 11–12, 21, 37, 46].

К исследуемой проблеме относятся публикации, в которых применительно к личности используются термины «рождение», «зарождение», «возникновение», «происхождение» [34, 45]. Данные понятия применяются очень часто в публикациях не психологического, а литературоведческого, исторического, теологического и др. содержания. Отличительной особенностью

¹ Андронникова О. О. Генезис виктимности личности: дис. ... д-ра психол. наук / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, СПб., 2021. 616 с.; Карлова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, 2009. 464 с.; Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: дис. ... д-ра психол. наук / Ин-т психологии РАН, М., 2005. 431 с.

² Розин В. М. Психология личности. История, методологические проблемы: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 239 с.

³ Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов / [Принимали участие: Н. М. Ланда и др.]. М.: Рус. яз., 1999. 740 с.

⁴ Большой Российский энциклопедический словарь. – Репр. изд. М.: Большая Российская энцикл., 2009. 1887 с.

⁵ Современная энциклопедия / Этикет / [Авт.-сост. Гусев Игорь Евгеньевич]. Минск: Харвест, 1999. 349 с.

психологических публикаций, в которых исследуется возникновение личности, является то, что генезис личности изучается не только в онтогенезе, но и в филогенезе [41].

Если понимать генезис, строго придерживаясь его значения в древнегреческом языке, то генезис личности (персоногенез) – это ее «рождение», происхождение, возникновение. В целом, исходя из содержания терминов «генезис личности» и «персоногенез», их можно рассматривать как синонимы. Следует отметить, что в отечественной психологии существует ограниченное количество публикаций по данной проблеме. Это обусловлено тем, что генезис личности или персоногенез – это проблема, которая является предметом не прикладных, а фундаментальных исследований, так как именно с позиции человека как личности можно познать природу человеческой психики, тайну сознания.

Анализ публикаций позволяет заключить, что вопрос о «рождении» личности остается до конца нерешенной фундаментальной проблемой психологии. При этом, как правило, во всех работах, в которых изучается феномен «генезис личности», теоретико-методологической основой исследований являются воззрения создателей отечественных психологических школ и их последователей, которые целенаправленно предпринимали попытки выявить закономерности и механизмы развития личности. Однако необходимо подчеркнуть, что несмотря на наличие общих точек зрения на отдельные аспекты генезиса личности, теоретические воззрения представителей разных психологических школ на закономерности и механизмы персоногенеза не тождественны. Наличие разногласий является отправной точкой дальнейшего исследования генезиса личности.

В этой связи, учитывая значимость проблемы генезиса личности и ее нерешенность в психологии, целесообразно с учетом современных достижений, отраженных в работах последних лет, вновь обратиться к отечественным теоретическим основаниям психологии личности, которые представлены в трудах создателя Петербургской–Ленинградской школы психологии личности и его последователей.

Материалы и методы

Материалами исследования стали научные публикации отечественных авторов, в которых в той или степени исследу-

ется проблема генезиса личности. Используются теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе, их систематизация.

Результаты

Для понимания генезиса личности прежде всего обратимся к работам создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии личности и его последователей. Первоначальный выбор в статье Петербургской-Ленинградской школы психологии личности вполне обоснован. Создателем Петербургской-Ленинградской школы психологии личности является В. М. Бехтерев.

Признают приоритет Петербургской-Ленинградской психологической школы в создании психологии личности и представители других школ [19], в том числе и «Московской психологической школы». «Когда мы говорим об отечественных теориях личности, не избежать ставшего уже стереотипным соотношения московской и Санкт-Петербургской психологических традиций. В том, что касается собственно теории личности, они развивались как бы в противофазе. Вплоть до 1970-х гг. московские психологи не могли похвастаться большим прогрессом в этой области: Л. С. Выготский, выдвинув ряд принципиальных идей, мало что успел сделать в плане их развития в теорию личности, С. Л. Рубинштейну не удалось преодолеть разрыв между новаторской философской антропологией и весьма традиционным и слабо структурированным описанием личности в его психологических учебниках, а у А. Н. Леонтьева развернутые наброски неклассической теории личности, сделанные около 1940 г., оставались «в столе» более 30 лет. Теория отношений В. Н. Мясищева в 1950–1960-е гг. закономерно оставалась вне конкуренции» [31, с. 7].

Необходимо уточнить, что еще в 50-е годы ученица Л. С. Выготского Л. И. Божович начала исследовать личность и, главное, ее развитие. Конечно, необходимо согласиться с тем, что, начиная с 60–70-х гг. XX в. исследования личности интенсивно проводятся представителями Московской психологической школы. Б. С. Братусь пишет: «Но была и другая, менее бросающаяся линия интересов Леонтьева – только нарождающаяся тогда в стране психология личности. И хотя мы – в те годы начинаю-

щие "личностники" А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, Е. В. Субботский, В. Ф. Петренко, Л. П. Петровская, А. У. Хараш и др. были в явном меньшинстве и, как нам иногда казалось, "в загоне" (так что нередко ворчали на засилие тех, кто изучал перцептивные процессы, шутили, что факультет психологии надо переименовать в факультет восприятия), однако общая ситуация на факультете стала медленно поворачиваться в сторону изучения мотивации, эмоций, личности. А. Н. Леонтьев, безусловно, стоял у истоков этого изменения. Более того – с середины 60-х гг. он стал все чаще оценивать свою работу в области мотивации и личности как самую главную» [17, с. 21].

Однако еще раз отметим, что в данной работе, исходя из особенностей научной публикации в виде статьи, будет рассмотрен только вклад в понимание генезиса личности представителей Петербургской-Ленинградской школы психологии личности.

В отечественной психологии проблема личности начала исследоваться, начиная с работ В. М. Бехтерева, который в 1905 г. [15] первый предложил понимание личности [13–16]. Вся научная деятельность В. М. Бехтерева была подчинена одной цели и направлена на раскрытие тайны человека на основе комплексного исследования личности. В своей книге «Основы общей рефлексологии человека» он утверждает, что рефлексология – это «наука о человеческой личности» [16, с. 3].

Не останавливаясь на уже данной ранее детальной оценке вклада В. М. Бехтерева в психологию личности [9–10], сделаем акцент только на происхождение личности.

В. М. Бехтерев считал, что возникновение личности является «результатом природных свойств, с одной стороны, и взаимодействия личности с окружающей средой физической и в особенности социальной, с другой» [16, с. 251]. Он доказывал, как пишет М. Г. Ярошевский, что общество как бы осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность, и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека¹. «Наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом» [16, с. 400].

Для понимания механизма генеза личности, необходимо обратиться к работе В. М. Бехтерева «Объективная психология»,

¹ Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 1997. 409 с.

в которой он вводит понятие «личная сфера», выделяя в ней органическую и социальную сферу. В понимании В. М. Бехтерева «личная сфера, концентрируя в себе запас важнейшего для жизни организма прошлого опыта, как бы образует собою главный центр нервно-психической деятельности, лежащей в основе активно самостоятельного отношения живого организма к окружающему миру» [14, с. 393]. Необходимо обратить внимание, что личная сфера является «залогом самостоятельного индивидуального отношения организма к окружающему миру, причем эта самоопределяющаяся активность, как ясно из предыдущего, определяется внутренними условиями, вытекающими из запаса постоянно оживляемых следов, входящих в личную сферу» [14, с. 393].

Можно предположить, что личная сфера – это то, что не дано от рождения, а приобретает человеком в течение его жизни не на реактивной основе, а в результате активно самостоятельного отношения живого организма к окружающему миру.

В. М. Бехтерев выделяет два компонента личной сферы: органического и социального характера. Функционально эти два компонента различаются. «Как органическая сфера личности является, как мы видели, главнейшим руководителем ответных реакций на раздражения окружающего мира, имеющие то или иное отношение к органической сфере, т. е. к поддержанию или понижению благосостояния организма, так с социальной сферой личности связывается высшее руководство действиями и поступками, имеющими целью установление отношений между личностью и другими членами сообщества, в котором она вращается. По крайней мере при более высоком развитии невропсихики социальная сфера личности является важнейшим руководителем всех реакций, имеющих связь с общественными отношениями между людьми» [14, с. 393].

Из функциональных особенностей двух компонентов личной сферы следует, что личность возникает тогда, когда появляется личная сфера социального характера.

Раскрывая происхождение «социальной сферы личности», В. М. Бехтерев считает, что личная сфера социального характера возникает на основе личной сфере органического характера в процессе взаимодействия с обществом. «Таким образом, в связи с личной сферой органического характера развивается личная сфера социального характера, лежащая

в основе так называемых нравственных и социальных отношений между людьми. Последняя, таким образом, является дальнейшим развитием основного ядра невропсихики, которое, возвышаясь до оценки социальных отношений, приводит к образованию личности как самобытной психической особи в социальной жизни народов» [14, с. 394].

Важно также отметить, что социальное взаимодействие, считает В. М. Бехтерев, не является определяющим фактором происхождения личности. «Социальная сфера личности в своих более элементарных проявлениях обнаруживается уже в животном царстве, но несомненно, что у человека, как существа не только социального, но и культурного, мы встречаем развитие социальной сферы личности в такой мере, что при известных условиях она, несомненно, обнаруживает преобладание над органической сферой личности, выражаясь поступками и действиями альтруистического характера, нередко в явный ущерб или даже вопреки органическим потребностям индивида» [14, с. 394].

Следовательно, для происхождения личности важнейшим является «культурный фактор». Нельзя исключить, что данное положение связано с теорией Л. С. Выготского.

В. М. Бехтерев рассматривает органическую и социальную сферы не просто во взаимосвязи, а в их единстве: «социальная сфера личности является объединяющим звеном и возбудителем всех вообще следов психорефлексов, возникающих на почве общественной жизни и оживляющих те ли иные органические реакции» [14, с. 394].

Говоря современным языком, с точки зрения системного подхода личность является системообразующим фактором, интегрирующим всё многообразие отношений органического и социального компонентов «личной сферы». В то же время социальная сфера личности, развиваясь на основе органической сферы, расширяет ее в зависимости от социальных условий. При этом сложный процесс развития социальной сферы личности не устраняет, а дополняет органическую сферу, как бы наслаивая на нее новые сочетания, исходящие из воздействий, относящихся к условиям социальной жизни [30].

В. М. Бехтерев считал, что личность отличается от индивида таким существенным признаком, как самостоятельность. «Личность с объективной точки зрения – есть психический

индивид со всеми ее самобытными особенностями, – индивид, представляющийся самодеятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям» [14, с. 392].

В. М. Бехтерев признает, что индивид трансформируется в личность, приобретая свойство самодеятельности. Более того, он подчеркивает, что не умственные способности, а именно самодеятельность является определяющим признаком «рождения» личности. «Умственный кругозор представляется неодинаковым между лицами различно образованными, но ни один из них не теряет права на признание в нем личности, если только он проявляет в той или другой мере свое индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодеятельным существом. Только утрата этой самодеятельности делает человека вполне безличным» [15, с. 100].

Итак, с точки зрения В. М. Бехтерева, акт «рождения» личности проявляется в том, что человек является самодеятельным. Самодеятельность личности по В. М. Бехтереву проявляется не только в «самобытности своего психического уклада», но, что особенно важно для понимания генезиса личности, в ее индивидуальном активном, деятельном отношении к окружающему миру.

Общепризнанной для психологии личности является идея В. М. Бехтерева о самодеятельности как определяющей характеристике личности. Д. А. Леонтьев подчеркивает, что данная конструктивная идея была сформулирована В. М. Бехтеревым «более чем за 15 лет до известной работы С. Л. Рубинштейна о творческой самодеятельности и более чем за четверть века до появления понятия самодетерминации у А. Адлера, идеи ориентации личности на внутренний закон у К. Юнга и принципа проактивности личности у Г. Олпорта. В числе других заслуживающих внимания не только историков психологии идей Бехтерева можно отметить серьезную разработку как проблемы социального влияния на личность, так и личности на общественную жизнь и анализ роли общественной деятельности в формировании и здоровом развитии личности» [31, с. 8–9].

Научные воззрения о личности и ее развитии В. М. Бехтерева были дополнены в работах А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева.

А. Ф. Лазурский, опираясь на идеи своего учителя В. М. Бехтерева о биосоциальной сущности генезиса лично-

сти, сконцентрировал свое внимание на проблеме индивидуальных различий, предложив свою классификацию личностей, которая в том числе опиралась на уровни развития личности и разработанные им признаки развитой личности [26–27]. Необходимо подчеркнуть, что, хотя А. Ф. Лазурский прямо не исследовал «акт рождения личности», он, как отмечает Д. А. Леонтьев, проделал в своем творчестве «путь от индивидуальности к собственно личности», концентрируясь «от внимания к преимущественно генетически обусловленным внутренним личностным особенностям, связанным с нервно-психической организацией, – к сфере взаимоотношений личности с миром, от внутренней связанности – к уровням развития и приспособления и к собственной неадаптивной активности личности» [31, с. 18–19].

М. Я. Басов поставил перед собой грандиозную научную задачу, продолжая замысел своего учителя А. Ф. Лазурского, принял попытку создать новую психологию [6], в рамках которой была отведена и определенная роль личности и ее генезису.

Придерживаясь воззрений В. М. Бехтерева на генезис личности, М. Я. Басов признавал роль наследственности и среды, особенно социального окружения. М. Я. Басов отмечал в генезисе личности фактор наследственности, подчеркивая наличие «способности живой первичной клетки организма быть носителем определенных свойств, характерных для данного организма, а равно и весь процесс выявления этих свойств в ходе последующего развития. Все эти явления в совокупности своей обычно сводятся к одному фактору, называемому наследственностью» [5, с. 20]. Определяя роль среды в генезисе личности, М. Я. Басов писал, что «какую бы сторону или свойства личности мы не взяли, совершенно в одинаковой степени может быть вскрыта роль среды в процессе ее развития» [5, с. 112]. Он подчеркивал, что «направляющую и регулирующую роль среды», которая «не пассивна в процессе развития, а творчески активна: среда именно создает и формирует личность из наследственно-фиксированной органической» [5, с. 113].

Отметим, что М. Я. Басов выступает с конструктивной критикой своих учителей, бесспорно признавая их огромный вклад в создаваемую им «новую психологию». Однако большинство

разногласий М. Я. Басова с В. М. Бехтеревым и А. Ф. Лазурским не имели отношение к генезису личности.

Важным для понимания персоногенеза является то, что М. Я. Басов рассматривает «развивающую личность как активного деятеля в окружающей среде» [5, с. 251]. Иначе говоря, в работах М. Я. Басова личность в ее развитии отождествляется с активным деятелем в окружающей среде. В то же время М. Я. Басов предлагает формулу «личность как организм». Е. В. Левченко пишет: «В формуле «личность как организм» М. Я. Басов близок к идее неврпсихики В. М. Бехтерева, к признанию границы между физиологическим и психологическим искусственной, ненужной... Взгляд на личность как на организм означает у М. Я. Басова также введение в круг изучаемого той системы, частью которой он является и без которой невозможно его рассмотрение, – системы "организм–среда". Понятие среды становится в концепции одним из ключевых. Если изучаются сложные формы активности, то их зависимость от среды настолько велика и вместе с тем так очевидна, что здесь в известной мере характеристика личности может быть в то же время и характеристикой среды, как и наоборот» [28, с. 34].

Итак, понятие личности в работах М. Я. Басова не столь однозначно, как понятия «организм», «среда», «человек как активный деятель в окружающей среде» и, следовательно, понимание генезиса личности требует соотнесения личности с одним из ключевых понятий, предложенных М. Я. Басовым: «человек как активный деятель в окружающей среде».

В отечественной литературе многократно подчеркивается, что М. Я. Басов для понимания функционирования активного деятеля в окружающей среде ввел в психологию понятие «деятельность», которая в советский период стала основополагающей категорией. Деятельность становится наряду с организмом и средой пристальным предметом исследования М. Я. Басова.

Для понимания генезиса личности интерес представляет трактовка М. Я. Басовым понятия «активный деятель в окружающей среде». В этой связи он рассматривает две линии развития человека. Одна – это развитие организма как такового, которое подчиняется биологическим законам. Вторая линия развития осуществляется как результат активного деятельного взаимодействия человека с окружающей средой двояко: как

в ходе «культурного развития» или в процессе развития человека посредством науки, так и под воздействием непосредственно объективных закономерностей мира, когда человек «постигает их сам в своем практически действенном опыте», оказывая преобразующее воздействие на окружающую мир [6].

Следовательно, для «рождения личности» необходимо, чтобы окружающая среда была не пассивной, а активной. Активность среды обусловлена тем, что она искусственно упорядочена. В этой связи человек посредством деятельности усваивает, познает среду. Однако этого недостаточно для «рождения» личности, важным является преобразование среды.

Е. В. Левченко, выделяя четыре периода в творчестве М. Я. Басова, обращает внимание на то, что четвертый заключительный период – это период изучения развития сложной системы «организм – среда – деятельность». Е. В. Левченко обращает внимание на то, что М. Я. Басов, наряду с двумя рассмотренными линиями развития, намечает исследование третьей, социокультурной линии развития [28].

Отметим, что в своей работе «Проблема развития в психологии» М. Я. Басов [6] выделял существенный признак развития человека. «Сущность психологического развития человека (развития его как активного деятеля в среде) заключается в действенном проникновении его в среду, то есть в природу мира, и в овладении последним посредством познания его» [цит. по 28].

М. Я. Басов в отличие от В. М. Бехтерева оперирует не понятием «индивид» как изначальное качество человека, а понятием «организм». Кроме того, он рассматривает переход от наследственно-фиксированных программ организма к активно-деятельным отношениям личности со средой. В то же время В. М. Бехтерев считал, что переход от индивида к личности осуществляется от органически приобретенного компонента личной сферы к индивидуальному, активному, деятельному отношению социального компонента личной сферы к окружающему миру личности.

Ценным для понимания генезиса личности является то, что М. Я. Басов показывал, что человек в онтогенезе посредством деятельности, как единстве внешне наблюдаемого поведения и сознания, активно взаимодействует со средой,

которая представляет собой не пассивное, а закономерно организованное окружение.

Наряду с М. Я. Басовым вторым известным учеником А. Ф. Лазурского является В. Н. Мясищев. Отметим, что взгляды В. Н. Мясищева на личность и ее развитие рассматриваются «с позиций марксизма-ленинизма, физиологического учения И. П. Павлова и советской материалистической психологии» [36]. Данная методологическая основа роднит воззрения В. Н. Мясищева на личность с представлениями создателей советской психологии личности как в Ленинграде, так и в Москве.

В. Н. Мясищев является одним из тех, кто еще в период творчества его учителей начал избирательно целенаправленно интересоваться проблемой личности, о точнее того, что В. М. Бехтерев и А. Ф. Лазурский обозначили терминами «отношение организма и среды» и «экзопсихика» соответственно. Е. В. Левченко [29] обращает внимание на то, что в конце 20 – начале 30-х гг. В. Н. Мясищев и М. Я. Басов, отталкиваясь от идеи «отношений», начинают разрабатывать собственные концепции. При этом, как уже отмечалось, М. Я. Басов делает акцент на внешне наблюдаемом, психологически исследуя среду как источник психического развития, в том числе и личности, а также изучая поведение и деятельность. В. Н. Мясищев делает акцент на личности, рассматривая отношения как наиболее высокий уровень обобщенности, а соответственно, личность – как систему отношений. При этом важно подчеркнуть, что, хотя понимание личности как системы отношений опирается на идеи В. М. Бехтерева и А. Ф. Лазурского, огромное влияние на данное определение личности оказала трактовка К. Маркса личности как «совокупности общественных отношений».

С точки зрения генезиса важным является, что происхождение личности следует рассматривать, начиная с превращения индивида в общественного индивида и, далее, в сознательную личность с ее отношениями к действительности.

В работах В. Н. Мясищева понятие «отношения», по мнению Е. В. Левченко, имеет пять авторских значений: «1) как связь субъекта и объекта, т. е. в соответствии с принципом отношения организма к среде; 2) как интегральная "позиция" субъекта; 3) как предмет психологии, поскольку психическое

определено как система отношений; 4) как одна из категорий психологии, наряду с процессами, состояниями, свойствами личности; 5) как обозначающее конкретную проблематику или специальный раздел психологии, включающий изучение целей, стремлений, тенденций, интересов, оценок, идеалов, потребностей, убеждений» [29, с. 29].

Генезис личности, с точки зрения В. Н. Мясищева, – это происхождение отношений. При этом он считает, что «на безусловно-рефлекторной основе рано начинает обнаруживаться избирательная реактивность явно условно-рефлекторного характера. Вопрос о соотношении этой избирательности с собственными отношениями подлежит исследованию. Он тесно связан со старой проблемой психологии о моменте формирования самосознания. Первоначальный период возрастающей, проявляющейся в разных областях и интегрирующейся избирательности можно назвать предотношением, т. е. еще не сформировавшимся сознательным отношением при наличии явной избирательности» [36, с. 12–13].

Итак, если исходить из того, что личность «рождается» тогда, когда у нее формируются подлинные отношения личности, т. е. возникает система индивидуальных, избирательных, сознательных, иерархических связей личности с различными сторонами действительности, то появление самосознания у ребенка – это предыстория личности.

Особая роль среди последователей В. М. Бехтерева отводится Б. Г. Ананьеву, который считается создателем Ленинградской психологической школы [32]. Не рассматривая историю возникновения данной школы, акцентируем внимание на понимании Б. Г. Ананьевым генезиса личности [1; 2].

Б. Г. Ананьев признает, что личность формируется на определенном этапе онтогенеза, в процессе «социализации индивида». Следовательно, Б. Г. Ананьев придерживается идеи В. М. Бехтерева о том, что личность – это результат трансформации человека как индивида, обладающего органическим компонентом личной сферы, который представлен, говоря современным языком, психофизиологическими функциями, в личность, с ее социальными отношениями. Б. Г. Ананьев использует для обозначения данной трансформации термин «метаморфозы психического развития» [1, с. 196].

Генезис личности Б. Г. Ананьев рассматривает как закономерный процесс развития личности, который, в отличие от онтогенеза индивида, представляет собой жизненный путь. Отметим, что создатель Ленинградской школы психологии внес существенный вклад в понимание феномена «жизненный путь». В статье будут рассмотрены только те проявления жизненного пути, которые имеют отношение к «рождению личности».

В связи с этим важным этапом жизненного пути является старт, который имеет отношение к началу самостоятельной деятельности. «Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной жизни – все это отдельные моменты, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе. Эти моменты в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе. Прежде всего оно и есть старт самостоятельной профессиональной деятельности... В общем старт творческой деятельности совпадает с самым значительным по мощности периодом самостоятельного включения в общественную жизнь» [1, с. 117].

Ценным для понимания генезиса личности является рассмотрение «рождения» личности в процессе жизненного пути с указанием конкретного его периода и атрибутивного признака данного рождения.

Бесспорным является то, что в отечественной психологии Б. Г. Ананьев одним из первых рассматривает генезис личности как явление жизненного пути. В то же время он следует определенным традициям Петербургской школы психологии личности. Во-первых, конкретизируя идею В. М. Бехтерева о самодеятельности как определяющем признаке личности. Во-вторых, уточняя содержание самодеятельности личности в интерпретации М. Я. Басова. В данной интерпретации самодеятельность рассматривается как третий компонент системного воззрения на отношения человека как активного деятеля со средой, т. е. через феномен деятельности. Б. Г. Ананьев расширяет представление о деятельности, выделяя такие ее формы, как игра, учение, труд, общение. В-третьих, Б. Г. Ананьев согласен с пониманием личности, которое предложил

В. Н. Мясищев, как системы отношений. При этом, что особенно важно для понимания генезиса личности, Б. Г. Ананьев уделяет особое внимание в происхождении личности не просто общественным отношениям, а их историческому контексту. «Жизнь человека как история личности в конкретную историческую эпоху и как история развития его деятельности в обществе складывается из многих систем общественных отношений» [1, с. 119]. И наконец, в-четвертых, важным для понимания генезиса личности является то, что, по Б. Г. Ананьеву, личностью становятся не стихийно. Личность формируется в процессе воспитания как направленного воздействия общества на развитие человека.

Обсуждение и выводы

Критический анализ работ создателя Петербургской-Ленинградской школы психологии В. М. Бехтерева и его последователей А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева и Б. Г. Ананьева показал, что никто из них специально и целенаправленно не исследовал генезис личности, ее рождение. Данное явление косвенно изучалось в контексте развития и формирования личности. В результате исследования личности и ее развития представителями первой Петербургской-Ленинградской отечественной школы психологии личности был сформулирован ряд теоретико-методологических положений, которые можно рассматривать в качестве предпосылок разработки концепции генезиса личности.

Во-первых, общепризнанным является понимание того, что личность возникает не от рождения, а ей предшествует индивид, которым человек становится после рождения, когда он обладает неделимостью и физической автономностью. В результате рождения, подчиняясь базовому биологическому закону единства организма и среды, возникает новый, активный, приобретенный способ взаимодействия человека и среды. Различия во взглядах представителей Петербургской-Ленинградской школы психологии на трансформацию индивида в личность заключаются именно в трактовке тех механизмов взаимодействия индивида и среды, благодаря которым осуществляется этот переход. Отметим, что данная теоретико-методологическая предпосылка, име-

ющая важное значение для понимания «рождения личности», требует дальнейшего исследования.

Во-вторых, начиная с выделения В. М. Бехтеревым органического и социального компонентов личной сферы, уже М. Я. Басов описывает две самостоятельные линии развития человека: линию организма и линию активного деятеля в окружающей среде. В отечественной психологии личности, с советского периода и по сей день, благодаря работам Б. Г. Ананьева, развития личности и индивида рассматриваются, хотя и как связанные друг с другом, но как качественно различные во времени трансформации человека: онтогенетическое развитие индивида и жизненный путь личности. Развитие личности, прежде всего, подчиняется социально-культурной и деятельностной детерминантам. Данное положение на сегодня рассматривается отечественными исследователями как основополагающая теоретико-методологическая квинтэссенция изучения развития, воспитания личности и ее формирования в процессе социализации.

В-третьих, представители Петербургской-Ленинградской школы психологии личности первыми предприняли попытку выявить атрибутивные признаки личности, что является одной из первоочередных задач психологии генезиса личности. Предложенные представителями Петербургской-Ленинградской школы психологии личности атрибуты личности, хотя и имеют схожие проявления, но существенно различаются по основным характеристикам: самодеятельность личности (В. М. Бехтерев); активное приспособление к среде (А. Ф. Лазурский), действенное проникновение человека в среду и овладение миром посредством его познания (М. Я. Басов), отношения личности как система индивидуальных, избирательных, сознательных, иерархических связей личности с различными сторонами действительности (В. Н. Мясищев), самостоятельное включение в общественную жизнь на основе трудовой деятельности (Б. Г. Ананьев). В этой связи возникает необходимость дальнейшего исследования атрибутивных признаков личности, в том числе и для понимания генезиса личности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М. [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
3. Антоненко И. В. Психология личности: генезис доверия // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1 (106). – С. 112–121.
4. Балюшина Ю. Л. Малый город как пространство генезиса личности: проблемы и перспективы развития. // ОБЩЕСТВО: ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА. – 2017. – № 6. – С. 19–21.
5. Басов М. Я. Общие основы педологии. – Государственный педагогический ин-т им. А. И. Герцена. – М.; Л.: Гос. изд-во. 1928. – 774 с.
6. Басов М. Я. Избранные психологические произведения; под ред. чл.-кор. АПН СССР, проф. В. Н. Мясищева, проф. В. С. Мерлина; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
7. 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.
8. Белов В. В., Белова Е. В. Теоретическая психология персоногенеза: место в системе фундаментальных наук о человеке // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 280–295.
9. Белов В. В. Историко-методологический анализ концепции развития личности В. М. Бехтерева – создателя отечественной психологической школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 208–231.
10. 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.
11. Белорусец А. С. Задача развития как универсальная единица персоногенеза // Научный форум: педагогика и психология. сборник статей по материалам LIV международной научно-практической конференции. – М., 2021. – С. 45–48.
12. Белорусец А. С. Культурный ландшафт как медиатор персоногенеза // Концепция поляризованной биосферы: научные истоки, междисциплинарный контекст и значение для социально-экономической географии: сборник научных материалов. – Ярославль, 2022. – С. 37–46.
13. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности: в 2 т. / В. М. Бехтерев; отв. ред.: Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – СПб.: Алетейя: С.-Петерб. ун-т. Фак. психологии, Объективное изучение личности. Т. 2. – 1999. – 281с.
14. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев; Изд. подгот. В. А. Кольцова; [Коммент. и примеч. В. А. Кольцовой, Е. А. Спиркиной]; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 475 с.
15. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. Москва: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 97–136.
16. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности / В. М. Бехтерев; под ред. и со вступ. ст. А. В. Гервера. – 4-е посмертное изд. – М.: Гос. изд-во; Ленинград: [б. и.], 1928. – 544 с.
17. Братусь Б. С. «Слово» и «дело»: к истории научных отношений А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 18–24.
18. Ванданова Э. Л. Генезис маргинальной личности: культурно-психологические факторы развития // Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сб. материалов II международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 257–264.
19. Воронова Е. Ю., Вяткин Б. А. Мерлин и его концепция личности (к 105-летию со дня рождения ученого) // Мир психологии. – 2003. – № 1 (33). – С. 168–186.
20. Гаджимурадова Э. М. Этническое самосознание личности: структура, содержание, генезис; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский пед. гос. ун-т. – М.: Прометей, 2006. – 227 с.

21. Галажинский Э. В. Личность в психоисторическом контексте: персоногенез? // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В. И. Кабрина. – Томск, 2002. – С. 44–53.

22. Гусейнов А. Ш. Генезис радикальной протестной активности личности // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2015. – № 2 (45). – С. 114–120.

23. Дзилихова Л. Ф. Специфика и генезис самопознания личности // Информационное пространство современной науки: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук; отв. ред. М. В. Волкова. – 2011. – С. 58–67.

24. Иванова Д. Н. Генезис личности в проблемном поле философии образования // Этнокультурное образование в современном мире: сб. науч. статей по материалам Всероссийской очно-заочной научно-методической конференции; науч. ред. Е. А. Александрова. – 2017. – С. 258–264.

25. Касаткина С. С. Системный подход как философский принцип исследования генезиса личности в городском пространстве // Общество: философия, история, культура. – 2016. – № 1. – С. 12–13.

26. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева; вступительная статья М. Я. Басова. – М.: URSS, 2017. – 290 с.

27. Лазурский А. Ф., Франк С. Л. Программа исследования личности в ее отношениях к среде // Русская школа. 1912. Кн. 1. Январь. С. 1–24; Кн. 2. Февраль. С. 1–17.

28. Левченко Е. В. Михаил Яковлевич Басов: Жизненный путь и психологическая концепция // Методология и история психологии. – 2008. Т. 3. Вып. 4. – С. 21–44.

29. Левченко Е. В. М. Я. Басов и В. Н. Мясищев: общность судеб, близость идей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – Т. 2. – № 2. – 2005. – С. 26–30.

30. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. – № 3. – 2013. – С. 67–80.

31. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. Вып. 4. – С. 7–20.

32. Логинова Н. А. Б. Г. Ананьев – основатель Ленинградской психологической школы // Методология и история психологии. – 2008. – № 4. – С. 46–58.

33. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии; Российская академия наук. Институт психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.

34. Макарова Е. А. Общие предпосылки возникновения и развития личности // В мире научных открытий. – 2015. – № 11–7 (71). – С. 2600–2608.

35. Моргаева Н. Ю. Системный генезис развития структурной организации субъектности личности // Психология обучения. – 2015. – № 4. – С. 45–53.

36. Мясищев В. Н. Психология отношений; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 362 с.

37. Розин В. М. Этапы становления европейской субъективности и личности в социо- и персоногенезе // Вопросы психологии. – 2022. – Т. 68. – № 4. – С. 14–24.

38. Розин В. М. Личность: авторское понятие, генезис, типология // Познание и переживание. – 2023. – Т. 4. – № 3. – С. 32–43.

39. Сомкина А. Н. Генезис личности: процесс ее формирования с точки зрения социальной философии // Л. Огарёвские чтения. материалы научной конференции: в 3 ч. – Саранск, 2022. – С. 1362–1367.

40. Субботский Е. В. Генезис личности: теория и эксперимент: монография. – М.: Смысл, 2010. – 407 с.

41. Фролов Д. Е., Сомкина А. Н. Личность и ее возникновение в онтогенезе и филогенезе // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – Т. 18. – № 3 (43). – С. 341–351.

42. Хаванова И. С., Дрягалева Е. А. Генезис и сущность психологической устойчивости личности // XIII Всероссийский Фестиваль науки. Сборник тезисов. – Нижний Новгород, 2023. – С. 566–567.

43. Хвостов А. А. Моральное сознание личности: структура, генезис, детерминанты: монография. – М.: Прометей, 2005 (Тип. МПГУ). – 471 с.

44. Чудина-Шмидт Н. В. Влияние информационного пространства на рождение и генезис экстремальной личности // *Личность в информационном пространстве: проблемы и перспективы.* – М., 2020. – 237 с.
45. Шакуров Р. Х. Рождение личности: новая парадигма; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Казанский гос. технологический ун-т". – Казань: КГТУ, 2007. – 526 с.
46. Щукина М. А. Пять рождений личности: ступени персоногенеза в автобиографическом трактате М. М. Зощенко «Перед восходом солнца» // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 368–383.

References

- Anan'yev, B. G. (2010) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. 3-ye izd. Moscow: [i dr.]: Piter. (In Russian).
- Anan'yev, B. G. (2001) *Problemy sovremennogo chelovekoznaniiya* [About the problems of modern human science]. 2-e izd. St. Petersburg [i dr.]: Piter. (In Russian).
- Antonenko, I. V. (2019) *Psikhologiya lichnosti: genезis doveryiya. Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin.* No. 1 (106). Pp. 112–121. (In Russian).
- Balyushina, YU. L. (2017) *Malyy gorod kak prostranstvo genезisa lichnosti: problemy i perspektivy razvitiya. Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura – Society: Philosophy, History, Culture.* No. 6. Pp. 19–21. (In Russian).
- Basov, M. YA. (1928) *Obshchiye osnovy pedagogii. Gosudarstvennyy pedagogicheskiy in-t im. A. I. Gertsena.* Moscow; Leningrad: Gos. izd-vo. (In Russian).
- Basov, M. YA. (1975) *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya; Pod red. chL.-kor. APN SSSR, prof. V. N. Myasishcheva, prof. V. S. Merlina; Akad. ped. nauk SSSR.* Moscow: Pedagogika. (In Russian).
- Belov, V. V., Belova, Ye. V. (2024) *Teoreticheskaya psikhologiya 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).
- Belov, V. V., Belova, Ye. V. (2024) *Teoreticheskaya psikhologiya personogenezа: mesto v sisteme fundamental'nykh nauk o cheloveke* [Theoretical Psychology of Personogenesis: Place in the System of Fundamental Sciences of Man]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal.* No. 4. Pp. 280–295. (In Russian).
- Belov, V. V. (2023) *Istoriko-metodologicheskiy analiz kontseptsii razvitiya lichnosti V. M. Bekhtereva – sozdatel'ya otechestvennoy psikhologicheskoy shkoly* [Historical and Methodological Analysis of the Concept of Personality Development by V. M. Bekhterev – the Creator of the National Psychological School]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal.* No. 2. Pp. 208–231. (In Russian).
- 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 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).
- Belorusets, A. S. (2021) *Zadacha razvitiya kak universal'naya yedinitsа personogenezа* *Nauchnyy forum: pedagogika i psikhologiya. sbornik statey po materialam LIV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii.* Moscow. Pp. 45–48. (In Russian).
- Belorusets, A. S. (2022) *Kul'turnyy landschaft kak mediator personogenezа. Kontseptsiya polyarizovannoy biosfery: nauchnyye istoki, mezhdistsiplinarnyy kontekst i znachenіye dlya sotsial'no-ekonomicheskoy geografii. sbornik nauchnykh materialov. Yaroslavl'.* Pp. 37–46. (In Russian).
- Bekhterev, V. M. (1999) *Izbrannyye trudy po psikhologii lichnosti: V 2 t.; Otv. red.: G. S. Nikiforov, L. A. Korostyleva. Sankt-Peterbur: Aleteyya: S.-Peterb. un-t. Fak. psikhologii, Ob'yektivnoye izucheniye lichnosti. T. 2.* (In Russian).

14. Bekhterev, V. M. (1991) Ob'yektivnaya psikhologiya; Izd. podgot. V. A. Kol'tsova; [Koment. i primech. V. A. Kol'tsovoy, Ye. A. Spirkinoy]; AN SSSR, In-t psikhologii. Moscow: Nauka. (In Russian).

15. Bekhterev, V. M. (1997) Lichnost' i usloviya yeye razvitiya i zdorov'ya // Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka. Moscow: Izd-vo Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: MODEK. Pp. 97–136. (In Russian).

16. Bekhterev, V. M. (1928) Obshchiye osnovy refleksologii cheloveka: rukovodstvo k ob'yektivnomu izucheniyu lichnosti; pod red. i so vstup. st. A. V. Gervera. 4-ye posmertnoye izd. Moscow: Gos. izd-vo; Leningrad: [b. i.]. (In Russian).

17. Bratus', B. S. (2013) «Slovo» i «delo»: k istorii nauchnykh otnosheniy A. N. Leont'yeva i L. S. Vygotskogo. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. No. 1(9). Pp. 18–24. (In Russian).

18. Vandanova, E. L. (2017) Genezis marginal'noy lichnosti: kul'turno-psikhologicheskiye faktory razvitiya. Problemy psikhologo-pedagogicheskoy raboty v sovremenном obrazovatel'nom uchrezhdenii. sbornik materialov II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pp. 257–264. (In Russian).

19. Voronova, Ye. YU., Vyatkin B. A. (2003) Merlin i yego kontsepsiya lichnosti (k 105 letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo). *Mir psikhologii – World of psychology*. No. 1 (33). Pp. 168–186. (In Russian).

20. Gadzhimuradova, Z. M. (2006) Etnicheskoye samosoznaniye lichnosti: struktura, soderezhaniye, genezis; M-vo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, Moskovskiy ped. gos. un-t. Moscow: Prometey. (In Russian).

21. Galazhinskiy, E. V. (2002) Lichnost' v psikoistoricheskom kontekste: personogenez? Lichnost' v paradigmakh i metaforakh: mental'nost' – kommunikatsiya – tolerantnost'. Pod redaktsiyey V. I. Kabrina. Tomsk. Pp. 44–53. (In Russian).

22. Guseynov, A. SH. (2015) Genezis radikal'noy protestnoy aktivnosti lichnosti. *Nauchno-informatsionnyy zhurnal Armiya i obshchestvo – Scientific Information Magazine Army and Society*. No. 2 (45). Pp. 114–120. (In Russian).

23. Dzilikhova, L. F. (2011) Spetsifika i genezis samopoznaniya lichnosti. Informatsionnoye prostranstvo sovremennoy nauki. Materialy III Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chuvashskoye otdeleniye Akademii pedagogicheskikh i sotsial'nykh nauk; otvetstvennyy redaktor M. V. Volkova. Pp. 58–67. (In Russian).

24. Ivanova, D. N. (2017) Genezis lichnosti v problemnom pole filosofii obrazovaniya. Etnokul'turnoye obrazovaniye v sovremenном mire. Sbornik nauchnykh statey po materialam Vserossiyskoy ochno-zaochnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii. Nauchnyy redaktor Ye. A. Aleksandrova. Pp. 258–264. (In Russian).

25. Kasatkina, S. S. (2016) Sistemnyy podkhod kak filosofskiy printsip issledovaniya genezisa lichnosti v gorodskom prostranstve. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura – Society: Philosophy, History, Culture*. No. 1. Pp. 12–13. (In Russian).

26. Lazurskiy, A. F. (2017) *Klassifikatsiya lichnostey / pod red. M.YA. Basova i V. N. Myasishcheva; vstupitel'naya stat'ya M. YA. Basova*. Moscow: URSS. (In Russian).

27. Lazurskiy, A. F., Frank S. L. (1912) *Programma issledovaniya lichnosti v yeye otnosheniyakh k srede // Russkaya shkola*. Kn. 1. Yanvar'. Pp. 1–24; Kn. 2. Fevral'. Pp. 1–17. (In Russian).

28. Levchenko, Ye. V. (2008) Mikhail Yakovlevich Basov: Zhiznennyy put' i psikhologicheskaya kontsepsiya. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 3. Vypusk 4. Pp. 21–44. (In Russian).

29. Levchenko, Ye. V. (2005) M.YA. Basov i V. N. Myasishchev: obshchnost' sudeb, blizost' idey. *Obozreniye psikiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V. M. Bekhtereva – V. M. Bekhterev review of psychiatry and medical psychology*. Vol. 2. No. 2. Pp. 26–30. (In Russian).

30. Leont'yev, D. A. (2013) Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*. No. 3. Pp. 67–80.

31. Leont'yev, D. A. (2008) Teoriya lichnosti A. F. Lazurskogo: ot naklonnostey k otnosheniyam. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 3. Vypusk 4. Pp. 7–20. (In Russian).

32. Loginova, N. A. (2008) B. G. Anan'yev – osnovatel' Leningradskoy psikhologicheskoy shkoly. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and history of psychology*. No. 4. Pp. 46–58. (In Russian).

33. Lomov, B. F. (1999) *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]; Rossiyskaya akademiya nauk. Institut psikhologii. Moscow: Nauka. (In Russian).
34. Makarova, Ye. A. (2015) Obshchiye predposylki vozniknoveniya i razvitiya lichnosti. *V mire nauchnykh otkrytiy – World of scientific discovery*. No. 11–7 (71). Pp. 2600–2608. (In Russian).
35. Morgayeva, N. YU. (2015) Sistemnyy genesis razvitiya strukturnoy organizatsii sub"yektnosti lichnosti. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of learning*. No. 4. Pp. 45–53. (In Russian).
36. Myasishchev, V. N. (1998) *Psikhologiya otnosheniy*; Pod red. A. A. Bodaleva. Moscow: In-t prakt. psikhologii; Voronezh: MODEK. (In Russian).
37. Rozin, V. M. (2022) Etapy stanovleniya yevropeyskoy sub"yektivnosti i lichnosti v sotsio- i personogeneze. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*. Vol. 68. No. 4. Pp. 14–24.
38. Rozin, V. M. (2023) Lichnost': avtorskiye ponyatiye, genesis, tipologiya. *Poznaniye i perezhivaniye – Cognition and experience*. Vol. 4. No. 3. Pp. 32–43. (In Russian).
39. Somkina, A. N. (2022) *Genesis lichnosti: protsess yeye formirovaniya s tochki zreniya sotsial'noy filosofii*. L. Ogarovskiy chteniya. materialy nauchnoy konferentsii: v 3 ch. Saransk. Pp. 1362–1367. (In Russian).
40. Subbotskiy, Ye. V. (2010) *Genesis lichnosti: teoriya i eksperiment*: monografiya. Moscow: Smys. (In Russian).
41. Frolov, D. Ye., Somkina A. N. (2018) Lichnost' i yeye vozniknoveniye v ontogeneze i filogeneze. *Gumanitariy: aktual'nyye problemy gumanitarnoy nauki i obrazovaniya – Humanities: topical problems of humanitarian science and education*. Vol. 18. No. 3 (43). Pp. 341–351. (In Russian).
42. Khavanova, I. S., Dryagalova Ye. A. (2023) *Genesis i sushchnost' psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti*. XIII Vserossiyskiy Festival' nauki. Sbornik tezisev. Nizhniy Novgorod. Pp. 566–567. (In Russian).
43. Khvostov, A. A. (2005) *Moral'noye soznaniye lichnosti: struktura, genesis, determinanty*: monografiya. Moscow: Prometey (Tip. MPGU). (In Russian).
44. Chudina-Shmidt, N. V. (2020) *Vliyaniye informatsionnogo prostranstva na rozhdeniye i genesis ekstremal'noy lichnosti. Lichnost' v informatsionnom prostranstve: problemy i perspektivy*. Moscow: Prometey (Tip. MPGU). (In Russian).
45. Shakurov, R. KH. (2007) *Rozhdeniye lichnosti: novaya paradigma*; Federal'noye agentstvo po obrazovaniyu, Gos. obrazovatel'noye uchrezhdeniye vyssh. prof. obrazovaniya "Kazanskiy gos. tekhnologicheskiy un-t". Kazan': KGTU. (In Russian).
46. Shchukina, M. A. (2018) Pyat' rozhdeniy lichnosti: stupeni personogeneza v avtobiograficheskom traktate M. M. Zoshchenko «Pered voskhdodom solntsa». *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Competitiveness in a global world: economics, science, technology*. Vol. 15. No. 2. Pp. 368–383. (In Russian).

Личный вклад соавторов
 Personal co-author contributions
 34/33/33 %

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.

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Белова Елизавета Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевич, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru.

Information about the authors

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.

Anatolii G. Maklakov – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Elizaveta V. Belova – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russian Federation ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru.

Поступила в редакцию: 15.04.2025
Принята к публикации: 16.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 15 April 2025
Accepted: 16 May 2025
Published: 30 June 2025

Взаимосвязь показателей интеллектуального развития и полнезависимости-полезависимости в группах людей с разными типами функциональной асимметрии

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко, Е. И. Савина

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

Введение. В рамках представленного исследования была предпринята попытка изучить взаимосвязи таких сложных психических явлений, как когнитивный стиль и интеллектуальное развитие. При этом тип функциональной асимметрии рассматривается как один из факторов, обуславливающий формирование когнитивного стиля и особенности развития психических познавательных процессов.

Материалы и методы. Было обследовано 117 человек в возрасте от 19 до 22 лет, которые по результатам выполнения теппинг-теста были разделены на три группы: правши, амбидекстры и левши. Для оценки выраженности полнезависимости-полезависимости была применена методика «Включенные фигуры». Особенности интеллектуального развития оценивались с помощью батареи интеллектуальных тестов «КР-3-85» М. М. Решетникова и Б. В. Кулагина.

Результаты. Установлено, что уровень полнезависимости статистически выше в группе правшей. При этом в группе амбидекстров «полезависимость» встречается чаще, чем в остальных группах. В группе правшей показатель полнезависимости оказался связан со способностью устанавливать логические связи между понятиями и со способностью находить и вычленять закономерности в числовом материале. В группе левшей показатель полнезависимости связан с уровнем развития мнемических способностей. В группе амбидекстров связи между показателями полнезависимости-полезависимости и показателями развития психических познавательных процессов обнаружены не были.

Обсуждение и выводы. Полученные данные позволяют предположить, что формирование полнезависимости в группе правшей обусловлено ведущей ролью левого полушария, отвечающего за анализ и логическое структурирование поступающей информации. Разное соотношение представленности полнезависимости-полезависимости в группах людей с разными типами функциональной асимметрии может указывать на наличие взаимосвязи между типом функциональной асимметрии и рассматриваемым когнитивным стилем.

Ключевые слова: полнезависимость-полезависимость, интеллектуальное развитие, тип функциональной асимметрии.

Для цитирования: Маклаков А. Г., Бойко Е. А., Савина Е. И. Взаимосвязь показателей интеллектуального развития и полнезависимости-полезависимости в группах людей с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 254–267. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_254. EDN: HHSDZG

The Relationship Between Indicators of Intellectual Development and Field Independent – Field Dependent in Groups of People With Different Types of Functional Asymmetry

Anatolii G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko, Elena I. Savina

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

Introduction. There was made an attempt to study the interrelationships of such complex mental phenomena as cognitive style and intellectual development in the article. The type of functional asymmetry is considered as one of the factors of determining the formation of cognitive style and the peculiarities of the development of mental cognitive processes.

Materials and methods. 117 people aged 19 to 22 years old were examined. Then they, according to the results of the tapping test, were divided into three groups: right-handed, ambidextrous and left-handed. The test "Included figures" was used to assess the severity of field independent – field depended. The features of intellectual development were assessed by using the battery of intellectual tests "KR-3-85" by M. M. Reshetnikov and B. V. Kulagin.

Results. It was found that the level of field independence was statistically higher in the right-handed group. At the same time, in the ambidextrous group, "field depended" is more common than in other groups. In the right-handed group, the indicator of field independent turned out to be related to the ability to establish logical connections between concepts and the ability to find and isolate patterns in numerical material. In the left-handed group, the indicator of field independent is related to the level of development of mnemonic abilities. In the ambidextrous group, no relationship was found between indicators of field independent and indicators of the development of mental cognitive processes.

Discussion and conclusion. It is possible to suggest that the formation of field independent in the group of right-handed people is due to the leading role of the left hemisphere, responsible for the analysis and logical structuring of incoming information. The different ratio of field independent - field dependent in groups of people with different types of functional asymmetry may indicate a relationship between the type of functional asymmetry and the cognitive style.

Key words: utility dependence-field independence, intellectual development, type of functional asymmetry.

For citation: Maklakov, A. G., Bojko, E. A., Savina, E. I. (2025) Vzaimosvyaz` pokazatelej intellektual'nogo razvitiya i polenezavisimosti-polezavisimosti v gruppax lyudej s razny`mi tipami funkcional'noj asimmetrii [The Relationship Between Indicators of Intellectual Development and Field Independent - Field Dependent in Groups of People With Different Types of Functional Asymmetry]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 254–267. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_254. EDN: HHSDZG

Введение

Функциональные асимметрии головного мозга человека, в соответствии с классификацией Б. Г. Ананьева [1], относятся к индивидуальным характеристикам человека и поэтому могут рассматриваться в качестве одного из базовых элементов, определяющих особенности развития психики человека, в частности интеллектуального развития.

Понятие «интеллектуальное развитие» является по своей сути обобщающим и отражает совокупное развитие психических познавательных процессов. В настоящее время через количественную оценку ряда показателей можно определить уровень интеллектуального развития, но особенности его развития можно оценить и с позиции качественного подхода, поскольку у разных людей сходный уровень интеллектуального развития может формироваться за счет преобладающего развития разных процессов: например, у одного человека будет преобладать вербальная память, а у другого – образная; для кого-то будет характерен высокий уровень развития абстрактного логического мышления, а для другого – образного. Поэтому при оценке общего уровня интеллектуального развития целесообразно не только определять уровень, но и оценивать, за счет каких параметров этот уровень формируется. С позиции практического использования знаний об особенностях интеллектуального развития человека важно не только, каким высоким уровнем интеллектуального развития обладает индивидуум, но и насколько полно он может его использовать в решении разных задач, а также какой стиль интеллектуальной деятельности у него сформировался.

Начиная с 50-х гг. XX в. в научной литературе неоднократно предпринимались попытки охарактеризовать стилевые особенности интеллектуальной деятельности человека, и в это же время появляется понятие «когнитивный стиль», подразумевавшее особенности того, как человек перерабатывает получаемую информацию и как принимает решение. Несмотря на то что в основе формирования когнитивного стиля лежат особенности развития психических познавательных процессов, когнитивный стиль не является простой совокупностью этих характеристик. Это понятие так же, как и «интеллектуальное развитие», оказывается интегральным, объединяющим отдельные характеристики в единое целое.

Актуальность и новизна заявленной темы исследования заключается в том, что предпринята попытка изучить взаимосвязь сложных и психических явлений, каждое из которых носит интегрирующий, обобщающий характер.

Таким образом, *целью исследования* стало выявление взаимосвязи показателей интеллектуального развития и полнезависимости-полезависимости (как когнитивного стиля) в группах людей с разными типами функциональной асимметрии.

Предметом исследования стала взаимосвязь интеллектуального развития и полнезависимости-полезависимости, а в качестве *объекта исследования* выступили молодые люди в возрасте от 19 до 22 лет.

Обзор литературы

Согласно определению М. А. Холодной, «когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [11, с. 38].

За последние десятилетия интерес исследователей к когнитивным стилям не уменьшается. В научных публикациях можно встретить исследования по изучению роли когнитивного стиля в формировании готовности к обучению в школе; в успешности обучения. Также изучается значение когнитивного стиля для успешного решения сенсорных задач и интеллектуальное развитие детей [5, 10, 12–13, 15].

Необходимо отметить, что в настоящее время когнитивные стили принято описывать в виде пар характеристик, противопоставленных друг другу, например полнезависимость-полезависимость; ригидный-гибкий познавательный контроль; импульсивный-рефлексивный и т. д. Каждый тип когнитивного стиля не связан с другим стилем. Например, полезависимость не имеет четкой связи ни с импульсивностью, ни с рефлексивностью, и может рассматриваться в качестве самостоятельной характеристики интеллектуальной деятельности.

Полнезависимость-полезависимость является одним из видов когнитивных стилей и характеризует особенности людей, проявляющиеся при решении различных задач. Одни

способны фокусироваться непосредственно на задаче и воспринимать ее вне внешнего контекста (полenezависимость) и тем самым слабо ориентируются во внешних условиях, в которых реализуется выполнение задачи. Другие, наоборот, при выполнении задачи значительное внимание уделяют условиям, в которых задача осуществляется (полезависимость). У одного и другого стиля (полезависимость-полenezависимость) есть как свои преимущества, так и недостатки. При выполнении заданий, связанных с анализом и переработкой информации (текстов), успешность людей с полenezависимым когнитивным стилем возрастает. Однако в межличностном взаимодействии и в принятии решений в условиях неопределенности повышается эффективность людей с полезависимым типом когнитивного стиля, поскольку они более чувствительны и восприимчивы к изменениям окружающей среды [11]. В отдельных исследованиях отмечается, что полезависимость может формировать стратегии поведения в сложных стрессовых ситуациях, которые будут ориентированы на взаимодействие с окружающими людьми и ориентацией на социальную среду [8, 9, 14].

Также в ряде исследований описывается взаимосвязь когнитивных стилей с латеральным профилем, в частности, указывается, что полenezависимость преимущественно характерна для людей с правосторонней латерализацией [2, 6, 11]. Это объясняется тем, что левое полушарие головного мозга преимущественно отвечает за выполнение аналитических операций. Но вместе с тем интересным представляется анализ не только выраженности когнитивных стилей в группах людей с разными типами функциональной асимметрии, но и характера взаимосвязей когнитивных стилей (полenezависимости-полезависимости) с интеллектуальными процессами.

Материалы и методы

Методологические подходы, используемые для данного эмпирического исследования, основывались на принципах объективности и детерминизма. Само исследование было проведено на базе ЛГУ им. А. С. Пушкина в 2023 г. В нем приняли участие 117 чел., обучающиеся I и II курса факультета психологии от 19 до 22 лет. Все участники исследования были разделены на три группы по типу функциональной асимметрии: «правши» (70,1 %),

«левши» (6,0 %) и «амбидекстры» (23,9 %). Тип асимметрии определялся с помощью коэффициента функциональной асимметрии, определяемой с помощью теппинг-теста Е. П. Ильина [3].

Выраженность полнезависимости-полезависимости определялась с помощью методики «Включенные фигуры», которая представляет собой модификацию теста К. Готтшальдта и направлена на оценку выраженности полнезависимости-полезависимости. Обследуемым предлагают найти простую фигуру в тридцати сложных [11]. Для оценки особенностей интеллектуального развития была применена батарея интеллектуальных тестов Решетникова М. М. и Кулагина Б. В. [7] «КР-3–85», которая представляет собой блок из семи интеллектуальных тестов: «Аналогии», «Числовые ряды», «Зрительная память», «Пространственное мышление», «Арифметический счёт», «Вербальная память», «Установление закономерностей». Каждый тест может применяться как самостоятельно (для определения уровня развития памяти, внимания и мышления), так и для определения интегральной оценки – общего уровня интеллектуального развития.

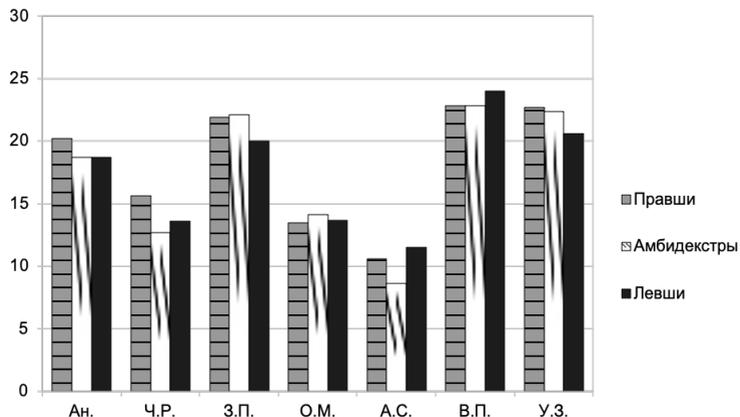
В качестве статистических методов анализа данных использовались: расчет средних величин и стандартное отклонение; для сравнительного анализа был применен t-критерий Стьюдента. Также был проведен корреляционный анализ К. Пирсона.

Результаты

На первом этапе был проведен анализ распределения средних показателей выполнения субтестов батареи интеллектуальных тестов КР-3–85 людьми с разным типом функциональной асимметрии (рис 1).

По полученному распределению видно, что все три группы обследуемых демонстрируют наибольшую успешность в решении тестовых задач, связанных с мнемическими процессами, причем чуть более успешно происходит запоминание вербального материала. Также можно отметить чуть более успешное выполнение заданий, связанных с нахождением вербальных аналогий и числовых закономерностей молодыми людьми, отнесенными к группе правой.

Затем была проанализирована частота встречаемости полезависимости и полнезависимости в группах людей с разными типами функциональной асимметрии (рис. 2).



Примечание: Ан. – «Аналогии»; ЧР – «Числовые ряды»; ЗП – «Зрительная память»; ОМ – «Образное мышление»; АС – «Арифметический счет»; ВП – «Вербальная память»; УЗ – «Установление закономерностей»

Рис. 1. Распределение средних результатов выполнения методики «КР-3–85» людьми с разными типами функциональной асимметрии

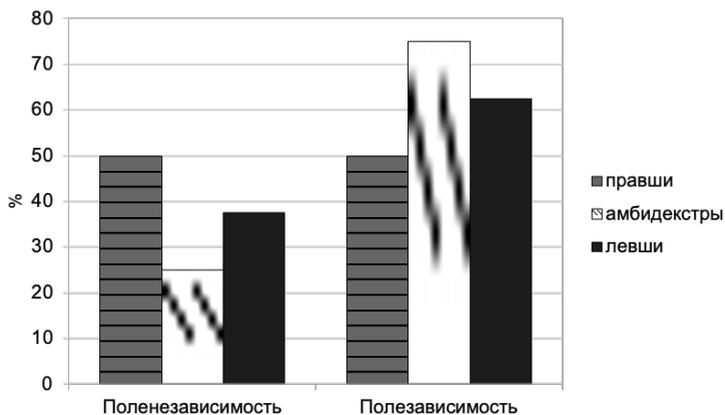


Рис. 2. Процентное соотношение людей с полезависимым и полезависимым когнитивным стилем в группах правшей, левшей и амбидекстров

Полученное соотношение полезависимости-полезависимости в группах людей с разными типами функциональ-

ной асимметрии, с одной стороны, совпадает с исследованиями других авторов [6], с другой стороны, обращает на себя внимание тот факт, что наибольшая выраженность полнезависимости наблюдается в группе амбидекстров.

При проведении сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия между группой правшей и группой амбидекстров по показателю полнезависимости-полезависимости (методика «Включенные фигуры») ($t=2,17$; $p<0,05$) (рис. 3).

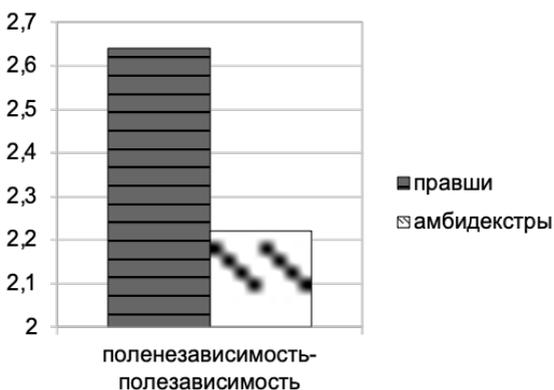


Рис. 3. Результаты сравнительного анализа показателей полнезависимости-полезависимости в группах правшей и амбидекстров

Эти данные свидетельствуют о том, что выраженность полнезависимости-полезависимости может быть связана с типом функциональной асимметрии, но психические и психофизиологические механизмы, которые могли бы объяснить подобную связь, нуждаются в дополнительных исследованиях.

Основной акцент в данном исследовании был сделан на выявлении взаимосвязей показателей полнезависимости-полезависимости с показателями интеллектуального развития. Для этого был проведен корреляционный анализ результатов выполнения батареи интеллектуальных тестов «КР-3-85» М. М. Решетникова, Б. В. Кулагина и методики «Включенные фигуры».

В группе правшей была обнаружена взаимосвязь индекса полнезависимости-полезависимости по методике «Включен-

ные фигуры» с субтестами «Аналогии» ($r_s = 0,26$, при $p \leq 0,05$), «Числовые ряды» ($r_s = 0,22$, при $p \leq 0,05$), «Арифметический счет» ($r_s = 0,22$, при $p \leq 0,05$) методики КР-3–85.

Таким образом, в группе правшей существует статистически значимая взаимосвязь индекса полнезависимости со способностью устанавливать логические отношения между понятиями и символами по заданному образцу. Кроме того, полнезависимые правши характеризуются повышенной способностью к арифметическому счету и анализу логических последовательностей чисел. Можно полагать, что полнезависимые правши, вероятно, наиболее успешны в точной интеллектуальной деятельности, требующей высокой концентрации внимания.

В группе левшей, также была выявлена статистическая значимая взаимосвязь между индексом полнезависимости-полезависимости и результатами выполнения тестов «Зрительная память» ($r_s = 0,66$, при $p \leq 0,05$) и «Вербальная память» ($r_s = 0,67$, при $p \leq 0,05$), методики КР-3–85. Аналогичные взаимосвязи между индексом полнезависимости-полезависимости и показателями развития памяти были выявлены и в ранее проведенном исследовании [4]. Однако, поскольку выборка левшей по своему объему небольшая, то выявленная взаимосвязь нуждается в более детальной проверке на большей выборке.

Корреляционный анализ проведенный в группе амбидекстров выявил отсутствие статистически значимой взаимосвязи между показателями полнезависимости-полезависимости и показателями интеллектуального развития. При этом, как было отмечено выше, для данной группа лиц в значительной степени присущ полнезависимый тип когнитивного стиля.

Обсуждение и выводы

Обобщая результаты проведенного исследования, можно говорить о том, что полнезависимость-полнезависимость как стиль когнитивной деятельности связан с такой индивидуальной характеристикой, как функциональная асимметрия. В целом в каждой группе обследованных с различным типом функциональной асимметрии есть представители обоих когнитивных стилей. Однако соотношение представленности изучаемых стилей в разных группах различно.

Так, полenezависимый когнитивный стиль деятельности наиболее представлен среди правой (примерно у 50 % обследованных данной группы). Для левой характерно преобладание полenezависимого стиля (для 62 % представителей группы левой). А в группе амбидекстров преобладание полenezависимого стиля еще более выражено (полenezависимый когнитивный стиль присущ 75 % амбидекстрам).

Выявленная закономерность позволяет говорить о том, что действительно существует определенная взаимосвязь между типом функциональной асимметрии и частотой встречаемости полenezависимого или полenezависимого когнитивного стиля. Однако необходимо проведение дополнительных исследований, поскольку полученные результаты не раскрывают полностью механизмы выявленных корреляционных связей. Вполне возможно, что в основе взаимосвязи между типом функциональной асимметрии, индексом полenezависимости-полenezависимости и уровнем развития отдельных психических познавательных процессов лежат определенные психофизиологические механизмы, обусловленные свойствами нервной системы. Также можно предположить, что наблюдаемая в данном исследовании корреляционная связь является более сложной и опосредованной какими-то промежуточными «звеньями», оказавшимися одинаково значимыми для все трех изучаемых групп.

Следует отметить, что проведенное исследование вызвало ряд вопросов в отношении информативности индекса полenezависимости-полenezависимости методики «Включенные фигуры», поскольку разные испытуемые с разными результатами выполнения теста могут получить равный индекс. Например, один испытуемый выполнил тест за 2 мин, но при этом решил правильно всего 10 заданий, а другой выполнял тест 4 мин и решил правильно 20 задач. В итоге обоим испытуемым будет присвоен одинаковый индекс. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько индекс, присвоенный по результатам выполнения методики «Включенные фигуры», характеризует степень выраженности у испытуемых характеристик «полenezависимости-полenezависимости». Если предположить, что рассматриваемый индекс лишь соотносит испытуемых с тем или иным когнитивным стилем, то целесообразным становится проведение сравнения особенностей интеллектуального развития испытуемых, отне-

сенных к тому или иному когнитивному стилю. Такой анализ в ходе проведенного исследования был осуществлен.

Все, принимавшие участие в исследовании молодые люди, были разделены, в зависимости от результатов выполнения теста «Включенные фигуры», на две группы. Сравнение их результатов выполнения теста «КР-3-85» было осуществлено с помощью *t*-критерия Стьюдента. В результате было установлено, что «полнезависимые» испытуемые показывают достоверно более высокие результаты по субтесту «Числовые ряды» ($t=3,06$ $p \leq 0,01$). Кроме этого, данная группа испытуемых отличалась от другой более высокими значениями по субтестам «Арифметический счет» ($t=1,5$) и «Аналогии» ($t=1,69$).

Полученные результаты позволяют провести аналогию с исследованиями, касающимися изучения особенностей лиц с разным типом функциональной асимметрии, в которых было показано, что при сравнении интеллектуального развития правшей и левшей, правши (лица с доминирующим левым полушарием), как правило, показывают более высокие результаты именно по этим субтестам методики «КР-3-85». Поэтому полученные результаты позволяют высказать предположение о том, что действительно между таким феноменом, как тип функциональной асимметрии и когнитивными стилями, названными «полезависимость-полнезависимость», есть определенная взаимообусловленность. Однако говорить о прямой связи не представляется возможным, так как в каждой группе испытуемых, сформированных на основе результатов диагностики типа функциональной асимметрии (правши, левши, амбидекстры), есть как «полнезависимые», так и «полезависимые» испытуемые. При этом, как было отмечено выше, «полнезависимых» испытуемых больше в группе правшей. Несколько меньше их в группе левшей и существенно меньше в группе амбидекстров.

Сравнение особенностей интеллектуального развития «полезависимых» и «полнезависимых» испытуемых в каждой группе типа функциональной асимметрии (группа правшей, группа левшей, группа амбидекстров) не выявило достоверных отличий в результатах выполнения субтестов методики «КР-3-85». Однако в каждой из групп у «полнезависимых» испытуемых отмечались более высокие значения показателей

по субтесту «Числовые ряды» (например, для группы «правшей» – $t=1,7$; для группы «амбидекстроров» $t=1,9$).

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов и предположений.

Во-первых, можно предположить, что между типом функциональной асимметрии и таким феноменом, как «полезависимость-поленезависимость», существует определенная взаимобусловленность.

Во-вторых, полученные результаты позволяют высказать предположение о том, что в отношении такого феномена, как «полезависимость-поленезависимость», выделение двух когнитивных стилей является недостаточным. Представляется принципиально возможным при проведении целенаправленных исследований обоснование смешанных или промежуточных стилей.

В-третьих, существующие методы диагностики как функциональной асимметрии, так и когнитивного стиля деятельности «полезависимость-поленезависимость» требуют дальнейшего развития.

Данные рассуждения могут стать отправной точкой для дальнейших исследований когнитивных стилей у людей с разными типами функциональной асимметрии.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Балуюкова И. Б. Интеллектуальные особенности студентов с разной межполушарной организацией мозга // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 116–121.
3. Бизюк А. П. Компедиум методов нейропсихологического исследования. – СПб.: Речь, 2005. – 399 с.
4. Бойко Е. А., Любимова Е. Д., Козырева Е. С. Особенности когнитивных стилей студентов с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 4. – С. 20–28.
5. Головастикова Е. В., Кобазева Ю. А. Взаимосвязь когнитивных стилей и интеллектуального развития в старшем дошкольном возрасте // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2024. – № 1 (72). – С. 208–218.
6. Москвин В. А., Москвина Н. В., Белова А. Н. Индивидуальные профили латеральности и особенности полезависимости-поленезависимости // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. – 2005. – № 3. – С. 182–184.
7. Решетников М. М., Кулагин Б. В. Исследование общего уровня развития познавательных психических процессов. – Л.: ВМедА, 1987.
8. Осокина К. А. Особенности когнитивного стиля (полезависимости-поленезависимости) у стрессоустойчивых личностей в тревожных ситуациях // Психология когнитивных процессов. – 2021. – № 10. – С. 80–83.
9. Савельева А. Е. Взаимосвязь когнитивных факторов и показателей адаптации у студентов вуза // Образование в России и актуальные вопросы современной науки; под

науч. ред. П. А. Гагаева, Е. П. Белозерцева: сб. статей V Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во ПГАУ. 2022. – С. 381–384.

10. Савко И. В., Рудыхина О. В. Особенности когнитивно-стилевого профиля российской и белорусской молодежи в условиях современной системы образования // Нижегородское образование. – 2020. – № 3. – С. 135–141.

11. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

12. Чекалина А. И. Экспериментальное исследование вклада когнитивного стиля «полезависимость/полenezависимость» в сенсорное исполнение задач с разным уровнем информационной нагрузки // Вестник Екатеринбургского института. – 2008. – № 4. – С. 22–30.

13. Чистикова М. А. Когнитивный стиль и интеллектуально-творческое развитие первоклассников // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – № 3. – Т. 10. – С. 6–12.

14. Шлыкова Ю. Б., Холматова Л. Н. Когнитивные стили и стратегии совладания со стрессом в разных возрастных группах // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2024. – № 9. – С. 61–64.

15. Яблокова А. В. Когнитивные стили в структуре психологической готовности к обучению в школе: монография. – Вологда: ВоГУ, 2021. – 151 с.

References

1. Anan'ev, B. G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as subject of knowledge]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

2. Balyukova, I. B. (2017) *Intellektual'nye osobennosti studentov s raznoj mezhnolusharnoj organizaciej mozga. Vestnik Pskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki – Bulletin of Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences.* No. 5. Pp. 116–121. (In Russian).

3. Bizyuk, A. P. (2005) *Kompedium metodov nejropsihologicheskogo issledovaniya.* Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).

4. Bojko, E. A., Lyubimova, E. D., Kozyreva, E. S. (2019) *Osobennosti kognitivnyh stilej studentov s raznymi tipami funkcional'noj asimmetrii* [Particularities of cognitive styles of students with different types of functional asymmetry]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – Pushkin Leningrad State University Journal.* No. 4. Pp. 20–28. (In Russian).

5. Golovastikova, E. V., Kobazeva, Yu. A. (2024) *Vzaimosvyaz' kognitivnyh stilej i intellektual'nogo razvitiya v starshem doshkol'nom vozraste. Novoe v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyah – New in psychological and pedagogical research.* No. 1 (72). Pp. 208–218. (In Russian).

6. Moskvina, V. A., Moskvina, N. V., Belova, A. N. (2005) *Individual'nye profili lateral'nosti i osobennosti polezavisimosti-polenezavisimosti. Vestnik Belgorodskogo universiteta potrebitel'skoj kooperacii – Bulletin of the Belgorod University of Consumer Cooperation.* No. 3. Pp. 182–184. (In Russian).

7. Reshetnikov, M. M., Kulagin, B. V. (1978) *Issledovanie obshchego urovnya razvitiya poznavatel'nyh psichicheskikh processov.* Leningrad: VMedA. (In Russian).

8. Osokina, K. A. (2021) *Osobennosti kognitivnogo stilya (polezavisimosti-polenezavisimosti) u stressoustojchivyh lichnostej v trevoznyh situacijah. Psichologiya kognitivnyh processov – Psychology of cognitive processes.* No. 10. Pp. 80–83. (In Russian).

9. Saveleva, A. E. (2022) *Vzaimosvyaz' kognitivnyh faktorov i pokazatelej adaptacii u studentov vuza. V P. A. Gagaeva, E. P. Belozerцева (red.). Obrazovanie v Rossii i aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: Sb. statej V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Penza: Izd-vo PGAU. Pp. 381–384. (In Russian).

10. Savko, I. V., Rudyhina, O. V. (2020) *Osobennosti kognitivno-stilevogo profilya rossijskoj i belorusskoj molodezhi v usloviyah sovremennoj sistemy obrazovaniya. Nizhegorodskoe obrazovanie – Nizhny Novgorod Education.* No. 3. Pp. 135–141. (In Russian).

11. Holodnaya, M. A. (2004) *Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo ума.* Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

12. Chekalina, A. I. (2008) Eksperimental'noe issledovanie vklada kognitivnogo stilya «polezavisimost'/polenezavisimost'» v sensornoe ispolnenie zadach s raznym urovnem informacionnoj nagruzki. *Vestnik Ekaterininskogo instituta – Bulletin of the Catherine Institute*. No. 4. Pp. 22–30. (In Russian).

13. Chistikova, M. A. (2017) Kognitivnyj stil' i intellektual'no-tvorcheskoe razvitie pervoklassnikov. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya – Theoretical and experimental psychology*. No. 3. Vol. 10. Pp. 6–12. (In Russian).

14. Shlykova, Yu. B. Holmatova, L. N. (2024) Kognitivnye stili i strategii sovladaniya so stressom v raznyh vozrastnyh gruppah. *Sbornik konferencij NIC Sociosfera – Collection of conferences of NIC Sociosphere*. No. 9. Pp. 61–64. (In Russian).

15. Yablokova, A. V. (2021) *Kognitivnye stili v strukture psihologicheskoy gotovnosti k obucheniyu v shkole*. Vologda: Vologodskij gosudarstvennyj universitet. (In Russian).

Личный вклад соавторов
Personal co-authors contribution
35/35/30 %

Информация об авторах

Маклаков Анатолий Геннадий – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Бойко Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471, e-mail: ev.boiko@inbox.ru

Савина Елена Игоревна – магистрант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0001-4607-9397, e-mail: savina2156le@gmail.com

Information about the authors

Anatolii G. Maklakov – Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

Evgeniya A. Boyko – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

Elena I. Savina – Master's student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0001-4607-9397; e-mail: savina2156le@gmail.com

Поступила в редакцию: 21.04.2025
Принята к публикации: 05.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025
Accepted: 05 May 2025
Published: 30 June 2025

Отношение субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации учебного процесса

О. В. Ванновская

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

Введение. В статье подвергается анализу проблема готовности к цифровой трансформации образовательного процесса субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов вуза, а также их отношение к этим изменениям. Рассматриваются основные риски, связанные с процессами цифровой трансформации системы высшего образования; уделено внимание вопросам оптимизации процессов цифровой трансформации в системе отечественного вузовского образования, нивелирования негативных тенденций.

Материалы и методы. В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ, стандартизированное анкетирование студентов и преподавателей. Математико-статистическая обработка проводилась с помощью описательных статистик, коэффициента корреляции Пирсона, t-критерия Стьюдента для зависимых выборок, t-критерия Уэлча, величина эффекта оценивалась по d Коэна.

Результаты. В статье приведены результаты проведенного эмпирического исследования на примере целевой аудитории – субъектов образовательного процесса вуза (преподавателей и студентов), в котором исследовались отношение и степень готовности к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации.

Обсуждение и выводы. Эмпирическое исследование показало, что в ходе цифровой трансформации обучения преподаватели и студенты лучше всего относятся к организационным изменениям и хуже всего к психологическим. Это свидетельствует о том, что процесс цифровой трансформации образовательного процесса требует научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения, направленного прежде всего на устранение психологических проблем обучения в цифровой образовательной среде, требует создания эффективных и инновационных педагогических подходов и технологий, которые будут учитывать индивидуальные потребности студентов и преподавателей.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, субъекты образовательного процесса, отношение к цифровой трансформации образовательного процесса, дистанционные образовательные технологии.

Для цитирования: Ванновская О. В. Отношение субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 268–291. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_268. EDN: JFOSDK

Original article
UDC 159.9
EDN: JFOSDK
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_268

The Attitude of the Subjects of the Educational Process of the University to the Changes Taking Place in the Process of Digital Transformation

Olga V. Vannovskaya

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

Introduction. The article analyzes the problem of readiness for digital transformation of the educational process of subjects of the educational process - teachers and students of the university, as well as their attitude to these changes. The main risks associated with the processes of digital transformation of the higher education system are considered; attention is paid to the issues of optimizing the processes of digital transformation in the system of domestic higher education, leveling negative trends.

Materials and methods. The following methods were used in the study: theoretical analysis, standardized questionnaire of students and teachers. Mathematical and statistical processing was carried out using descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, Student's t-test for dependent samples, Welch's t-test, the effect size was estimated by Cohen's *d*.

Results. The article presents the results of an empirical study conducted using the example of the target audience - subjects of the educational process of the university (teachers and students), in which the attitude and degree of readiness for changes occurring in the process of digital transformation were studied.

Discussion and conclusions. An empirical study has shown that during the digital transformation of education, teachers and students are most receptive to organizational changes and least receptive to psychological ones. This indicates that the process of digital transformation of the educational process requires scientifically based psychological and pedagogical support aimed primarily at eliminating psychological problems of learning in a digital educational environment, requires the creation of effective and innovative pedagogical approaches and technologies that will take into account the individual needs of students and teachers.

Key words: digital transformation of education, subjects of the educational process, attitude to the digital transformation of the educational process, distance learning technologies.

For citation: Vannovskaya, O. V. (2025) Otnoshenie sub`ektov obrazovatel`nogo processa vuza k izmeneniyam, proisxodyashhim v processe cifrovoj transformacii uchebnogo processa [The Attitude of the Subjects of the Educational Process of the University to the Changes Taking Place in the Process of Digital Transformation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 268–291. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_268. EDN: JFOSDK

Введение

Процессы цифровой трансформации коснулись всех сфер жизнедеятельности, включая систему высшего образования. Этот процесс идет стремительно, однако не всегда достаточно обоснованно с научной точки зрения, что может приводить к системным ошибкам, а в ближайшем и отдаленном будущем может крайне негативно сказаться на качестве образования и на уровне подготовки завтрашних специалистов. Кроме того, сам процесс внедрения цифровых технологий в образовательные системы встречает сопротивление со стороны участников образовательного процесса: преподавателей и студентов. Это связано прежде всего с недостаточной психологической готовностью к нововведениям, в частности с неоднозначным и порой явно негативным отношением к цифровой трансформации образования в вузе. Под «цифровой трансформацией образовательного процесса вуза» будем понимать комплексное изменение структуры, процессов, внутренней коммуникации, моделей образовательной деятельности, педагогических технологий и всей организационной культуры вуза с помощью цифровых технологий [6–7].

Для решения этих задач целесообразно создание условий для формирования у субъектов образовательного процесса вузов готовности к работе и обучению в цифровой образовательной среде (ЦОС), а также для повышения их адаптации к учебному процессу с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В связи с этим было проведено пилотажное исследование, основной целью которого являлось выявление того, с какими именно изменениями столкнулись преподаватели и студенты в ходе цифровой трансформации вуза, и как они относятся к этим изменениям.

Обзор литературы

При обзоре литературных источников по теме статьи [1, 11, 12, 17, 28] внимание было уделено определению сути цифровой трансформации, ее задачам в сфере высшего образования в нашей стране, выявлению наиболее острых проблем и потенциальных рисков для субъектов образовательного процесса вузов.

Цифровая трансформация системы образования происходит на фоне взаимной адаптации цифровых и педагогических

технологий [26]. В ходе этих трансформационных процессов и их осмысления в научной библиографии появляются новые термины, в частности «цифровая дидактика» [2, 20–21, 27], «цифровая психодидактика» [5], «цифровое обучение» [24].

В отечественной научной литературе изучается степень готовности системы российского высшего образования в целом [16] и отдельных групп субъектов образовательного процесса в частности [3, 9, 13, 15, 24] к переходу на цифровые технологии, выявляются риски в условиях усиливающихся процессов цифровой трансформации [25].

В последних публикациях внимание обращается на ряд проблем, сопровождающих цифровую трансформацию в пространстве отечественных вузов [3, 4, 18]. Особого внимания заслуживают не столько организационные и технические, сколько психолого-педагогические проблемы цифровой трансформации в российских вузах, которые связаны, с одной стороны, с недостаточностью нужного объема знаний и умений для работы на современном цифровом оборудовании, с другой стороны, с психологическими барьерами, с психоэмоциональным напряжением, тревожностью, растерянностью, депрессивными и другими реакциями, свидетельствующими о проблемах с адаптацией к изменениям в образовательном пространстве вузов [8].

Ряд острых проблем цифровой трансформации вузов вскрылся в условиях недавней пандемии Covid-19. Столь экстренный, стремительный, неподготовленный переход к формату дистанционного обучения показал необходимость предварительной специальной подготовки профессорско-преподавательского состава [4]. Причем эта подготовка касается не только навыков работе на компьютере, но и в большей степени подготовки методической и психологической. Педагог вуза в СДО должен играть роль не лектора, а тьютора¹ [5], и это новая для многих педагогов роль, которую еще нужно освоить.

В ряде публикаций [19, 22] указывается на явную и организационную, и психологическую неготовность всей отечественной системы образования к дистанционному обучению. Одна из очевидных проблем здесь – это отсутствие личного контакта, нехватка живого общения субъектов образовательного процес-

¹ Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 165 с.

са вуза. При этом у педагогов по причине возрастных факторов адаптация к новым формам обучения в ЦОС часто проходит труднее, чем у студентов [18]. Нельзя не затронуть также проблему эмоциональной отстраненности в подаче и восприятии учебного материала при использовании ДОТ [10]. Также нужно отметить, что при дистанционном формате обучения есть риск несамостоятельной работы и снижения контроля [4, 8].

В публикации М. М. Кашапова показано, что цифровая трансформация вузовского образования благоприятствует мобилизации ресурсов личности педагога-профессионала, конструированию стратегий управления дистанционным обучением, а также росту профессиональных ИТ-компетенций у педагогов вузов [14]. В работе В. В. Сорочан осмыслена значимость цифровой трансформации в сфере вузовского образования, сделан акцент на способах и средствах совершенствования цифровых навыков выпускников вузов [23].

Наконец, стоит упомянуть зарубежные научные публикации по изучению эффективности использования цифровых учебников в обучении студентов в Южной Корее [29] открытым электронным образовательным ресурсам [30], переходу на цифровые технологии в высшем образовании [31].

Материалы и методы

Эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей отношения и степени готовности субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации, проводилось на выборке из 304 респондентов, в том числе 117 преподавателей и 187 студентов вуза на базе ЛГУ им. А. С. Пушкина. Для сбора эмпирического материала использовался метод анкетирования с применением авторских анкет для педагогов и студентов вуза. Анкетирование проводилось анонимно. Анкеты содержали открытые вопросы, вопросы с множественным выбором, а также 5-ти балльные и 10-балльные шкалы. Например, студентам предлагалось оценить, насколько их затронули следующие изменения, которые внесла цифровая трансформация образования, а потом оценить свое отношение к ним по 5-балльной шкале:

- возможность обучения при помощи электронных учебных курсов;

- ведение личного кабинета обучающегося;
- ведение электронного документооборота с преподавателями и администрацией;
- необходимость обновления материально-технического оснащения;
- необходимость освоения нового программного обеспечения;
- использование онлайн-сервисов и обучающих платформ для занятий;
- цифровые инструменты контроля знаний и аттестации;
- цифровой контроль за ходом аттестации с использованием ДОТ;
- работа с электронными библиотеками, базами данных, электронными каталогами;
- проблемы информационной безопасности (подключение посторонних лиц во время онлайн занятий и т. д.);
- использование цифровых средств связи и уменьшение времени личной коммуникации с преподавателями;
- необходимость повышения уровня ИКТ-компетенций;
- увеличение времени на подготовку к занятиям и выполнение домашних заданий;
- семейные конфликты и бытовые помехи при работе с ДОТ;
- физические недомогания от длительной работы за компьютером;
- эмоциональные нарушения (пониженное настроение, рост тревоги и агрессивности);
- информационный стресс, ограничения внимания, нарушения памяти, восприятия и переработки информации;
- проблемы волевой регуляции (сложно начать работать, соблюдать режим дня).

Аналогичные вопросы задавались и преподавателям по поводу изменений в их профессиональной деятельности.

В ходе эмпирического исследования проверялись семь эмпирических гипотез, которые представлены ниже вместе с описанием полученных данных.

Для математико-статистической обработки полученных результатов применялся следующий инструментарий: описательные статистики, коэффициент корреляции Пирсона, *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок, *t*-критерий Уэлча, величина эффекта оценивалась по *d* Коэна.

Результаты

Гипотеза 1. Отношение к цифровой трансформации обучения у преподавателей различается в зависимости от пола, возраста и стажа преподавательской деятельности.

Для проверки различий в отношении к цифровой трансформации по полу использовался *t*-критерий Уэлча. Допущение о нормальности распределения зависимой переменной в каждой из групп сравнений было соблюдено (по асимметрии и эксцессу). Величина эффекта оценивалась по *d* Коэна, без допущения о равенстве дисперсий. В результате было показано, что женщины-преподаватели в среднем лучше относятся к таким аспектам цифровой трансформации обучения, как необходимость использования онлайн-сервисов для проведения занятий, необходимость использования цифровых инструментов контроля знаний, необходимость повышения своих ИКТ-компетенций и необходимость преодоления проблем с волевой регуляцией, чем преподаватели-мужчины.

Для проверки гипотезы о различиях в отношении к цифровой трансформации в зависимости от возраста и профессионального стажа преподавателя использовался корреляционный анализ. Единственный статистически значимый эффект соответствовал положительной корреляции между возрастом преподавателя и его отношением к уменьшению личной коммуникации со студентами. Другими словами, чем старше преподаватель, тем позитивнее он относится к снижению времени личной коммуникации со студентами и его заменой на технически-опосредованное взаимодействие. Все остальные взаимосвязи – в том числе и для педагогического стажа – оказались статистически не значимыми. Таким образом, можно заключить, что гипотеза 1 подтвердилась частично.

Гипотеза 2. Отношение к цифровой трансформации обучения у студентов различается в зависимости от курса обучения (1 курс vs. 2 курс и старше), возраста и пола.

Для проверки различий в отношении к цифровой трансформации обучения по полу и курсу обучения использовался *t*-критерий Уэлча. Допущение о нормальности распределения зависимой переменной в каждой из групп сравнений было соблюдено. Величина эффекта оценивалась по *d* Коэна без допущения о равенстве дисперсий. Результаты представлены в табл. 1.

Отношение студентов к цифровой трансформации обучения в зависимости от пола

Переменная	Девушки		Юноши		t	df	p	d Коэна
	M	SD	M	SD				
R1	3.63	1.12	4.00	0.84	-2.12	56	.039	-0.37
R2	3.52	1.11	3.53	1.22	-0.04	42	.970	-0.01
R3	3.51	1.11	3.78	1.07	-1.30	46	.200	-0.25
R4	3.12	1.11	3.25	1.24	-0.54	42	.594	-0.11
R5	3.09	1.06	3.31	1.12	-1.03	43	.308	-0.20
R6	3.66	1.10	3.62	1.18	0.17	43	.863	0.03
R7	3.35	1.06	3.31	1.20	0.18	42	.854	0.04
R8	3.28	1.09	3.09	1.25	0.77	41	.445	0.16
R9	3.80	1.12	3.91	0.93	-0.57	51	.573	-0.10
R10	2.47	1.08	2.53	1.16	-0.27	43	.788	-0.05
R11	2.55	1.07	2.72	1.20	-0.75	42	.460	-0.15
R12	3.13	0.96	3.16	0.95	-0.15	45	.884	-0.03
R13	2.72	1.18	2.75	1.19	-0.15	45	.884	-0.03
R14	2.14	1.01	2.16	1.14	-0.10	42	.924	-0.02
R15	1.92	1.09	2.09	1.20	-0.75	42	.460	-0.15
R16	1.98	1.14	1.94	0.95	0.23	51	.822	0.04
R17	1.91	1.03	1.91	0.96	0.02	47	.986	0.00
R18	1.98	1.08	2.03	1.20	-0.22	42	.827	-0.04
общ_оц	6.25	2.59	6.22	2.39	0.06	47	.956	0.01
наст_обуч	3.36	1.19	3.44	0.98	-0.38	52	.702	-0.07
самораз	3.85	1.03	3.84	0.92	0.01	48	.994	0.00
кач_образ	3.25	1.10	3.41	0.95	-0.85	50	.398	-0.16
тех_адап	3.65	1.09	3.69	0.90	-0.23	52	.816	-0.04
упр_раб	3.86	1.12	3.94	1.08	-0.35	46	.730	-0.07
эк_вр	4.12	1.09	4.28	1.05	-0.80	46	.427	-0.15

Примечание. Переменные R1–R18 отражают отношение студентов к необходимости определённых изменений в ходе цифровой трансформации обучения, где

R1 = «обучение с помощью электронных курсов»;

R2 = «ведение личного кабинета обучающегося»;

R3 = «ведение электронного документооборота с преподавателями и администрацией»;

R4 = «новое техническое оснащение»;

R5 = «освоение нового ПО»;

R6 = «использование онлайн-сервисов для занятий»;

R7 = «цифровые инструменты контроля знаний»;
 R8 = «цифровой контроль хода аттестации»;
 R9 = «работа с электронными ресурсами»;
 R10 = «проблема информационной безопасности»;
 R11 = «уменьшение личной коммуникации с преподавателями»;
 R12 = «повышение ИКТ-компетенций»;
 R13 = «увеличение времени на подготовку к занятиям/выполнение работ»;
 R14 = «семейные конфликты»;
 R15 = «физическое недомогание из-за работы за ПК»;
 R16 = «эмоциональные нарушения»;
 R17 = «информационный кризис»;
 R18 = «проблемы волевой регуляции»;
 общ_оц = «общая оценка дистанционного обучения»;
 наст_обуч = «настроение при дистанционном обучении»;
 самораз = «дистанционное обучение способствует саморазвитию»;
 кач_образ = «качество дистанционного образования»;
 тех_адап = «адаптация к техническому прогрессу»;
 упр_раб = «упрощение работы в дистанционном формате»;
 эк_вр = «экономия времени при дистанционном обучении».

В табл. 1 показано, что среди студентов юноши в среднем лучше относятся к такому аспекту цифровой трансформации обучения, как возможность обучения при помощи электронных учебных курсов, чем девушки. Ко всем остальным аспектам цифровизации обучения юноши и девушки относятся одинаково.

Далее было показано, что первокурсники, по сравнению со студентами более старших курсов, в среднем склонны оценивать такие аспекты цифровой трансформации обучения, как увеличение времени на подготовку к занятиям и выполнение домашних работ, семейные конфликты и бытовые помехи при работе с ДОТ и физическое недомогание из-за длительной работы на компьютере, как менее значимые. Результаты сравнения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Отношение студентов к цифровой трансформации обучения
в зависимости от курса обучения

Переменная	1 курс		2 курс и старше		t	df	p	d Коэна
	M	SD	M	SD				
R1	3.72	1.00	3.68	1.13	0.23	162	.815	0.03
R2	3.61	1.02	3.47	1.18	0.80	165	.422	0.12
R3	3.61	1.03	3.53	1.15	0.49	160	.624	0.07
R4	3.10	1.04	3.17	1.19	-0.44	163	.657	-0.07
R5	3.15	1.06	3.11	1.08	0.27	150	.791	0.04
R6	3.65	1.06	3.66	1.15	-0.10	158	.923	-0.01
R7	3.32	1.11	3.36	1.07	-0.23	145	.817	-0.03

R8	3.14	1.09	3.31	1.14	-1.02	153	.311	-0.15
R9	3.80	1.08	3.83	1.10	-0.15	150	.880	-0.02
R10	2.61	0.98	2.41	1.15	1.27	166	.205	0.19
R11	2.59	0.98	2.57	1.16	0.14	167	.887	0.02
R12	3.14	0.96	3.13	0.96	0.08	148	.936	0.01
R13	2.96	1.02	2.58	1.25	2.26	170	.025	0.33
R14	2.34	0.94	2.02	1.07	2.15	163	.033	0.32
R15	2.17	1.04	1.82	1.13	2.16	158	.032	0.32
R16	2.11	1.06	1.89	1.13	1.37	155	.173	0.20
R17	2.01	0.96	1.84	1.04	1.13	157	.260	0.17
R18	2.13	1.05	1.91	1.12	1.36	155	.175	0.20
общ_оц	6.28	2.36	6.22	2.67	0.18	162	.860	0.03
наст_обуч	3.44	1.02	3.34	1.24	0.60	169	.549	0.09
самораз	3.93	0.96	3.79	1.03	0.92	157	.361	0.14
кач_образ	3.18	0.95	3.33	1.15	-0.93	169	.352	-0.14
тех_адап	3.69	0.96	3.63	1.11	0.40	164	.693	0.06
упр_раб	3.75	1.23	3.96	1.03	-1.21	129	.230	-0.19
эк_вр	4.23	1.02	4.09	1.13	0.82	160	.415	0.12

Примечание. Переменные R1–R18 отражают отношение студентов к необходимости определённых изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных такие же, как в табл. 1.

Ко всем остальным аспектам цифровой трансформации обучения студенты первых и более старших курсов относятся одинаково.

Наконец, для проверки предположения о различиях в отношении к цифровой трансформации обучения в зависимости от возраста студентов проводился корреляционный анализ Пирсона. Результаты анализа в формате корреляционной матрицы визуализированы на рис. 1.

Как видно на рис. 1, были обнаружены две статистически значимые слабые положительные взаимосвязи: одна между возрастом и общим отношением к дистанционному обучению ($r = 0,17$, $p = 0,024$) и другая между возрастом и упрощением работы в дистанционном формате ($r = 0,17$, $p = 0,022$). Иначе говоря, чем старше студент, тем позитивнее он относится

к цифровой трансформации обучения в целом и к возможностям упрощения работы за счёт средств ДОТ. Таким образом, гипотеза 2 также подтвердилась частично.

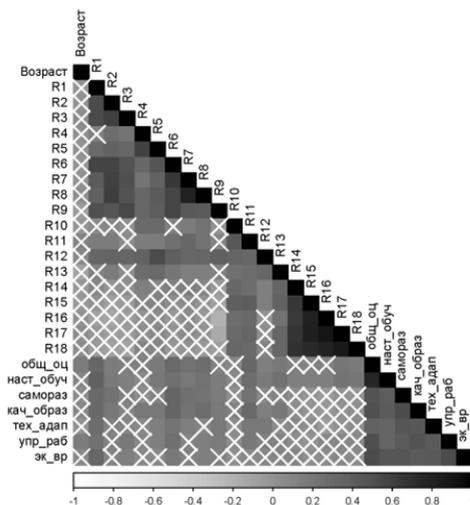


Рис. 1. Корреляционная матрица взаимосвязи возраста студента и отношения к дистанционному обучению

Примечание. Переменные R1–R18 отражают отношение студентов к необходимости определенных изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных такие же, как в табл. 1.

Гипотеза 3. Отношение к цифровой трансформации обучения у студентов и преподавателей факультета психологии лучше, чем у студентов и преподавателей других факультетов.

Данная гипотеза была выдвинута потому, что на факультете психологии цифровая трансформация стала внедряться намного раньше, и возникло предположение, что участники образовательного процесса уже адаптировались к этим изменениям.

Для проверки данной гипотезы использовался t-критерий Уэлча. Допущение о нормальности распределения зависимой переменной в каждой из групп сравнений было соблюдено. Величина эффекта оценивалась по d Коэна без допущения о равенстве дисперсий. В табл. 3 представлены результаты сравнения отношения к цифровой трансформации преподавателей психологического факультета и других факультетов.

Отношение преподавателей к цифровой трансформации в зависимости от факультета

Переменная	Психологический		Другие		t	df	p	d Коэна
	M	SD	M	SD				
R1	3.57	0.90	3.83	1.09	-1.30	61	.200	-0.26
R2	3.27	1.05	3.80	1.10	-2.39	53	.020	-0.50
R3	3.33	1.24	3.87	1.05	-2.13	44	.038	-0.47
R4	3.13	1.20	3.54	1.18	-1.61	50	.113	-0.34
R5	2.90	0.99	3.38	1.16	-2.18	58	.034	-0.44
R6	3.97	1.00	4.07	1.02	-0.48	51	.633	-0.10
R7	2.17	1.12	2.99	1.24	-3.37	56	.001	-0.70
R8	2.47	1.25	2.89	1.20	-1.59	49	.118	-0.34
R9	3.53	1.11	3.56	1.03	-0.13	48	.897	-0.03
R10	2.20	1.10	2.54	1.02	-1.49	48	.142	-0.32
R11	2.40	1.04	2.34	1.00	0.25	49	.801	0.05
R12	2.20	1.16	2.22	1.05	-0.08	47	.939	-0.02
R13	2.20	1.16	2.18	1.02	0.07	45	.946	0.01
R14	2.30	1.06	2.24	0.99	0.27	48	.791	0.06
R15	2.40	1.07	2.31	0.98	0.40	47	.688	0.09
общ_оц	5.53	2.54	5.26	2.95	0.48	58	.634	0.10
наст_преп	3.33	0.96	3.08	1.13	1.19	59	.240	0.24
самораз	3.83	1.12	4.05	0.86	-0.95	42	.348	-0.21
кач_образ	2.83	1.23	3.17	1.12	-1.33	47	.191	-0.29
тех_адап	3.73	1.17	3.72	0.95	0.04	43	.969	0.01
упр_раб	3.50	1.22	3.67	1.13	-0.66	47	.515	-0.14
эк_вр	3.47	1.41	3.45	1.27	0.06	46	.950	0.01

Примечание. Переменные R1–R15 отражают отношение преподавателей к необходимости определённых изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных аналогичны рис. 1.

Согласно табл. 3, преподаватели факультета психологии в среднем менее позитивно воспринимают такие аспекты цифровой трансформации обучения, как необходимость освоения нового программного обеспечения и проблемы с обеспечением информационной безопасности, чем преподаватели других факультетов.

В табл. 4 представлены результаты сравнения отношения к цифровой трансформации студентов психологического и других факультетов.

Таблица 4

Отношение студентов к цифровой трансформации в зависимости от факультета

Переменная	Психологический		Другие		t	df	p	d Коэна
	M	SD	M	SD				
R1	3.56	1.11	3.95	0.98	-2.47	142	.015	-0.37
R2	3.52	1.13	3.53	1.13	-0.06	128	.950	-0.01
R3	3.48	1.10	3.70	1.09	-1.32	129	.189	-0.20
R4	3.10	1.13	3.23	1.15	-0.78	125	.439	-0.12
R5	3.09	1.02	3.20	1.17	-0.66	113	.512	-0.10
R6	3.70	1.09	3.58	1.17	0.69	120	.492	0.11
R7	3.30	1.06	3.44	1.13	-0.80	122	.423	-0.12
R8	3.22	1.13	3.30	1.09	-0.45	132	.651	-0.07
R9	3.78	1.11	3.89	1.04	-0.67	135	.504	-0.10
R10	2.46	1.11	2.53	1.05	-0.46	134	.647	-0.07
R11	2.59	1.12	2.55	1.04	0.28	137	.777	0.04
R12	3.13	0.88	3.14	1.10	-0.07	106	.947	-0.01
R13	2.63	1.17	2.91	1.19	-1.54	126	.127	-0.24
R14	2.11	1.03	2.19	1.05	-0.46	125	.648	-0.07
R15	1.86	1.12	2.12	1.08	-1.57	132	.120	-0.24
R16	1.96	1.16	2.00	1.01	-0.25	145	.804	-0.04
R17	1.88	1.04	1.97	0.96	-0.59	138	.553	-0.09
R18	1.96	1.12	2.05	1.06	-0.53	134	.600	-0.08
общ_оц	5.98	2.56	6.75	2.46	-2.01	132	.046	-0.31
наст_обуч	3.24	1.17	3.64	1.10	-2.33	134	.021	-0.36
самораз	3.82	0.98	3.89	1.07	-0.43	118	.665	-0.07
кач_образ	3.25	1.08	3.31	1.07	-0.37	129	.715	-0.06
тех_адап	3.60	1.08	3.75	0.99	-0.94	138	.349	-0.14
упр_раб	3.93	0.99	3.77	1.32	0.90	101	.368	0.15
эк_вр	4.07	1.10	4.28	1.05	-1.27	134	.207	-0.19

Примечание. Переменные R1–R18 отражают отношение студентов к необходимости определенных изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных аналогичны табл. 2.

Сравнение отношения преподавателей и студентов к цифровой трансформации обучения

Переменная	Преподаватели		Студенты		t	df	p	d Коэна
	M	SD	M	SD				
R1	3.76	1.05	3.14	1.13	4.83	261	< .001	0.56
R2	3.67	1.11	3.13	1.07	4.18	240	< .001	0.49
R3	3.74	1.12	3.66	1.11	0.59	244	.559	0.07
R4	3.44	1.19	3.35	1.08	0.65	229	.516	0.08
R5	3.26	1.14	3.25	1.12	0.08	243	.938	0.01
R6	4.04	1.01	3.82	1.09	1.83	260	.068	0.21
R7	2.78	1.26	2.48	1.09	2.10	220	.037	0.25
R8	2.78	1.23	2.58	1.09	1.44	225	.150	0.17
R9	3.56	1.05	3.13	0.96	3.54	230	< .001	0.42
R10	2.45	1.05	2.72	1.18	-2.07	268	.039	-0.24
R11	2.36	1.00	2.14	1.03	1.84	252	.067	0.22
R12	2.21	1.07	1.95	1.11	2.04	252	.042	0.24
R13	2.19	1.05	1.97	1.11	1.70	257	.091	0.20
R14	2.26	1.00	1.91	1.01	2.93	249	.004	0.34
R15	2.33	1.00	1.99	1.10	2.81	263	.005	0.33
общ_оц	5.33	2.84	6.24	2.55	-2.82	226	.005	-0.34
наст_дист	3.15	1.09	3.37	1.16	-1.74	257	.084	-0.20
самораз	3.99	0.93	3.84	1.01	1.29	260	.197	0.15
кач_образ	3.09	1.16	3.27	1.08	-1.41	233	.160	-0.17
тех_адап	3.73	1.01	3.65	1.05	0.61	255	.540	0.07
упр_раб	3.62	1.15	3.88	1.11	-1.89	240	.060	-0.22
эк_вр	3.45	1.30	4.14	1.09	-4.79	213	< .001	-0.58

Примечание. Переменные R1–R15 отражают отношение преподавателей к необходимости определенных изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных аналогичны рис. 1.

Согласно табл. 4, студенты факультета психологии в среднем менее позитивно воспринимают такой аспект цифровой трансформации обучения, как обучение с помощью электронных учебных курсов и хуже оценивают дистанционное обучение в целом, и своё настроение в ходе дистанционного обучения, чем студен-

ты других факультетов. Таким образом, можно заключить, что гипотеза 3 не подтвердилась, а наоборот подтвердилась обратная закономерность. Интерпретация этого факта представлена ниже.

Гипотеза 4. Студенты в целом лучше относятся к дистанционному обучению, чем преподаватели. Для проверки данной гипотезы использовался *t*-критерий Уэлча. Допущение о нормальности распределения зависимой переменной в каждой из групп сравнений было соблюдено. Величина эффекта оценивалась по *d* Коэна, без допущения о равенстве дисперсий. Результаты сравнения представлены в табл. 5.

Согласно табл. 5, было обнаружено, что преподаватели, в отличие от студентов, более позитивно относятся к таким аспектам дистанционного обучения, как необходимость нового технического обеспечения, необходимость освоения нового программного обеспечения, необходимость повышения собственных ИКТ-компетенций и оценивают как менее значимые такие проблемы, как физическое недомогание из-за длительной работы за ПК, информационный кризис и проблемы с волевой регуляцией. Несмотря на это, студенты, в отличие от преподавателей, лучше относятся к дистанционному обучению в целом и оценивают преимущество в экономии времени за счёт цифровой трансформации обучения как более важное. По остальным аспектам цифровой трансформации обучения студенты и преподаватели в среднем слабо отличаются в своих оценках. Таким образом, можно заключить, что гипотеза 4 скорее не подтверждается полученными данными.

Гипотеза 5. Преподаватели и студенты хуже всего относятся к психологическим последствиям дистанционного обучения (таким как семейные конфликты, эмоциональные нарушения, информационный стресс, проблемы волевой регуляции и др.).

Гипотеза 6. И студенты, и преподаватели лучше всего относятся к организационным изменениям обучения с применением ДОТ (например, экономия времени и денег на дорогу, проще работать или учиться и т. п.).

Для проверки гипотез 5 и 6 использовался *t*-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Выбор данного критерия был обусловлен тем, что сравнение производилось между ответами одних и тех же респондентов на разные вопросы. Допущение о нормальности распределения зависимой переменной

в каждой из групп сравнений было соблюдено. Средние значения оценок по разным аспектам цифровой трансформации обучения и связанные с ними 95 % доверительные интервалы для выборки преподавателей представлены на рис. 2, а для выборки студентов представлены на рис. 3.

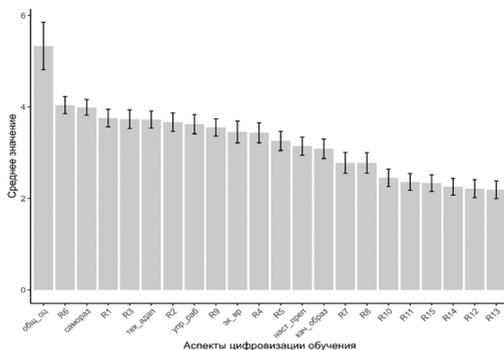


Рис. 2. Столбчатая диаграмма средних оценок по разным аспектам цифровой трансформации обучения для преподавателей

Примечание. Усы на графике соответствуют 95 % доверительным интервалам. Переменные R1–R15 отражают отношение преподавателей к необходимости определённых изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных аналогичны рис. 1.

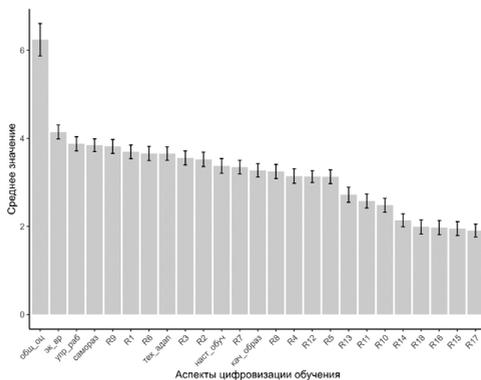


Рис. 3. Столбчатая диаграмма средних оценок по разным аспектам цифровой трансформации обучения для студентов

Примечание. Усы на графике соответствуют 95 % доверительным интервалам. Переменные R1–R18 отражают отношение студентов к необходимости определённых изменений в ходе цифровой трансформации обучения. Обозначения переменных аналогичны табл. 2.

Согласно рис. 2 и 3, в результате было выявлено, что и преподаватели, и студенты действительно склонны хуже всего оценивать психологические последствия дистанционного обучения (см. столбцы «R11», «R13», «R14» и «R15») и лучше относиться к организационным изменениям в связи с дистанционным форматом (см. столбцы «упр_раб» и «эк_вр»). Данный вывод подтверждается и результатами попарных сравнений. Таким образом, можно заключить, что гипотезы 5 и 6 подтвердились.

Гипотеза 7. Существует взаимосвязь между тем, насколько часто преподаватели и студенты сталкивались с изменениями, связанными с цифровой трансформацией обучения, и их отношением к ним.

Для проверки данной гипотезы использовался корреляционный анализ Пирсона. На примере выборки преподавателей положительные связи были обнаружены для следующих аспектов цифровой трансформации: необходимость нового технического обеспечения ($r = .21$, $p = .023$), необходимость использования цифровых методов контроля знаний ($r = .25$, $p = .008$) и необходимость работы с электронными ресурсами ($r = .33$, $p < .001$). Примечательно, что есть целый ряд аспектов цифровой трансформации, для которых обнаруживается отрицательная взаимосвязь: снижение времени личной коммуникации со студентами ($r = -.23$, $p = .012$), физическое недомогание из-за длительной работы за ПК ($r = -.25$, $p = .006$), эмоциональные нарушения ($r = -.22$, $p = .020$) и информационный стресс ($r = -.20$, $p = .029$). Для выборки студентов прослеживаются сходные тенденции. А именно, чем чаще студенты сталкиваются с такими аспектами цифровой трансформации, как обучение с помощью электронных курсов ($r = .24$, $p = .001$), ведение личного кабинета ($r = .20$, $p = .007$), ведение электронного документооборота с преподавателями и администрацией ($r = .24$, $p = .001$), использование онлайн-сервисов для занятий ($r = .16$, $p = .027$), использование цифровых методов контроля знаний ($r = .18$, $p = .017$) и работа с электронными ресурсами ($r = .29$, $p < .001$), тем лучше они склонны к ним относиться. Однако чем чаще студенты сталкиваются с такими аспектами цифровой трансформации обучения, как уменьшение личной коммуникации с преподавателем ($r = -.28$, $p < .001$), семейные конфликты ($r = -.25$, $p = .001$), физическое недомогание из-за длительной работы за ПК ($r = -.24$, $p = .001$), эмоциональные наруше-

ния ($r = -.22$, $p = .003$), информационный стресс ($r = -.31$, $p < .001$) и проблемы волевой регуляции ($r = -.32$, $p < .001$), тем хуже они склонны к ним относиться.

Обсуждение и выводы

Различия в отношении к некоторым элементам ЦОС у преподавателей мужчин и женщин можно объяснить большей социальной направленностью и полезависимостью женщин-преподавателей, их большей лояльностью к организационным изменениям. Это согласуется с исследованиями М. А. Холодной о когнитивных стилях и К. В. Харского о лояльности и благонадежности персонала.

Положительная корреляция между возрастом преподавателя и отношением к снижению времени личной коммуникации со студентами и его заменой на технически-опосредованное взаимодействие можно по-видимому объяснить тем, что с возрастом преподаватели более подвержены эмоциональному истощению, отстраненности и уменьшению или упрощению действий, связанных с трудовой деятельностью, что позволяет им более экономно расходовать свои энергетические ресурсы в условиях эмоционального выгорания. Однако это предположение требует дополнительного исследования, так как взаимосвязи между отношением к снижению времени личной коммуникации со студентами и стажем педагогической деятельности выявлено не было.

Частичное подтверждение второй гипотезы показало, что студенты-юноши лучше относятся к возможности обучения при помощи электронных учебных курсов, чем девушки. Скорее всего это связано с тем, что для девушек более важна коммуникация с преподавателями и другими студентами, чем для юношей, которые в большей степени готовы к работе с электронными ресурсами.

Примечателен выявленный вопреки выдвинутой гипотезе факт о том, что отношение к цифровой трансформации обучения у студентов и преподавателей факультета психологии более негативно, чем у студентов и преподавателей других факультетов. Несмотря на то что процесс цифровой трансформации обучения на факультете психологии был запущен раньше, и ожидалось что это положительно скажется на отношении к нему у субъектов образовательного процесса, полученные

противоположные данные можно объяснить тем, что эти изменения не имели должного психолого-педагогического сопровождения. В силу этого преподаватели и студенты не были психологически готовы к активному внедрению ДОТ и успели, в отличие от студентов и преподавателей других факультетов, оценить не только плюсы, но и минусы этого процесса.

Результаты исследования также ярко показали, что и студенты, и преподаватели по-разному относятся к материально-техническим или организационным аспектам цифровой трансформации с одной стороны, и к социально-психологическим аспектам цифровой трансформации – с другой. По-видимому, материально-технические и организационные изменения преподаватели и студенты склонны воспринимать более позитивно по причине того, что они осознают, что без адаптации к этим изменениям в современном мире невозможно успешно вести преподавательскую деятельность или обучаться и/или по причине того, что соответствующие изменения упрощают учебно-преподавательскую деятельность (например, не нужно тратить время на дорогу, не нужно идти в библиотеку, чтобы получить нужную книгу и т. д.). С другой стороны, к социально-психологическим изменениям преподаватели и студенты склонны относиться хуже, что может быть связано с тем, что чрезмерное физическое утомление, недостаток «живого» общения и различные проблемы эмоционально-волевого характера препятствуют продуктивности и снижают мотивацию преподавателей и студентов к вовлечению в образовательный процесс.

Таким образом, исследование показало, что в ходе цифровой трансформации обучения преподаватели и студенты лучше всего относятся к организационным изменениям и хуже всего к психологическим. Это свидетельствует о том, что процесс цифровой трансформации обучения не должен происходить стихийно, он требует научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения, направленного прежде всего на устранение психологических проблем обучения в ЦОС, требует создания эффективных и инновационных педагогических подходов и технологий, которые будут учитывать индивидуальные потребности студентов и преподавателей. Цель такого сопровождения – формирование готовности к обучению в ЦОС и адаптация к организационным, техническим, методическим

и психологическим изменениям, сопровождающим процесс цифровой трансформации высшего образования.

Ограничения: проведенное на базе ЛГУ им. А. С. Пушкина исследование отразило отношение к цифровой трансформации у преподавателей и студентов, которые работают и учатся преимущественно в смешанном формате. Учебных групп и конкретных преподавателей, которые бы имели дело только с ЦОС и ДОТ в университете нет. С одной стороны, это вызывает трудности формирования выборки исследования для анализа различий у групп, обучающихся и преподающих только очно или только дистанционно. С другой стороны, это даёт возможность получить информацию об отношении к обучению в очном формате и к обучению в ЦОС, а также оценку вызванных цифровой трансформацией изменений от субъектов образовательного процесса, которые могут сравнивать обе формы обучения на собственном опыте.

Благодарность: автор выражает благодарность преподавателям и студентам ЛГУ им. А. С. Пушкина, принявшим участие в анонимном опросе.

Список литературы

1. Беззубенко Н. С. Особенности цифровизации вузовского образования // Библиотека в пространстве современной культуры: сб. науч. трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: НИИХ, 2020. – С. 31–35.
2. Блинов В. И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 27–32.
3. Бурганова Л. А., Юрьева О. В. Готовность вузовских преподавателей к работе в цифровой образовательной среде: компетентностный подход // Вестник экономики, права и социологии. – 2021. – № 2. – С. 67–72.
4. Булат Р. Е., Байчорова Х. С., Лебедев А. Ю., Никитин Н. А., Поборчий А. В. Психолого-педагогические аспекты экстренного перехода обучающихся очной формы обучения на дистанционный формат подготовки и проведения государственных аттестационных испытаний // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 140–147.
5. Булат Р. Е., Ванновская О. В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 258–278.
6. Ванновская О. В. Концепция психолого-педагогического сопровождения цифровой трансформации образовательного процесса вуза (антропоцентрический подход) // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 3. – С. 133–149. – DOI 10.18384/2949-5105-2024-3-133-149.
7. Ванновская О. В. Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 251–269. – DOI 10.35231/18186653_2024_2_251
8. Ванновская О. В. Воздействие цифровой образовательной среды вуза на личность и психику обучающихся // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 3. – С. 82–96. – DOI 10.18384/2949-5105-2023-3-82-96
9. Ванновская О. В., Булат Р. Е. Психологические основания для разработки и реализации учебных планов и учебных материалов с применением ДОТ // Вестник МГПУ.

[288] Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17. – № 3. – С. 94–114. DOI 10.25688/2076–9121.2023.17.3.05

10. Галиханов М. Ф., Хасанова Г. Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28. – № 2. – С. 51–62.

11. Гнедых Д. С., Красильников А. М., Щур А. Д., Лоик А. Н., Добрянская А. О., Белоусова Т. М. Опыт создания психолого-педагогических рекомендаций для компьютерных психодиагностических систем в образовании // *Петербургский психологический журнал*. – 2020. – № 33. – С. 21–41.

12. Жабчик С. В. Актуальные проблемы цифрового обучения в вузах // *Наука XXI века: проблемы, перспективы и актуальные вопросы развития общества, образования и науки. Международная межвузовская осенняя научно-практическая конференция: сборник материалов и докладов*. – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ – филиал ФГБУ "РЭА" Минэнерго России, 2022. – С. 89–93.

13. Ибрагимов Х. И. Организация самостоятельной работы студентов в условиях цифровизации вузовского образования // *Наука и образование сегодня*. – 2020. – № 7 (54). – С. 74–75.

14. Кашапов М. М. Ресурсы педагогического мышления в условиях цифровизации вузовского образования // *Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XV Всероссийской научно-методической конференции*. – Ярославль: ЯГУ им. П. Г. Демидова, 2022. – С. 148–151.

15. Козлов А. В. Цифровизация обучения студентов технических специальностей // *Современное педагогическое образование*. – 2022. – № 10. – С. 201–205.

16. Ломоносова Н. В., Осипова О. П. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации // *Преподаватель XXI век*. – 2021. – № 4. Часть 1. – С. 11–24.

17. Маклаков А. Г., Ванновская О. В. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения // *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т. С. Овчинниковой*. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 129–140.

18. Матвиенко С. В., Васильева Е. В., Полякова Н. Ю., Евдокиенко В. В. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления // *Образование и право*. – 2021. – № 1. – С. 195–199.

19. Научные основы применения дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения: монография // Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, А. А. Горбунов, А. Ю. Лебедев, Н. А. Никитин, А. В. Поборчий / под общ. ред. Р. Е. Булата. – СПб.: С.-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 2021. – 300 с.

20. Рогова И. Н., Шиктарева И. А., Алмазова М. Л. Методы и технологии цифровой дидактики профессионального образования // *Научно-инновационные технологии как фактор устойчивого развития агропромышленного комплекса: сб. ст. по мат-лам Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. Н. Миколайчика*. – Курган, 2020. – С. 512–515.

21. Сергеев И. С. Цифровая дидактика профессионального образования: контуры новой научной дисциплины // *Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики*. – Кемерово, 2019. – С. 134–138.

22. Соколовская И. Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // *Цифровая социология*. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 46–54.

23. Сорочан В. В. Цифровизация – средство или цель вузовского образования? // *Полочение будущего: сборник статей международной научной конференции*. – СПб.: Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2023. – С. 50–54.

24. Харламова Т. М. Специфика психического состояния и копинг-стратегий студентов при дистанционном обучении в условиях пандемии COVID-19 // *Вестник Пермского гос. гуманитарно-педагогического ун-та. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки*. – 2020. – С. 26–39.

25. Чернавин Ю. А. Цифровое общество: теоретические контуры складывающейся парадигмы // *Цифровая социология*. – 2021. – Т. 4. – № 2. – С. 4–12.

26. Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3 (73). – С. 22–39.
27. Щербина Е. Ю., Шмурыгина О. В., Уткина С. Н. Цифровая дидактика профессионально-педагогического образования: основные компоненты // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 411–418.
28. Яницкий М. С. Психологические аспекты цифрового образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С. 38–44.
29. Jang D.-H., Yi, P., Xing I.-S. Exploring the Effectiveness of Using Digital Textbooks in Student Education in South Korea: A Meta-Analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2015. – 324 p.
30. Hilton J. Open Educational Resources, Student Efficacy, and User Perceptions: a Synthesis of Research Published between 2015 and 2018 // *Educational Technology Research and Development*. – 2019. – Vol. 68. – P. 853–876.
31. Pacheco E., Lips M., Yoong P. Transition 2.0: Digital Technologies, Higher Education, and Vision Impairment // *The Internet and Higher Education*. – 2018. – № 37. – P. 1–10.

References

1. Bezzubenko, N. S. (2020) *Osobennosti cifrovizacii vuzovskogo obrazovaniya* [Features of digitalization of higher education]. Collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk State University of Economics and Management. Pp. 31–35. (In Russian).
2. Blinov, V. I. (2019) *Cifrovaya didaktika: modnyj trend ili novaya nauka?* [Digital didactics: a fashion trend or a new science?]. *Professional education. Capital*. No. 3. Pp. 27–32. (In Russian).
3. Burganova, L. A., Yuryeva, O. V. (2021) *Gotovnost' vuzovskih prepodavatelej k rabote v cifrovoj obrazovatel'noj srede: kompetentnostnyj podhod* [Readiness of University Teachers to Work in a Digital Educational Environment: A Competency-Based Approach]. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*. No. 2. Pp. 67–72. (In Russian).
4. Bulat, R. E., Baichorova, H. S., Lebedev, A. Yu., Nikitin, N. A., Poborchiy, A. V. (2020) *Psihologo-pedagogicheskie aspekty ekstremnogo perekhoda obuchayushchihhsya ochnoj formy obucheniya na distancionnyj format podgotovki i provedeniya gosudarstvennyh attestacionnyh ispytaniy* [Psychological and pedagogical aspects of the emergency transition of full-time students to a distance learning format for preparing and conducting state certification tests]. *Modern high-tech technologies*. No. 10. Pp. 140–147. (In Russian).
5. Bulat, R. E., Vannovskaya, O. V. (2022) *Problemy i perspektivy cifrovoj psihodidaktiki v sisteme vysshego obrazovaniya* [Problems and Prospects of Digital Psychodidactics in the Higher Education System]. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 4. Pp. 258–278. (In Russian).
6. Vannovskaya, O. V. (2024) *Koncepciya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya cifrovoj transformacii obrazovatel'nogo processa vuza (antropocentricheskij podhod)* [The concept of psychological and pedagogical support for the digital transformation of the educational process of the university (anthropocentric approach)]. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*. No. 3. Pp. 133–149. (In Russian).
7. Vannovskaya, O. V. (2024) *Metodologicheskie osnovy vnedreniya cifrovyyh tekhnologij v obrazovatel'nyj process vuza* [Methodological foundations for the introduction of digital technologies into the educational process of the university]. *Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 251–269. (In Russian).
8. Vannovskaya, O. V. (2023) *Vozdejstvie cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza na lichnost' i psihiku obuchayushchihhsya* [The impact of the digital educational environment of the university on the personality and psyche of students]. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychological Sciences*. No. 3. Pp. 82–96. (In Russian).
9. Vannovskaya, O. V., Bulat, R. E. (2023) *Psihologicheskie osnovaniya dlya razrabotki i realizacii uchebnyh planov i uchebnyh materialov s primeneniem DOT* [Psychological Basis for the Development and Implementation of Curriculum and Learning Materials with the Use of Distance Educational Technologies]. *Bulletin of MSPU. Series: Pedagogy and psychology*. No. 3. Pp. 94–114. (In Russian).

10. Galikhanov, M. F., Khasanova, G. F. (2019) Podgotovka prepodavatelej k onlajn-obucheniju: roli, kompetencii, sodержanie [Preparing Teachers for Online Teaching: Roles, Competencies, Content]. *Higher education in Russia*. Vol. 28. No. 2. Pp. 51–62. (In Russian).
11. Gnedikh, D. S., Krasilnikov, A. M., Shchur, A. D., Loik, A. N., Dobryanskaya, A.O., Belousova, T.M. (2020) Opyt sozdaniya psihologo-pedagogicheskikh rekomendacij dlya komp'yuternyh psihodiagnosticheskikh sistem v obrazovanii [Experience in creating psychological and pedagogical recommendations for computer psychodiagnostic systems in education]. *Petersburg Psychological Journal*. No. 33. Pp. 21–41. (In Russian).
12. Zhabchik, S. V. (2022) Aktual'nye problemy cifrovogo obucheniya v vuzah [Actual problems of digital learning in universities] *Nauka XXI veka: problemy, perspektivy i aktual'nye voprosy razvitiya obshchestva, obrazovaniya i nauki* [Science of the 21st century: problems, prospects and actual issues of development of society, education and science]. Proceedings of the International Conference. Krasnodar. Pp. 89–93. (In Russian).
13. Ibragimov, H. I. (2020) Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah cifrovizacii vuzovskogo obrazovaniya [Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah cifrovizacii vuzovskogo obrazovaniya]. *Science and education today*. No. 7 (54). Pp. 74–75. (In Russian).
14. Kashapov, M. M. (2022) *Resursy pedagogicheskogo myshleniya v usloviyah cifrovizacii vuzovskogo obrazovaniya* [Resources of pedagogical thinking in the context of digitalization of higher education]. Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya [Current issues of improving higher education]. Proceedings of the International Conference. Yaroslavl. Pp. 148–151. (In Russian).
15. Kozlov, A. V. (2022) Cifrovizaciya obucheniya studentov tekhnicheskikh special'nostej [Digitalization of teaching students of technical specialties]. *Modern pedagogical education*. No. 10. Pp. 201–205. (In Russian).
16. Lomonosova, N. V., Osipova, O. P. (2021) Transformaciya sistemy upravleniya obrazovatel'nym processom v vysshem obrazovanii v usloviyah cifrovizacii [Transformation of the educational process management system in higher education in the context of digitalization]. *Teacher XXI century*. No. 4. Part 1. Pp. 11–24. (In Russian).
17. Maklakov, A. G., Vannovskaya, O. V. (2022) Psihologicheskie problemy cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya i dal'nejshego razvitiya distancionnogo obucheniya [Psychological problems of digital transformation of the education system and further development of distance learning]. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchayushchihysya raznogo vozrasta: monografiya* [Psychological and pedagogical support of the educational process of students of different ages: monograph]. Saint Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin. Pp. 129–140. (In Russian).
18. Matvienko, S. V., Vasilyeva, E. V., Polyakova, N. Yu., Evdokienko V. V. (2021) Psihologicheskie slozhnosti, voznikayushchie v processe distancionnogo obucheniya, i sposoby ih preodoleniya [Psychological difficulties arising in the process of distance learning and ways to overcome them]. *Education and Law*. No. 1. Pp. 195–199. (In Russian).
19. Nauchnye osnovy primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v ochnoj forme obucheniya: monografiya [Scientific foundations of the application of distance educational technologies in full-time education: monograph]. R. E. Bulat, Kh. S. Baichorova, A. A. Gorbunov, A. Yu. Lebedev, N. A. Nikitin, A. V. Poborchiy / edited by R. E. Bulat. SPb.: St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 300 p. (In Russian).
20. Rogova, I. N., Shiktareva, I. A., Almazova, M. L. (2020) Metody i tekhnologii cifrovoy didaktiki professional'nogo obrazovaniya [Methods and technologies of digital didactics of professional education]. *Nauchno-innovacionnye tekhnologii kak faktor ustojchivogo razvitiya agropromyshlennogo kompleksa* [Scientific and innovative technologies as a factor in sustainable development of the agro-industrial complex]. Proceedings of the All-Russian scientific conference. Kurgan. Pp. 512–515. (In Russian).
21. Sergeev, I. S. (2019) Cifrovaya didaktika professional'nogo obrazovaniya: kontury novoj nauchnoj discipliny [Digital didactics of professional education: contours of a new scientific discipline] *Professional education and youth employment: XXI century. Training of personnel for the digital economy*. Kemerovo. Pp. 134–138. (In Russian).
22. Sokolovskaya, I. E. (2020) Social'no-psihologicheskie faktory udovletvorennosti studentov v usloviyah cifrovizacii obucheniya v period pandemii COVID-19 i samoizolyacii [Social

and psychological factors of student satisfaction in the context of digitalization of education during the COVID-19 pandemic and self-isolation]. *Digital sociology*. Vol. 3. No. 2. Pp. 46–54. (In Russian).

23. Sorochan, V. V. (2023) Cifrovizaciya – sredstvo ili cel' vuzovskogo obrazovaniya? [Digitalization – a means or a goal of higher education?]. *Pokolenie budushchego* [Generation of the Future]. Proceedings of the International Conference. Saint Petersburg, Pp. 50–54. (In Russian).

24. Kharlamova, T. M. (2020) Specifika psihicheskogo sostoyaniya i koping-strategij studentov pri distancionnom obuchenii v usloviyah pandemii COVID-19 [Specifics of the mental state and coping strategies of students during distance learning in the context of the COVID-19 pandemic]. *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences*. Pp. 26–39. (In Russian).

25. Chernavin, Yu. A. (2021) Cifrovoe obshchestvo: teoreticheskie kontury skladyvayushchejsya paradigmy [Digital society: theoretical contours of the emerging paradigm]. *Digital sociology*. Vol. 4. No. 2. Pp. 4–12. (In Russian).

26. Chikova, O. A. (2020) Cifrovaya transformaciya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital transformation of the content of pedagogical education]. *Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 2. No. 3 (73). Pp. 22–39. (In Russian).

27. Shcherbina, E. Yu., Shmurygina, O. V., Utkina, S. N. (2020) Cifrovaya didaktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: osnovnye komponenty [Digital didactics of professional and pedagogical education: main components] *Business. Education. Law*. No. 2 (51). Pp. 411–418. (In Russian).

28. Yanitsky, M. S. (2019) Psihologicheskie aspekty cifrovogo obrazovaniya [Psychological aspects of digital education]. *Professional education in Russia and abroad*. No. 2 (34). Pp. 38–44. (In Russian).

29. Jang, D.-H., Yi, P., Xing, I.-S. (2015) Exploring the Effectiveness of Using Digital Textbooks in Student Education in South Korea: A Meta-Analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*.

30. Hilton, J. (2019) Open Educational Resources, Student Efficacy, and User Perceptions: a Synthesis of Research Published between 2015 and 2018. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 68. Pp. 853–876.

31. Pacheco, E., Lips M., Yoong, P. (2018) Transition 2.0: Digital Technologies, Higher Education, and Vision Impairment. *The Internet and Higher Education*. No. 37. Pp. 1–10.

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: 21.04.2025
Принята к публикации: 12.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025
Accepted: 12 May 2025
Published: 30 June 2025

ГРНТИ 15.81.21

БАК 5.3.4

Психологические детерминанты успешности овладения цифровыми компетенциями в магистратуре

О. В. Ванновская, Е. А. Лебедева

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

Введение. В условиях стремительного развития информационных технологий и их интеграции в образовательный процесс, овладение цифровыми компетенциями становится важным аспектом подготовки магистрантов. В статье анализируются психологические причины недостаточного овладения цифровыми компетенциями в магистратуре. Рассматриваются такие факторы, как внутренняя и внешняя мотивация, самооффективность, психологические барьеры на пути их овладения и др.

Материалы и методы. Исследование проводилось в пять этапов: 1) теоретический анализ, синтез, обобщение и структурирование научной информации из литературных источников; 2) анализ нормативно-правовой документации; 3) оценка цифровых компетенций с помощью сервиса Цифровой гражданин; 4) стандартизированный опрос; 5) анализ данных, формулирование выводов и практических рекомендаций по психологическому сопровождению процесса овладения цифровыми компетенциями.

Результаты. Теоретический анализ позволил определить границы понятий «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность». Цифровая компетенция – это конкретный навык или умение использовать тот или иной вид информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для решения практических задач. Цифровая компетентность – это интегральная способность субъекта уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять ИКТ в разных сферах жизнедеятельности, а также его психологическая готовность к такой деятельности. Таким образом, цифровая компетентность, помимо всей совокупности цифровых компетенций, включает также психологические детерминанты их овладения и применения. Анализ ФГОСов 3++ показал, что более 50 % из них не содержат упоминаний про цифровые компетенции или сведены лишь к информационной грамотности, что явно недостаточно. Эмпирическое исследование в Гатчинском государственном университете (ГГУ) показало, что магистранты в достаточной степени владеют цифровыми компетенциями. Однако около половины из них считают, что в процессе обучения их цифровые компетенции формируются недостаточно, при этом внутренняя мотивация на формирование цифровых компетенций у них имеется. Также респонденты выделяют такие психологические барьеры на пути овладения цифровыми компетенциями, как недостаточный уровень когнитивного развития, неуверенность, тревога, переизбыток информации, барьеры, связанные с цифровыми коммуникациями.

Обсуждение и выводы. Актуализация технического и организационного аспектов процесса цифровой трансформации образования незаслуженно отодвинула на второй план вопросы психологических детерминант успешности освоения цифровых компетенций. Психологические аспекты овладения цифровыми компетенциями могут не только не учитываться, но даже и не отслеживаться. В этих условиях в фокусе внимания необходимо держать именно психологические причины и механизмы освоения цифровыми компетенциями, не останавливаясь только на уровне цифровых компетенций, а стремиться к формированию цифровой компетентности как системного свойства личности. Особое внимание следует уделять развитию когнитивных способностей, внутренней мотивации и самооффективности овладения цифровыми компетенциями, а также снижению уровня личностной тревожности. В статье предложены направления психологического сопровождения овладения цифровыми компетенциями у магистрантов.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая компетентность, магистратура, психологические детерминанты цифровых компетенций.

Для цитирования: Ванновская О. В., Лебедева Е. А. Психологические детерминанты успешности овладения цифровыми компетенциями в магистратуре // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 292–312. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_292. EDN: QPTENG

Psychological Determinants of Success in Mastering Digital Competencies in the Master's Program

Olga V. Vannovskaya, Elena A. Lebedeva

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

Introduction. In the context of the rapid development of information technologies and their integration into the educational process, mastering digital competencies is becoming an important aspect of undergraduates' training. The article is devoted to the analysis of the psychological reasons for the lack of success in mastering digital competencies in the master's program. Factors such as internal and external motivation, self-efficacy, psychological barriers to their mastery, and others are considered.

Materials and methods. The study was conducted in five stages: 1) theoretical analysis, synthesis, generalization and structuring of scientific information from literary sources; 2) analysis of regulatory documentation; 3) assessment of digital competencies using the Digital Citizen service; 4) standardized survey; 5) data analysis, formulation of conclusions and practical recommendations for psychological support of the process of mastering digital competencies.

Results. The theoretical analysis allowed us to define the boundaries of the concepts of "digital competencies" and "digital competence". Digital competencies is a specific skill or ability to use a particular type of information and communication technology (ICT) to solve practical problems. Digital competence is the integral ability of a subject to confidently, effectively, critically and safely choose and apply ICT in various spheres of life, as well as his psychological readiness for such activities. That is, digital competence, in addition to the totality of digital competencies, also includes the psychological determinants of their acquisition and application. An analysis of FGOS 3++ showed that more than 50 % of them contain no mention of digital competencies or are reduced only to information literacy, which is clearly not enough. An empirical study at Gatchina State University (GSU) showed that undergraduates have a fairly good command of digital competencies. However, about 50 % of undergraduates believe that their digital competencies are not sufficiently formed in the learning process, despite the fact that they have an internal motivation to form digital competencies. Respondents also identify such psychological barriers to mastering digital competencies as: insufficient cognitive development, insecurity, anxiety, an overabundance of information, barriers related to digital communications.

Discussion and conclusions. The actualization of the technical and organizational aspects of the digital transformation of education has undeservedly overshadowed the issues of psychological determinants of the success of mastering digital competencies. The psychological aspects of mastering digital competencies may not only be ignored, but may not even be monitored. In these conditions, it is necessary to keep in focus precisely the psychological causes and mechanisms of mastering digital competencies and not only focus on the level of digital competencies, but strive to form digital competence as a systemic property of a personality. Special attention should be paid to the development of cognitive abilities, internal motivation and self-effectiveness in mastering digital competencies, as well as reducing the level of personal anxiety. The article suggests the directions of psychological support for mastering digital competencies among undergraduates.

Key words: digital competencies, digital competence, master's degree, psychological determinants of digital competencies.

For citation: Vannovskaya, O. V., Lebedeva, E. A. (2025) Psixologicheskie determinanty uspešnosti ovladeniya cifrovymi kompetencyami v magistrature [Psychological Determinants of Success in Mastering Digital Competencies in the Master's Program]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 292–312. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_292. EDN: QPTENG

Введение

В настоящее время целевым ориентиром системы высшего образования является подготовка специалиста, навыки и компетенции которого будут соответствовать запросам современного общества. Это требует от выпускников вузов готовности к деятельности в современных условиях и, в частности, к применению цифровых технологий. Успешное овладение цифровыми компетенциями зависит не только от технической подготовки, но и от психологических факторов, которые могут как способствовать, так и препятствовать обучению. Следовательно, выделение психологических детерминант успешности овладения цифровыми компетенциями является актуальной научной проблемой.

Процесс цифровой трансформации системы образования – это «комплексное изменение с помощью цифровых технологий структуры, процессов, внутренней коммуникации, моделей образовательной деятельности и всей организационной культуры образовательной организации» [7, с. 254]. Это сложный механизм взаимодействия всех этих процессов и объектов, требующий структуры, системности и комплексного сопровождения, в том числе психологического [9].

Цифровая трансформация системы образования инициируется и регулируется на государственном уровне. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прописано право учебных заведений на использование в рамках образовательной и организационной деятельности цифровых технологий. Основными заинтересованными сторонами в плане формирования цифровых компетенций у магистрантов являются государство, сами магистранты и преподаватели, без которых этот процесс невозможно реализовать [15, с. 33]. Перед проведением эмпирического исследования были тщательно изучены все федеральные государственные образовательные стандарты 3++ технических, гуманитарных и естественно-научных направлений на предмет наличия цифровых компетенций в разделе общепрофессиональных компетенций.

На основе этого анализа можно сделать вывод, что более 50 % от имеющихся ФГОС не содержат в части общепрофессиональных компетенций ни одного упоминания о цифровых компетенциях. В тех стандартах, где цифровые компетенции

есть, большинство из них сведено к информационной грамотности, но этого, по нашему мнению, недостаточно (рис. 1).



Рис. 1. Соответствие цифровых / компьютерных компетенций в госстандартах, в % (сост. авт.)

На рис. 1 отражено, что информационная грамотность выступает ядром цифровых компетенций, тогда как цифровой контент, безопасность, решение проблем и коммуникации в должной степени не проявлены в структуре цифровых компетенций в обозначенных госстандартах.

Таким образом, более 50 % ФГОС не содержат упоминаний про цифровые компетенции или сведены лишь к информационной грамотности. Это актуализирует необходимость проведения исследования психологических детерминант овладения цифровыми компетенциями.

В рамках данного исследования фокус внимания направлен на магистратуру, что обусловлено рядом факторов.

Во-первых, в настоящее время наблюдается активный рост количества магистрантов. Согласно статистическим данным, около 25 % граждан России не остановились на уровне бакалавриата, а пошли дальше получать степень магистра¹. Это интересный феномен, так как магистерское образование не является обязательным и говорит о желании человека повысить свой уровень образования, расширить свой «багаж» компетенций и навыков.

¹ Минобрнауки: в России растет количество студентов магистратуры старше 35 лет // Агентство городских новостей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mskagency.ru/materials/3461899> (дата обращения: 13.04.2025).

Во-вторых, большой интерес представляет динамика возрастного состава контингента обучающихся по магистерским программам. Так, за последние 5 лет заметно возросло количество магистрантов в возрасте более 35 лет. Если в 2020 г. (согласно статистике Министерства образования и науки) количество магистрантов в возрасте старше 35 лет составляло 11 % от общего числа студентов в России, то уже к 2023 г. этот показатель вырос до 16 %, а в 2024 г. – почти до 20 %. Неоднородность возрастного состава в магистратуре обуславливает определенные проблемы, которые могут возникать у преподавателей и студентов в процессе обучения. Навык реализации задач в цифровой среде, как правило, лучше развит у молодого поколения, тогда как студентам и преподавателям более старшего возраста приходится прикладывать дополнительные усилия для освоения цифровых компетенций и навыков.

В-третьих, актуальность исследования обозначенной проблемы в контексте магистратуры обуславливается особенностями, которые отличают этот уровень профессионального образования от бакалавриата. В магистратуре по сравнению с бакалавриатом больший упор делается на развитие навыков исследовательской работы. Соответственно, развитие компетенций магистрантов должно осуществляться в следующих направлениях: умение проводить научные исследования и анализировать их результаты, навыки самоорганизации и самодисциплины, а также самостоятельного и критичного поиска информации для решения учебных и исследовательских проблем. Все это обуславливает необходимость активно использовать в своей профессиональной и учебной деятельности цифровые технологии и повышать цифровую компетентность [3].

Сложности и открытые вопросы касательно цифровой трансформации системы высшего образования касаются также и компетенций преподавателя. Несмотря на акцентирование внимания на высокотехнологичном и отвечающем современным запросам обучении, отечественные и зарубежные теоретические и прикладные исследования показывают, что многие преподаватели все еще отдают предпочтение традиционным формам обучения, без использования каких-либо цифровых дополнений. При этом разработка и апробация цифровых образовательных ресурсов (онлайн-курсы, интерактивные

учебники, цифровые программы, веб-сайты и т. д.) расширяют границы и возможности как преподавательской практики, так и учебной активности студентов [11, 18, 23]. Соответственно, развитие цифровых компетенций студентов в магистратуре невозможно без параллельного повышения цифровых навыков и умений преподавательского состава.

Таким образом, тема настоящего исследования является актуальной, что обуславливает его **цель**: анализ психологических детерминант успешности овладения цифровыми компетенциями в магистратуре.

Для достижения цели исследования были определены следующие **задачи**:

- рассмотреть понятия «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность»;
- исследовать уровень развития цифровых компетенций с помощью объективного независимого тестирования;
- изучить мнение магистрантов об уровне развития цифровых компетенций в системе магистратуры, а также о психологических характеристиках, способствующих и препятствующих их успешному выполнению;
- проанализировать готовность преподавателей к совершенствованию текущих и получению новых цифровых навыков;
- выявить взаимосвязи между уровнем развития цифровых компетенций и психологическими характеристиками респондентов;
- предложить направления психологического сопровождения овладения цифровыми компетенциями и формирования цифровой компетентности магистров.

Овладение цифровыми компетенциями в магистратуре – это сложный процесс, на который влияют не только технические и организационные, но и различные психологические факторы. Понимание этих факторов может помочь в создании более эффективных образовательных стратегий и подходов, способствующих успешному обучению студентов.

Обзор литературы

Как было отмечено, в настоящее время происходит цифровая трансформация системы образования, которая затрагивает всю систему в целом и отдельные ее компоненты. Эта

трансформация происходит путем взаимного синтеза цифровых и педагогических технологий [16], и требует научно обоснованного психологического сопровождения. Взаимодействие различных технологий порождает новые условия, а также термины и понятия. Одними из таких терминов, зарождение которых формируется на стыке педагогических и цифровых технологий, являются «цифровая компетентность» и «цифровая компетенция». К сожалению, в применении этих двух дефиниций существует путаница, и часто эти понятия используются как синонимы, однако это неверно.

Анализ зарубежных и отечественных источников позволяет сформулировать следующее определение цифровой компетентности – это основанная на непрерывном овладении компетенциями способность уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его психологическая готовность к такой деятельности [14]. Иначе говоря, цифровая компетентность – это не просто набор цифровых компетенций, знаний, навыков и установок, которые позволяют эффективно и успешно использовать цифровые технологии в различных сферах жизни, это интегральная способность (качественная личностная характеристика). И поэтому формирование цифровой компетентности не может сводиться только к овладению цифровыми компетенциями, а должно включать формирование личностной готовности к деятельности в цифровой среде.

В структуру цифровой компетентности, помимо личностной готовности, входят такие элементы, как понимание основ работы цифровых технологий, умение их использовать, критически обрабатывать и анализировать информацию, конструировать и моделировать цифровые знания и цифровое содержание; умение совладать с проблемами, обусловленными цифровыми запросами. Эти знания, навыки и умения представляют собой единицы цифровой компетентности – цифровые компетенции.

Исследователи выделяют четыре формы проявления цифровых компетенций [1, 21]:

1. Первая форма – формируется на уровне понимания принципов и основ работы компьютера, мобильных устройств, Интернета и других цифровых технологий [19]. При этом в исследованиях выделяют в основном только техническую и ор-

ганизационную стороны, тогда как, по нашему мнению, важно также выделять психологический аспект, так как сформированность цифровой компетенции на уровне понимания нивелирует тревожность и беспокойство, и снимает психологические барьеры в использовании цифровых технологий, что актуально как для преподавателей, так и для студентов.

2. Вторая форма – реализуется на уровне непосредственного использования цифровых технологий, в том числе свободного обмена информацией, выстраивания коммуникации и сотрудничества, опираясь на общий высокий уровень цифровой компетентности. Здесь присутствует психологический аспект, связанный с сопротивлением к овладению новыми навыками и неготовностью их использовать в своей образовательной деятельности.

3. Третья форма проявления цифровых компетенций – это критическое мышление. В контексте обозначенной темы критическое мышление целесообразно рассматривать как способность оценивать информацию, полученную из цифровых источников, анализировать и выявлять возможные ошибки, искажения и неточности. Значимость критического мышления как составной части цифровой компетентности трудно переоценить, так как цифровой мир предоставляет неограниченный доступ к информации, которая часто бывает недостоверной, фальсифицированной и даже опасной. Для недопущения информационной перегрузки и сохранения способности анализировать и оценивать информацию важно развивать критическое мышление. При несформированности навыка критического анализа цифрового контента для субъекта магистерского образования возрастает в том числе риск психологической дезадаптации. Это может выражаться как в виде тревоги и беспокойства, так и в виде изменения реальности, подмены понятий, подверженности манипуляциям и т. д. Все это приводит к неспособности принятия самостоятельных решений в цифровом пространстве и сдвигает фокус с получения профессиональных знаний на попытки не «застрять» и не потеряться в информационном потоке [22]. Очевидно, что развитие критического мышления – это именно психологическая задача, связанная с когнитивными стилями и формированием навыка критической оценки информации.

4. Четвертой формой проявления цифровых компетенций выступают цифровое рабочее пространство, а также умения

и навыки, связанные с его формированием и использованием: умения создавать цифровые документы, изображения, видео и другие формы контента, систематизировать и распределять информацию, навыки и умения, связанные с осуществлением работы в базовых рабочих приложениях (MicrosoftOffice, LibreOffice) [20]. Можно предположить, что успешность овладения этой формой цифровых компетенций требует не только развитых когнитивных способностей, но и метакогнитивных навыков, т. е. способность осознавать и контролировать свои собственные когнитивные процессы, понимать свои сильные и слабые стороны в решении задач.

Таким образом, все четыре формы проявления цифровых компетенций наряду с техническими аспектами имеют психологическую детерминацию. Зная сущность и основные формы проявления и компоненты цифровых компетенций, можно рассмотреть психологические проблемы их формирования в системе высшего образования [2, 15].

Так, проблемы цифровой трансформации образования представлены в работе А. Г. Маклакова и О. В. Ванновской [12]. В данной главе научной монографии показано, что «неготовность работать в условиях цифровой трансформации и неготовность использовать цифровые сервисы это именно психологическая проблема. Она обусловлена следующими факторами:

1) отсутствием необходимого уровня знаний и навыков использования современного компьютерного (цифрового) оборудования;

2) наличием психологических факторов, препятствующих использованию современных цифровых технологий».

В работе А. В. Гармоновой, Е. А. Опфер и Д. В. Щегловой раскрываются более частные и точечные вопросы формирования цифровых компетенций в контексте системы магистерского образования в России [8]. По результатам исследования авторов сделан вывод о том, что в программах магистратуры вузов отсутствует необходимый набор актуальных цифровых компетенций, которые важны для магистрантов.

А. Л. Шевяковой и соавторами также отмечено, что современная система образования на уровне магистратуры в России не отвечает вызовам современности, в частности в вопросах внедрения и освоения цифровых компетенций [17]. Д. С. Кон-

стантинова придерживается идентичной позиции и добавляет факторы, которые усугубляют эту проблему: несовершенство нормативно-правовой базы, нехватка ресурсов, нехватка комплексного психолого-педагогического подхода к внедрению цифровых технологий и формированию цифровых компетенций [10].

Таким образом, проведенный обзор научной литературы позволяет определить, что цифровая компетентность – это способность и готовность использовать информационно-коммуникативные технологии в разных сферах жизнедеятельности. А цифровые компетенции – это различные знания, умения и навыки, обуславливающие способность субъекта на использование, понимание и эксплуатацию цифровых технологий и ресурсов. Цифровые компетенции входят в структуру цифровой компетентности, но не исчерпывают ее. В последние годы возрастает интерес исследователей к раскрытию вопросов, связанных с освоением цифровых компетенций на уровне магистерского образования. При этом в более ранних исследованиях выделяются проблемы преимущественно нормативно-правового, технического и организационно характера, тогда как в последние годы возрастает актуальность раскрытия также и психологических детерминант успешности овладения цифровыми компетенциями в системе высшего образования в целом, и в магистратуре в частности. Это обусловило необходимость проведения эмпирического исследования в рамках данной темы.

Материалы и методы

Оценка цифровых компетенций проводилась с помощью общедоступного сервиса «Цифровой гражданин» на сайте <https://it-gramota.ru>. Этот проект создан Национальным агентством финансовых исследований (НАФИ) – это многопрофильный исследовательский центр, занимающийся маркетинговыми, социологическими и медиа-исследованиями. Тест содержит 64 случайных вопроса, оценивающих пять основных цифровых компетенций: информационная грамотность; коммуникативная грамотность; создание цифрового контента; цифровая безопасность; навыки решения проблем в цифровой среде.

Эти цифровые компетенции объединяются в индекс цифровой грамотности, представленный в процентах (рис. 2).



Рис. 2. Индекс цифровой грамотности респондента
(<https://it-gramota.ru/respondent/lk/results>)



Рис. 3. Результаты оценки цифровых компетенций респондента
(<https://it-gramota.ru/respondent/lk/results>)

Результаты тестирования респондента представляются сервисом автоматически в виде диаграммы, представленной на рис. 3.

В качестве метода исследования психологических детерминант был выбран стандартизированный опрос с вопросами открытого и закрытого типа. Авторская анкета включала в себя вопросы, с помощью которых испытуемые проводили самооценку по следующим параметрам:

- внутренняя и внешняя мотивация овладения цифровыми компетенциями;
- самооэффективность овладения цифровыми компетенциями;
- ведущий канал восприятия в цифровой образовательной среде (визуальный, аудиальный и кинестетический) и когнитивные способности;
- психологические барьеры овладения цифровыми компетенциями;
- уровень владения цифровыми компетенциями.

В исследовании приняли участие магистранты и преподаватели Гатчинского государственного университета (ГГУ) в количестве 43 человека. Алгоритм исследования:

- анализ темы опроса, выделение в ней отдельных проблем;
- определение целевых групп;
- независимая оценка цифровых компетенций;
- разработка анкеты с вопросами открытого и закрытого типа;
- проведение опроса;
- обработка и интерпретация результатов, формулирование выводов и предложений по выявленной проблеме.

Выборка по половому признаку сформировалась следующим образом:

- среди студентов: 60 % женщин и 40 % мужчин;
- среди преподавателей: 72 % женщин и 28 % мужчин.

Респондентами-студентами в рамках проведенного опроса стали магистранты ГГУ, которые в 2024 г. окончили бакалавриат. Возраст преподавателей составил 27–50 лет.

Результаты

Оценка цифровых компетенций показала, что магистранты в достаточно хорошей степени владеют цифровыми компетенциями: информационная грамотность – 82 балла; коммуникативная грамотность – 71 балл; создание цифрового контента – 76 баллов; цифровая безопасность – 79 баллов;

навыки решения проблем в цифровой среде – 67 баллов. Средний индекс цифровой грамотности магистрантов – 75 баллов.

В ходе стандартизированного опроса было выявлено, что около 50 % магистрантов считают, что в процессе обучения их цифровые компетенции формируются в недостаточной степени. При этом подавляющее большинство магистрантов ГГУ осознают, что наличие цифровых компетенций является одним из условий их благополучного трудоустройства (при любом направлении подготовки), т. е. внутренняя и внешняя мотивация на овладение цифровыми компетенциями у них имеется. Среди респондентов-магистрантов высокая внутренняя мотивация выявлена у 75 % участников, а высокая внешняя мотивация – у 50 % участников. Это противоречие можно объяснить наличием психологических барьеров овладения цифровыми компетенциями.

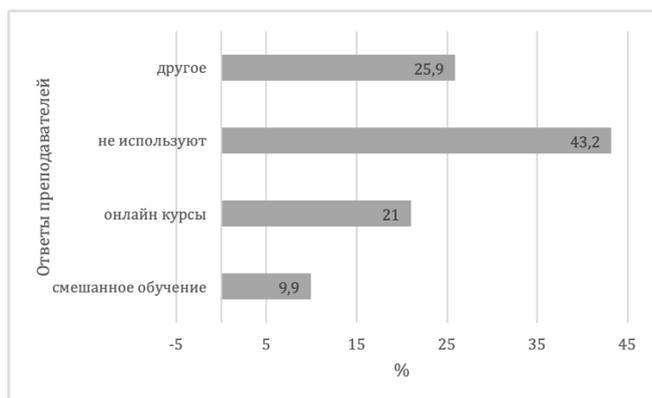


Рис. 4. Ответы преподавателей об использовании современных технологий, в % (сост. авт.)

Относительно психологических барьеров, которые возникают у магистрантов на пути овладения цифровыми компетенциями, более 60 % респондентов, наряду с организационными и техническими факторами указали психологические факторы: уровень когнитивного развития (состояние и уровень внимания, памяти, мышления и т. д.); психоэмоциональное состояние, связанное с неуверенностью, тревогой, переизбытком информации, а также барьерами, связанными с цифровыми коммуникациями,

мотивационным и волевым компонентом освоения цифровых компетенций. Соответственно, можно утверждать, что психологические детерминанты играют значимую роль в освоении цифровых компетенций, при этом в теории и на практике им уделяется недостаточное внимание, так как упор делается на материально-техническое, организационное, нормативное и методическое обеспечение процессов цифровой трансформации образования.

Проанализируем также результаты опроса преподавателей, поскольку формирование компетенции у студента невозможно без высокого уровня ее сформированности у преподавателя [13, с. 42]. Рассмотрим ответы преподавателей на вопрос о современных технологиях, которые они используют в своей деятельности (рис. 4).

Как мы видим на рис. 4, более 43 % респондентов-преподавателей не используют никакие цифровые современные технологии. При этом вопрос о возможности перехода к дистанционной форме образования показал достаточно высокий уровень готовности, а средний индекс цифровой грамотности у преподавателей равен 68 баллов. Это говорит о том, что преподаватели считают что они готовы к изменениям, настроены на цифровую трансформацию, но на практике не внедряют никакие решения для ускорения этого процесса. Целесообразно связать это с психологическими факторами освоения цифровых компетенций, так как именно они при наличии ресурсов, понимания, желания и определенной стратегии, «тормозят» процесс и замедляют его.

Студенты также, по результатам исследования, готовы к освоению цифровых компетенций (79 %), согласны внедрять в свой образовательный процесс цифровые технологии и рассматривают смешанные формы обучения, предполагающие как традиционные формы обучения, так и использование современных технологий, в т. ч. переход на дистанционный формат образования.

Корреляционный анализ показал следующие значимые взаимосвязи между индексом цифровой грамотности и психологическими характеристиками (рис. 5).

На рис. 5 показано, что индекс цифровой грамотности положительно коррелирует с внутренней мотивацией и самоэффективностью овладения цифровыми компетенциями, с развитием когнитивных способностей (память, мышление, ведущий

канал восприятия) и готовностью к освоению и использованию цифровых компетенций в учебной деятельности. Отрицательная корреляция была выявлена с уровнем личностной тревожности.

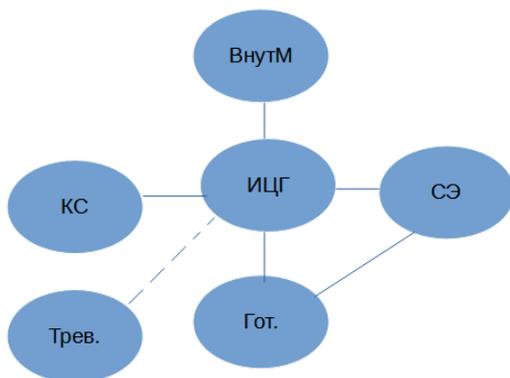


Рис. 5. Взаимосвязи между индексом цифровой грамотности и психологическими характеристиками (сост. авт.)

где ИЦГ – индекс цифровой грамотности;
 ВнутМ – внутренняя мотивация;
 СЭ – самооффективность;
 КС – когнитивные способности;
 Гот. – готовность к освоению цифровыми технологиями;
 Трев. – личностная тревожность.

Таким образом, эмпирическое исследование показало необходимость акцентирования внимания на психологическом аспекте освоения цифровых компетенций, что обусловлено двумя факторами [7]:

– во-первых, большая часть преподавательского состава магистратуры, а в последние годы и значительная часть магистрантов (по возрастным особенностям), получали профессиональное образование и первый профессиональный опыт в условиях отсутствия такого масштаба и многообразия цифровых технологий и ресурсов, имеющихся в настоящее время. В связи с этим у них отсутствуют необходимые для работы с цифровыми современными технологиями ресурсы и навыки, что, в свою очередь, приводит к формированию «оппозиционной» политики при существующей необходимости регулярного

и постоянного повышения цифровой грамотности для удержания и обогащения своего профессионального опыта;

– во-вторых, цифровая трансформация формирует определенные психологические барьеры и трудности для субъектов образовательной системы, помощь в преодолении которых должна стать важной задачей не только организационного, но и психолого-педагогического сопровождения процесса освоения цифровых компетенций в современных условиях.

Обсуждение и выводы

Таким образом, проблема успешного овладения цифровыми компетенциями является сложной и комплексной, что обусловлено интенсивностью и скоростью информационных процессов, для которых характерны динамичность и неоднородность, а также высокий уровень влияния на все сферы жизнедеятельности субъекта [5–6]. Однако в настоящее время одним из главных обновлений образовательного процесса является трансформация технологической среды, в то время как психологические аспекты овладения цифровыми компетенциями могут не только не учитываться, но даже и не отслеживаться. Важно учитывать, что внедрение цифровых технологий ведет не только к изменению технологического и организационного компонентов образовательной системы, но и к изменению коммуникаций, информационных потоков, и связанных с этим особенностей психики и ментальных процессов субъектов образования.

Организационные и технические вопросы формирования цифровых компетенций в системе высшего образования зависят приоритетно от администрации учебного учреждения. При этом психологические факторы, такие как уверенность, отсутствие негативных установок, понимание значимости освоения цифровых компетенций и готовность их использовать в образовательном процессе, мотивация и другие, должен преодолеть сам субъект образования, так как психологические факторы имеют субъективный, личностный характер. При непроработанности психологических составляющих процесса освоения цифровых компетенций, преподаватель не сможет на должном уровне реализовывать деятельность по их формированию у себя, и тем более у студентов. Исследование показало противоречие между субъективно оцениваемой преподавателями готовностью

к применению цифровых технологий и тем, что на практике 43 % преподавателей их не внедряют в свою деятельность из-за психологического сопротивления этому процессу.

Актуализация вопросов технического и технологического процессов цифровой трансформации образования незаслуженно отодвинула на второй план вопросы психологических детерминант успешности освоения цифровых компетенций. В сложившихся условиях приоритетное внимание должно уделяться вопросам, которые выходят за пределы технической и организационной стороны цифровой трансформации образовательной системы, затрагивают психологическую готовность и индивидуально-психологические способности субъектов этой системы, в том числе цифровую компетентность как интегральное свойство личности. Стоит еще раз подчеркнуть, что в современных реалиях необходимо уделять внимание психологическим особенностям цифровой дидактики, чему способствует развитие такого направления сопровождения цифровой трансформации системы образования, как цифровая психодидактика [4].

В результате настоящего исследования можно предложить следующие направления психологического сопровождения овладения цифровыми компетенциями у магистрантов:

- повышение уровня цифровых компетенций преподавателей в систематизированной структурной форме (обучение проектных команд, организация стажировок; освоение цифровых компетенций, соответствующих конкретным запросам цифровой среды);

- имплицитное формирование цифровых компетенций у магистрантов, не ограничиваясь одним курсом информационных технологий, с реализацией принципа комплексности и преемственности;

- разработка, совершенствование и апробация психолого-педагогических программ по сопровождению процесса формирования цифровых компетенций, с включением конкретных методик, практик и инструментов, позволяющих оптимизировать психологические факторы цифровой трансформации, в том числе предоставить действенные средства повышения психологической готовности и осознанности в рамках обозначенного вопроса. Особое внимание следует уделять развитию когнитивных способностей, внутренней мотивации и самооэф-

фективности овладения цифровыми компетенциями, а также снижению уровня личностной тревожности.

Также необходимо проводить регулярный мониторинг мнений, потребностей и удовлетворенности заинтересованных сторон – магистрантов, преподавателей и работодателей с ориентацией на рынок труда. Это позволит отслеживать эффективность психологического сопровождения овладения цифровыми компетенциями в магистратуре. Необходимы дальнейшие комплексные исследования для более глубокого понимания влияния психологических аспектов на образовательный процесс в условиях цифровой образовательной среды.

Подходы к решению задачи повышения успешности овладения цифровыми компетенциями в магистратуре не ограничиваются только предложенными рекомендациями, но их реализация позволит вывести формирование цифровых компетенций магистрантов на новый уровень.

Список литературы

1. Абдрахманов А. Э., Бакирова З. А. Психологические особенности формирования цифровой компетентности магистрантов педагогической направленности // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2023. – Т. 76. – № 3.
2. Амбросенко Н. Д. Цифровая образовательная среда университета: направления развития, опыт, проблемы и риски // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2020. – Т. 9. – № 1. – С. 43–48. EDN: GIGUPQ
3. Брынза С. Ю. Цифровые компетенции в процессе профессиональной подготовки магистрантов // Педагогика, психология в условиях непрерывности образования: сборник. – 2020. – С. 27.
4. Булат Р. Е., Ванновская О. В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 258–278. – DOI 10.35231/18186653_2022_4_258.
5. Ванновская О. В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: дис. ... канд. психол. наук – Санкт-Петербург, 2003. – 165 с.
6. Ванновская О. В. Концепция психолого-педагогического сопровождения цифровой трансформации образовательного процесса вуза (антропоцентрический подход) // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 3. – С. 133–149. – DOI 10.18384/2949–5105–2024–3–133–149.
7. Ванновская О. В. Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 251–269. – DOI 10.35231/18186653_2024_2_251.
8. Гармонова А. В., Опфер Е. А., Щеглова Д. В. Формирование цифровых компетенций в российской магистратуре: требования стандартов и мнения студентов // Векторы развития магистратуры будущего в условиях глобальных вызовов. – 2020. – № 1. – С. 35–41. EDN: CYZZVS
9. Жохова В. В., Петропавловская А. А. Формирование цифровых компетенций при реализации магистерских программ (на примере Владивостокских вузов) // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. – 2022. – № 2. – С. 107–116.

10. Константинова Д. С., Кудяева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. – 2020. – № 11. – С. 1055–1072. EDN: OHIGML
11. Крутиков М. А. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 92–92.
12. 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: моногр. – СПб.: Ленинградского государственного университета, 2022 – С. 129–140. EDN: RHZVMJ
13. Роберт И. В. Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 1. – С. 40–50. EDN: FWHKKG
14. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Расказова Е. И., Зотова Е. Ю. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 87–97.
15. Тестов В. А. О некоторых методологических проблемах цифровой трансформации образования // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 31–36. EDN: YNBXPS
16. Чикова О. А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3 (73). – С. 22–39.
17. Шевякова А. Л., Петренко Е. С., Набиев Е. Н., Мамбетова С. Ш., Ескерова З. А. Формирование компетенций для Индустрии 4.0: рекомендации к действию // Экономика, предпринимательство и право. – 2021. – № 3. – С. 715–734. EDN: KOTBMO
18. Щербаков И. Е. Развитие цифровых компетенций у студентов вуза культуры в условиях формирования цифровой экономики // Наука в современном мире: приоритеты развития. – 2020. – № 1. – С. 14–16. EDN: JKBKDL
19. Antonietti, C. et al. (2022) Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? Computers in Human Behavior, DOI: 10.1016/j.chb.2022.107266.
20. Basilotta-Gómez-Pablos, V., et. al. (2022) Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. P. 1–16.
21. Esteve-Mon et. al. (2020) Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 15(4). P. 399–406.
22. Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. Educational Technology Research and Development. P. 2449–2472.
23. Romero-García, C. et. al. (2020) Improving future teachers' digital competence using active methodologies. Sustainability. P. 77–98.

References

1. Abdrahamanov, A. E., Bakirova, Z. A. (2023) Psihologicheskie osobennosti formirovaniya cifrovoy kompetentnosti magistrantov pedagogicheskoy napravlenosti. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya – Bulletin of Abai KazNP U. Series of Psychology*. Vol. 76. No. 3. (In Russian).
2. Ambrosenko, N. D. (2020) Cifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: napravleniya razvitiya, opyt, problemy i riski. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plus – XXI Century: Resumes of the Past and Challenges of the Present plus*. Vol. 9. No. 1. Pp. 43–48. (In Russian). EDN: GIGUPQ
3. Brynza, S. YU. (2020) Cifrovye kompetencii v processe professional'noj podgotovki magistrantov. *Pedagogika, psihologiya v usloviyah nepreryvnosti obrazovaniya: sbornik*. P. 27. (In Russian).
4. Bulat, R. E., Vannovskaya, O. V. (2022) Problemy i perspektivy cifrovoy psihodidaktiki v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 258–278. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_258

5. Vannovskaya, O. V. (2003) Razvitie kommunikativnoj kompetentnosti prepodavatelej sistemy distancionnogo obucheniya sredstvami social'no-psihologicheskogo treninga: special'nost' 19.00.07 "Pedagogicheskaya psihologiya": dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg. (In Russian).

6. Vannovskaya, O. V. (2024) Konceptsiya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya cifrovoy transformacii obrazovatel'nogo processa vuza (antropocentricheskij podhod). *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psihologicheskie nauki – Bulletin of the State University of Education. Series: Psychology*. No. 3. Pp. 133–149. (In Russian). DOI 10.18384/2949–5105–2024–3–133–149.

7. Vannovskaya, O. V. (2024) Metodologicheskie osnovy vnedreniya cifrovych tekhnologij v obrazovatel'nyj process vuza. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 251–269. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2024_2_251.

8. Garmonova, A. V., Opfer, E. A., SHCHeglova, D. V. (2020) Formirovanie cifrovych kompetencij v rossijskoj magistrature: trebovaniya standartov i mneniya studentov. *Vektory razvitiya magistratury budushchego v usloviyah global'nyh vyzovov – Vectors for the development of the magistracy of the future in the face of global challenges*. No. 1. Pp. 35–41. (In Russian). EDN: CYZZVS

9. ZHohova, V. V., Petropavlovskaya, A. A. (2022) Formirovanie cifrovych kompetencij pri realizacii masterskikh programm (na primere Vladivostokskih vuzov). *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika – Bulletin of Astrakhan State Technical University. Series: Economics* No. 2. Pp. 107–116. (In Russian).

10. Konstantinova, D. S., Kudaeva, M. M. (2020) Cifrovye kompetencii kak osnova transformacii professional'nogo obrazovaniya. *Ekonomika Truda – Scientific Review Journal*. No. 11. Pp. 1055–1072. (In Russian). EDN: OHIGML

11. Krutikov, M. A. (2020) Formirovanie cifrovoy kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No. 6. Pp. 92–92. (In Russian).

12. Maklakov, A. G., Vannovskaya, O. V. (2022) Psihologicheskie problemy cifrovoy transformacii sistemy obrazovaniya i dal'nejshego razvitiya distancionnogo obucheniya. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa obuchayushchihsya raznogo vozrasta. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. Pp. 129–140. (In Russian). EDN: RHZVMJ

13. Robert, I. V. (2022) Razvitie informatizacii obrazovaniya v usloviyah cifrovoy transformacii. *Pedagogika – Pedagogics*. Vol. 86. No. 1. Pp. 40–50. (In Russian). EDN: FVWHKKG

14. Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I. (2020) Itogi cifrovoy transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoju real'nosti. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural-historical psychology*. Vol. 16. No. 4. Pp. 87–97. (In Russian). EDN: GELTTZ

15. Testov, V. A. (2019) O nekotoryh metodologicheskikh problemah cifrovoy transformacii obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie – Informatics and Education*. No. 10. Pp. 31–36. (In Russian). EDN: YHBXP

16. Chikova, O. A. (2020) Cifrovaya transformaciya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 2. No. 3 (73). (In Russian). Pp. 22–39.

17. SHEvyakova, A. L., Petrenko, E. S., Nabiev, E. N., Mambetova, S. SH., Eskerova, Z. A. (2021) Formirovanie kompetencij dlya Industrii 4.0: rekomendacii k dejstviyu. *Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo – Economics, entrepreneurship and law*. No. 3. Pp. 715–734. (In Russian). EDN: KOTBMO

18. SHCHerbakov I. E. (2020) Razvitie cifrovych kompetencij u studentov vuza kul'tury v usloviyah formirovaniya cifrovoy ekonomiki. *Nauka v sovremennoju mire: priority razvitiya – Science in the Modern World: Development Priorities*. No. 1. Pp. 14–16. (In Russian). EDN: JKBKDL

19. Antonietti, C. et al. (2022) Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Computers in Human Behavior*. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107266

20. Basilotta-Gómez-Pablos, V., et al. (2022) Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Pp. 1–16.

21. Esteve-Mon et. al. (2020) Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 15(4). Pp. 399–406.

22. Falloon, G. (2020) From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. Educational Technology Research and Development. Pp. 2449–2472.

23. Romero-García, C. et. al. (2020) Improving future teachers' digital competence using active methodologies. Sustainability. Pp. 77–98.

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

Информация об авторах

Ванновская Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Лебедева Елена Анатольевна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-9028-7829, e-mail: lebedeva@gief.ru

Information about the authors

Olga V. Vannovskaya – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7645-6173, e-mail: vannovskaya@mail.ru

Elena A. Lebedeva – Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-9028-7829, e-mail: e-mail: lebedeva@gief.ru

Поступила в редакцию: 21.04.2025
Принята к публикации: 12.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025
Accepted: 12 May 2025
Published: 30 June 2025



Системные когнитивные механизмы развития личности

Е. В. Белова

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Исследование механизмов развития личности как фундаментальной проблемы мировой психологии в отечественной советской психологии основывалось на диалектическом подходе. Несмотря на то что применение к когнитивным механизмам развития личности закона диалектики можно найти еще в работах Ж. Пиаже, остается неясным вопрос о том, каков генезис диалектических мыслительных действий, которые, проявляясь в раннем детстве, не даны от рождения. Для понимания генезиса «диалектических мыслительных действий» и их исследования, целесообразным является обращение к идее А. В. Петровского и В.А. Петровского о разделении «потребности быть личностью» и «способности быть личностью» как диалектической основе развития личности. Целью исследования является разработка описательной модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности.

Материалы и методы. Материалами исследования стали публикации зарубежных и отечественных авторов, в которых представлены концепции, лежащие в основе разработки описательной модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности; реализации диалектического подхода в исследовании когнитивной сферы личности в отечественной психологии; изучения когнитивного развития в филогенезе; исследования когнитивного развития в онтогенезе; отображения когнитивных процессов в теориях развития личности. Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение материалов, их систематизация и описание генезиса системных когнитивных механизмов развития личности, включающее качества человека как системы, системные когнитивные механизмы, потребностный фактор и образ реальности.

Результаты. С опорой на диалектический подход были уточнены характеристики человека, среды, их взаимодействия. Уточнено понятие «системные когнитивные механизмы» и предложено их рабочее определение как функциональной структуры когнитивной сферы, которая способствует обработке информации и организует в единстве с регуляторными и побудительными механизмами взаимодействие человека с окружающей средой для обеспечения его жизнедеятельности. На основании уточненного системно-диалектического подхода была предложена модель генезиса системных когнитивных механизмов развития личности, включающая параметры качеств человека как системы, системных когнитивных механизмов, потребностного фактора, образа реальности. Генезис в данном случае отражает происхождение и постепенное усложнение системных когнитивных механизмов по мере перехода от индивида к субъекту и от него к личности. Данное усложнение происходит в контексте изменения потребностного фактора и трансформации образа реальности.

Обсуждение и выводы. Развитие человека в онтогенезе проявляется в виде усложнения по фрактальной форме качеств человека: индивида, субъекта предметной игры, субъекта ролевой игры, субъекта сюжетно-ролевой игры, субъекта учения, субъекта общения, субъекта труда, личности. На каждом этапе онтогенеза системные когнитивные механизмы реализуют характерные для каждого качества человека способы согласования реальности с актуальными потребностями. Основным направлением изменения потребностного фактора является переход от гомеостатического взаимодействия индивида с реальностью к актуализирующему взаимодействию субъекта и далее – к самоактуализации личности. Трансформация системных когнитивных механизмов развития личности происходит на основе врожденных и облигатных форм поведения в направлении дифференциации приобретенных форм поведения, усложнения их функциональной структуры за счет иерархии и появления когнитивных новообразований, которые проявляются в формах сенсорного, эмоционального, социального, академического, практического интеллектов, интеллекта успеха и в итоге того, что можно обозначить как «интеллект жизненного успеха», который позволяет реализовать личность стратегии жизни в процессе жизнетворчества.

Ключевые слова: системные когнитивные механизмы, развитие личности, системно-диалектический подход, индивид, субъект предметной игры, субъект ролевой игры, субъект сюжетно-ролевой игры, субъект учения, субъект общения, субъект труда.

Для цитирования: Белова Е. В. Системные когнитивные механизмы развития личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 313–336. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_313. EDN: ROZKRO

Original article
UDC 159.922
EDN: ROZKRO
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_313

Systemic Cognitive Mechanisms of Personality Development

Elizaveta V. Belova

*The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The solution of the problem of personality development as a fundamental problem of world psychology in Russian Soviet psychology was based on a dialectical approach. Despite the fact that the application of the law of dialectics to the cognitive mechanisms of personality development can be found in the works of J. Piaget, it remains unclear what the genesis of dialectical mental actions is, which, manifesting themselves in early childhood, are not given from birth. To understand the genesis of "dialectical mental actions" and their research, it is advisable to turn to the idea of A. V. Petrovsky and V. A. Petrovsky on the separation of "the need to be a person" and "the ability to be a person" as a dialectical basis for personality development. The aim of the study is to develop a descriptive model of the genesis of systemic cognitive mechanisms of personality development.

Materials and methods. The research materials are publications by foreign and domestic authors, which present the theories and concepts underlying the development of a descriptive model of the genesis of systemic cognitive mechanisms of personality development: the implementation of a dialectical approach to the study of the cognitive sphere of personality in Russian psychology; the study of cognitive development in phylogeny; the study of cognitive development in ontogenesis; mapping cognitive processes in theories of personality development. Theoretical research methods were used: theoretical analysis, comparison and generalization of materials, their systematization and description of the genesis of systemic cognitive mechanisms of personality development, including human qualities as a system, systemic cognitive mechanisms, the need factor and the image of reality.

Results. Based on the dialectical approach, the characteristics of a person, environment, and their interaction were clarified. The concept of "systemic cognitive mechanisms" is clarified and their working definition is proposed as a functional structure of the cognitive sphere that promotes information processing and organizes, in unity with regulatory and incentive mechanisms, human interaction with the environment to ensure its vital activity. Based on the refined system-dialectical approach, a model of the genesis of systemic cognitive mechanisms of personality development was proposed, including parameters of human qualities as a system, systemic cognitive mechanisms, a need factor, and an image of reality. The genesis in this case reflects the origin and gradual complication of systemic cognitive mechanisms as the transition from the individual to the subject and from him to the personality. This complication occurs in the context of a change in the need factor and the transformation of the image of reality.

Discussion and conclusions. Human development in ontogenesis manifests itself in the form of a fractal complication of human qualities: an individual, a subject of an object game, a subject of a role-playing game, a subject of a plot-role game, a subject of learning, a subject of communication, a subject of work, personality. At each stage of ontogenesis, systemic cognitive mechanisms implement ways of reconciling reality with actual needs that are characteristic of each human quality. The main direction of the change in the need factor is the transition from the homeostatic interaction of the individual with reality to the actualizing interaction of the subject and, further, to the self-actualization of personality. The transformation of systemic cognitive mechanisms of personality development occurs on the basis of innate and obligate behaviors in the direction of differentiation of acquired behaviors, complication of their functional structure due to hierarchy and the appearance of cognitive neoplasms, which manifest themselves in the forms of sensorimotor, emotional, social, academic, practical intelligence, success intelligence and, as a result, what can be designated as the "intelligence of life success", which allows individuals to implement life strategies in the process of life creation.

Key words: systemic cognitive mechanisms, personality development, systemic dialectical approach, individual, subject of a subject game, subject of a role-playing game, subject of a plot-role game, subject of learning, subject of communication, subject of work.

For citation: Belova, E. V. (2025) *Sistemny'e kognitivny'e mexanizmy` razvitiya lichnosti* [Systemic Cognitive Mechanisms of Personality Development]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 313–336. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_313. EDN: ROZKRO

Введение

Проблема развития личности является одной из фундаментальных в мировой психологии. Так, в классических учебниках по психологии одним из критериев «хорошей теории» личности является ответ на вопрос об этапах, стадиях, детерминантах развития личности¹. В отечественной психологии вопрос развития обсуждается на более высоком уровне методологии: как принцип развития [20, 43, 46]. В отечественной возрастной психологии развитие личности рассматривается в контексте общего развития психики, отдельно от когнитивного развития, в этой связи, применяется термин «личностное развитие»². А. В. Петровский [44] отмечает необходимость самостоятельно рассматривать развитие личности, а не в контексте психического развития и предлагает трехстадиальную модель развития личности в онтогенезе. При этом когнитивное развитие и личностное развитие рассматриваются в данных подходах не в их единстве, а как автономные феномены.

Отметим, что в отечественной советской психологии в понимании личности и ее развития методологическим основанием был диалектический материализм, который сформировался как диалектический подход (А. Н. Леонтьева [34], С. Л. Рубинштейна [47]). Как метод мышления и анализа диалектический подход выявляет [15–16]: 1) противоречия; 2) изменения во всём, что окружает человека; 3) взаимосвязь явлений в мире в их развитии и изменении через взаимодействие противоположностей.

Применение к когнитивным механизмам развития личности закона диалектики можно проследить еще в работах Ж. Пиаже [45]. В отечественной психологии диалектический подход для изучения когнитивных механизмов разрабатывался в трудах В. В. Давыдова [23], Н. Е. Вераксы [14–16], В. С. Шубинского [54] и др. В современной зарубежной психологии диалектическое мышление и развитие взрослых рассматривается в работе М. Бессечеса [10].

Однако остается неясным вопрос о том, каков генезис диалектических мыслительных действий, которые были представлены в работах данных исследователей. Хотя механизмы диалекти-

¹ Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учебное пособие для вузов / под ред. Л. А. Хьелл, Д. Дж. Зиглер. СПб.: Питер, 2007. 607 с.

² Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие. М.: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. 525 с.

ческих мыслительных действий [15–16, 23, 45, 55] проявляются еще в раннем возрасте, они не даны от рождения. Для понимания генезиса «диалектических мыслительных действий» и их дальнейшего исследования целесообразным является обращение к идее А. В. Петровского и В. А. Петровского о разделении «потребности быть личностью» и «способности быть личностью» как диалектической основе развития личности [42]. Из этого следует, что можно выделить в развитии человека «потребностный фактор», побуждающий к расширению жизненного пространства, и «фактор способности», который представляет собой когнитивные механизмы, позволяющие человеку в расширяющемся жизненном пространстве функционировать как личность.

Целью исследования является разработка описательной модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности. В этой связи возникает необходимость уточнить, во-первых, является ли концепция диалектических мыслительных действий достаточной для раскрытия психологического содержания «фактора способности»; во-вторых, уточнить содержание и состав «диалектических мыслительных действий»; с системных диалектических позиций описать в единстве динамику отношений человека, жизненного пространства и когнитивных механизмов, определяющих способ существования.

Обзор литературы

Рассмотрим теоретические предпосылки, лежащие в основе разработки описательной модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности. К данным предпосылкам относятся: 1) реализация диалектического подхода в исследовании когнитивной сферы личности в отечественной психологии; 2) изучение когнитивного развития в филогенезе; 3) исследования когнитивного развития в онтогенезе; 4) отображение когнитивных процессов в теориях развития личности.

Основным методологическим основанием исследования системных когнитивных механизмов развития личности является диалектический подход, в рамках которого особый интерес для изучения данных механизмов представляет идея Н. Е. Вераксы [14–16] о том, что диалектические мыслительные действия есть действия человека как субъекта в разрешении проблемных ситуаций. Реализация закона единства и борьбы противополож-

ностей в структурно-диалектическом подходе у Н. Е. Вераксы [15–16] предполагает обращенность к субъекту: «Диалектические мыслительные действия есть действия субъекта. Они характеризуют не диалектичность процесса мышления (в этом отношении диалектично и формально-логическое мышление), а возможность оперирования отношениями противоположности субъектом. Субъект сам решает на основе своего опыта и анализа ситуации, каковой будет та или иная диалектическая трансформация, какие противоположности он выделит в ситуации и, вообще, сумеет их выделить или нет» [16, с. 191]. Диалектические мыслительные действия устанавливают наличие взаимоисключающих свойств и отношений: диалектическое превращение, объединение, опосредствование, сериация, обращение, – и составляют основу «диалектического интеллекта». Проблемные ситуации отличаются по степени новизны и бывают: репродуктивные, актуальные, предвосхищающие. «Диалектическая трансформация ситуаций предполагает умение выделять отношения противоположностей в конкретном материале» [14, с. 13].

С точки зрения критериев оценки интеллекта на основе системного диалектического подхода [9] концепция диалектических мыслительных действий частично согласуется с критериями многозначности, функциональной структуры и системообразующего фактора. Критерий изменчивости не учитывается. Неполнота реализации данных критериев связана с тремя аспектами. Во-первых, реальность, с которой происходит взаимодействие человека как субъекта, по Н. Е. Вераксе, констатируется, но выделяемые в ней субъектом параметры не раскрываются. Во-вторых, не объясняются причины определения противоречий самим субъектом в ситуации. В-третьих, реальность представлена как ситуация с ограниченными параметрами, которые не изменяются во времени. Трансформация мыслительных действий в концепции Н. Е. Вераксы носит ситуативный характер, т. е. развитие субъекта определяется переходом от одной ситуации к другой, в то время как развитие личности континуально. В целом не учитывается личность в ее развитии как единство потребностного фактора и фактора способности.

А. Н. Леонтьев [35] и в последующем К. Э. Фабри¹ изучали развитие психики, включая ее когнитивные механизмы, в фи-

¹ Фабри К. Э. Основы зоопсихологии: учебник. М.: Психология, 2001. 462 с.

логенезе. Не останавливаясь на различиях в трактовке стадильности развития психики в филогенезе, подчеркнем, что оба исследователя, опираясь на эволюционную и адаптационную идеи как проявления диалектического подхода в психологии, определили усложнение в процессе эволюции живой материи когнитивных механизмов в контексте целостного взаимодействия организмов с окружающей средой.

Данный вариант диалектического подхода является конструктивным для исследования системных когнитивных механизмов развития личности. Конструктивность данного подхода обусловлена тем, что усложнение когнитивных механизмов рассматривается в контексте усложнения взаимодействия живых организмов и среды. В частности, установлено, что в процессе перехода от инстинкта к приобретенным формам поведения происходит усложнение когнитивных механизмов от элементарных ощущений к сложным интеллектуальным действиям, включая предпосылки сложных мыслительных действий.

Понимание стадильности развития и особенностей изменения когнитивных механизмов в онтогенезе, как известно, подробно рассматривается в возрастной психологии¹. Так, традиционно, выделяют следующие мыслительные действия, которые характеризуют когнитивные механизмы в развитой форме: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, конкретизация и другие². Отметим, что данные мыслительные операции содержательно близки формально-логическим операциям, за исключением интегральных процессов анализа и синтеза, на основе которого функционирует и процесс воображения.

Однако, несмотря на обширность накопленного материала, в контексте развития личности возрастная динамика когнитивных механизмов не раскрывается в полной мере с учетом принципа детерминизма по С. Л. Рубинштейну (как отражение закономерностей и причинности). В этой связи динамику когнитивных механизмов надо рассматривать не саму по себе, а изучать с подлинно системных позиций в единстве динамики отношений человека, жизненного пространства и когнитивных механизмов, определяющих его способ существования.

¹ Болотова, А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. 525 с.

² Никандров В. В. Психология: учебник. М.: Волтерс Клувер, 2009. 1008 с.

Такая попытка была предпринята еще У. Джеймсом [24–26] и Ж. Пиаже [45], которые исходили из того, что функция сознания или интеллекта есть механизм адаптации к окружающему миру. В отличие от У. Джеймса, который высказал общее предположение о связи сознания и адаптации, Ж. Пиаже определил стадии развития когнитивных механизмов и их виды. Интеллектуальные операции, по Ж. Пиаже [45], содержательно близки диалектическим мыслительным действиям, по Н. Е. Вераксе [14–16], и включают: объединение объектов в классы и классов между собой; соединение асимметричных отношений (качественная сериация); замещение, объединяющее в составной класс различные простые классы, полученные в результате предшествующего объединения; отношения, объединяющие между собой элементы одного и того же класса; построение генетического древа и др. Стадия формальных, пропозициональных отношений, по Ж. Пиаже, также характеризовалась предвосхищающими интеллектуальными действиями и построением гипотетических моделей реальности, в том числе эмоционально окрашенных образов или метафор. К интеллектуальным операциям Ж. Пиаже относил все умственные действия: констатацию, сложение, вычитание, деление, умножение и др. Однако глубинные, личностные, причины освоения новых когнитивных форм в онтогенезе у Ж. Пиаже не раскрыты.

Л. С. Выготский [17–21] изучал изменения когнитивных механизмов в возрастном развитии, признавая, что надо рассматривать возникновение высших психических функций в контексте взаимодействия человека с окружающим миром. Л. С. Выготский считает, что у человека как индивида есть изначально врожденные когнитивные механизмы адаптации, которые обозначаются как натуральные, природные, низшие психические функции (непроизвольное внимание, ощущение, память, элементарное мышление). По мере влияния социально-культурной среды данные функции усложняются, превращаясь в высшие психические функции (произвольное внимание, логическая память, воля, вербальное мышление). Важно, что Л. С. Выготский [20–21] подчеркивает возрастные изменения отношения к среде как детерминанту развития, предлагая понятие «социальная ситуация развития» и выделяя две ее составляющие: деятельность и переживание. Деятельность

определяет форму взаимодействия с миром, а переживание показывает отношение человека к миру. Однако переход от низших к высшим психическим функциям, хотя и отражен в стадильности развития, тем не менее переживания не представлены в контексте развития личности.

Не все авторы признают, что единицей анализа когнитивной сферы являются диалектические мыслительные действия, которые предлагает Н. Е. Веракса [14–16]. Описание когнитивной сферы у Л. С. Выготского [17] включает выделение психических функций. Ж. Пиаже [45] предлагает в качестве единицы анализа интеллектуальные операции.

Особое внимание роли деятельности в психическом развитии уделяли в своих работах А. Н. Леонтьев [35, 37], П. Я. Гальперин¹, Б. Г. Ананьев [3], С. Л. Рубинштейн [46; 47], Д. Б. Эльконин [55]. Они рассматривали проявление функционирования и развития когнитивной сферы на основе деятельностной парадигмы, в частности, выделяя ведущие виды деятельности для каждого возрастного периода (игра, учение, труд, общение). Однако в рамках деятельностной парадигмы не рассматривается в диалектическом единстве возрастная динамика системы отношений человека, жизненного пространства и когнитивных механизмов, определяющих способ существования, который направлен на достижение конечного результата как системообразующего фактора, по П. К. Анохину [4].

Отметим, что понимание личности и ее развитие в контексте окружения появляется в теории поля К. Левина [32–33], который вводит понятие «жизненное пространство личности» как результат этого взаимодействия. Для понимания когнитивных механизмов, важно подчеркнуть, что это жизненное пространство не тождественно физическому пространству, а есть результат субъективного выбора тех элементов реальности, которые определены отношением человека и реализуют его жизненно важные потребности. Признавая саму идею К. Левина о жизненном пространстве и его ситуативной трансформации, отметим, что жизненное пространство закономерно изменяется в оттогенезе, что приводит к изменению когнитивных механизмов, обеспечивающих развитие личности. Однако,

¹ Гальперин П. Я. Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М.: Изд-во МГУ, 1978. 118 с.

онтогенетический аспект изменения жизненного пространства не нашел отражения в работах К. Левина.

Итак, в последние годы растет интерес к исследованиям, в которых с диалектических позиций рассматривается единство когнитивных процессов, личности и окружения. Несмотря на конструктивность отдельных авторских концепций, они представляют собой разрозненные исследования. Обобщая материалы, представленные в обзоре, можно уточнить содержание и состав «диалектических мыслительных действий» как проявление когнитивной сферы.

Таким образом, на основе обобщения результатов критического анализа теоретических предпосылок можно с системных диалектических позиций разработать описательную модель генезиса системных когнитивных механизмов развития личности, т. е. описать в единстве динамику отношений человека, жизненного пространства и когнитивных механизмов, определяющих способ существования и направленных на достижение конечного результата как системообразующего фактора.

Материалы и методы

Материалами исследования стали публикации зарубежных и отечественных авторов, в которых представлены концепции, лежащие в основе разработки описательной модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности: реализации диалектического подхода в исследовании когнитивной сферы личности в отечественной психологии; изучения когнитивного развития в филогенезе; исследования когнитивного развития в онтогенезе; отображения когнитивных процессов в теориях развития личности.

Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение материалов, их систематизация и описание генезиса системных когнитивных механизмов развития личности, включающее качества человека как системы, системные когнитивные механизмы, потребностный фактор и образа реальности.

Результаты

Опираясь на диалектический подход, в объективной реальности можно выделить человека, среду, их взаимодействие,

направленное на достижение конечного результата как системообразующего фактора. Для создания модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности конкретизируем каждое из этих понятий.

Для уточнения понятия «человек» можно обратиться к концепции синтетического человекознания Б. Г. Ананьева. Опираясь на атропологический подход, можно выделить четыре стороны человека: индивид, субъект деятельности, личность, индивидуальность. Такие качества человека, как «индивид» и «личность» в отечественной психологии однозначно разводятся (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), что отражает идею о соотношении биологического и социального в человеке. Что касается «субъекта деятельности» и «личности», то надо отметить, что существуют различные толкования их соотношения [3, 12–13; 34, 37, 46].

Придерживаясь субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна [46; 47] и его учеников (А. В. Брушлинский [12–13], К. А. Абульханова [1–2]), определим субъекта деятельности как отдельное качество человека. Индивидуальность как независимое качество не рассматривается в ряде работ отечественных авторов. Так, А. Г. Асмолов¹ [5–6] рассматривает личность как индивидуальность, проходящую в точках бифуркации своего развития через проблемно-конфликтные ситуации. А. В. Брушлинский [12–13], рассматривает субъекта как максимально индивидуализированное качество. Иначе говоря, в своей жизнедеятельности субъект выделяет себя «из окружающей действительности и противопоставляет себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т. д.» [12, с. 12].

В силу сложности определения соотношения индивидуальности с другими качествами человека при разработке на данном этапе заявленной модели будут учтены три качества человека: индивид, субъект деятельности, личность. С точки зрения эволюционного подхода [7] данные три качества можно рассматривать не как рядоположенные, а как закономерно трансформирующиеся в процессе онтогенеза от индивида к субъекту и от субъекта к личности.

Уточним понятие «системные когнитивные механизмы». В психологии не существует однозначного термина, обозначающе-

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов. М.: Академия, 2002. 416 с.

го функционирование когнитивной сферы личности. Так, применяются термины «процессы», «функции», «механизмы», «операции».

Дословно «механизм» понимается как внутреннее устройство машины, приводящее ее в действие, однако в когнитивной лингвистике термины «когнитивный механизм» и «когнитивные операции» используются как синонимы [22]. Дословное толкование данного термина в психологии неуместно. Тем не менее данный термин применяется тогда, когда надо отразить функциональную структуру, реализующую определенную программу действий, приводящую к конечному результату. Поэтому, применение данного термина в работах психологов, в том числе и для описания когнитивных феноменов, обосновано (А. Бине [11], Б. М. Теплов [53], А. В. Брушлинский [12–13], А. А. Карпов и А. В. Карпов [29]).

Развернутая трактовка понятия «механизм» в психологии встречается в работе В. Г. Леонтьева как «система психических явлений, предназначенная для преобразования и формирования активности», «субъективное «описание» или отражение на активном уровне тех объективных процессов и явлений, которые обеспечивают взаимодействие человека с окружающей средой» [38, с. 99].

Определим понятие «системные когнитивные механизмы». Необходимость характеризовать когнитивные механизмы как «системные» обусловлена тремя причинами: во-первых, включенностью данных механизмов в систему более высокого порядка, которой является человек; во-вторых, тем что данные когнитивные механизмы представляют собой функциональную структуру, а не отдельные психические познавательные процессы или их набор; в-третьих, учитывая, что психика едина с точки зрения реализации ее трех функций (отражения, регуляции и обеспечения целостности¹). В этой связи когнитивные механизмы системны, т. е. их надо рассматривать в единстве с регуляторными, побудительными механизмами.

Рабочее определение системного когнитивного механизма может быть сформулировано следующим образом: это функциональная структура когнитивной сферы, которая способствует обработке информации и организует в единстве с регуляторными и побудительными механизмами взаимодействие человека с окружающей средой для обеспечения его жизнедеятельности.

¹ Маклаков А. Г. Общая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

Системные когнитивные механизмы не тождественны отдельным психическим процессам на разных этапах онтогенеза, подробно изложенных в учебниках возрастной психологии¹, а являются проявлениями интегральных когнитивных образований, которые в том числе рассматриваются в авторских концепциях, таких как «метакогнитивный опыт»², «метакогнитивные процессы» [29–30]. В контексте данной статьи системные когнитивные механизмы будут рассмотрены через наиболее представленный в отечественной и зарубежной психологии конструкт: «интеллект» [9].

Психологическая сущность понятия «окружающая среда» нуждается в уточнении не как физическое окружение, а жизненное пространство, по К. Левину [32–33]. Одна из основных характеристик теории поля К. Левина в том, что «поле, которое влияет на индивида, было описано не на "объективном физикалистском" языке, но так, как оно существует для этого человека в это время... Описать ситуацию "объективно" в психологии на самом деле означает описать ситуацию как совокупность тех фактов, и только тех фактов, которые составляют поле индивида» [32, с. 83].

Однако жизненное пространство надо рассматривать не как производное от ситуаций, а, с точки зрения системно-субъектного подхода Е. А. Сергиенко [48–49], надо говорить о континууме жизненного пространства как закономерном изменении или как континуум согласования задач человека и «интегративных возможностей субъекта» [48, с. 31] на различных этапах онтогенеза. В этой связи понятие «жизненное пространство» заменим на понятие «образ реальности» с учетом того, что данный образ возникает на самых ранних этапах онтогенеза и усложняется по мере развития человека для разрешения диалектического противоречия между человеком и реальностью, в которой он существует. Таким образом, образ реальности характеризуется не в терминах психических явлений, а в терминах характеристик самой реальности.

Потребностный фактор рассматривается в русле идей П. К. Анохина [4] как системообразующий фактор во взаимодействии человека и среды, т. е. тот характеризующий соответствие системных когнитивных механизмов образу реальности

¹ Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. 525 с.

² Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 334 с.

полезный результат, который позволяет человеку существовать в определенном качестве, соответствующем его этапу развития.

Таблица

Генезис системных когнитивных механизмов развития личности

Качество человека	Системные когнитивные механизмы	Потребностный фактор	Образ реальности
Индивид	Врожденные формы поведения (инстинкт), а также облигатное научение (импринтинг) как предпосылки возникновения сенсомоторного интеллекта	Выживание индивида на основе наследственных адаптивных программ поведения	Отдельные признаки объектов и явлений, ключевые раздражители, а также одновременно запечатленные образы жизненно важных стимулов
Субъект предметной игры	Возникновение и развитие сенсомоторного интеллекта	Ориентация в предметном мире и использование предметов для удовлетворения расширяющихся потребностей	Отдельные ситуации, которые представлены как набор актуализированных игровых предметов, замещающих реальность
Субъект ролевой игры	Возникновение и развитие эмоционального интеллекта	Ориентация в субъективных переживаниях и отношениях для контроля поведения	Отдельные ситуации, ограниченные приписываемой роли
Субъект сюжетно-ролевой игры	Возникновение и развитие социального интеллекта	Ориентация в системе отношений между людьми в мире, на основе усвоения правил, норм, традиций	Социальные события, развертывающиеся во времени, с возможностью расширения пространства игры, освоением новых ролей и развитием сюжета
Субъект учения	Возникновение и развитие общего (академического) интеллекта	Первичное моделирование мира как подготовка к преобразованию жизненного пространства на основе понимания возможности применения разных вариантов решений одной и той же задачи	Комплекс явлений реальности в виде знаков, образов и символов
Субъект общения	Интеграция социального, эмоционального и академического интеллектов	Моделирование социальной общности и конструирование социального жизненного пространства	Система социальных явлений, связанных отношениями и ценностями
Субъект труда	Возникновение и развитие практического интеллекта как части «интеллекта успеха»	Расширение жизненного пространства за счет освоения предметных и социальных ресурсов жизнедеятельности	Созданная система предметного и социального мира
Личность	Развитая форма «интеллекта жизненного успеха»	Конструирование жизненных путей в пространстве возможного	Образ мира [36] как возможные варианты развернутых во времени и пространстве систем предметных и социальных отношений

На основании уточненного системно-диалектического подхода опишем модель генезиса системных когнитивных механизмов развития личности (таблица), включающую параметры качеств человека как системы, системных когнитивных механизмов, потребностного фактора, образа реальности. Генезис в данном случае отражает происхождение и постепенное усложнение системных когнитивных механизмов по мере перехода от индивида к субъекту и от него к личности.

Как следует из таблицы, три основных качества человека в своих проявлениях представляют собой системы, которые усложняются в онтогенезе [7] по варианту, который обозначают как фрактальный. Индивид как саморегулирующаяся система видоизменяется, становясь подсистемой следующего качества человека как субъекта игры, т. е. становится целеустремленной системой. На основе целеустремленной системы человек как субъект учения, общения и труда трансформируется в самодетерминирующуюся целенаправленную систему. На основе целенаправленной самодетерминации человек как личность становится саморазвивающейся системой.

Потребностью индивида как изначальной формы существования человека после его рождения является такое полезное взаимодействие с реальностью, которое обеспечивает выживание за счет гомеостаза, что достигается с помощью жестких врожденных программ поведения. При этом реальность, с которой индивид взаимодействует, представлена ограниченным набором важных для данного выживания ключевых раздражителей и одновременно запечатленных образов жизненно важных стимулов. Такое взаимодействие с реальностью в виде стимулов не дает возможности предвосхищать события и выбирать вариации поведения.

Начиная от субъекта в разных формах принципиально трансформируется потребностный фактор, т. е. происходит переход от гомеостатического взаимодействия с реальностью к актуализирующему, по К. Гольдштейну¹. Потребность максимально полно реализовать заложенные в субъекте возможности (актуализироваться) предполагает использование реальности как источника развития, что допускает усложнение

¹ Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учебное пособие для вузов / под ред. Л. А. Хьелл, Д. Дж. Зиглер. СПб.: Питер, 2007. 607 с.

ориентационного фактора. Если вернуться к структуре поведения индивида, можно отметить, что еще в инстинкте выделяется два компонента¹: ориентационная фаза (поисковая) и завершающая. При этом изменение в онтогенезе поведения человека связано с усложнением именно ориентационной фазы. Это усложнение приводит к моделированию и конструированию жизненного пространства в форме от отдельных событий и явлений к системе предметного и социального мира. Конструирование жизненного пространства дает возможность управлять актуализацией, что является предпосылкой возникновения потребности к самоактуализации личности.

Удовлетворение потребности в самоактуализации позволяет личности конструировать жизненные пути в «области возможностей» как пространство свободы, по Д. А. Леонтьеву [39]. В этом случае образ реальности представляет собой возможные варианты развернутых во времени и пространстве систем предметных и социальных отношений, что позволяет личности свободно осуществлять выбор из имеющихся возможностей на основе ценностей и смыслов, и воплощать этот выбор в деятельности, за которую личность несет ответственность.

Основываясь на описании качеств человека, потребностного фактора и образа реальности, с учетом их трансформации в онтогенезе, раскроем содержание системных когнитивных механизмов, обеспечивающих взаимодействие с реальностью человека как индивида, субъекта деятельности и личности. Системными когнитивными механизмами индивида являются врожденные формы поведения, которые представлены в виде механизмов инстинкта и облигатного научения. Эти механизмы подробно описаны в работах по психофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности².

Сенсомоторный интеллект, в развитой форме, характерный для субъекта предметной игры, подробно описан в работах Ж. Пиаже [45]. Что же касается периода развития человека в онтогенезе, который соответствует проявлениям субъекта ролевой и сюжетно-ролевой игр, учения, и в какой-то степени общения, то с точки зрения интеллектуального развития они также представлены в работах Ж. Пиаже [45] и Л. С. Выготского

¹ Фабри К. Э. Основы зоопсихологии: учебник. М.: Психология, 2001. 462 с.

² Батуев А. С. Высшая нервная деятельность: учебник для вузов. СПб.: Лань, 2002. 416 с.; Батуев А. С. Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем: учебник. М.: Питер, 2005. 316 с.

[17–21]. Однако для понимания системных когнитивных механизмов развития личности целесообразно обратиться не только к концепциям академического интеллекта, но и к разнообразным формам неакадемического интеллекта [9]. Так, для субъекта ролевой игры ведущей формой системного когнитивного механизма становится эмоциональный интеллект, который первоначально возникает как когнитивный механизм, отражающий связь между ситуацией игры и возникающими в ее ходе эмоциями. Возникновение эмоционального интеллекта у субъекта ролевой игры объясняется феноменом единства аффекта и интеллекта, который впервые описал Л. С. Выготский [19], а в трактовке Е. Е. Кравцовой данный феномен получил название «интеллектуализация аффекта» [31]. По мере взросления человека эмоциональный интеллект приобретает более развитые формы [27–28, 41]. Благодаря ролевой игре дифференцируются и другие компоненты эмоционального интеллекта, кроме распознавания своих и чужих эмоций появляется возможность управления ими.

Социальный интеллект как системный когнитивный механизм, характерный для субъекта сюжетно-ролевой игры, позволяет отражать связь уже между событиями, с учетом внешне заданных социальных отношений, представленных в сюжете. Возникновение и развитие социального интеллекта как системного когнитивного механизма у субъекта сюжетно-ролевой игры можно объяснить тем, что, по мнению М. И. Лисиной [40], происходит переход от внеситуативно-познавательной формы общения к внеситуативно-личностной. Как отмечают А. К. Болотова и О. Н. Молчанова, расширение диапазона социальных навыков и коммуникативных действий позволяет «приобщиться к «миру людей», жизни взрослых, в первую очередь близких, к их социальным ценностям, правилам взаимоотношений»¹. Данные навыки являются структурными компонентами социального интеллекта, который по мере усложнения сюжетно-ролевой игры позволяет расширять пространство социальных отношений.

По мере развертывания когнитивных механизмов субъекта учения развивается академический интеллект, закладываются основы моделирования мира в символах и научных понятиях.

¹ Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. С. 207.

К основным достижениям и новообразованиям¹ субъекта учения относят понятийное мышление (начало освоения научных понятий); мышление на уровне конкретных операций; внутренний план действий; личностную рефлекссию, самоконтроль и самооценку. Данные новообразования позволяют первоначально осваивать «пространство возможностей» для разработки разных вариантов решения одной и той же задачи.

Для субъекта общения решающим является системный когнитивный механизм интеграции социального, эмоционального и академического интеллектов, что позволяет реализовывать замыслы за счет дистанцирования (пространственного, временного, социального, гипотетического) [8]. С этой когнитивной особенностью субъекта общения связан и тот феномен, который К. Н. Поливанова описывает как «рефлексивный оборот на себя»², позволяющий оценить свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач, связанных с взрослением. Интегрирующим фактором объединения социального, эмоционального и академического интеллектов является формирующаяся у субъекта общения собственная система ценностей, которая формируется в процессе общения на основе развитого социального интеллекта, предполагая усвоение социальных норм. Данные нормы, представленные в абстрактной форме, распознаются с помощью академического интеллекта и становятся личностно значимыми благодаря эмоциональному интеллекту.

Для субъекта труда определяющим является практический интеллект как системный когнитивный механизм, позволяющий успешно реализовывать лучший из возможных вариантов моделирования реальности за счет оценки имеющихся ресурсов. Роль практического мышления [52–53] и практического интеллекта в достижении успеха представлена в работах Р. Стернберга как концепция «интеллекта успеха» [50–51]. Р. Стернберг определяет практический интеллект как часть «интеллекта успеха», который интегрирует в систему академический интеллект, креативность и практические способности, включающие и социальные навыки.

¹ Болотова А. К., Молчанова О. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М.: Высшая Школа Экономики (ВШЭ), 2012. 525 с.

² Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2000. 180 с.

Атрибутивным признаком личности является ее саморазвитие [7]. Системным когнитивным механизмом саморазвития личности является развитая форма «интеллекта жизненного успеха», которая обеспечивает конструирование жизненных путей в пространстве возможного и позволяет максимально актуализировать свой потенциал развития. Отметим, что интеллект жизненного успеха не тождественен интеллекту успеха Р. Стернберга, который определяет успех ситуативно и зависит от текущих социальных критериев успешности, принятых в обществе. Интеллект жизненного успеха является системным когнитивным механизмом, который позволяет реализовать личности процесс жизнотворчества.

Обсуждение и выводы

Таким образом, опираясь на системно-диалектический подход, можно обобщить результаты исследования и прийти к следующим выводам:

1. Системные когнитивные механизмы развития личности являются результатом историко-эволюционного процесса, который закономерно разворачивается в онтогенезе человека и проявляется в виде усложнения по фрактальной форме качеств человека: индивида, субъекта предметной игры, субъекта ролевой игры, субъекта сюжетно-ролевой игры, субъекта учения, субъекта общения, субъекта труда, личности. На каждом этапе онтогенеза системные когнитивные механизмы реализуют характерные для каждого качества человека способы согласования реальности с актуальными потребностями.

2. Основным направлением изменения потребностного фактора является переход от гомеостатического взаимодействия с реальностью индивида к актуализирующему взаимодействию субъекта и, далее – к самоактуализации личности. Данное изменение взаимодействия человека и реальности в процессе онтогенеза позволяет отображать данную реальность более всесторонним, дифференцированным, и в то же время целостным способом не только в пространственном, но и временном аспекте: от отдельных признаков объектов к ситуациям и разворачивающимся во времени событиям, и через явления и их систему к целостному образу мира как возможным вариантам развернутых во времени и пространстве систем предметных и социальных отношений.

3. Трансформация системных когнитивных механизмов развития личности происходит на основе врожденных и облигатных форм поведения в направлении дифференциации приобретенных форм поведения, усложнения их функциональной структуры за счет иерархии и появления когнитивных новообразований, которые проявляются в форме сенсомоторного, эмоционального, социального, академического, практического интеллектов, интеллекта успеха и в итоге того, что можно обозначить, как «интеллект жизненного успеха», который позволяет реализовать личности стратегии жизни в процесс жизнотворчества.

4. Концепция интеллекта жизненного успеха требует дальнейшего уточнения с опорой на идеи концепции стратегии жизни К. А. Абульхановой-Славской [1–2]. Перспектива дальнейшей разработки модели генезиса системных когнитивных механизмов развития личности предполагает уточнение данных механизмов применительно к индивидуальности, которые обеспечивают жизнотворчество человека в пространстве невозможного и неопределенного, по А. Г. Асмолову [5–6].

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни (соотношение философских, методологических и конкретно-научных подходов к проблеме индивида). – М., 1977. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
4. Анохин П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиол. наук. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19–54.
5. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. По ту сторону принципа гомеостаза: Историкоэволюционный подход к развитию сложных систем // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 3–13.
6. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
7. Белов В. В., Белова Е. В. Теоретическая психология персоногенеза: место в системе фундаментальных наук о человеке // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 280–295.
8. Белова Е. В. Формирование системного мышления и лидерских компетенций у студентов и аспирантов технических вузов: монография. – СПб., 2018. – 198 с.
9. Белова Е. В. Психологические критерии оценки моделей неакадемического интеллекта лидера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 4. – С. 308–333.
10. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 568 с.
11. Бине А. Механизм мышления – Одесса: Тип. Исаковича, 1894. – 32 с.
12. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – С. 9–33.

13. Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – 268 с.
14. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.
15. Веракса Н. Е. Структурные особенности диалектического мышления // Филология и культура. – 2013. – № 3 (33). – С. 303–312.
16. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление – Уфа: Вагант, 2006. – 211 с.
17. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2005. – 349 с.
18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
19. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. – 1982. – 432 с.
20. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
21. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. № 2. – С. 114–123.
22. Голубева Н. А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике // Вестник воронежского государственного университета. – 2010. – № 10. – С. 32–35.
23. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. – М.: Науч. мир, 2005. – 239 с.
24. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
25. Джемс У. Научные основы психологии. – СПб.: С.-Петерб. электропеч., 1902. – 370 с.
26. Капустин С. А. Вклад У. Джемса в представления о личности как психологической реальности // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 62–69.
27. Карелина И. О. Динамика развития у дошкольников эмоционального интеллекта как способности к пониманию и регуляции эмоций // Социосфера. – 2020 – № 4. – С. 62–74.
28. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 178 с.
29. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию. – М.: Изд. дом РАО, 2015. – 600 с.
30. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
31. Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.
32. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 364 с.
33. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М.: Смысл, 2024. – 570 с.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
35. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Смысл, 2020. – 526 с.
36. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
37. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003. – 439 с.
38. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск: ГП «Новосибирский Полгирафкомбинат», 2002. – 261 с.
39. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: ИП РАН, 2004. – 450 с.
40. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
41. Нгуен М. А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. – 2007. – Т. 3. – № 3. – С. 46–51.
42. Петровский А., Петровский В. Категория личности (к построению онтологической модели личности) // Развитие личности. – 2014. – № 2. – С. 58–91.
43. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИН-ФРА-М, 1998. – 525 с.
44. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 15–26.
45. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
46. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2013. – 705 с.

47. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
48. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода: монография. – М.: Ин-т психологии РАН, 2021. – 278 с.
49. Сергиенко Е. А. Субъект и личность: поиск единства и специфики // Мир психологии. – 2012. – № 3 (71). – С. 30–49.
50. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
51. Стернберг Р. Интеллект успеха. – М.: Попурри, 2015. – 400 с.
52. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль: Ремдер, 2004. – 320 с.
53. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика – 1985. – 328 с.
54. Шубинский В. С. Философское образование в средней школе: диалектико-материалистический подход. – М.: Педагогика, 1991. – 166 с.
55. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1977) *Dialektika chelovecheskoy zhizni* (sootnosheniye filosofskikh, metodologicheskikh i konkretno-nauchnykh podkhodov k probleme individua) [Dialectics of human life (the relationship between philosophical, methodological and concrete scientific approaches to the problem of the individual)]. Moscow. (In Russian).
2. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moscow: Mysl. (In Russian).
3. Anan'yev, B. G. (2001) *O problemakh sovremennogo chelovekozvaniya* [On the problems of modern human studies]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
4. Anokhin, P. K. (1970) *Teoriya funktsional'noy sistemy* [Theory of the functional system]. *Uspexi fiziologicheskix nauk – Advances in Physiol. Sciences*. Vol. 1. No. 1. Pp. 19–54. (In Russian).
5. Asmolov, A. G., Shekhter, Ye. D., Chernorizov, A. M. (2014) *Po tu storonu printsipa gomeostaza: Istorikoevolutsionnyy podkhod k razvitiyu slozhnykh sistem* [Beyond the Homeostasis Principle: Historical and Evolutionary Approach to the Development of Complex Systems]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*. No. 4. Pp. 3–13. (In Russian).
6. Asmolov, A. G. (1996) *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural and Historical Psychology and the Construction of Worlds]. Moscow: Institute of Practical Psychology. (In Russian).
7. Belov, V. V., Belova, Ye. V. (2024) *Teoreticheskaya psikhologiya personogeneza: mesto v sisteme fundamental'nykh nauk o cheloveke* [Theoretical psychology of personogenesis: place in the system of fundamental human sciences]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 280–295. (In Russian).
8. Belova, Ye. V. (2018) *Formirovaniye sistemnogo myshleniya i liderskikh kompetentsiy u studentov i aspirantov tekhnicheskikh vuzov* [Formation of systemic thinking and leadership competencies among students and graduate students of technical universities]. Monography. Saint Petersburg. (In Russian).
9. Belova, Ye. V. (2024) *Psikhologicheskiye kriterii otsenki modeley neakademicheskogo intellekta lidera* [Psychological criteria for assessing models of non-academic intelligence of a leader]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 308–333. (In Russian).
10. Besseches, M. (2018) *Dialekticheskoye myshleniye i razvitiye vzroslykh* [Dialectical thinking and development of adults]. Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russian).
11. Bine, A. (1977) *Mekhanizm myshleniya* [The mechanism of thinking]. Odessa: Type. Isakovich. (In Russian).
12. Brushlinskiy, A. V. (2002) (ed.) *O kriteriyakh sub'yekta* [On the criteria of the subject]. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub'yekta* [Psychology of the individual and group subject]. Moscow. Pp. 9–33. (In Russian).
13. Brushlinskiy, A. V. (2003) *Psikhologiya sub'yekta* [Psychology of the subject]. Saint Petersburg: Aleteya. (In Russian).

14. Veraksa, N. Ye. (1990) Dialekticheskoye myshleniye i tvorchestvo [Dialectical Thinking and Creativity]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*. No. 4. Pp. 5–14. (In Russian).
15. Veraksa, N. Ye. (2013) Strukturnyye osobennosti dialekticheskogo myshleniya [Structural Features of Dialectical Thinking]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*. No. 3 (33). Pp. 303–312. (In Russian).
16. Veraksa, N. Ye. (2006) *Dialekticheskoye myshleniye* [Dialectical Thinking]. Ufa: Vagant. (In Russian).
17. Vygotskiy, L. S. (2005) *Myshleniye i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint. (In Russian).
18. Vygotskiy, L. S. (1967) *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhol. ocherk.* [Imagination and Creativity in Childhood: Psychological Essay]. Moscow: Education. (In Russian).
19. Vygotskiy, L. S. (1982) *Sobraniye sochineniy: v 6-ti tomakh* [Collected Works: in 6 volumes]. Vol. 4. (In Russian).
20. Vygotskiy, L. S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow: Izd-vo Smysl; Eksmo. (In Russian).
21. Vygotskiy, L. S. (1972) Problemy vozrastnoy periodizatsii detskogo razvitiya [Problems of Age-Based Periodization of Child Development]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*. No. 2. Pp. 114–123. (In Russian).
22. Golubeva, N. A. (2010) Kognitivnyye printsipy, mekhanizmy i operatsii v grammatike [Cognitive principles, mechanisms and operations in grammar]. *Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Voronezh State University*. No. 10. Pp. 32–35. (In Russian).
23. Davydov, V. V. (2005) *Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya* [Activity theory of thinking]. Moscow: Scientific world. (In Russian).
24. Dzhems, U. (1991) *Psikhologiya* [Psychology]. Moskva: Pedagogy. (In Russian).
25. Dzhems, U. (1902) *Nauchnyye osnovy psikhologii* [Scientific Foundations of Psychology]. Saint Petersburg: St. Petersburg Electropatch. (In Russian).
26. Kapustin, S. A. (2017) Vklad U. Dzhemsa v predstavleniya o lichnosti kak psikhologicheskoy real'nosti [James's Contribution to the Concept of Personality as a Psychological Reality]. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal – National Psychological Journal*. No. 1 (25). Pp. 62–69. (In Russian).
27. Karelina, I. O. (2020) Dinamika razvitiya u doshkol'nikov emotsional'nogo intellekta kak sposobnosti k ponimaniyu i regulyatsii emotsiy [Dynamics of development of emotional intelligence in preschoolers as the ability to understand and regulate emotions]. *Sotsiosfera – Sociosphere*. No. 4. Pp. 62–74. (In Russian).
28. Karelina, I. O. (2017) *Razvitiye ponimaniya emotsiy v period doshkol'nogo detstva: psikhologicheskyy rakurs* [Development of understanding of emotions in preschool childhood: a psychological perspective]. Monography. Prague: Vědecko vydavatelské centrum "Sociosféra-CZ". (In Russian).
29. Karpov, A. A., Karpov, A. V. (2015) *Vvedeniye v metakognitivnyuyu psikhologiyu* [Introduction to metacognitive psychology]. Moscow: Publishing house of RAO. (In Russian).
30. Karpov, A. V., Skityayeva, I. M. (2005) *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive processes of personality]. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN" (In Russian).
31. Kravtsova Ye. Ye. (1996) Psikhologicheskiye novoobrazovaniya doshkol'nogo vozrasta [Psychological neoplasm of preschool age]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*. No. 6. Pp. 64–76. (In Russian).
32. Levin, K. (2000) *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field Theory in the Social Sciences]. Saint Petersburg: Rech. (In Russian).
33. Levin, K. (2024) *Dinamicheskaya psikhologiya: izbrannyye trudy* [Dynamic Psychology: Selected Works]. Moscow: Smysl. (In Russian).
34. Leont'yev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
35. Leont'yev, A. N. (2020) *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of Psyche Development]. Moscow: Smysl. (In Russian).
36. Leont'yev, A. N. (1983) *Obraz mira. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya* [Image of the World. Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogy. Pp. 251–261. (In Russian).

37. Leont'yev, A. N. (2003) *Stanovleniye psikhologii deyatel'nosti: Ranniye raboty* [Formation of the psychology of activity: Early works]. Moscow: Smysl. (In Russian).
38. Leont'yev, V. G. (2002) *Motivatsiya i psikhologicheskkiye mekhanizmy yeye formirovaniya* [Motivation and psychological mechanisms of its formation.] Novosibirsk: State Enterprise "Novosibirsk Polygirafkombinat". (In Russian).
39. Leont'yev, D. A. (2004) *Psikhologiya smysla* [Psychology of meaning]. Moscow: IP RAS. (In Russian).
40. Lisina, M. I. (1986) *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Problems of the ontogenesis of communication]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
41. Nguyen, M. A. (2007) *Psikhologicheskkiye predposylki vozniknoveniya emotsional'nogo intellekta v starshem doskol'nom vozraste* [Psychological prerequisites for the emergence of emotional intelligence in senior preschool age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural and Historical Psychology*. Vol. 3. No. 3. Pp. 46–51. (In Russian).
42. Petrovskiy, A., Petrovskiy, V. (2014) *Kategoriya lichnosti (k postroyeniyu ontologicheskoy modeli lichnosti)* [The category of personality (towards the construction of an ontological model of personality)]. *Razvitiye lichnosti – Development of personality*. No. 2. Pp. 58–91. (In Russian).
43. Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. G. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psikhologii* [Fundamentals of theoretical psychology]. Moscow: INFRA-M. (In Russian).
44. Petrovskiy, A. V. (1987) *Razvitiye lichnosti i problema vedushchey deyatel'nosti* [Personality development and the problem of leading activity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 1. Pp. 15–26. (In Russian).
45. Piazhе, ZH. (1969) *Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy: Psikhologiya intellekta. Genesis chisla u rebenka. Logika i psikhologiya* [Selected psychological works: Psychology of intelligence. Genesis of number in a child. Logic and psychology]. Moscow: Education. (In Russian).
46. Rubinshteyn, S. L. (2013) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Piter. (In Russian).
47. Rubinshteyn, S. L. (2003) *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
48. Sergiyenko, Ye. A. (2021) *Psikhicheskoye razvitiye s pozitsiy sistemno-sub'yektnogo podkhoda* [Mental development from the standpoint of the system-subject approach]. Monograph. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russian).
49. Sergiyenko, Ye. A. (2012) *Sub'yekt i lichnost': poisk yedinstva i spetsifiki* [Subject and personality: the search for unity and specificity]. *Mir psikhologii – The world of psychology*. No. 3 (71). Pp. 30–49. (In Russian).
50. Sternberg, R. Dzh. (ed.) (2002) *Prakticheskiy intellekt* [Practical Intelligence]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
51. Sternberg, R. Dzh (2015) *Intellekt uspekha* [Intelligence of Success]. Minsk: Popurri. (In Russian).
52. *Sub'yekt i ob'yekt prakticheskogo myshleniya. Kollektivnaya monografiya* [Subject and Object of Practical Thinking]. Collective Monograph. (2004) / Eds. A. V. Karpova, Yu. K. Kornilova. Yaroslavl: Remder. (In Russian).
53. Teplov, B. M. (1985) *Izbrannyye trudy: V 2-kh t.* [Selected Works: in 2 volumes]. Vol. 1. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
54. Shubinskiy, V. S. (1991) *Filosofskoye obrazovaniye v sredney shkole: dialektiko-materialisticheskyy podkhod* [Philosophical Education in Secondary School: Dialectical-Materialistic Approach]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
55. El'konin, D. B. (1989) *Izbrannyye psikhologicheskkiye Trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogy (In Russian).

Информация об авторе

Белова Елизавета Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевич, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Information about the author

Elizaveta V. Belova – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Bonch-Bruevich Saint Petersburg State University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russian Federation ORCID ID: 0000-0001-9346-9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Поступила в редакцию: 21.04.2025

Принята к публикации: 12.05.2025

Опубликована: 30.06.2025

Received: 21 April 2025

Accepted: 12 May 2025

Published: 30 June 2025

Психологические особенности курсантов военно-учебного заведения, принимавших участие в боевых действиях

А. А. Благинин, О. С. Исаева

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

Введение. В статье освещается исследование психологических детерминант успешности комбатантов, акцентируя внимание на факторы, которые влияют на их психоэмоциональное состояние и способность выполнять задачи в условиях экстремального давления.

Результаты. Анализируется влияние высоких стрессовых нагрузок на психическое и физическое состояние военнослужащих, подчеркивая важность психологической готовности. Выделяются ключевые психологические аспекты, такие как способность к быстрому принятию решений, эмоциональная устойчивость и мотивация, которые имеют решающее значение для достижения успеха в экстремальных ситуациях. Исследование подчеркивает необходимость комплексного понимания объективных и субъективных факторов, определяющих эффективность образовательных программ для военнослужащих, что в свою очередь способствует улучшению их психического здоровья и повышению результативности военных операций. В условиях боевых действий, где риск серьезных последствий высок, важно понимать, какие аспекты психологии способствуют успешной деятельности военнослужащих. Эмпирический анализ включает эмоциональную устойчивость, мотивацию и характер командных взаимодействий, что помогает осветить многообразие факторов, содействующих боевой эффективности. Высокая стрессовая нагрузка может негативно сказываться на принятии решений и общем психическом состоянии бойцов. Эмоциональная устойчивость как ключевая характеристика позволяет им сохранять хладнокровие и успешнее справляться с внезапными вызовами, что в свою очередь напрямую влияет на боевую готовность. Кроме того, мотивация и командные взаимодействия определяют, насколько эффективно группы могут работать вместе, преодолевая общие трудности. Большое значение уделяется психической подготовке и адаптивным навыкам, которые помогают военнослужащим не только готовиться к бою, но и адаптироваться к изменяющимся условиям на поле.

Обсуждение и выводы. Акцентируется внимание на необходимости комплексного подхода к психологической подготовке, который включает развитие индивидуальных и командных качеств. Это позволит не только снизить потери, но и повысить общий уровень эффективности выполнения поставленных боевых задач. Подчеркивается критическая роль психологических факторов в подготовке военнослужащих, выделяя потребность в системном подходе к обучению и поддержке, что в конечном итоге способствует не только успешному выполнению боевых задач, но и улучшению общего психического благополучия военнослужащих в условиях высокой стрессовой нагрузки.

Ключевые слова: психологические детерминанты, успешность комбатантов, личные характеристики, психологические особенности, психологические детерминанты успешности, психологическая устойчивость.

Для цитирования: Благинин А. А., Исаева О. С. Психологические особенности курсантов военно-учебного заведения, принимавших участие в боевых действиях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2025. – № 2. – С. 337–349. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_337. EDN: SDMSQE

Psychological Characteristics of the Cadets of the Military Educational Institution Who Participated in the Fighting

Andrey A. Blagin, Olga S. Isaeva

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

Introduction. The article examines the study of the psychological determinants of the success of combatants, focusing on the factors that affect their psycho-emotional state and ability to perform tasks under extreme pressure.

Results. The influence of high stress loads on the mental and physical condition of military personnel is discussed, emphasizing the importance of psychological readiness. Key psychological aspects are highlighted, such as the ability to make quick decisions, emotional stability and motivation, which are crucial for success in extreme situations. The study highlights the need for a comprehensive understanding of the objective and subjective factors determining the effectiveness of educational programs for military personnel, which in turn contributes to improving their mental health and improving the effectiveness of military operations. In combat situations where the risk of serious consequences is high, it is important to understand which aspects of psychology contribute to the success of military personnel. Empirical analysis includes emotional stability, motivation, and the nature of team interactions, which helps highlight the variety of factors contributing to combat effectiveness. A high stress load can negatively affect decision-making and the general mental state of fighters. Emotional stability, as a key characteristic, allows them to keep cool and cope more successfully with sudden challenges, which, in turn, directly affects combat readiness. In addition, motivation and teamwork determine how effectively groups can work together to overcome common challenges. Great importance is given in the article to mental training and adaptive skills that help military personnel not only prepare for combat, but also adapt to changing conditions on the field.

Discussion and conclusion. The need for an integrated approach to psychological training, which includes the development of individual and team qualities, is emphasized. This will not only reduce losses, but also increase the overall level of effectiveness of the assigned combat missions. The article highlights the critical role of psychological factors in the training of military personnel, highlighting the need for a systematic approach to training and support, which ultimately contributes not only to the successful performance of combat missions, but also to improving the overall mental well-being of military personnel under high stress.

Key words: psychological determinants, success of combatants, personal characteristics, psychological characteristics, psychological determinants of success, psychological stability.

For citation: Blagin, A. A., Isaeva, O. S. (2025) Psikhologicheskie osobennosti kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya, prinyimavshikh uchastie v boevykh dejstviyakh [Psychological Characteristics of the Cadets of the Military Educational Institution Who Participated in the Fighting]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 337–349. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_337. EDN: SDMSQE

Введение

В современных условиях важно разобраться в вопросах адаптации военнослужащих к гражданской жизни после увольнения и выявить факторы, влияющие на успешность обучения в военных вузах. Комбатанты часто сталкиваются с высокими стрессовыми нагрузками, что требует не только физической, но и психологической готовности. Успех в экстремальных ситуациях зависит от таких психологических аспектов, как способность к принятию быстрых решений, эмоциональная устойчивость и мотивация.

Образование в военном вузе играет решающую роль в формировании необходимых профессиональных навыков и качеств, оцениваемых через академическую успеваемость и промежуточные аттестации. Тем не менее данный процесс остаётся сложным, и необходимо учесть множество факторов, включая индивидуальные особенности, опыт и внешние воздействия. Успешность является комплексной характеристикой деятельности, зависящей как от объективных условий, так и от субъективных личных факторов, что подчеркивает важность дальнейших исследований в этой области для понимания механизмов, влияющих на готовность комбатантов к действиям в критических ситуациях.

Успешность личности активно изучается в науке, включая работы российских исследователей, таких как В. Л. Бакштанский и О. И. Жданов. Успех, связанный с активностью и деятельностью человека, был предметом внимания философов и психологов: Р. Декарта, К. Г. Юнга и др. Многие ученые считают, что успешные военнослужащие характеризуются высоким уровнем профессиональной компетентности, интеллекта и эмоциональной стабильности. В отличие от гражданских профессий, в военной деятельности важны как объективные, так и субъективные факторы, включая личностные качества, адаптивность и мотивацию. Изучение этих аспектов важно для разработки эффективных программ подготовки, поддержания психического здоровья и повышения результативности военных операций. Понимание психологических факторов, влияющих на успешность обучения комбатантов, важно для улучшения стратегии подготовки.

Цель: изучить психологические особенности курсантов военно-учебного заведения, принимавших участие в боевых действиях.

Объект: курсанты военно-учебного заведения, принимавшие участие в боевых действиях.

Предмет: психологические особенности курсантов военно-учебного заведения, принимавших участие в боевых действиях.

Гипотеза: психологические особенности (ценностные ориентации, военно-профессиональная мотивация, индивидуально-типологические особенности (склонность к девиациям, нервно-психическая устойчивость, способы поведения в конфликтах), личностные качества, адаптационные способности) курсантов, принимавших участие в боевых действиях и не принимавших участие в боевых действиях, имеют отличия.

Задачи:

1. Изучить психологические особенности профессиональной деятельности курсантов в военно-учебном заведении.
2. Сравнить психологические особенности курсантов, принимавших участие в боевых действиях и не принимавших участие в боевых действиях.
3. Выделить совокупность психологических особенностей курсантов, принимавших участие в боевых действиях.

Обзор литературы

В современных условиях военные операции и все сопутствующие им экстремальные ситуации представляют собой серьезные и сложные задачи, которые требуют от военнослужащих высокой готовности как физически, так и психологически. В процессе боевых действий, кризисов и других экстремальных сценариев военнослужащие сталкиваются с рисками для своей жизни, необходимостью быстрого принятия стратегических шагов, а также ощущением стрессовых ситуаций и постоянной неопределенности [4, 6, 15].

Важность успеха военнослужащих в экстремальных ситуациях несомненно определяет эффективность их деятельности, а также влияет на сохранение их жизни и здоровья. Психологические аспекты, включая способность справляться со стрессом, принимать решения в условиях неполной информации, наличие мотивации, эмоциональная устойчивость и способность противостоять психологическим травмам, играют ключевую роль в успешном выполнении военных задач.

Основы успешной профессиональной самореализации комбатантов формируются во время обучения в военном вузе. Здесь успешность обучения оценивается по академической успеваемости, особенно по результатам промежуточных аттестаций. Образовательный и воспитательный процессы направлены на формирование у курсантов необходимых знаний, умений и навыков, на развитие профессиональных качеств, необходимых для успешной карьеры. Эти процессы тесно связаны и взаимозависимы [2, 3, 7].

Учитывая значимость психологической подготовки, следует отметить, что данная проблема остается сложной и многогранной на сегодняшний день. Различные аспекты, такие как индивидуальные особенности личности, опыт, обучение, взаимодействие в группе и внешние воздействия, могут влиять на психологическую готовность военнослужащих. Для более глубокого понимания факторов, которые влияют на их готовность к действиям в критических ситуациях, необходимы дальнейшие исследования [1, 5].

Успешность – это качество деятельности человека, которое отражает степень достижения поставленных целей и задач. Некоторые специалисты отмечают, что понятия «эффективность» и «продуктивность» являются более узкими, чем «успешность», так как они отражают либо результат деятельности, либо ее внутреннюю структуру. Термин «успешность» предполагает учет как результата, так и структуры деятельности [8, 10–11, 13].

Успешность деятельности человека зависит от различных факторов, которые можно подразделить на объективные и субъективные. Объективные аспекты связаны в основном с условиями, в которых выполняется работа (наличие необходимого оборудования, расположение рабочего места и т. д.). Субъективные факторы, в свою очередь, отражают индивидуально-психологические и личностные особенности самого человека. Взаимодействие объективных и субъективных факторов, их соответствие друг другу в значительной мере влияют на успешность профессиональной деятельности [14–18].

Успех в широком смысле можно определить как достижение цели или результата, который является желаемым и ценным для человека или общества. Это может включать успехи

в учебе, работе, личных отношениях и других сферах жизни. Успешность личности является предметом изучения многих научных работ по проблемам личности и ее развития. Для успешного осуществления профессиональной деятельности в военной сфере также присутствуют как объективные, так и субъективные факторы. В отличие от гражданских видов деятельности, где объективные факторы играют более стандартизированную роль, военная деятельность представляет большой интерес для исследователей именно в части субъективных аспектов успеха. Эти аспекты включают в себя личностные качества, такие как способность к адаптации, психологическая устойчивость, ценностные убеждения и мотивация в сфере военной деятельности [9, 12, 19–20].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе военно-морского вуза. В исследовании приняло участие 166 чел. (курсанты военно-морского вуза в возрасте 18–30 лет, принимавшие и не принимавшие участие в боевых действиях, мужского пола). На основании полученных результатов все комбатанты делились на две группы: принимавшие участие в боевых действиях (83 чел.) и не принимавшие участие в боевых действиях (83 чел.).

В качестве психодиагностических методов были использованы следующие диагностические методики:

1. Индивидуально-типологический опросник (ИТО), Л. Н. Собчика.
2. Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» (НПУ), Ю. А. Баранова.
3. Методика на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации, Томаса-Килмана.
4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО «Адаптивность»), А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина.
5. Опросник «Девиянтность».
6. 16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма С).
7. Опросник «Военно-профессиональная мотивация», Б. В. Овчинникова, А. Ф. Боровикова.
8. Ценностный опросник С. Шварца.

Статистическим методом исследования выступил сравнительный анализ (Т-критерий Стьюдента для определения достоверности различий значений показателей между группами).

Результаты

Сравнительный анализ в данном исследовании проводился с помощью Т-критерия Стьюдента для определения достоверности различий значений показателей между группами. Ниже представлены полученные результаты сравнительного анализа по изучаемым показателям.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей методик

Показатель	Mx±σx		Т-критерий Стьюдента
	Курсанты, принимавшие участие в боевых действиях	Курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях	
НПУ	7,6±0,1	5,7±0,2	13,3 (p ≤ 0,01)
Аддитивное поведение	6,1±0,1	4,7±0,1	9,9 (p ≤ 0,01)
Шкала 1: ипохондрии	55,6±1	59,6±0,1	2,8 (p ≤ 0,01)
Шкала 9: гипомании	46,1±0,5	51,8±0,8	6,3 (p ≤ 0,01)
Шкала 10: соц.интроверсии	62,1±0,8	52,9±1,8	3,1 (p ≤ 0,01)
ЛАП	5,9±0,1	5,1±0,1	5,3 (p ≤ 0,01)
Поведенческая регуляция и НПУ	7,2±0,1	6,4±0,1	5 (p ≤ 0,01)
Коммуникативный потенциал	7,8±0,1	6,8±0,2	5,2 (p ≤ 0,01)
Мировоззрение	9,8±0,3	6,4±0,3	4,9 (p ≤ 0,01)
Жизненные цели	8,3±0,3	6,5±0,3	5,4 (p ≤ 0,01)
Стремление к достижениям	5,5±0,1	5,9±0,1	2,8 (p ≤ 0,05)
Полноценность влечений	5,7±0,1	3,1±0,1	2,6 (p ≤ 0,05)
Компромисс	5,8±0,1	5,5±0,1	2,8 (p ≤ 0,01)
Интеллект	6,4±0,1	5,6±0,1	6,5 (p ≤ 0,01)
Нормативность	7,7±0,1	7,2±0,2	2,2 (p ≤ 0,05)
Дипломатичность	7,7±0,1	7,4±0,1	2,5 (p ≤ 0,05)
Адаптивность	7,6±0,1	7,5±0,1	2,9 (p ≤ 0,01)
Ригидность	3,7±0,1	3,3±0,1	3,8 (p ≤ 0,01)
Самостоятельность	24,6±0,3	29±0,3	5,5 (p ≤ 0,01)
Гедонизм	28,6±0,9	21,5±0,5	2,8 (p ≤ 0,01)
Власть	28,6±0,9	21,5±0,5	3 (p ≤ 0,01)
Конформность	29,2±0,3	21,8±0,6	2,6 (p ≤ 0,05)

По итогам проведения сравнительного анализа по методике НПУ «Прогноз» Ю. А. Баранова выявилось, что курсанты, при-

нимавшие участие в боевых действиях, обладают более высоким уровнем нервно-психической устойчивости ($T=5,7$, при $p \leq 0,01$).

По итогам проведения сравнительного анализа по опроснику «Девиантность» выявилось, что курсанты, принимавшие участие в боевых действиях более склонны к деструктивному поведению посредством ухода от реальности (злоупотребление алкоголем, табакокурение и др.) ($T=9,9$, при $p \leq 0,01$).

По итогам проведения сравнительного анализа по методике МЛО «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина выявилось, что курсанты, принимавшие участие в боевых действиях, более склонны к социальной пассивности, подчиняемости ($T=2,8$, при $p \leq 0,01$), более эмоционально незрелы, склонны к поиску «острых ощущений» ($T=6,3$, при $p \leq 0,01$).

Курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях, легче выстраивают контакты с окружающими и менее конфликтны ($T=5,2$ при $p \leq 0,01$), более склонны к ограничению социальных контактов ($T=3,1$ при $p \leq 0,01$), более адаптивны к различным условиям ($T=5,3$ при $p \leq 0,01$), а также более способны регулировать свое взаимодействие с окружающими ($T=5$ при $p \leq 0,01$).

По итогам проведения сравнительного анализа по методике «Военно-профессиональная мотивация» Б. В. Овчинникова, А. Ф. Боровикова выявилось, что у курсантов, не принимавших участие в боевых действиях, более сформировано представление о роли армии в обществе и государстве ($T=4,9$, при $p \leq 0,01$), стремление к самореализации ($T=5,4$, при $p \leq 0,01$). Они более устойчивы к поддержанию положительного тона переживаний, а также обладают сформированными адекватными влечениями ($T=2,6$, при $p \leq 0,05$). А курсанты, принимавшие участие в боевых действиях, обладают обобщенным уровнем притязаний ($T=2,8$, при $p \leq 0,01$).

По итогам проведения сравнительного анализа по методике на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации Томаса-Килмана выявилось, что курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях, более склонны прибегать к такому стилю, как «компромисс» ($T=2,8$, при $p \leq 0,01$), чем комбатанты.

По итогам проведения сравнительного анализа по методике 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма С) выявилось, что курсанты, не принимавшие участие в боевых

действиях, обладают более развитой сообразительностью, оперативностью и быстрой обучаемостью ($T=6,5$, при $p \leq 0,01$), более добросовестны, ответственны ($T=2,2$ при $p \leq 0,05$), более эмоционально выдержаны и проницательны ($T=2,5$ при $p \leq 0,05$).

По итогам проведения сравнительного анализа по методике Индивидуально-ипологический опросник (ИТО) Л. Н. Собчик выявилось, что курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях, склонны к устойчивости психоэмоционального состояния ($T=3,8$ при $p \leq 0,01$) и более способны быстро и эффективно приспосабливаться к изменениям ($T=2,9$ при $p \leq 0,01$).

По итогам проведения сравнительного анализа по методике «Ценностный опросник» Шварца выявилось, что курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях, более стремятся к достижению социального статуса ($T=3$, при $p \leq 0,01$), более склонны к гармоничному взаимодействию с окружающими ($T=2,8$, при $p \leq 0,05$). А курсанты, принимавшие участие в боевых действиях, более ценят свободу мысли и действий ($T=5,5$ при $p \leq 0,01$).

Обсуждение и выводы

Таким образом, результаты проведенного сравнительного анализа подчеркивают значительные различия в психологических особенностях курсантов, не принимавших участие в боевых действиях и принимавших участие в боевых действиях. Курсанты, не принимавшие участие в боевых действиях, демонстрируют более высокий уровень нервно-психической устойчивости, эмоциональной зрелости и военно-профессиональной мотивации, что позволяет им более эффективно справляться с психологическими нагрузками и стрессами, возникающими в условиях боевых действий. Они также обладают лучшими навыками взаимодействия с окружающими, что способствует успешному разрешению конфликтных ситуаций и адаптации к изменяющимся условиям. В то время как курсанты, принимавшие участие в боевых действиях, более склонны к деструктивному поведению и социальной пассивности, комбатанты проявляют стремление к самореализации и гармонии, что отражается на их общей жизненной удовлетворенности и ответственности за собственные действия.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выделить совокупность психологических особенностей курсантов, не принимавших участие в боевых действиях и принимавших участие в боевых действиях, а именно: высокая нервно-психическая устойчивость, которая способствует их способности справляться со стрессовыми ситуациями и адаптироваться к сложным условиям службы; низкая предрасположенность к деструктивному поведению, которая позволяет им избегать зависимостей и сохранять целеустремленность, что критически важно для военной карьеры; высокая адаптивность и способность к эффективному взаимодействию с окружающими, которые формируют командный дух и снижают уровень конфликтности; высокая военно-профессиональная мотивация, которая способствует пониманию роли армии в обществе и укрепляет желание к самореализации.

Список литературы

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Бириня О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8. – Ч. 2. – С. 438–443.
3. Благинин А. А., Чуранов А. М., Чуранова Т. Ю. Понятие «успешность обучения курсантов» военно-учебного заведения // *Военный академический журнал*. – 2022. – № 4 (36). – С. 28–35.
4. 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.
5. 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.
6. Дианова Н. Л., Благинин А. А., Воеводин Е. Е., Кузнецова Р. Ю. Особенности изучения психологических детерминант профессиональной подготовки военных фельдшеров // *Психолого-педагогические аспекты подготовки кадров к профессиональной деятельности в экстремальных условиях*. – 2022. – С. 109–113.
7. Евенко С. Л. Психологические детерминанты успешности деятельности военного руководителя // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2022. – № 3А. – С. 257–267.
8. Емельяненко А. А., Петровская М. В. Успешность учебной деятельности курсантов военных вузов и некоторые её детерминанты // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8–7. – С. 1692–1700.
9. Ершова И. А. Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 6–7 апреля 2023 г.) // *Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии*. – Екатеринбург, 2023.
10. Зайцев А. Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов // *Психология. Психофизиология*. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 65–71.
11. Ильина М. С. Условия успешной учебно-познавательной деятельности студентов // *Перспективы науки*. – 2019. – № 2. – С. 107–110.

12. Кустова Е. И. Мотивационные компоненты личности студентов как фактор будущей профессиональной успешности // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2015. – № 1. – С. 140–148.
13. Маркович В. А. Социально-психологические детерминанты успешности обучения переговорщиков // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 5. – С. 129–132.
14. 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.
15. Петрова М. Ю. Социально-психологические особенности развития военно-профессиональной направленности курсантов // Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого. – 2007. – 18 с.
16. 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.
17. Соколова А. С. «Профессионально важные качества» и «профессиональная компетентность» как детерминанты профессиональной успешности // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 7. – С. 47–49.
18. Хохлова Л. А. Психологические факторы успешного обучения // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 6 (85), ч. 2.
19. Хрусталева Н. С. Психология кризисных и экстремальных ситуаций. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018.
20. Чуранова Т. Ю. Мотивация как психологическая детерминанта успешности обучения курсантов военно-учебного заведения // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 6 (135). – С. 166–176.

Referenses

1. Belkin, A. S. (1991) *Situaciya uspekha. Kak ee sozdat'* [A success situation. How to create it.]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
2. Birina, O. V. (2014) *Ponyatie uspehnosti obucheniya v sovremennyh pedagogicheskikh i psihologicheskikh teoriyah* [The concept of learning success in modern pedagogical and psychological theories]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental research*. No. 8. Vol. 2 (In Russian).
3. Blaginin, A. A., CHuranov, A. M., CHuranova, T. YU. (2022) *Ponyatie «uspehnost' obucheniya kursantov» voenno-uchebnogo zavedeniya* [The concept of «successful training of cadets» of a military educational institution]. *Voennyj akademicheskij zhurnal – Military Academic Journal*. No. 4(36). Pp. 28–35. (In Russian).
4. Vanyushin, A. V., Ahmedhanov, M. A., Gubin, V. A. (2018) *Psihologicheskie determinanty napravlenosti na voenno-professional'nuyu deyatel'nost' kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya* [Psychological determinants of orientation towards military professional activities of cadets of military educational institutions of higher education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 64–71. (In Russian).
5. Vashchenko, V. M., Makarov, D. A. (2019) *Psihologicheskie faktory uspehnogo 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 – Regional Aspects of Management, Economics and Law of the North-Western Federal District of Russia*. Pp. 71–74. (In Russian).
6. Dianova, N. L., Blaginin, A. A., Voevodin, E. E., Kuznecova, R. YU. (2022) *Osobennosti izucheniya psihologicheskikh determinantov professional'noj podgotovki voennykh fel'dsherov* [Features of studying the psychological determinants of the professional training of military paramedics]. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki kadrov k professional'noj deyatel'nosti v ekstremal'nykh usloviyah – Psychological and pedagogical aspects of personnel training for professional activity in extreme conditions*. Pp. 109–113. (In Russian).
7. Evenko, S. L. (2022) *Psihologicheskie determinanty uspehnosti deyatel'nosti voennogo rukovoditelya* [Psychological determinants of the military leader's success]. *Psihologiya. Istoriko-*

348] *kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical and critical reviews and modern research.* No. 3A. Pp. 257–267. (In Russian).

8. Emel'yanenko, A. A., Petrovskaya, M. V. (2014) Uspeshnost' uchebnoj deyatel'nosti kursantov voennyh vuzov i nekotorye eyo determinanty [The success of the educational activities of military university cadets and some of its determinants]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research.* No. 8–7. Pp. 1692–1700. (In Russian).

9. Ershova, I. A. (2023) Aktual'nye problemy ekstremal'noj i krizisnoj psikhologii [Current problems of extreme and crisis psychology]. Aktual'nye problemy ekstremal'noj i krizisnoj psikhologii: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (In Russian).

10. Zajcev, A. B. (2013) Individual'no-psihologicheskie faktory uspehnosti obucheniya sovremennyh studentov [Individual psychological factors of the success of modern students' education]. *Psikhologiya. Psihofiziologiya – Psychology. Psychophysiology.* Vol. 6. No. 2. Pp. 65–71. (In Russian).

11. Il'ina, M. S. (2019) Usloviya uspehnogo uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov [Conditions for successful educational and cognitive activity of students]. *Perspektivy nauki – Perspectives Science.* No. 2. Pp. 107–110. (In Russian).

12. Kustova, E. I. (2015) Motivacionnye komponenty lichnosti studentov kak faktor budushchej professional'noj uspehnosti [Motivational components of students' personality as a factor of future professional success]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal.* No. 1. Pp. 140–148. (In Russian).

13. Markovich, V. A. (2015) Social'no-psihologicheskie determinanty uspehnosti obucheniya peregovorshchikov [Socio-psychological determinants of successful negotiator training]. *Innovacii i investicii – Innovation & Investment.* No. 5. Pp. 129–132. (In Russian).

14. Motorina, O. N., Veber, M. A. (2017) Psihologicheskie determinanty uspehnosti obucheniya vospitannikov Sankt-Peterburgskogo suvorovskogo voennogo uchilishcha (SPb SVU MO RF) [Psychological determinants of the success of the education of pupils of the St. Petersburg Suvorov Military School (St. Petersburg IED of the Ministry of Defense of the Russian Federation)]. *Carskosel'skie chteniya.* Vol. 2. Pp. 342–344. (In Russian).

15. Petrova, M. YU. (2007) Social'no-psihologicheskie osobennosti razvitiya voenno-professional'noj napravlenosti kursantov [Socio-psychological features of the development of military-professional orientation of cadets]. *Voennaya akademiya Raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya im. Petra Velikogo* (In Russian).

16. Prokof'eva, V. A., Konstantinov, V. V. (2018) Samoregulyaciya kak faktor uspehnosti obucheniya kursantov voennoj obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya [Self-regulation as a success factor in training cadets of a military educational institution of higher education]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii – Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard.* No. 4. Pp. 69–73. (In Russian).

17. Sokolova, A. S. (2010) «Professional'no vazhnye kachestva» i «professional'naya kompetentnost'» kak determinanty professional'noj uspehnosti [«Professionally important qualities» and «professional competence» as determinants of professional success]. *Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary vocational education.* No. 7. Pp. 47–49. (In Russian).

18. Hohlova, L. A. (2010) Psihologicheskie faktory uspehnogo obucheniya [Psychological factors of successful learning]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury – News of the Ural State University. Series 1, Problems of Education, Science and Culture.* No. 6 (85). (In Russian).

19. Hrustaleva, N. S. (2018) Psihologiya krizisnyh i ekstremal'nyh situacij [Psychology of crisis and extreme situations]. Saint Petersburg: SPbGU (In Russian).

20. Churanova, T. YU. (2023) Motivaciya kak psihologicheskaya determinanta uspehnosti obucheniya kursantov voenno-uchebnogo zavedeniya [Motivation as a psychological determinant of the success of training cadets of a military educational institution]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin.* No. 6 (135). Pp. 166–176. (In Russian).

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

Информация об авторах

|349|

Благинин Андрей Александрович – доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

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

Andrey A. Blaginin – Dr. Sci. (Psychol.), Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3820-5752, e-mail: blaginin60@rambler.ru

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: 28.04.2025
Принята к публикации: 20.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 28 April 2025
Accepted: 20 May 2025
Published: 30 June 2025

Жизнестойкость и личностные характеристики старшеклассников и студентов

Е. С. Ермакова

*Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье исследуются показатели жизнестойкости и таких личностных характеристик старшеклассников и студентов, как локус контроля, тревожность и стрессоустойчивость. Полученные результаты позволяют уточнить факторы, способствующие и препятствующие развитию такого важнейшего личностного ресурса, как жизнестойкость, а также выявить особенности формирования психологических феноменов, связанных с динамикой личностной адаптации к образовательной среде и самоопределения в юности.

Материалы и методы. Использовались следующие методики: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина; тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона в адаптации Я. Н. Воробейчик. Выборка представлена учащимися старших (10–11) классов средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга и студентами 1–2 курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 64 человека, из них 32 старшеклассника в возрасте 16–17 лет, 32 студента 1–2 курсов разных направлений подготовки в возрасте 18–20 лет, с одинаковым количеством юношей и девушек в каждой выборке.

Результаты. Результаты позволили выделить различия показателей жизнестойкости, тревожности и стрессоустойчивости, сходство и различия в структуре связей показателей жизнестойкости, локуса контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов.

Обсуждение и выводы. Различия в факторной структуре связей показателей жизнестойкости, локуса контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов могут свидетельствовать о динамике формирования жизнестойкости, контроля и саморегуляции поведения в юности. Сходство факторной структуры показателей, отражающих связи жизнестойкости, локуса контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов, позволяет полагать, что жизнестойкость как важнейший личностный ресурс позволяет человеку эффективно преодолевать стрессовые ситуации и противодействует склонности часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Характеристики локуса контроля, проявляясь вначале как переменные, связанные с жизнестойкостью, стрессоустойчивостью и тревожностью, становятся в юности самостоятельным фактором, отражающим контроль социального и личного поведения.

Ключевые слова: жизнестойкость, локус контроля, тревожность, стрессоустойчивость, старшеклассники, студенты.

Для цитирования: Ермакова Е.С. Жизнестойкость и личностные характеристики старшеклассников и студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 350–365. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_350. EDN: TEUQMT

Resilience and Personality Characteristics of High School Students and 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 resilience and such personal characteristics of high school students as locus of control, anxiety and stress tolerance. The research results make it possible to clarify the factors contributing to and hindering the development of such an important personal resource as resilience, as well as to identify the features of the formation of psychological phenomena associated with the dynamics of personal adaptation to the educational environment and self-determination in youth.

Materials and methods. The following methods were used: the S. Muddy resilience test adapted by D. A. Leontiev, E. I. Rasskazova; the questionnaire «Level of subjective control» (USC) by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, A.M. Etkind; the scale for assessing the level of reactive and personal anxiety by C. D. Spielberger adapted by Yu. L. Khanin; the self-assessment test of S. Kouhen's stress tolerance and G. Willanson in the adaptation by J. N. Vorobeitchik. The sample is represented by students of senior (10–11) grades of secondary schools in St. Petersburg and students of 1–2 courses of the St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I. The total number of participants was 64 people, including 32 high school students aged 16–17 years, 32 students of 1–2 courses of different fields of study aged 18–20 years, with the same number of boys and girls in each sample.

Results. The results allowed to identify differences in indicators of resilience, anxiety and stress tolerance, similarities and differences in the structure of relationships between indicators of resilience, locus of control, anxiety and stress tolerance of high school students and students.

Discussion and conclusion. Differences in the factor structure of the relationships between the indicators of resilience, locus of control, anxiety and stress tolerance of high school students and students may indicate the dynamics of the formation of resilience, control and self-regulation of behavior in adolescence. The similarity of the factor structure of indicators reflecting the links between resilience, locus of control, anxiety, and stress tolerance in high school students suggests that resilience, as the most important personal resource, allows a person to effectively overcome stressful situations and counteracts the tendency to often experience severe anxiety for relatively small reasons. The characteristics of the locus of control, appearing initially as variables related to resilience, stress tolerance, and anxiety, become an independent factor in adolescence, reflecting the control of social and personal behavior.

Key words: resilience, locus of control, anxiety, stress tolerance, high school students, students.

For citation: Ermakova, E. S. (2025) Zhiznestojkost' i lichnostnye harakteristiki starsheklassnikov i studentov [Resilience and personality characteristics of high school students and students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 350–365. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_350. EDN: TEUQMT

Введение

Актуальность исследования проблемы жизнестойкости в юношеском возрасте связана с важностью способности справляться со стрессом, принимать как положительные, так и отрицательные результаты деятельности и делать из них выводы, значимые для собственного личностного роста. У старшеклассников и студентов жизнестойкость проявляется в ситуациях, помогающих личностному и профессиональному самоопределению, самореализации, продуктивности учебно-профессиональной деятельности [5].

Исследования личностных характеристик, наличие которых позволяет человеку определять степень контроля своей жизни, переживать сильную тревогу по относительно малым поводам, выдерживать физические и психические нагрузки, концентрируются вокруг понятий локуса контроля, тревожности и стрессоустойчивости.

Жизнестойкость – внутренний ресурс, который может поддерживать позитивное отношение человека, улучшать качество его жизни и превращать стресс в источник личностного роста и развития. Этот ресурс может изменить и переосмыслить отношение к ситуации, поддерживать физическое, психическое и социальное здоровье, придать жизни ценность и смысл [1].

Юношеский возраст считается наиболее актуальным периодом исследований условий развития жизнестойкости, поскольку именно в этом возрасте отмечается повышенная стрессогенность из-за наслоения изменяющейся социальной ситуации развития на нормативные кризисы. Изменения социальной ситуации развития связываются с решением в юности задач личностного и профессионального самоопределения, что благоприятно влияет на развитие жизненных стратегий [12].

Локус контроля, согласно Дж. Роттеру, – склонность человека приписывать успех или неудачи в его жизни внешним обстоятельствам или своим собственным способностям. В первом случае говорят об экстернальном (внешнем) локусе, во втором – об интернальном (внутреннем) локусе. Локус контроля формируется в процессе социализации личности, становясь устойчивым свойством, определяющим различные аспекты её активности [16].

Субъективная оценка степени ответственности за свою жизнь в различных сферах в юношеском возрасте динамична, так как связана с формированием морально-нравственных

ориентиров, жизненных смыслов, что вызывает повышенный интерес к исследованиям локуса контроля в юности [6].

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. Тревожность может ощущаться с разной интенсивностью, начиная от смутного беспокойства и заканчивая тяжелыми физическими симптомами и обморочными паническими атаками [11].

Тревожные состояния личности в юношеском возрасте связываются в исследованиях с процессами личностного и профессионального становления. У тревожных молодых людей отмечаются социальные ценности и стереотипы, связанные с культом успеха. Если юноша не соответствует стереотипам достижений, то это вызывает возрастание тревожности, которое сопровождается ощущением невозможности осуществить намеченные цели [10]. Современная образовательная среда, являясь пространством самореализации, одновременно служит источником разнообразных стрессовых ситуаций, которыми являются выпускные экзамены в школе, поступление в вузы, адаптация и первые вузовские сессии. Эти переживания повышают уровень тревожности юношества, что делает проблему её исследования особенно актуальной [19].

Стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, включающее в себя эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты психической деятельности, которое позволяет выдерживать физические и психические нагрузки [3]. Исследование потенциала стрессоустойчивости в юношеском возрасте и средств развития стрессоустойчивости в образовательном процессе приобретает сегодня особое значение, поскольку способы преодоления стресса обучающимися влияют на их личностное и профессиональное развитие [2].

Вышеизложенное позволяет предположить, что исследование жизнестойкости и таких личностных характеристик старшеклассников и студентов, как уровень субъективного контроля, тревожность, стрессоустойчивость, позволит определить личностные детерминанты, способствующие и препятствующие развитию такого важнейшего личностного ресурса, как жизнестойкость, выявить особенности формирования в учебной

и учебно-профессиональной деятельности психологических феноменов, связанных с динамикой личностной адаптации к образовательной среде и самоопределения в юности.

Цель нашего эмпирического исследования – анализ особенностей и связей между показателями жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности, стрессоустойчивости старшеклассников и студентов.

Гипотезами нашего исследования явились предположения о том, что 1) существуют различия между показателями жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности, стрессоустойчивости старшеклассников и студентов; 2) структура связей показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности, стрессоустойчивости старшеклассников и студентов различается.

Обзор литературы

Жизнестойкость – интегративное личностное качество, которое позволяет успешно справляться со стрессовыми ситуациями, сохраняя оптимальную работоспособность, ориентируя на будущее, стимулируя личностное развитие. Основой жизнестойкости являются убежденность личности в готовности справиться со стрессом и открытость всему новому [7].

В исследованиях отмечается, что показатели жизнестойкости старшеклассников выше, чем у студентов, что связывается с более высокой устойчивостью к стрессу старших школьников из-за узкого спектра стрессоров. У студентов спектр стрессоров расширяется в связи с экзаменационными сессиями, нехваткой времени, личными проблемами, поэтому жизнестойкость снижается [13].

Локус контроля как личностная характеристика в психологической литературе связывается с показателями эффективных форм поведения человека, направленного на активное взаимодействие с ситуацией, поддающейся контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. Отмечается, что зная локус контроля человека, можно делать прогнозы адекватности его реагирования на стресс и дальнейшую успешную адаптацию к стрессу [20]. В исследованиях локуса контроля старшеклассников и студентов выявлено, что у старшеклассников и студентов интернальность преобладает

над экстернальностью [4]. У студентов отмечается более высокая общая интернальность по сравнению со старшеклассниками. Кроме того у старшеклассников преобладает интернальность в области межличностных отношений [14].

Тревожность определяется как состояние человека с повышенной склонностью к беспокойству и негативным переживаниям. Личностная тревожность характеризуется переживаниями даже в случаях, не содержащих объективно угрозу для человека. Ситуативная тревожность выступает как своеобразный механизм мобилизации, который возникает в ожидании возможных жизненных проблем [15]. Высокий уровень тревожности у старших школьников и студентов связан с значительными учебными нагрузками, что неблагоприятно сказывается на их успеваемости, уровне здоровья, вызывает тенденцию использования неадаптивных стратегий совладания со стрессом [17]. Старшеклассники и студенты испытывают тревожность в учебных ситуациях, в общении с педагогами. Старшеклассники более тревожны в ситуациях учёбы, чем студенты, и их показатели превышают нормативные. Старшеклассники воспринимают обширный круг разнообразных школьных ситуаций как содержащих угрозу и реагируют на них неадекватно величине реальной опасности [18].

Стрессоустойчивость старшеклассников и студентов играет важную роль в их успехе и достижении целей учебной и учебно-профессиональной деятельности, поскольку позволяет спокойно переносить действие стрессоров без вредных всплесков эмоций, влияющих на деятельность и на окружающих, а также способных вызывать психические расстройства. Отмечается, что имеется необходимость в повышении стрессоустойчивости обучающихся перед экзаменационным периодом, поскольку низкий уровень стрессоустойчивости выявлен у 37 % респондентов [9]. Среди старшеклассников чаще, чем у студентов, встречаются лица с высокой стрессоустойчивостью, при этом стрессоустойчивость препятствует проявлению тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки компетенции и престижа субъекта в учебной деятельности [8].

Материалы и методы

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: тест жизнестойкости С. Мад-

ди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина; тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона в адаптации Я. Н. Воробейчик.

Математико-статистические методы включали применение описательной статистики, t-критерия Стьюдента, факторного анализа.

Выборка представлена учащимися старших (10–11) классов средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга и студентами 1–2 курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 64 человека, из них 32 старшеклассника в возрасте 16–17 лет, 32 студента 1–2 курсов разных направлений подготовки в возрасте 18–20 лет, с одинаковым количеством юношей и девушек в каждой выборке.

Результаты

С помощью t-критерия Стьюдента были найдены значимые различия (уровень значимости – 0,01) в показателях старшеклассников и студентов по шкалам: «Вовлеченность» теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой; «Личностная тревожность» и «Ситуативная тревожность» шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина; «Стрессоустойчивость» теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона в адаптации Я. Н. Воробейчик. Показатели вовлеченности значимо выше у студентов (38,438), чем у старшеклассников (31,813), что может говорить о том, что студенты чаще, чем старшеклассники, получают удовольствие от собственной деятельности. Показатели личностной и ситуативной тревожности значимо выше у старшеклассников (45,719 и 29,438), чем у студентов (37,313 и 21,750). Таким образом, старшеклассники более расположены к тревоге и склонны воспринимать значительный спектр ситуаций как угрожающих, субъективно переживают актуальные беспокойство, нервозность, озабоченность. Уровень стрессоустойчивости значимо выше у студентов, чем у старшеклассников, что показывает

возможность студентов более безопасно для психического и физического здоровья переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки. Выявленные различия можно объяснить успешной адаптацией студентов к образовательной среде вуза, что может быть связано с интенсивным функционированием у них такого важного личностного ресурса, как жизнестойкость.

Таблица 1
Факторный анализ показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
Жизнестойкость, стрессоустойчивость, субъективный контроль значимых ситуаций – тревожность (объясненная дисперсия 47,570 %)	Жизнестойкость	,915
	Контроль	,890
	Вовлеченность	,867
	Принятие риска	,855
	Ситуативная тревожность	-,829
	Личностная тревожность	-,804
	Стрессоустойчивость	,777
	Интернальность в области достижений	,771
	Общая интернальность	,570
	Интернальность в области межличностных отношений	,561
Субъективный контроль в эмоционально-негативных ситуациях и ситуациях отношений (объясненная дисперсия 19,943 %)	Интернальность в области неудач	,839
	Интернальность в области производственных отношений	,838
	Общая интернальность	,658
	Интернальность в области межличностных отношений	,577
Субъективный контроль здоровья и семейных отношений (объясненная дисперсия 15,262 %)	Интернальность в отношении здоровья и болезни	,867
	Интернальность в области семейных отношений	,730

Факторный анализ показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности, стрессоустойчивости старшеклассников проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе

SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ позволил выделить три фактора. Процент объясненной дисперсии составил 82,775 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 1).

Первый фактор – жизнестойкость, стрессоустойчивость, субъективный контроль значимых ситуаций – тревожность. Он объединяет все показатели жизнестойкости, тревожности, а также стрессоустойчивость и субъективный контроль значимых ситуаций в области достижений и межличностных отношений. Чем выше у старшеклассников выборки стойкое совладание со стрессами и восприятие их как менее значимых, чем выше субъективный контроль над эмоционально положительными событиями и неформальными отношениями с людьми, тем выше стрессоустойчивость. При этом, чем выше уровень жизнестойкости, субъективного контроля над значимыми ситуациями и стрессоустойчивости, тем менее предрасположены старшеклассники к тревоге.

Второй фактор – субъективный контроль в эмоционально-негативных ситуациях и ситуациях отношений. Чем выше уровень субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям у старшеклассников, тем чаще они считают свои действия важным фактором в складывающихся отношениях в коллективе, в неформальных отношениях с другими людьми. Чем чаще старшеклассники склонны приписывать ответственность за неудачи, неприятности другим людям или считать их результатом невезения, тем чаще считают свои отношения с людьми результатом действия своих товарищей, руководства.

Третий фактор – субъективный контроль здоровья и семейных отношений. Чем более старшеклассники считают себя ответственными за свое здоровье, тем чаще считают себя ответственными за события своей семейной жизни. Чем более старшеклассники выборки склонны считать здоровье и болезнь результатом случая, тем чаще считают не себя, а членов своей семьи причиной семейных ситуаций.

Факторный анализ показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности и стрессоустойчивости студентов проводился методом главных компонент с ротацией варимакс с нормализацией Кайзера в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ позволил выделить три фактора. Про-

цент объясненной дисперсии составил 79,608 %. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 2).

Таблица 2
Факторный анализ показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности и стрессоустойчивости студентов

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
Жизнестойкость, стрессоустойчивость – тревожность (объясненная дисперсия 40,307 %)	Жизнестойкость	,931
	Контроль	,889
	Стрессоустойчивость	,886
	Личностная тревожность	-,870
	Вовлеченность	,867
	Принятие риска	,835
	Ситуативная тревожность	-,803
Субъективный контроль в значимых ситуациях (объясненная дисперсия 31,271 %)	Интернальность в области достижений	,849
	Общая интернальность	,892
	Интернальность в области неудач	,868
	Интернальность в области семейных отношений	,820
	Интернальность в области межличностных отношений	,783
	Интернальность в области производственных отношений	,721
Субъективный контроль здоровья (объясненная дисперсия 7,967 %)	Интернальность в отношении здоровья и болезни	,953

Первый фактор – жизнестойкость, стрессоустойчивость – тревожность объединяет все показатели жизнестойкости, тревожности и стрессоустойчивости. Чем выше у студентов выборки жизнестойкость, тем выше стрессоустойчивость. При этом, чем выше уровень жизнестойкости и стрессоустойчивости, тем менее предрасположены студенты к тревоге.

Второй фактор – субъективный контроль в значимых ситуациях. Данный фактор объединяет шесть из семи показателей субъективного контроля: контроль в ситуациях достижения и неудачи, в области отношений. Это может свидетельствовать о том, что способность контролировать себя и свое поведение,

управлять им, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг является характерной чертой выборки студентов.

Третий фактор – субъективный контроль здоровья. Студенты считают себя во многом ответственными за свое здоровье, что может проявляться в превентивных мерах по отношению к угрозе заболеваний.

Обсуждение и выводы

Обнаруженные значимые различия показателей жизнестойкости, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов позволяют полагать, что студенты чаще, чем старшеклассники, получают удовольствие от собственной деятельности, менее расположены к тревоге, способны более безопасно для психического и физического здоровья переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов.

У старшеклассников в самом значимом первом факторе представлены показатели субъективного контроля ситуаций в области достижений и межличностных отношений, связанные с показателями жизнестойкости, стрессоустойчивости и тревожности. Это может свидетельствовать о том, что саморегуляция социального поведения старшеклассников способствует их жизнестойкости и стрессоустойчивости, препятствуя проявлениям тревожности. Второй по значимости фактор выборки старшеклассников показывает важность для них субъективного контроля в эмоционально-негативных ситуациях и отношениях, как неформальных, так и в коллективе. Третий по значимости фактор выборки старшеклассников, отражающий связь ответственности за своё здоровье с событиями семейной жизни, может показывать психологическую зависимость старшеклассников в вопросах своего здоровья от родителей. Можно полагать, что старшеклассники выборки находятся в процессе активного усвоения социальных норм и правил, в процессе формирования саморегуляции эмоциональных и коммуникативных реакций, зависят в охране своего здоровья от родителей.

У студентов в первом по значимости факторе объединены все показатели жизнестойкости, тревожности и стрессоустойчивость. Чем выше уровень жизнестойкости и стрессоустойчивости, тем менее предрасположены студенты к тревоге. Отсутствие показателей субъективного контроля в данном факторе может свидетельствовать о уже сложившейся саморегуляции социального поведения, которая вошла в структуру жизнестойкости. Второй по значимости фактор выборки студентов, в котором представлены практически все показатели субъективного контроля в различных значимых ситуациях, показывает сложившийся конструкт личности студентов. В нём отражаются локальные проявления локуса контроля и его регулирующая функция в отношении социального и личностного поведения студентов. Третий по значимости фактор выборки студентов отражает принятие ответственности за свое здоровье, что можно объяснить началом самостоятельной жизни студентов вне родительской семьи. Можно полагать, что студентам выборки присущи жизнестойкость и стрессоустойчивость, противодействующие тревожности, сложившийся контроль социального и личностного поведения, ответственность за свое здоровье.

Полученные результаты можно объяснить возрастными особенностями двух периодов юности. Старшеклассники в ранней юности активно усваивают социальные нормы и правила, формируя жизнестойкость, контроль и саморегуляцию поведения. Студенты, находящиеся в периоде формирования личностного и профессионального самоопределения с яркой индивидуализацией поведения, уже обладают жизнестойкостью как способностью выдерживать стрессовые ситуации, без снижения успешности деятельности. При этом сложившийся контроль социального и личностного поведения выступает у них как самостоятельная характеристика общей активности личности. Гипотезы нашего исследования подтверждены.

Выявлены аналогичные структуры связей показателей жизнестойкости, уровня субъективного контроля, тревожности и стрессоустойчивости старшеклассников и студентов. Наиболее значимый первый фактор с высоким значением объясненной дисперсии как у старшеклассников, так и у студентов, объединяет показатели жизнестойкости, стрессоустойчивости и тревожности. При этом, чем выше показатели

жизнестойкости и стрессоустойчивости, тем ниже показатели тревожности. Это подтверждает, что жизнестойкость как важнейший личностный ресурс позволяет человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации, и противодействует склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам. В юности характеристики локуса контроля, проявляясь вначале как переменные, связанные с жизнестойкостью, стрессоустойчивостью и тревожностью, становятся затем самостоятельным фактором, отражающим контроль социального и личностного поведения. Это позволяет предполагать закономерную динамику формирования локуса контроля как характеристики общей активности личности в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Вербина Г. Г. Жизнестойкость человека как личностный ресурс достижения высокого уровня физического и психического здоровья // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика. – 2017. – № 4 (18). EDN: GYXXNF.
2. Гадаборшева З. И., Булуева Ш. И., Бекова М. Р. Особенности проявления стрессоустойчивости у школьников и студентов в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85). – С. 375–376. DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-375-376. EDN: FNRQBR.
3. Газиева М. В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 348–349. EDN: XUNFFJ.
4. Ганпанцурова О. Б., Вастаева Л. Ш., Жданова А. Д. Особенности локуса контроля и мотивации достижения у старшеклассников и учащихся профессионального колледжа // СМАЛЬТА. – 2022. – № 1. – С. 35–44. DOI 10.15293/2312-1580.2201.03. EDN: RJAQKA.
5. Дарвиш О. Б. Особенности жизнестойкости старшеклассников и студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 356–357. EDN: XYVBNP.
6. Демина Е. Д. Смысловые ориентации лиц юношеского возраста с разным локусом контроля // Молодой ученый. – 2024. – № 23 (522). – С. 323–326. EDN: ZEZSKX.
7. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 60. – С. 72–78. EDN: VHNRRJ.
8. Ермакова Е. С., Третьякова В. О. Связь совладающего поведения, стрессоустойчивости и тревожности старшеклассников и студентов // Карминские чтения. Актуальные проблемы психологии, философии, конфликтологии, культурологии, права и образования: материалы VI Национальной с международным участием научно-практической конференции / под ред. Е. Ф. Яценко, М. В. Иванова. – СПб.: ПГУПС, 2023. – С. 174–178. EDN: PTKUBN.
9. Залыгаева С. А., Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 49. EDN: VVXNYU.
10. Иванова Н. В., Ваднева В. Д. Причины и характеристика тревожных состояний личности в юношеском возрасте // Форум молодых ученых. – 2019. – № 2 (30). – С. 721–725. EDN: WUSLGF.
11. Кибыш А. И. Уровень тревожности и факторы влияния на нее у студенческой молодежи // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12, № 8-1. – С. 209–216. DOI 10.34670/AR.2023.27.47.027. EDN: YPWAWY.

12. Леоненко Н. О. Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 149–154. EDN: SLCBYX.
13. Львова С. В. Жизнестойкость и стрессоустойчивость у старшеклассников и студентов в учебной деятельности // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 1(27). – С. 65–75. – DOI 10.15350/2409-7616.2021.1.06. EDN: KDSYCW.
14. Пантелеева Е. В. Закономерности влияния локуса контроля на профессиональную ориентацию старшеклассников и студентов // Всероссийский журнал научных публикаций. – 2011. – № 4(5). – С. 69–70.
15. Петрова А. И. Профилактика тревожности у старшеклассников в период подготовки к единому государственному экзамену // Молодой ученый. – 2021. – № 40 (382). – С. 168–171. EDN: TXFFIW.
16. Савина Ю. В., Щетина Е. В. Локус контроля в понимании современной психологии // Молодой ученый. – 2022. – № 42 (437). – С. 219–223. EDN: CVXNLM.
17. Селезнева Е. В., Александров И. А. Теоретический анализ взаимосвязи тревожности и учебной деятельности в разные возрастные периоды // Молодой ученый. – 2019. – № 4 (242). – С. 166–171. EDN: YVOMNN.
18. Шабанова Т. Л. Особенности переживания социальных и учебных страхов старшеклассниками и студентами вуза // Вестник университета. – 2013. – № 13. – С. 271–276. EDN: QABAEU.
19. Шагивалеева Г. Р., Сафиуллина Г. З. Изучение уровня тревожности в юношеском возрасте // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6–1. – С. 101а. EDN: SBZQZJ.
20. Яковлева С. А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учетом локуса контроля // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2012. – № 5. – С. 259–263.

References

1. Verbina, G. G. (2017) Zhiznестojkost' cheloveka kak lichnostnyj resurs dostizheniya vysokogo urovnya fizicheskogo i psihicheskogo zdorov'ya [Human resilience as a personal resource for achieving a high level of physical and mental health]. *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika – Clinical and medical psychology: research, training, practice*. No. 4 (18). (In Russian). EDN: GYXXNF.
2. Gadaborsheva, Z. I., Bulueva, Sh. I., Bekova, M. R. (2020) Osobennosti proyavleniya stressoustojchivosti u shkol'nikov i studentov v processe obucheniya [Features of stress tolerance among schoolchildren and students in the learning process]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, and education*. No. 6 (85). Pp. 375–376. (In Russian). (In Russian). DOI 10.24412/1991-5500-2020-685-375-376. EDN: FNRQBR.
3. Gazieva, M. V. (2018) Sovremennye podhody k probleme issledovaniya stressa i stressoustojchivosti [Modern approaches to the problem of stress and stress tolerance research]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, and education*. No. 3(70). Pp. 348–349. (In Russian). EDN: XUNFFJ.
4. Ganpancurova, O. B., Vastavaeva, L. Sh., Zhdanova, A. D. (2022) Osobennosti lokusa kontrolya i motivacii dostizheniya u starsheklassnikov i uchashchihsiya professional'nogo kolledzha [Features of the locus of control and achievement motivation among high school and vocational college students]. *SMAL'TA – SMALT*. No.1. Pp. 35–44. (In Russian). DOI 10.15293/2312-1580.2201.03. EDN: RJAQKA.
5. Darvish, O. B. (2018) Osobennosti zhiznестojkosti starsheklassnikov i studentov [Features of resilience of high school students and students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, and education*. No. 4 (71). Pp. 356–357. (In Russian). EDN: XYVBPN.
6. Demina, E. D. (2024) Smyslozhiznennnye orientacii lic yunosheskogo vozrasta s raznym lokusom kontrolya [Meaningful life orientations of adolescents with different locus of control]. *Molodoy uchenyj – The young scientist*. No. 23 (522). Pp. 323–326. (In Russian). EDN: ZEZSKX.
7. Evtushenko, E. A. (2016) Zhiznестojkost' lichnosti kak psihologicheskij fenomen [Personality resilience as a psychological phenomenon]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy*

364 | *pedagogiki i psihologii – Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*. No. 60. Pp. 72–78. (In Russian). EDN: VHNRJR.

8. Ermakova, E. S., Tret'yakova, V. O. (2023) Svyaz' sovladayushchego povedeniya, stressoustojchivosti i trevozhnosti starsheklassnikov i studentov [The relationship between coping behavior, stress tolerance, and anxiety in high school and college students]. *Karminskie chteniya. Aktual'nye problemy psihologii, filosofii, konfliktologii, kul'turologii, prava i obrazovaniya* [Karmin readings. Current problems of psychology, philosophy, conflictology, cultural studies, law and education]. Proceedings of the VI National Scientific and Practical Conference with international participation. Edited by E. F. Yashchenko, M. V. Ivanov. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I. Pp. 174–178. (In Russian). EDN: PTKUBN.

9. Zalygaeva, S. A., Shalaginova, K. S., Dekina, E. V. (2019) Psihologicheskaya podgotovka k EGE: formirovanie stressoustojchivosti u starsheklassnikov [Psychological preparation for the Unified State Exam: the formation of stress tolerance in high school students]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. Vol. 7. No. 2. P. 49. (In Russian). EDN: VVXNYU.

10. Ivanova, N. V., Vadueva, V. D. (2019) Prichiny i karakteristika trevozhnyh sostoyanij lichnosti v yunosheskom vozraste [Causes and characteristics of personality anxiety in adolescence]. *Forum molodyh uchenykh – Forum of Young Scientists*. No. 2 (30). Pp. 721–725. (In Russian). EDN: WUSLGF.

11. Kibysh, A. I. (2023) Uroven' trevozhnosti i faktory vliyaniya na neyo u studencheskoj molodezhi [The level of anxiety and the factors influencing it among students] *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical and critical reviews and modern research*. Vol. 12. No. 8–1. Pp. 209–216. (In Russian). DOI 10.34670/AR.2023.27.47.027. EDN: YPWAWY.

12. Leonenko, N. O. (2014) Smyslovaya regulyaciya v psihologicheskoy strukture zhiznestojkosti studentov pedagogicheskogo vuza [Semantic regulation in the psychological structure of students' resilience at a pedagogical university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Teacher education in Russia*. No. 4. Pp. 149–154. (In Russian) EDN: SLCBYX.

13. L'vova, S. V. (2021) Zhiznestojkost' i stressoustojchivost' u starsheklassnikov i studentov v uchebnoj deyatel'nosti [Resilience and stress tolerance in high school students and students in educational activities] *CITISE – QITISE*. No. 1(27). Pp. 65–75. (In Russian). DOI 10.15350/2409–7616.2021.1.06. EDN: KDSYCW.

14. Panteleeva, E. V. (2011) Zakonomernosti vliyaniya lokusa kontrolya na professional'nuyu orientaciyu starsheklassnikov i studentov [Patterns of influence of the locus of control on the professional orientation of high school students and students]. *Vserossijskij zhurnal nauchnykh publikacij – All-Russian Journal of Scientific Publications*. No. 4 (5). Pp.69–70. (In Russian).

15. Petrova, A. I. (2021) Profilaktika trevozhnosti u starsheklassnikov v period podgotovki k edinomu gosudarstvennomu ekzameni [Prevention of anxiety in high school students during preparation for the unified State exam]. *Molodoj uchenyj – The young scientist*. No. 40 (382). Pp. 168–171. (In Russian). EDN: TXFFIW.

16. Savina, Yu. V., Shchetinina, E. V. (2022) Lokus kontrolya v ponimanii sovremennoj psihologii [The locus of control in the understanding of modern psychology]. *Molodoj uchenyj – The young scientist*. No. 42 (437). Pp. 219–223. (In Russian). EDN: CVXNLM.

17. Selezneva, E. V., Aleksandrov, I. A. (2019) Teoreticheskij analiz vzaimosvyazi trevozhnosti i uchebnoj deyatel'nosti v raznye vozrastnye periody [Theoretical analysis of the relationship between anxiety and learning activities in different age periods]. *Molodoj uchenyj – The young scientist*. No. 4 (242). Pp. 166–171. (In Russian). EDN: YVOMNN.

18. Shabanova, T. L. (2013) Osobennosti perezhivaniya social'nyh i uchebnyh strahov starsheklassnikami i studentami vuza [The peculiarities of experiencing social and educational fears by high school students and university students]. *Vestnik universiteta – University Bulletin*. No. 13. Pp. 271–276. (In Russian). EDN: QABAEU.

19. Shagivaleeva, G. R., Safiullina, G. Z. (2014) Izuchenie urovnya trevozhnosti v yunosheskom vozraste [Studying the level of anxiety in adolescence]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*. No. 6–1. P. 101a. (In Russian). EDN: SBZQZJ.

20. Yakovleva, S. A. (2012) Osobennosti sovladayushchego povedeniya starsheklassnikov s uchedom lokusa kontrolya [Features of coping behavior of high school students, taking into

Информация об авторе

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6467-8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Information about the author

Elena S. Ermakova – Dr. Sci. (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: 14.04.2025
Принята к публикации: 05.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 14 April 2025
Accepted: 05 May 2025
Published: 30 June 2025

Особенности эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей

И. А. Куницына, И. И. Беспалова, Е. Н. Яхудина

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

Введение. В статье представлены материалы эмпирического исследования особенностей эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей.

Материалы и методы. Для изучения эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста был использован следующий психодиагностический инструментарий: метод наблюдения для оценки волевых качеств (А. Высоцкий); методика «Страхи в домиках» (А. Захаров, М. Панфилова); тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен); методика «Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролова); для диагностики удовлетворенности жизнью матерей были использованы: тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н. Панина); методика «Диагностики уровня социальной фрустрированности» (Л. Вассерман).

Результаты. Описаны результаты сравнительного анализа значений показателей эмоциональных и волевых характеристик у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, матери которых обладают разным уровнем удовлетворенности жизнью. Проанализированы связи эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста с удовлетворенностью их матерей разными аспектами жизнедеятельности.

Обсуждение и выводы. Большинство замужних женщин 28–40 лет, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, удовлетворены жизнью. Чем старше женщины, тем меньше они удовлетворены обстановкой в обществе (государстве), своим положением в обществе, жилищно-бытовыми условиями и отношениями с родителями. Гипотеза о том, что существуют различия эмоциональных и волевых характеристик у детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей, подтвердилась. Эмоциональные характеристики детей дошкольного возраста больше связаны с удовлетворенностью матери профессиональной деятельностью и семейными отношениями, но не связаны с их материальным благополучием. Волевые характеристики мальчиков связаны с такими показателями удовлетворенности жизнью их матерей, как: удовлетворенность отношениями с ребенком, отношениями с супругом и своим образом жизни. Волевые характеристики девочек старшего дошкольного возраста связаны только с удовлетворенности матерей содержанием работы в целом.

Ключевые слова: эмоциональные и волевые характеристики детей старшего дошкольного возраста, матери детей старшего дошкольного возраста, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие.

Для цитирования: Куницына И. А., Беспалова И. И., Яхудина Е. Н. Особенности эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 366–381. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_366. EDN: YQWOTX

Features of Emotional and Volitional Characteristics of Older Preschool Children With Different Life Satisfaction of Their Mothers

Irina A. Kunitsyna, Inga I. Bespalova, Elena N. Yahudina

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

Introduction. The article presents the materials of an empirical study of the features of emotional and volitional characteristics of older preschool children with different life satisfaction of their mothers.

Materials and methods. The following psychodiagnostic methods were used to study the emotional and volitional characteristics of older preschool children: the observation method for assessing volitional qualities (A. Vysotsky); the "Fears in houses" method (A. Zakharov, M. Panfilova); the anxiety test (R. Tammlé, M. Dorki, V. Amen); the "magical land of feelings" method (T. Grabenko, T. Zinkevich-Evstigneeva, D. Frolova). The following methods were used to diagnose mothers' life satisfaction: the "Life Satisfaction Index" test (N. Panina); the "Diagnosis of social frustration" method (L. Wasserman).

Results. The results of a comparative analysis of the values of indicators of emotional and volitional characteristics in boys and girls of senior preschool age, whose mothers have different levels of life satisfaction, are described. The article also analyzes the relationship between the emotional and volitional characteristics of older preschool children and their mothers' satisfaction with various aspects of life.

Discussion and conclusion. The majority of married women aged 28–40 who are raising older preschool children are satisfied with their lives. The older women are, the less satisfied they are with the situation in society (the state), their position in society, living conditions and relationships with their parents. The hypothesis that there are differences in emotional and volitional characteristics in older preschool children with different life satisfaction from their mothers has been confirmed. The emotional characteristics of preschool children are more related to their mother's satisfaction with their professional activities and family relationships, but are not related to their financial well-being. The volitional characteristics of boys are associated with such indicators of satisfaction with their mothers' lives as: satisfaction with their relationship with their child, their relationship with their spouse, and their lifestyle. The volitional characteristics of older preschool-age girls are related only to their mothers' satisfaction with the content of their work in general.

Key words: emotional and volitional characteristics of older preschool children, mothers of older preschool children, life satisfaction, psychological well-being.

For citation: Kunitsyna, I. A., Bespalova, I. I., Yahudina, E. N. (2025) Osobennosti emocional'nyh i volevyh harakteristik detej starshego doskol'nogo vozrasta pri raznoj udovletvorennosti zhizn'yu ih materej [Features of Emotional and Volitional Characteristics of Older Preschool Children With Different Life Satisfaction of Their Mothers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 366–381. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_366. EDN: YQWOTX

Введение

Одной из самых важных задач современного человека, живущего в условиях действия множества стрессогенных факторов и высокой социальной значимости успеха, является обеспечение собственного благополучия, т. е. спокойного и счастливого существования. Благополучие является многомерным феноменом, который затрагивает все сферы жизни. В связи с этим выделяют разные виды благополучия: эмоциональное, физическое, социальное, профессиональное и др.

В течение многих тысячелетий главным предназначением женщины было рождение детей. В настоящее время для женщины материнство является одной из значимых ценностей наряду с профессиональной самореализацией, самообразованием, личными увлечениями и т. д. Современные женщины стремятся исполнять роль не только домохозяйки, любимой жены и заботливой мамы, но и иметь устойчивое положение в обществе, быть независимыми и финансово устойчивыми. Поэтому у многих женщин сохранение психологического благополучия затруднено из-за повышенной нагрузки, связанной с необходимостью совмещать семейные и общественно-производственные функции.

При этом от степени удовлетворенности жизнью женщины зависит, как она справляется со своими профессиональными обязанностями, как выстраивает деловые отношения, а также насколько гармоничным будет психологический климат семьи. Материнская любовь и забота, ощущение комфорта и безопасности в семье позитивно сказываются на личностном развитии ребенка, его социализации в обществе.

Цель исследования: выявить особенности эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей.

Объект исследования: дети старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: эмоциональные и волевые характеристики детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что существуют различия эмоциональных и волевых характеристик у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей.

Обзор литературы

Существует два основных подхода к рассмотрению определения «психологическое благополучие»: гедонистический и эвдемонический. В теориях, относящихся к гедонистическому подходу, психологическое благополучие связывается с понятиями «счастье», «субъективное благополучие», «удовлетворённость жизнью» и т. д. Представитель данного подхода Н. Брэдберн предложил модель психологического благополучия, основанную на балансе между позитивным и негативным эффектом. «Все события в жизни человека, которые приносят положительные эмоции, повышают позитивный эффект, а те, которые вызывают отрицательные эмоции, повышают негативный эффект. Разница между данными эффектами является показателем психологического благополучия и отражает переживание удовлетворённости жизнью» (цит. по [1]).

Другой представитель гедонистического подхода, Э. Динер, ввел «понятие субъективного благополучия как совокупность эмоциональной (наличие хорошего или плохого настроения) и когнитивной (оценка удовлетворенности различными аспектами своей жизни) сторон самопринятия» (цит. по [1]). Если человек по большей части удовлетворен собственной жизнью, то он будет иметь высокий уровень субъективного благополучия. Согласно данным Э. Динера, субъективное благополучие связано со здоровьем человека. «Субъективное благополучие является предиктором здоровья и долголетия здоровых людей» (цит. по [4]).

В рамках эвдемонического подхода понятие психологического благополучия рассматривается как личностный рост, реализация собственного потенциала, поиск смысла жизни. Представителем эвдемонического подхода в изучении психологического благополучия является К. Рифф. Если с позиций гедонистического подхода жизненные трудности вызывают негативные переживания и снижают удовлетворённость жизнью, то, по мнению К. Рифф, такие ситуации могут способствовать осмыслению жизни, пониманию своих потребностей и возможностей, что будет содействовать самореализации и повышать психологическое благополучие человека. К. Рифф выделила базовые составляющие психологического благополучия: позитивные отношения с другими; автономия; управление средой;

целенаправленность жизни; личностный рост и самопринятие. Согласно эвдемонической концепции, «все блага, которых достигает человек, преследующий цели саморазвития, вызывают долговременное ощущение счастья» (цит. по [2]).

Существуют многочисленные исследования по изучению факторов, обуславливающих субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью людей. Одним из таких факторов является доход. Так, Э. Динер приводит следующие результаты опросов: «высокий доход свидетельствует об удовлетворенности базовых потребностей, потребностей в принятии и уважении; высокий доход является свидетельством достижения целей и т. д.» (цит. по [4]).

Согласно результатам зарубежных исследований, «личностные факторы имеют гораздо большее долговременное влияние на психологическое благополучие человека, нежели контекстуальные (жизненные события, социо-демографические характеристики и т. п.)» (цит. по [3]). Э. Динер и Р. Лукас выявили положительную связь психологического благополучия с экстраверсией и отрицательную – с нейротизмом. М. Селигман связывает высокий уровень субъективного благополучия с эмоциональной устойчивостью, самоконтролем, энтузиазмом, любовью к себе, приоритетом позитивного мышления.

Для отечественной психологической науки является важным изучение удовлетворенности жизнью женщин раннего возраста. В этот период женщина вступает в брак и рождает детей. В Российской Федерации в течение нескольких лет проводится кампания по стимулированию роста рождаемости. Поэтому изучение удовлетворенности жизнью женщин ранней зрелости, состоящих и не состоящих в браке, имеющих и не имеющих детей, занимающихся и не занимающихся профессиональной деятельностью, является весьма актуальным.

В российских публикациях содержатся следующие сведения об удовлетворенности жизнью женщин ранней зрелости. Е. С. Потапова выявила, что женщины, состоящие в официальном браке, существенно более удовлетворены жизнью, чем женщины в гражданском браке [6]. М. Л. Панкратова пришла к выводу о том, что удовлетворённость жизнью у женщин, имеющих детей, выше по сравнению с теми, кто детей не имеет [5]. В исследованиях, проведенных С. С. Савенышевой с кол-

легами, было выявлено, что у женщин предиктором общей удовлетворенности жизнью является такой показатель психологического благополучия, как «самопринятие». Следовательно, для женщин оказалось более важным принятие себя, а не отношения со значимым другим [8]. Также в исследованиях этих авторов были обнаружены тесные связи удовлетворенности жизнью и родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: низкий уровень удовлетворенности жизнью может быть как причиной, так и следствием высокого уровня родительского стресса [7]. По данным Э. С. Тимербулатовой, у женщин-матерей с ориентацией на высокие профессиональные достижения удовлетворенность жизнью выше, чем у женщин-матерей, у которых доминирует направленность на семейную жизнь и воспитание детей [9].

Коллеги из Белорусского государственного университета Н. В. Король и Д. О. Гордецкая выявили обратную корреляционную связь удовлетворенности жизнью с ригидностью женщин [3].

Таким образом, в настоящее время существуют теоретические и эмпирические исследования касающиеся изучения факторов удовлетворенности жизнью, выявления особенностей удовлетворенности жизнью женщин раннего возраста, в том числе находящихся в официальном и гражданском браке, имеющих и не имеющих детей, с разной направленностью на профессиональную самореализацию. При этом отсутствуют исследования, которые бы раскрывали психологические особенности детей, матери которых обладают разным уровнем удовлетворенности жизнью.

Материалы и методы

В 2024 г. было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей эмоциональных и волевых характеристик детей старшего дошкольного возраста при разной удовлетворенности жизнью их матерей.

Был использован следующий психодиагностический инструментарий:

1. Метод наблюдения для оценки волевых качеств (А. И. Высоцкий).

2. Методика «Страхи в домиках» (А. И. Захаров и М. А. Панфилова).

3. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).
4. Методика «Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Д. Фроловой).
5. Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (Н. В. Панина).
6. Методика «Диагностики уровня социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман).

В исследовании приняли 50 детей в возрасте 5–7 лет и их матери в возрасте от 28 до 40 лет. Среди детей 28 девочек и 22 мальчиков. Исследование проводилось на базе одного из детских садов Санкт-Петербурга.

Для математического анализа данных использовался непараметрический критерий сравнительного анализа U-критерий Манна-Уитни, а также коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена.

Результаты

На первом этапе данного эмпирического исследования была поставлена задача – изучить удовлетворенность жизнью женщин, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста. Согласно результатам, полученным при тестировании с помощью методики Н. В. Паниной, у большинства респондентов средний и высокий уровень удовлетворенности жизнью. В частности, средний уровень характерен для 46 %, а высокий – для 39,5 % женщин. 14,5 % женщин обладают низким уровнем удовлетворенности жизнью. По результатам корреляционного анализа, уровень удовлетворенности жизнью не связан с возрастом женщин. Однако следует уточнить, что в исследовании принимали участие только женщины, воспитывающие детей и состоящие в браке. Поэтому для более детального изучения связи удовлетворенности жизнью женщин с их возрастом следует дополнительно провести корреляционный анализ данных показателей у женщин, которые не состоят в браке и не имеют детей.

Для определения степени удовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности была использована методика «Диагностики уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана. Большинство обследованных женщин обладают очень низким уровнем социальной

фрустрированности (60,4 %), что говорит об их хорошей приспособляемости к изменяющейся реальности, способности рационально оценивать сложности и определять пути их конструктивного разрешения. С пониженным уровнем социальной фрустрированности в исследуемой группе были 31,2 % женщин, а с неопределенным уровнем социальной фрустрированности – 8,4 %. Среди испытуемых не было ни одной женщины с умеренным, высоким и очень высоким уровнем социальной фрустрированности. При этом женщины больше удовлетворены отношениями с ребенком, проведением досуга и отпуска, а менее удовлетворены обстановкой в обществе, сферой медицинского обслуживания, взаимоотношениями с администрацией на работе и субъектами профессиональной деятельности, а также возможностью выбора места работы.

Уровень социальной фрустрированности связан с возрастом женщины. В частности, выявлена значимая положительная корреляционная связь возраста женщин с такими показателями социальной фрустрированности по методике Л. И. Вассермана, как удовлетворенность жилищно-бытовыми условиями жизни ($r=0,376$, $p<0,01$); положением в обществе ($r=0,349$, $p<0,05$); отношениями с родителями ($r=0,304$, $p<0,05$); удовлетворенность обстановкой в обществе (государстве) ($r=0,265$, $p<0,05$).

В данной методике используется обратная шкала. Следовательно, чем старше женщина, тем меньше она удовлетворена обстановкой в обществе (государстве), своим положением в обществе, жилищно-бытовыми условиями и отношениями с родителями.

На втором этапе эмпирического исследования проводился сравнительный анализ значений показателей эмоциональных и волевых характеристик у детей старшего дошкольного возраста, матери которых обладают разным уровнем удовлетворенности жизнью. Этот вид анализа данных осуществлялся отдельно в выборках девочек и мальчиков. Сначала все девочки старшего дошкольного возраста были разделены на две подгруппы: 1) девочки, матери которых имеют высокий уровень удовлетворенности жизнью (по методике Н. В. Паниной); 2) девочки, матери которых имеют низкий уровень удовлетворенности жизнью. В ходе сравнительного анализа были выявлены значимые различия значений показателя страхов

по методике А. И. Захарова «Страхи в домиках». У девочек старшего дошкольного возраста, матери которых обладают низким уровнем удовлетворенности жизнью, выраженность страхов существенно выше, чем у их сверстниц, матери которых удовлетворены жизнью ($U=11$, $p<0,05$). По остальным показателям значимые различия не выявлены.

Затем все девочки снова были разделены на две подгруппы: 1) девочки, матери которых обладают пониженным уровнем социальной фрустрированности (по методике Л. И. Вассермана); 2) девочки, матери которых обладают очень низким уровнем социальной фрустрированности. При сравнении значений показателей эмоциональных и волевых характеристик у девочек старшего дошкольного возраста, матери которых обладают пониженным и очень низким уровнем социальной фрустрированности, значимые различия не выявлены.

Далее выборка мальчиков старшего дошкольного возраста была разделена на две подгруппы: 1) матери которых имеют высокий уровень удовлетворенности жизнью (по методике Н. В. Паниной); 2) матери которых имеют низкий уровень удовлетворенности жизнью. У мальчиков старшего дошкольного возраста, матери которых обладают высоким и низким уровнем удовлетворенности жизнью, были выявлены значимые различия по методике А. И. Захарова «Страхи в домиках». То есть у мальчиков старшего дошкольного возраста, матери которых обладают низким уровнем удовлетворенности жизнью, выраженность страхов существенно выше, чем у их сверстников, матери которых удовлетворены жизнью ($U=1$, $p=0,01$). По остальным показателям значимые различия не выявлены.

Затем выборка мальчиков старшего подросткового возраста была разделена на две подгруппы: 1) матери которых обладают пониженным уровнем социальной фрустрированности (по методике Л. И. Вассермана); 2) матери которых обладают очень низким уровнем социальной фрустрированности. У мальчиков старшего дошкольного возраста, матери которых обладают пониженным уровнем социальной фрустрированности, тревожность по методике Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, существенно выше, чем у их сверстников, матери которых имеют очень низкий уровень социальной фрустрированности ($U=7$, $p=0,05$). По остальным показателям значимые различия не выявлены.

Тот факт, что при разделении выборок по методикам Н. В. Паниной и Л. И. Вассермана получены разные результаты сравнительного анализа значений показателей тревожности и страхов у детей, можно объяснить различием психологических характеристик, которые изучаются с помощью этих методик: в первом случае, в методике Н. В. Паниной удовлетворенность жизнью матери рассматривается в контексте эффективности ее собственных действий, а в методике А. И. Захарова представлены разнообразные страхи (в качестве источников опасности выступают вода, огонь, сказочные персонажи, темнота и т. д.); во втором случае, в методике Л. И. Вассермана рассматривается неудовлетворенность разными аспектами социальной жизни, а в методике Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки анализируется тревожность во взаимоотношениях со взрослыми и детьми.

На третьем этапе эмпирического исследования был проведен корреляционный анализ данных. Взаимосвязь значений показателей удовлетворенности жизнью матерей со значениями показателей эмоциональных и волевых характеристик у их детей старшего дошкольного возраста изучалась отдельно в выборках мальчиков и девочек. Корреляционный анализ данных проводился с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s - Спирмена.

У мальчиков старшего дошкольного возраста значения показателя детских страхов (методика А. И. Захарова) значимо отрицательно коррелируют со значениями таких показателей удовлетворенности жизнью их матерей по методике Н. В. Паниной, как интерес к жизни ($r = -0,489$, $p < 0,05$), общий фон настроения ($r = -0,477$, $p < 0,05$), согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями ($r = -0,645$, $p < 0,01$) и удовлетворенность жизнью в целом ($r = -0,629$, $p < 0,01$). Следовательно, чем выше у матерей интерес к жизни, чем лучше общий фон настроения, чем больше согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями, а также удовлетворенность жизнью в целом, тем меньше страхов у их сыновей.

Значения показателя тревожности (методика Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) у мальчиков значимо отрицательно коррелируют со значениями показателя общего фона настроения

по методике Н. В. Паниной у их матерей ($r = -0,473$, $p < 0,05$), а также положительно коррелируют со значениями таких показателей удовлетворенности жизнью их матерей по методике Л. И. Вассермана (обратная шкала), как удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами ($r = 0,438$, $p < 0,05$) и администрацией по работе ($r = 0,512$, $p < 0,05$), содержанием работы в целом ($r = 0,501$, $p < 0,05$), отношениями с друзьями ($r = 0,478$, $p < 0,05$), проведением досуга ($r = 0,440$, $p < 0,05$). Следовательно, чем лучше у матерей общий фон настроения, чем больше их удовлетворенность содержанием работы в целом, взаимоотношениями с администрацией и коллегами по работе, отношениями с друзьями, проведением досуга, тем меньше уровень тревожности у их сыновей.

Значения показателя психоэмоционального состояния (методика Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Д. Фроловой) у мальчиков значимо положительно коррелируют со значениями показателя удовлетворенности матерей своей жизнью в целом по методике Н. В. Паниной ($r = 0,496$, $p < 0,05$), их удовлетворенности последовательностью в достижении целей ($r = 0,448$, $p < 0,05$) и согласованностью между поставленными и реально достигнутыми целями ($r = 0,610$, $p < 0,01$), а также оценкой себя и своих поступков ($r = 0,480$, $p < 0,05$). Кроме этого, значения показателя психоэмоционального состояния у мальчиков значимо отрицательно коррелируют со значениями таких показателей удовлетворенности жизнью матерей по методике Л. И. Вассермана (обратная шкала), как удовлетворенность отношениями с ребенком ($r = -0,525$, $p < 0,05$), обстановкой в обществе ($r = -0,452$, $p < 0,05$), сферой медицинского обслуживания ($r = -0,451$, $p < 0,05$) и удовлетворенность своим образом жизни в целом ($r = -0,480$, $p < 0,05$).

Исходя из результатов проведенного анализа, можно отметить, что психоэмоциональное состояние сыновей существенно более благоприятное, если их матери удовлетворены своими качествами и поступками, согласованностью и последовательностью в достижении целей, сферой медицинского обслуживания, обстановкой в обществе, отношениями с ребенком, своим образом жизни и жизнью в целом.

Значения показателя волевых качеств (методика А. И. Высоцкого) у мальчиков старшего дошкольного возраста

значимо отрицательно коррелируют со значениями таких показателей удовлетворенности жизнью их матерей по методике Л. И. Вассермана (обратная шкала), как удовлетворенность отношениями с супругом ($r = -0,582$, $p < 0,05$), отношениями с ребенком ($r = -0,510$, $p < 0,05$) и своим образом жизни в целом ($r = -0,542$, $p < 0,05$). Таким образом, можно сделать вывод, что чем больше матери удовлетворены отношениями с супругом и ребенком, своим образом жизни в целом, тем лучше развиты волевые качества у их сыновей.

В выборке девочек старшего дошкольного возраста была выявлена значимая положительная корреляционная связь значений показателя психозмоционального состояния (методика Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Д. Фроловой) со значениями показателя общего фона настроения матери по методике Н. В. Паниной ($r = 0,377$, при $p < 0,05$) и отрицательная корреляционная связь со значениями показателей удовлетворенности жизнью матери по методике Л. И. Вассермана (обратная шкала): удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами ($r = -0,409$, $p < 0,05$) и администрацией на работе ($r = -0,404$, $p < 0,05$), возможностью выбора работы ($r = -0,448$, $p < 0,05$). Следовательно, чем больше матери удовлетворены взаимоотношениями с коллегами и администрацией на работе, возможностью выбора работы, а также чем лучше их общий фон настроения, тем благоприятнее психозмоциональное состояние их дочерей.

У девочек старшего дошкольного возраста существует значимая отрицательная корреляционная связь значений показателя волевых качеств по методике А. И. Высоцкого со значениями показателя удовлетворенности матерей содержанием работы по методике Л. И. Вассермана (обратная шкала, $r = -0,373$, $p < 0,05$). Следовательно, чем больше матери удовлетворены содержанием своей трудовой деятельности, тем более выраженность волевых качеств у их дочерей.

Обсуждение и выводы

1. Большинство замужних женщин 28–40 лет, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, удовлетворены жизнью. Только 4,5 % из них негативно воспринимают различные аспекты своей жизни. Чем старше женщины, тем меньше

они удовлетворены обстановкой в обществе (государстве), своим положением в обществе, жилищно-бытовыми условиями и отношениями с родителями.

2. И у мальчиков, и у девочек старшего дошкольного возраста обнаруживается большее количество страхов при низкой удовлетворенности жизнью их матерей. Тревожность менее характерна для мальчиков, матери которых обладают очень низким уровнем социальной фрустрированности.

3. По результатам корреляционного анализа изучаемых показателей можно утверждать, что эмоциональные характеристики мальчиков связаны с такими показателями удовлетворенности жизнью их матерей, как общий фон настроения, согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями, последовательность в достижении целей, положительная оценка себя и своих поступков, удовлетворенность жизнью в целом (по методике Н. В. Паниной); удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами и администрацией на работе, содержанием работы в целом, условиями профессиональной деятельности, жилищно-бытовыми условиями, сферой услуг и бытового обслуживания, обстановкой в обществе, сферой медицинского обслуживания, отношениями с ребенком, отношениями с супругом, отношениями с друзьями, проведением досуга и своим образом жизни (по методике Л. И. Вассермана). Эмоциональные характеристики мальчиков старшего дошкольного возраста не связаны с удовлетворенностью матери своим образованием (у всех выше), материальным положением, возможностью выбора места работы, взаимоотношениями с родителями.

Волевые характеристики мальчиков связаны с такими показателями удовлетворенности жизнью их матерей, как удовлетворенность отношениями с ребенком, отношениями с супругом и своим образом жизни. Связь волевых характеристик мальчиков с другими показателями удовлетворенности жизнью матерей не выявлена.

4. Эмоциональные характеристики девочек старшего дошкольного возраста связаны с такими показателями удовлетворенности жизнью их матерей, как общий фон настроения, положительная оценка себя и своих поступков, удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами и администрацией

на работе, содержанием работы в целом, возможностью выбора места работы, отношениями с ребенком, отношениями с супругом и родителями. В то же время эмоциональные характеристики девочек старшего дошкольного возраста не связаны с удовлетворенностью матери своим образованием (в данном исследовании у всех матерей высшее образование), материальным положением, условиями профессиональной деятельности, жилищно-бытовыми условиями, сферой услуг и бытового обслуживания, обстановкой в обществе, сферой медицинского обслуживания, отношениями с друзьями, проведением досуга и своим образом жизни, а также с согласованностью между поставленными и реально достигнутыми целями и последовательностью в достижении целей.

Волевые характеристики девочек старшего дошкольного возраста связаны только с удовлетворенности матерей содержанием работы в целом.

Исходя из результатов исследования, можно утверждать, что гипотеза о том, что существуют различия эмоциональных и волевых характеристик у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, при разной удовлетворенности жизнью их матерей, подтвердилась. Следует отметить, что эмоциональные характеристики детей дошкольного возраста больше связаны с удовлетворенностью матери профессиональной деятельностью и семейными отношениями, но не связаны с их материальным благополучием.

Таким образом, данное исследование позволяет расширить теоретические знания об особенностях эмоциональной и волевой сфер детей старшего дошкольного возраста и удовлетворенности жизнью их матерей, что может быть полезно для психологической практики, такой как психологическое консультирование женщин по вопросам удовлетворенности жизнью и проблемам детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Борисов Г. И. Подходы к изучению психологического благополучия // Психология образования: современный вектор развития: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 157–174. DOI: 10.15826/B 978-5-7996-3101-7.
2. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. – 2012. – № 2 (20). – С. 132–138. EDN: NJRKIA

3. Король Н. В., Гордецкая Д. О. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и личностных особенностей женщин в период ранней зрелости // *Universum: психология и образование.* – 2023. – № 10 (112). – С. 32–36. DOI: 10.32743/UniPsy.2023.112.10.15988. EDN: SXLNPNY
4. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // *ВЕСТНИК ПГГПУ.* – 2015. – № 1. – С. 28–36. EDN: ULXSTX
5. Панкратова М. Л. Удовлетворённость российских женщин с детьми и без детей работой и жизнью // *Экономическая социология.* – 2013. – Т. 14. – № 2. – С. 88–110. EDN: PXSJIV
6. Потапова Е. С. Личностная зрелость и удовлетворенность жизнью супругов, состоящих в официальном и неофициальном браке // *Вестник науки и образования.* – 2019. – № 12–1(66). – С. 116–118. EDN: FHCCEM
7. Савенышева С. С., Василенко В. Е. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста // *Психология личности: методология, теория, практика.* – М.: Институт психологии РАН, 2024. – С. 380–385. EDN: TPMWCU
8. Савенышева С. С., Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю. Удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие и удовлетворенность браком в период зрелости // *Мир науки.* – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 1. EDN: YMSIWF
9. Тимербулатова Э. С. Влияние профессиональной деятельности женщин-матерей на уровень их удовлетворенности жизнью // *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.* – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 100–104. EDN: PYNTML

References

1. Borisov, G. I. (2020) Podhody k izucheniyu psihologicheskogo blagopoluchiya [Approaches to the study of psychological well-being]. *Psihologiya obrazovaniya: sovremennyy vektor razvitiya – Psychology of education: a modern vector of development.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. (In Russian). DOI: 10.15826/B 978–5–7996–3101–7
2. Vodyakha, S. A. (2012) Sovremennye koncepcii psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti [Modern conceptions of the individual psychological prosperity]. *Diskussiya – Discussion.* No. 2 (20). Pp. 132–138. (In Russian). EDN: NJRkia
3. Korol, N., Gordetskaya, D. (2023) Vzaimosvyaz' udovletvorennosti zhizn'yu i lichnostnykh osobennostey zhenshchin v period ranney vzroslosti [Correlation between life satisfaction and personal characteristics of women in the period of early adulthood]. *Universum: psihologiya i obrazovanie – Universum: Psychology and Education.* No. 10 (112). Pp. 32–36. (In Russian). EDN: SXLNPNY
4. Orlova, D. G. (2015) Psihologicheskoe i sub'ektivnoe blagopoluchie: opredelenie, struktura, issledovaniya (obzor sovremennykh istochnikov) [Psychological and subjective well-being: definition, structure, researches (review of current publications)]. *Vestnik PGGPU – Bulletin of the PGGPU.* No. 1. Pp. 28–36. (In Russian). EDN: ULXSTX
5. Pankratova, M. (2013) Udovletvoryonnost' rossijskikh zhenshchin s det'mi i bez detey rabotoy i zhizn'yu [Job and life satisfaction of russian mothers and women without children]. *Ekonomicheskaya sociologiya – Economic Sociology.* Vol. 14 No. 2. Pp. 88–110. (In Russian). EDN: PXSJIV
6. Potapova, E. S. (2019) Lichnostnaya zrelost' i udovletvorennost' zhizn'yu suprugov, sostoyashchih v oficial'nom i neoficial'nom brake [Personal maturity and satisfaction with the life of spouses in formal and informal marriages]. *Vestnik nauki i obrazovaniya – Bulletin of Science and Education.* No. 12–1 (66). Pp. 116–118. (In Russian). EDN: FHCCEM
7. Savenysheva, S. S., Vasilenko, V. E. (2024) Faktory roditel'skogo stressa materey detey rannego i doshkol'nogo vozrasta [Factors of parenting stress in mothers of young and preschool children]. *Psihologiya lichnosti: metodologiya, teoriya, praktika* [Personality psychology: methodology, theory, practice]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Pp. 380–385. (In Russian). EDN: TPMWCU
8. Savenysheva, S. S., Petrasheva, M. D., Strizhitskaya, O. Yu. (2017) Udovletvorennost' zhizn'yu, psihologicheskoe blagopoluchie i udovletvorennost' brakom v period vzroslosti [Life satisfaction, psychological well-being and marital satisfaction in adulthood]. *Mir nauki – The world of Science.* Vol. 5. No. 1. P. 1. (In Russian). EDN: YMSIWF

9. Timerbulatova, E. S. (2012) Vliyanie professional'noj deyatel'nosti zhenshchin-materej na uroven' ih udovletvorennosti zhizn'yu [Effect of mother's professional experience on their life level of satisfaction]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Bulletin of KSU*. Vol. 18. No. 3. Pp. 100–104. (In Russian). EDN: PYNTML

|381

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

Информация об авторах

Куницына Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Беспалова Инга Игоревна – магистрант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0000-1148-9049, e-mail: inga_des@mail.ru

Яхудина Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Kunitsyna – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Inga I. Bespalova – Master's student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0000-1148-9049, e-mail: inga_des@mail.ru

Elena N. Yahudina – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@gmail.com

Поступила в редакцию: 15.04.2025
Принята к публикации: 26.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 15 April 2025
Accepted: 26 May 2025
Published: 30 June 2025

Осмысленность жизни в старческом возрасте и социально–психологическая адаптация вынужденных переселенцев

М. В. Щетинина

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Белгород, Российская Федерация*

Введение. В статье исследуется взаимосвязь смысложизненных ориентаций, рефлексивности в старости с психологической, социокультурной адаптацией, а также ее продуктивностью. Описаны особенности смысложизненных ориентаций и рефлексивности вынужденных переселенцев старческого возраста, характеризующиеся успешным течением адаптационного процесса. Определяется значимую роль осмысленности жизни в старческом возрасте для обеспечения успешности социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев.

Материалы и методы. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев изучалась с помощью следующих методик: «Краткая шкала психологической адаптации» и «Краткая шкала социокультурной адаптации» К. Демеса, Н. Гираерта (в адаптации К. А. Ооки и И. В. Вачкова), опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского. Осмысленность жизни была диагностирована с помощью опросника «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и методики «Определение уровня рефлексивности» В. В. Пономаревой. В исследовании участвовал 51 чел. из вынужденных переселенцев старческого возраста (от 60 до 74 лет), проживающих в пунктах временного размещения Белгородской области.

Результаты. Установлено, что рефлексивность и смысложизненные ориентации связаны с успешностью социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев. Их психологическая адаптация в старости определяется рефлексивностью собственной деятельности в целом и ретроспективной рефлексией своего прошлого. Социокультурная адаптация в большей мере связана с осмысленностью жизни и интернальным локусом контроля. Продуктивность адаптации связана с представлением о смысле и целях в жизни. Рефлексивность в контексте социокультурной адаптации и ее продуктивности может быть рассмотрена в качестве внутреннего механизма, обеспечивающего поиск новых смыслов.

Обсуждение и выводы. В старости осмысленность жизни выступает условием продуктивной жизнедеятельности, позволяя построить перспективу будущего и принять события прошлого. Успешно адаптирующиеся вынужденные переселенцы характеризуются направленностью на рефлексивный анализ собственной деятельности и наличием представлений о смысле жизни, локализованных в будущем.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, смысложизненные ориентации, рефлексивность, вынужденные переселенцы, старческий возраст.

Для цитирования: Щетинина М. В. Осмысленность жизни в старческом возрасте и социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 382–394. DOI: 10.35231/18186653_2025_2_382. EDN: WDACRM

The Meaningfulness of Life in Old Age and Socio-psychological Adaptation of Forced Migrants

Mariya V. Shchetinina

*Belgorod National Research University,
Belgorod, Russian Federation*

Introduction. The article explores the relationship of life-meaning orientations, reflexivity in old age with psychological, socio-cultural adaptation, as well as its productivity. The features of the life-purpose orientations and reflexivity of forced migrants of old age, characterized by the successful course of the adaptation process, are described. The author defines the significant role of the meaningfulness of life in old age to ensure the success of socio-psychological adaptation of forced migrants.

Materials and methods. Socio-psychological adaptation studied using the following instruments: the "Short Scale of Psychological Adjustment" and the "Short Scale of Socio-Cultural Adjustment" by K. Demes, N. Girard, adapted by K. A. Ooki and I. V. Vachkov; the questionnaire "Personality Adjustment to a New Socio-Cultural Environment" by L. V. Yankovsky. The meaningfulness of life was diagnosed using the questionnaire "Life-purpose orientations" by D. A. Leontiev and the methodology "Determining the level of reflexivity" by V. V. Ponomareva. The study involved 51 elderly forced persons (aged 60 to 74 years) living in temporary accommodation facilities in the Belgorod region.

Results. It has been established that reflexivity and life-purpose orientations are associated with the success of socio-psychological adaptation of forced migrants. Psychological adaptation in old age is determined by the reflexivity of one's activities in general and the retrospective reflection of one's past. Sociocultural adaptation is more related to the meaningfulness of life and the internal locus of control. The productivity of adaptation is related to the idea of meaning and goals in life. Reflexivity in the context of socio-cultural adaptation and its productivity can be considered as an internal mechanism that ensures the search for new meanings.

Discussion and conclusion. In old age, meaningfulness of life becomes a crucial factor for a productive life, providing a basis for planning for the future and accepting the events of the past. Successful adaptation of forced migrants is characterized by a focus on reflective analysis of one's activities, the presence of goals and meaning of life that are localized in the future.

Key words: socio-psychological adaptation, life-purpose orientations, reflexivity, forced migrants, old age.

For citation: Shchetinina, M. V. (2025) Osmyslennost' zhizni v starcheskom vozraste i social'no-psihologicheskaya adaptaciya vynuzhdennyh pereselencev [The Meaningfulness of Life in Old Age and Socio-psychological Adaptation of Forced Migrants]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 382–394. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_382. EDN: WDACRM

Введение

Проблема психологического сопровождения беженцев и вынужденных переселенцев на современном этапе приобретает особую актуальность в связи с возрастанием темпа прибытия лиц данной категории на территорию нашей страны. Будучи высоко стрессогенной, ситуация вынужденного переселения нарушает внутреннюю устойчивость, вовлекая в травматичные переживания личность любого возраста.

Старение само по себе в современной науке оценивается как трудность, требующая от личности адаптации к изменившимся социальным условиям, принятия нового себя и поиска внутренних смыслов [10]. Данные переживания принято считать нормативными, отражающими проживание кризиса перехода на новый возрастной этап. Сталкиваясь с вынужденным переселением, личность вынуждена решать задачи адаптации к новой стране одновременно с задачами возраста, что углубляет внутренние переживания, нарушая психологическое равновесие и осложняя течение адаптационного процесса в целом.

Вынужденное переселение представляет собой особенно трудную жизненную ситуацию, в которой переживание утраты сочетается с необходимостью активных действий по включению в новое общество. Н. Д. Султанова отмечает, что в старости адаптация отличается особой продолжительностью и субъективно проживается особенно тяжело [15]. Изучая психологическое благополучие в старости, А. И. Нерушай связывает его с осмысленностью жизни и субъектностью [9]. Принимая это во внимание, мы считаем важным рассмотреть вопрос о наличии закономерностей между социально-психологической адаптацией вынужденных переселенцев и осмысленностью жизни в старческом возрасте.

Цель нашего исследования – изучить взаимосвязь осмысленности жизни вынужденных переселенцев старческого возраста с их социально-психологической адаптацией.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между смысложизненными ориентациями, рефлексивностью вынужденных переселенцев старческого возраста и их психологической, социокультурной адаптацией, а также ее продуктивностью.

Обзор литературы

Определяя старость, мы, как и многие исследователи (Л. И. Анциферова, М. Д. Александрова, Б. Г. Ананьев, Л. Ф. Обухова), объединяем пожилой и старческие возрасты, ориентируясь на выход на пенсию в качестве нижней границы возраста как на событие, в связи с которым меняется социальная ситуация развития. Б. Г. Ананьев объясняет переход на новый возрастной этап появлением адаптивных механизмов восстановления, направленных на замедление старения [1]. Характеризуя этот возраст, А. И. Мелехин и Е. А. Сергиенко отмечают развитие гибкой идентичности, при которой осознание собственного физического угасания сочетается с анализом возможных положительных ресурсов, что позволяет противодействовать негативным стереотипам угасания [7]. Для нас в этом важно, что актуализация аналитической функции может быть рассмотрена в качестве ресурса. Называя исследуемый нами возрастной период старостью, мы опираемся на возрастную периодизацию Э. Эриксона, который описывает возраст после 60 лет как последний этап онтогенеза, посвященный анализу прожитой жизни [2].

В случае вынужденного переселения социально-психологическая адаптация представляет собой процесс интеграции в новую социокультурную среду [4]. В качестве ее компонентов К. Демес и Н. Гираерт выделяют эмоциональное принятие ситуации миграции и внутреннюю готовность к усвоению новых норм и ценностей [11]. О. Л. Проскуракова разделяет условия адаптации вынужденных мигрантов на индивидуальные и социально-групповые [13]. В. И. Моросанова, А. А. Нестерова и Т. Ф. Сулова относят к индивидуальным условиям психологические характеристики личности, среди которых выделяют субъективную оценку психологического благополучия и удовлетворенность своей деятельностью в новой среде [8]. Описывая современных вынужденных переселенцев, обратимся к исследованию А. Е. Рогановой и В. В. Константинова, которые отмечают значительное снижение психологического благополучия у лиц старческого возраста, находящихся в пунктах временного размещения [14]. В старости вопрос личной удовлетворенности прошлым опытом приобретает особую значимость и зачастую рассматривается в связи с осмысленностью жизни.

Склонность к осмыслению собственной жизни рассматривается многими исследователями как внутреннее условие совладания с трудными жизненными ситуациями, в особенности в контексте старения. Так, Т. Ф. Сулова и С. М. Жучкова связывают осмысленность жизни и сформированность смысло-жизненных ориентаций с удовлетворенностью в жизни [16]. Н. Г. Ермакова, О. В. Защирина, И. В. Саковский, К. Э. Денисова и Н. Д. Фролова приходят к похожему выводу, добавляя, что осмысленность жизни в старости напрямую связана с интернальностью локуса контроля и социальной активностью [5]. Н. А. Фомина называет способность к осознанию собственной психологической реальности наиболее важным ресурсом совладающего поведения взрослого человека, отмечая, что в старости наличие психологического будущего позволяет определить новый смысл жизни [19]. Т. А. Попова рассматривает смысло-жизненные ориентации и локус контроля в качестве ресурсов благополучного старения, заключая, что субъективная оценка о значимости и контролируемости собственной жизни наполняет ее психологическими смыслами [12].

Однако достижение осмысленности жизни в полной мере невозможно без ее рефлексии. Исследование М. Т. Ахильговой показывает, что выход на пенсию связан с углублением рефлексии о прожитых годах [3]. Т. В. Темаев устанавливает, что, сталкиваясь в старости с трудной жизненной ситуацией, личность становится привержена рефлексии, особое внимание уделяя периоду собственной молодости [17]. А. Д. Кампос и А. Г. Чебан отмечают, что эмпатическая рефлексия в старости способствует более результативному разворачиванию самосознания и определяет адаптивное поведение [6]. В целом это позволяет говорить о рефлексивности и осмысленности как о свойствах, характеризующих психологическую зрелость личности старческого возраста и потому проявляющих себя в трудных жизненных ситуациях.

Материалы и методы

В качестве выборки исследования выступили 51 чел. из вынужденных переселенцев старческого возраста (от 60 до 74 лет). Данный возраст был определен нами как старческий в соответствии с возрастной периодизацией Э. Эриксона, который называл старостью последний этап онтогенеза [2].

Исследование было организовано на базе пунктов временного размещения беженцев и вынужденных переселенцев из Украины в г. Белгороде и Белгородском районе. Каждым из опрошенных было принято и высказано решение остаться на постоянной основе жить в нашей стране, что позволяет отнести их к категории «вынужденные переселенцы».

Социально-психологическую адаптацию мы рассматривали как комплексный феномен и для ее измерения использовали следующие методики: «Краткая шкала психологической адаптации» и «Краткая шкала социокультурной адаптации» К. Демеса, Н. Гираерта (в адаптации К. А. Ооки и И. В. Вачкова) для определения эмоционального отношения к миграции и готовности воспринимать новый социокультурный контекст соответственно, а также опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского для установления продуктивности адаптационных стратегий личности в соответствии с типами включения в новую среду: адаптивный, конформный и интерактивный автор называет продуктивными поведенческими стратегиями, а отчужденный, депрессивный и ностальгический – непродуктивными.

Осмысленность жизни мы диагностировали с применением опросника «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева для определения стремления личности к осмысленности, выявления локуса контроля, а также для уточнения локализации смысла в настоящем, прошлом или будущем. Мы также использовали методику «Определение уровня рефлексивности» В. В. Пономарева для изучения склонности человека к анализу своей деятельности в целом, а также отдельных ее моментов (прошлого, настоящего, будущего и рефлексии общения).

Статистический анализ был реализован с применением программ MS Excel и SPSS Statistic 23. Определение взаимосвязи между смысложизненными ориентациями, рефлексивностью и социально-психологической адаптацией вынужденных переселенцев в старости было реализовано с помощью критерия ранговой корреляции r -Спирмена.

Результаты

Рассматривая социально-психологическую адаптацию как комплексный феномен, мы выделяем в ней, вслед за К. Демесом и Н. Гираертом, психологический и социокультурный компонен-

ты [11]. Характеризуя поведение вынужденных переселенцев, мы понимаем, что оно может быть адаптивным или дезадаптивным, и определяем его в соответствии с продуктивностью выбранных стратегий, ориентируясь на мнение Л. В. Янковского [20].

На рисунке отражены результаты статистического анализа взаимосвязей между смысложизненными ориентациями, рефлексивностью вынужденных переселенцев старческого возраста и их социально-психологической адаптацией.



Рисунок. Взаимосвязь осмысленности жизни с социально-психологической адаптацией вынужденных переселенцев в старческом возрасте ($n = 51$)

В ходе корреляционного анализа мы установили наличие высоких статистически значимых связей психологической адаптации с ретроспективной рефлексией ($r = 0,571$; $p \leq 0,001$) и общей рефлексивностью ($r = 0,372$; $p \leq 0,007$). Иными словами, чем более выражена у вынужденного переселенца склонность к рефлексии, особенно в отношении событий прошлого, тем ему легче эмоционально принять сложившуюся ситуацию. Также отметим, что в старости психологически адаптивные вынужденные переселенцы характеризуются направленностью на анализ реальности в целом, особенно выделяя при этом события собственного прошлого. В этом случае недавние события наполнены глубоко травматичными переживаниями, связанными с утратой привычного образа жизни, и потому, на наш взгляд, именно ретроспективная рефлексия обладает

большей силой связи с психологической адаптацией. Осмысленность в отношении эмоционально негативного прошлого способствует более открытому отношению к ситуации в настоящем, снимая внутреннее сопротивление происходящему.

Социокультурная адаптация связана на высоком уровне статистической значимости с интернальным локусом контроля в отношении жизни ($r = 0,825$; $p \leq 0,001$) и осмысленностью жизни в целом ($r = 0,426$; $p \leq 0,002$). Получается, что чем в большей степени вынужденному переселенцу характерно представление о смысле своей жизни и ее управляемости, тем он более открыт новому социокультурному опыту. Готовности разделять нормы и ценности принимающего общества соответствует осмысленность и представление о личной ответственности за события, которые происходят в жизни. Мы также обнаружили статистически значимые связи социокультурной адаптации с рефлексией общения ($r = 0,331$; $p \leq 0,018$) и ретроспективной рефлексией ($r = 0,311$; $p \leq 0,026$). Склонные к анализу своего прошлого и взаимодействию с другими людьми вынужденные переселенцы обладают большей открытостью новой среде и легче интегрируются в ее контекст. Отметим, что показатели смысловых ориентаций обладают большей силой связи, чем показатели рефлексивности. Рефлексия наиболее значимых сфер, в которых разворачивается адаптация – своего прошлого и межличностного взаимодействия – связана с успешностью адаптации, однако именно показатели осмысленности в большей степени проявляют себя в вопросе социокультурной интеграции, обеспечивая личную активность.

Выбор продуктивных поведенческих стратегий значимо связан с осмысленностью жизни ($r = 0,359$; $p \leq 0,010$) и наличием жизненных целей ($r = 0,510$; $p \leq 0,001$). Это означает, что чем выше осмысленность жизни в старости и чем более развито целеполагание, тем с большей вероятностью поведение человека будет ориентировано на взаимодействие с новым социумом. Принимая во внимание, что шкала «цели в жизни» отражает локализованность жизненных смыслов, отметим, что в старости осознание смысла своей жизни в будущем ориентирует личность на продуктивное взаимодействие с принимающим обществом. Также была установлена статистически значимая связь продуктивности адаптации с общим уровнем рефлексивности

($r = 0,351$; $p \leq 0,012$). Направленность вынужденного переселенца на анализ своей деятельности в целом способствует выбору тех стратегий поведения, которые позволяют решать задачи взаимодействия с новым обществом, решения социально-бытовых вопросов миграции и обеспечения психологически комфортного существования. Добавим, что рефлексивность в этом случае, на наш взгляд, должна быть рассмотрена в качестве основы для осмысленности. Направленность в будущее, осознание смысла своей жизни, выраженного в четко обозначенных целях, направляет поведение личности старческого возраста на продуктивное взаимодействие с новой реальностью.

Обсуждение и выводы

Проведенное исследование позволило определить особенности взаимосвязи осмысленности жизни вынужденных переселенцев старческого возраста с их социально-психологической адаптацией.

Смыслжизненные ориентации в контексте вынужденного переселения связаны с интеграцией в новый социокультурный контекст и выбор эффективных поведенческих стратегий. Представление о личной ответственности за происходящее, наличие жизненных целей и тем самым общая ориентация в будущее позволяют сформировать понимание смысла собственной жизни, что определяет активную позицию личности и направляет ее поведение на взаимодействие с изменившейся средой и позволяет ей быть более открытой к новому опыту. Смысл жизни личности старческого возраста в таком случае внутренне определяется в будущем, и это способствует психологической устойчивости в настоящем. Это соотносится с исследованием И. В. Терелянской и И. В. Черемисовой, которые утверждают, что для ведущих социально-активную жизнь лиц пожилого возраста характерна жизненная осмысленность [18]. При вынужденном переселении осмысленность жизни также определяет социальную активность, что способствует решению задач социально-психологической адаптации и тем самым направляет продуктивное течение адаптационного процесса.

Рефлексивность в старости связана со всеми компонентами социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев. Говоря в общем, способность к рефлексии характеризует

успешное течение адаптационного процесса, и можно выделить приоритетные направления для анализа – взаимодействие с другими людьми и собственное прошлое. Эти сферы мы можем оценить, как наиболее важные для социально-психологической адаптации, поскольку в межличностном взаимодействии решаются значимые социально-бытовые вопросы, а в прошлом произошла ситуация, ставшая причиной вынужденного переселения. Ретроспективный анализ как недавних событий, так и отдаленного прошлого в старости, характеризующейся наиболее обширным жизненным опытом, выступает условием для принятия случившихся трудностей, обеспечивая гибкость мышления, открытость новому опыту и способствуя совладанию с эмоциональными переживаниями. В общем роль рефлексивности мы можем отразить в качестве внутреннего механизма реализации осмысленности. Анализ собственной деятельности позволяет личности старческого возраста построить перспективу собственной жизни и придать ей осмысленность.

Подводя итог нашего исследования, представляется возможным сделать вывод о том, что смысложизненные ориентации и рефлексивность связаны с социально-психологической адаптацией вынужденных переселенцев старческого возраста. Это позволяет говорить о значимой роли осмысленности жизни в старческом возрасте для обеспечения успешности социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев. Наличие представлений о смысле жизни, локализованность этих смыслов в будущем и способность к рефлексивному анализу своей деятельности характеризует успешно адаптирующихся вынужденных переселенцев. Как показало наше исследование, в старческом возрасте осмысленность выступает условием продуктивной жизнедеятельности, позволяя выстроить перспективу будущего и принять события прошлого. Выделенные свойства способствуют психологическому благополучию личности старческого возраста и, на наш взгляд, направляют деятельность практических психологов, реализующих сопровождение данной возрастной группы, на работу по рефлексивному осмыслению контекста жизни, поиск внутренних смыслов происходящего с опорой на перспективу будущего.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. К проблеме возраста в современной психологии // Психология старости и старения / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 112–119.
2. Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 212–242. EDN: SJJHNT.
3. Ахильгова М. Т. Выход на пенсию как проблема психологической рефлексии // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 6. – С. 61–63. DOI: 10.25586/RNU.NET.18.06.P.61.
4. Гриценко Г. Д., Маслова Т. Ф. Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в новое сообщество: структурный аспект // Наука. Инновации. Технологии. – 2013. – № 4. – С. 116–128.
5. Ермакова Н. Г., Заширинская О. В., Саковский И. В., Денисова К. Э., Фролова Н. Д. Отношение к смыслам жизни и удовлетворенность жизнью людей пожилого и старческого возраста // Психология и психотехника. – 2024. – № 2. – С. 13–28. DOI: 10.7256/2454-0722.2024.2.70045.
6. Кампос А. Д., Чебан А. Г. Возрастная идентичность: вызов концепции активной старости // Клиническая геронтология. – 2018. – Т. 24. – № 9–10. – С. 26–28.
7. Мелёхин А. И., Сергиенко Е. А. Предикторы субъективного возраста в пожилом и старческом возрасте // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 3. – С. 185–201. DOI: 10.17759/exppsy.2015080316.
8. Моросанова В. И., Нестерова А. А., Сулова Т. Ф. Факторы позитивной адаптации мигрантов: анализ теоретических подходов // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 104–116. EDN: UNLMKD.
9. Нерушай А. И. Психологическое благополучие людей пожилого возраста // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2021. – № 1. – С. 128–141. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141.
10. Обухова Л. Ф., Обухова О. Б., Шаповаленко И. В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения // Психологическая наука и образование. – 2003. – Т. 8. – № 3. – С. 25–33.
11. Ооки К. А., Вачков И. В. Русскоязычные версии кратких шкал адаптации и аккультурационных ориентаций Демес и Гираерт: психометрические характеристики // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30. – № 3. – С. 129–149. DOI: 10.17759/cpp.2022300308.
12. Попова Т. А. Смысложизненные ориентации и локус контроля личности как ресурсы благополучного старения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 49–58.
13. Проскуракова О. Л. Адаптация мигрантов как социальный процесс // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – № 4. – С. 58–63.
14. Роганова А. Е., Константинов В. В. Психологическое благополучие лиц, находящихся в пунктах временного размещения // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы 7-й Международной научно-практической конференции, Пенза, 24–25 марта 2023 года. – М.: Перо, 2023. – С. 264–268. EDN: BZTFDD.
15. Султанова Н. Д. Позитивное отношение, позитивный взгляд на мир в ситуации вынужденного переселения // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – С. 184–194.
16. Сулова Т. Ф., Жучкова С. М. Исследование удовлетворенности жизнью и смысловых ориентаций в пожилом и старческом возрасте // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 53. – С. 21–32.
17. Темаев Т. В. Социологическая рефлексия пожилыми осужденными жизненного пути // Клиническая геронтология. – 2016. – Т. 22. – № 9–10. – С. 66–67.
18. Терелянская И. В., Черемисова И. В. Смысловые ориентации социально-активных женщин «третьего возраста» // Городская повседневность: региональной и социокультурный контексты: IV Нижневолжские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, Волгоград, 21–23 марта 2019 года. – Волгоград: ВГУ, 2019. – С. 308–316. EDN: ABNLKK.
19. Фоминова А. Н. Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастно-психологических жизненных ситуациях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2006. – № 1. – С. 95–105.

20. Янковский Л. В. Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде // Введение в этническую психологию / под ред. Ю. П. Платонова. – СПб., 1995. – С. 190–194.

References

1. Anan'ev, B. G. (2003) K probleme vozrasta v sovremennoj psihologii [On the problem of age in modern psychology]. *Psihologiya starosti i stareniya* [Psychology of old age and aging]. Moscow: Akademiya. Pp. 112–119. (In Russian).
2. Ancyferova, L. I. (1978) Epigeneticheskaya koncepciya razvitiya lichnosti Erika G. Eriksona [The epigenetic concept of personality development by Eric G. Erickson]. *Princip razvitiya v psihologii* [The principle of development in psychology]. Moscow: Nauka. Pp. 212–242. (In Russian). EDN: SJJDHT.
3. Ahil'gova, M. T. (2018) Vyhod na pensiyu kak problema psihologicheskoy refleksii [Retirement as a problem of psychological reflection]. *Vyshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. No. 6. Pp. 61–63. (In Russian). DOI: 10.25586/RNU.HET.18.06.P.61.
4. Gricenko, G. D., Maslova, T. F. (2013) Sociokul'turnaya integraciya vyznuzhdennyh pereselencev v novoe soobshchestvo: strukturnyj aspect [Socio-cultural integration of idps into a new community: structural aspect]. *Nauka. Innovacii. Tekhnologii – Science. Innovation. Technologies*. No. 4. Pp. 116–128. (In Russian).
5. Ermakova, N. G., Zashchirinskaya, O. V., Sakovskij, I. V., Denisova, K. E., Frolova, N. D. (2024) Otnoshenie k smyslam zhizni i udovletvorennost' zhizni'yu lyudej pozhilogo i starcheskogo vozrasta [Attitude to the meanings of life and life satisfaction of elderly and senile people]. *Psihologiya i psihotekhnika – Psychology and psychotechnics*. No. 2. Pp. 13–28. (In Russian). DOI: 10.7256/2454-0722.2024.2.70045.
6. Kampos, A. D., Cheban, A. G. (2018) Vozrastnaya identichnost': vyzov koncepcii aktivnoj starosti [Age identity: a challenge to the concept of active ageing]. *Klinicheskaya gerontologiya – Clinical gerontology*. Vol. 24. No. 9–10. Pp. 26–28. (In Russian).
7. Melyohin, A. I., Sergienko, E. A. (2015) Prediktory sub'ektivnogo vozrasta v pozhilom i starcheskom vozraste [Predictors of subjective age in old age and senility]. *Ekspperimental'naya psihologiya – Experimental psychology*. Vol. 8. No. 3. Pp. 185–201. (In Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2015080316.
8. Morosanova, V. I., Nesterova, A. A., Suslova, T. F. (2015) Faktory pozitivnoj adaptacii migrantov: analiz teoreticheskikh podhodov [Factors of positive adaptation of migrants: analysis of theoretical approaches]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 36. No. 5. Pp. 104–116. (In Russian). EDN: UNLMKD.
9. Nerushaj, A. I. (2021) Psihologicheskoe blagopoluchie lyudej pozhilogo vozrasta [Psychological well-being of elderly people]. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie» – RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. No. 1. Pp. 128–141. (In Russian). DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-128-141.
10. Obuhova, L. F., Obuhova, O. B., Shapovalenko, I. V. (2003) Problema stareniya s biologicheskoy i psihologicheskoy toček zreniya [The problem of aging from a biological and psychological point of view]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. Vol. 8. No. 3. Pp. 25–33. (In Russian).
11. Ooki, K. A., Vachkov, I. V. (2022) Russkoyazychnye versii kratkih shkal adaptacii i akkul'turacionnyh orientacij Demesa i Giraerta: psihometricheskie harakteristiki [Russian language versions of the brief scales of adaptation and acculturation orientations by Demes and Geeraert: psychometric characteristics]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. No. 3. Pp. 129–149. (In Russian). DOI: 10.17759/cpp.2022300308.
12. Popova, T. A. (2019) Smyslozhiznennye orientacii i lokus kontrolya lichnosti kak resursy blagopoluchnogo stareniya [Life orientation and locus of control personalities as resources for successful ageing]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskije i pedagogicheskije nauki – Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences*. No. 1. Pp. 49–58. (In Russian).

13. Proskuryakova, O. L. (2007) Adaptatsiya migrantov kak social'nyj process [Migrant adaptation as a social process]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Orenburg State University*. No. 4. Pp. 58–63. (In Russian).

14. Roganova, A. E., Konstantinov, V. V. (2023) Psihologicheskoe blagopoluchie lic, nahodyashchih'sya v punktah vremennogo razmeshcheniya [Psychological well-being of people staying in temporary accommodation facilities]. *Aktual'nye problemy issledovaniya massovogo soznaniya* [Actual problems of mass consciousness research]. Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference. Penza. March 24–25. 2023. Moscow: Pero. Pp. 264–268. (In Russian). EDN: BZTFFD.

15. Sultanova, N. D. (2008) Pozitivnoe otnoshenie, pozitivnyj vzglyad na mir v situacii vynuzhdenного pereseleniya [A positive attitude, a positive outlook on the world in a situation of forced resettlement]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No. 15. Pp. 184–194. (In Russian).

16. Suslova, T. F., Zhuchkova, S. M. (2014) Issledovanie udovletvorennosti zhizn'yu i smyslozhiznennykh orientacij v pozhilom i starcheskom vozraste [The study of life satisfaction and life-purpose orientations at elderly and senile age]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 53. Pp. 21–32. (In Russian).

17. Temaev, T. V. (2016) Sociologicheskaya refleksiya pozhilymi osuzhdennymi zhiznennogo puti [Sociological reflection elderly convicted way of life]. *Klinicheskaya gerontologiya – Clinical gerontology*. Vol. 22. No. 9–10. Pp. 66–67. (In Russian).

18. Terelyanskaya, I. V., Cheremisova, I. V. (2019) Smyslozhiznennye orientacii social'no-aktivnykh zhenshchin «tret'ego vozrasta» [Exploring the meaning of life social-active women of the «third age»]. *Gorodskaya povsednevnost': regional'nyj i sociokul'turnyj konteksty* [Urban daily life: regional and socio-cultural contexts]. IV Nizhnevolzhsky Readings: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Volgograd. March 21–23. 2019. Volgograd: Volgograd State University. Pp. 308–316. (In Russian). EDN: ABNLKK.

19. Fominova, A. N. (2006) Problema aktivizacii resursov lichnosti cheloveka v trudnykh vozrastno-psihologicheskikh zhiznennykh situacijah [The problem of activating the resources of a person's personality in difficult age-related psychological life situations]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki – Bulletin of the Nizhny Novgorod Lobachevsky University. Series: Social Sciences*. No 1. Pp. 95–105. (In Russian).

20. Yankovskij, L. V. (1995) Oprosnik adaptacii lichnosti k novoj sociokul'turnoj srede [Questionnaire of personality adaptation to a new socio-cultural environment]. *Vvedenie v etnicheskuyu psihologiyu* [Introduction to ethnic psychology]. Saint Petersburg. Pp. 190–194. (In Russian).

Информация об авторе

Щетинина Мария Витальевна – аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8954-8694, e-mail: maria.shchetinina@yandex.ru

Information about the author

Mariya V. Shchetinina – Postgraduate student, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8954-8694, e-mail: maria.shchetinina@yandex.ru

Поступила в редакцию: 15.04.2025
Принята к публикации: 20.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 15 April 2025
Accepted: 20 May 2025
Published: 30 June 2025

Краткое сообщение
УДК 159.943
EDN: ZFVVNS
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_395



В экстремальных условиях: анализ опыта десантника Т.

В. П. Третьяков,¹ Н. В. Третьяков²

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

² Воздушно-десантные войска,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В статье предпринята попытка обоснования трёхкомпонентного подхода обеспечения готовности к экстремальному действию с позиции теоретической психологии. Проанализированы трактовки понятий «экстремальная ситуация» и «экстремальные условия».

Материалы и методы. Материалами исследования стали научные публикации отечественных авторов, в которых в явном виде анализируется проблема поведения в экстремальных условиях. Используются теоретические методы исследования: анализ и обобщение материалов, изложенных в научной литературе.

Результаты. Результатом исследования стало выдвижение трёхкомпонентного подхода обеспечения готовности к экстремальному действию, который сводится одновременно к трем независимым подсистемам: готовность к опознанию (Я понимаю, что происходит), готовность к действию (Я понимаю, что необходимо сделать), готовность к взаимодействию (Я договорился о совместных действиях). Предпринята попытка обосновать правомерность подхода анализом поведения людей в экстремальных условиях. В качестве примера такого анализа приведен «поток сознания» десантника Т., сумевшего выбраться из горящей бронемашины. В его рассказе выделены три подсистемы готовности к экстремальному действию.

Обсуждение и выводы. Правомерно рассматривать готовность к экстремальным условиям, используя трёхкомпонентный подход обеспечения готовности к экстремальному действию, что дает возможность практикам во многих областях деятельности более эффективно обучать специалистов опасных профессий, снижая риск их травмирования и смерти.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, готовность к действию в экстремальной ситуации, триединство подсистем готовности, готовность к опознанию, готовность к действию, готовность к взаимодействию.

Для цитирования: Третьяков В. П., Третьяков Н. В. В экстремальных условиях: анализ опыта десантника Т. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 395–404. DOI 10.35231/18186653_2025_2_395. EDN: ZFVVNS

Short communication
UDC 159.943
EDN: ZFVVNS
DOI: 10.35231/18186653_2025_2_395

In Extreme Conditions: an Analysis of the Experience of a Paratrooper T.

Vitaly P. Tretyakov¹, Nikita V. Tretyakov²

¹ Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Airborne troops,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The article attempts to substantiate a three-component approach to ensuring readiness for extreme action from the standpoint of theoretical psychology, analyzes the interpretations of the concepts of "extreme situation" and "extreme conditions".

Materials and methods. The research materials were scientific publications by Russian authors, which explicitly explore the problem of behavior in extreme conditions. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and generalization of materials presented in scientific literature.

Results. The result of the research was the development of a three-component approach to ensuring readiness for extreme action, which is reduced simultaneously to three independent subsystems: readiness for identification (I understand what is happening), readiness for action (I understand what needs to be done), readiness for interaction (I have agreed on joint actions). An attempt is made to substantiate the validity of the approach by analyzing the behavior of people in extreme conditions. As an example of such an analysis, the "stream of consciousness" of the paratrooper is given, who managed to get out of a burning armored vehicle. In the paratrooper's story, three subsystems of emergency preparedness are highlighted.

Discussion and conclusion. It is legitimate to consider readiness for extreme conditions using a three-component approach to ensuring readiness for extreme action, which enables practitioners in many fields of activity to more effectively train specialists in dangerous professions, reducing the risk of injury and death.

Key words: extreme situation, readiness for action in an extreme situation, the trinity of readiness subsystems, readiness for identification, readiness for action, readiness for interaction.

For citation: Tretyakov, V. P., Tretyakov, N. V. (2025) V e'kstremal'ny'x usloviyax: analiz opy'ta desantnika T. [In Extreme Conditions: an Analysis of the Experience of a Paratrooper T.]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 395–404. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653_2025_2_395. EDN: ZFVVNS

Введение

Жизнь человека невозможна без экстремальных ситуаций, часть из них можно предотвратить, в некоторых можно уменьшить фактор внезапности. Но все-таки проблема готовности к деятельности в экстремальных ситуациях остается одной из самых актуальных как для самого человека, так и для психологической науки [1].

Материалы и методы

Начнем с определений. Под экстремальной ситуацией принято понимать:

- внезапно возникшую ситуацию, угрожающую или субъективно воспринимаемую человеком как угрожающую жизни, здоровью, личностной целостности и благополучию как самого человека, так и значимых для него окружающих. Экстремальная ситуация характеризует специфическую обстановку, в которой наблюдаются крайние значения существенных для жизни субъективных факторов: физического здоровья и деятельности человека или социальной группы, в которую он включён;
- кризисную обстановку, наносящую вред жизни, имуществу и природной среде в результате поражающих воздействий, возникающих вследствие природных, техногенных, социальных катастроф или в вооружённой борьбе.

Такое понимание экстремальной ситуации позволяет говорить, что она становится триггером экстремальных условий деятельности. Исходя из приведённого в табл. 1 понимания разницы условий различных видов деятельности от обычных (нормальных) к экстремальным, мы предполагаем, что именно этот вид деятельности наиболее вероятно ведет к реальной витальной угрозе.

Таблица 1

Характеристики разных условий деятельности

	Нервно-психическое напряжение	Реальная витальная угроза
Обычные (нормальные) условия	В пределах индивидуальной нормы	Отсутствует
Особые условия	Повышенные нервно-психические нагрузки	Существует вероятность возникновения
Экстремальные условия	Чрезмерно высокие нервно-психические нагрузки	Витальная угроза реальна

Однако около 25 % людей, оказавшихся в экстремальной ситуации или выполняющих свои профессиональные обязанности в экстремальной обстановке, сохраняют адекватность своего поведения [2]. Анализ современных подходов к рассмотрению понятий «деятельность в экстремальных условиях» и «экстремальная ситуация» позволяет утверждать, что принципиальное различие между ними состоит в степени осознания происходящих событий и готовности к пребыванию в экстремальных условиях (табл. 2).

Таблица 2
Различия характеристик экстремальной ситуации и деятельности в ней [2]

Характеристика	Экстремальные ситуации	Деятельность в экстремальных условиях
Ожидаемость события	Как правило, возникает внезапно	Событие ожидаемо
Готовность человека к событию	Как правило, не готов	Ведется заблаговременная подготовка
Адекватность и осознанность поведения в экстремальных условиях	У 75 % участников наблюдается нарушение регуляции поведения	Поведение осознанно и адекватно
Сохранность морально-нравственной сферы	Отмечается изменение морально-нравственной сферы	Доминирующий фактор регуляции поведения

Вводя в рассмотрение нашей проблемы психологическую теорию деятельности, мы получаем теоретическую основу рассмотрения выдвинутого выше тезиса о том, что принципиальное различие между людьми, у которых наблюдаются нарушения поведения, (75 %) и теми, у кого поведение адекватно, (25 %) состоит в «степени осознания происходящих событий и готовности к пребыванию в экстремальных условиях».

Готовность к пребыванию в экстремальных условиях – это мобилизованность к деятельности, которая в свою очередь складывается из действий, обеспечивающихся психофизиологическими возможностями человека. В психологическом словаре «готовность к действию понимается как состояние мобилизации всех психологических и психофизиологических систем субъекта деятельности, обеспечивающих эффективное выполнение определенных операций»¹.

¹ Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. С. 811.

Первыми в отечественную психологию понятие готовности к экстренному действию ввел В. Н. Пушкин [3].

Результаты

Считаем возможным выделить три подсистемы действий, составляющие готовность к экстремальной деятельности:

- готовность к опознанию (Я понимаю, что происходит);
- готовность к действию (Я понимаю, что необходимо сделать);
- готовность к взаимодействию (Я понимаю, как договориться о совместных действиях с окружающими).

Психологическая готовность – это комплексная, интегральная характеристика психологического содержания деятельности человека, точно определить ее границы весьма непросто. Тем более, что содержание деятельности крайне разное у оператора блочного щита управления АЭС, летчика или солдата. Анализ десятков аварийных ситуаций позволяет нам выдвинуть гипотезу о готовности к экстремальному действию как триединство выше названных подсистем готовности к экстремальному действию. Для того чтобы проиллюстрировать этот подход к пониманию готовности к экстремальной деятельности, приведем пример анализа реального экстремального поведения десантника, сумевшего выбраться из горящей бронемашины. Для этого в его рассказе, приведенном далее, выделяем разным шрифтом три подсистемы действий готовности к экстремальной деятельности:

- *Готовность к опознанию (Я понимаю, что происходит).*
- *Готовность к действию (Я понимаю, что необходимо сделать).*
- *Готовность к взаимодействию (Я понимаю, как договориться о совместных действиях с окружающими).*

Как я горел в броне (рассказ десантника)

Это был самый обычный день на фронте. Кажется, шестой, не вылезая из опорного пункта, по щиколотку в вязкой грязи, с возможностью кое-как просушиться только в тесной землянке, отапливаемой газовой горелкой от здорового баллона с пропаном. Сон вполглаза, спина саднит от брони и невозможности спать прямо, все в меру устали.

На фронте вечно всё заканчивается: еда, вода, тот самый пропан, бензин для генераторов, сами генераторы ломаются, да мало ли что еще, вечно всего не хватает и вечно нужно подвезти еще. В этот раз я оказался как раз в такой поездке. Ничего необычного: сесть на бронемашину в точке А, поехать на точку Б, загрузить машину всем необходимым, увезти всё это на точку В и самому там остаться. Таких поездок был уже не один десяток, все точки считаются сравнительно безопасными, поездка в темное время суток, так что риск обнаружения и поражения еще меньше.

Транспортом нам в этот день служила модернизированная БМП-2 «Бережок»: сзади у нее две массивные бронедвери, каждая ведет в десантное отделение – такие два тесных коридорчика со скамеечкой, разделенные по центру машины технической перегородкой, т. е. из одного десантного отсека в другой доступа нет. Далее, если идти от кормы машины к носу, находится башня, поворотный механизм которой занимает почти всю ширину машины, оставляя едва ли сантиметров по 30 с каждого борта, и далее двигатель и место механика-водителя...

То ли устав от вездесущей грязи, то ли думая о возможном обстреле каскетами, я поехал внутри машины, а не на броне, как обычно. За мной закрылась придающая уверенности в завтрашнем дне бронированная дверь, я расположился в узком пространстве между дверью и грудой коробок с едой, укупорок с бутылками воды и прочей полезной нагрузкой, для которой и совершалась эта поездка. Я разместился в левом десантном отсеке. Правый остался полностью забит грузом.

Машина тронулась, шум мотора поглотил все другие звуки, освещения не было, и в приятной тьме я позволил себе погрузиться в мысли о многочисленных служебных задачах. Машина с трудом преодолевала многометровые лужи жидкой грязи, натуживалась на подъемах, покачивалась на больших кочках... скоро мы должны были приехать, разгрузиться, спрятаться в укрытия, всё, не более чем за минуту, а машина – уйти обратно в тыловую зону. Вот только я не знал, будет сразу наша остановка, или по дороге еще надо будет куда-то заехать...

Остановка, не успеваю открыть дверь, как открывается другая, правая, сквозь отверстия в перегородке не вижу, кто это, спрашиваю, перекрикивая двигатель: «Мы уже на точке?»

Ответ тонет в грохоте взрыва. Пламя справа от меня, в районе башни, на какое-то мгновение оранжево-зеленый его язык тянется ко мне, я закрываю глаза рукой, другой пытаюсь сбить пламя с себя.

Открываю глаза: вроде бы не горю, дергаю ручку злополучной двери, не поддается. Вторая, правая дверь приоткрыта, вот она, до нее 20 сантиметров, но через перегородку не протиснешься, почему, почему, почему он не мою дверь стал открывать сначала?!

– Нельзя думать об этом! Это не поможет! Всё уже случилось! – как красные лампы в голове вспыхивают мысли. Справа усиливается пожар. Смотреть туда не хочется, но необходимо. Поворачиваюсь. Пламя уже лижет баллон с пропаном, уже почти подобралось к канистре с бензином. Если будет взрыв, то мне конец! Вижу бутылки с водой в укупорке.

Разрываю пластиковую упаковку, открываю бутылку, сбиваю пламя, затаскиваю канистру и баллон подальше от пламени, почти себе на колени. Как же тесно в этой «коробке»!

Снова берусь за ручку двери, должна же она открыться! Неистово, со всей силы дергаю вверх, вниз, уже неважно, хоть бы сдвинуть. Ни сантиметра! Заклинило? Что случилось? Как так может быть? Вот и всё? Это и есть конец? Нет времени об этом думать! Никто не поможет!

Вижу вентиль с надписью «Запирание дверей», может, это и есть тот механизм, который заклинило взрывом? Крочу в одну сторону до отказа, дергаю дверь – нет движения, вентиль в другую сторону до отказа, снова за дверь – нет движения. И самое страшное: я начинаю задыхаться!

Нет, не взрыв газа или топлива меня убьет, не подрыв боекомплекта и не пламя, – угарный газ сделает свое дело куда быстрее. Времени нет, совсем нет. И никого рядом, ни товарищей, ни старших и мудрых, ни любимых, вообще никого, только я и проклятая железная коробка, заполняющаяся гарью.

Что делать? Я заперт между заклинившей дверью и пожаром. Ждать смерти от удушья, опустить руки? Да, на несколько секунд мною овладело отчаяние, я принял, что это конец, что всё бесполезно. Нет, если я и умру здесь, то не сидя, сложа руки!

Если есть один шанс из тысячи, я должен попробовать.

Вот только где он, этот шанс? Вот он – через огонь: там башня, под ней и горит сильнее всего, а слева от нее крохотный лаз, по которому может быть удастся добраться до места механика-водителя, над ним есть люк – спасение.

Так много неизвестного, губельного: смогу ли я пролезть в зимней одежде? не вспыхнет ли она? не погиб ли водитель при ударе? ведь если его тело все еще на месте, я точно его не сдвину. Как же трудно дышать! Надо что-то делать!

Спасибо скучным урокам ОБЖ: достал воду, облил голову и руки, натянул влажный шарф на нос и рот, как мог сбил пламя на своем пути и – вперед! Всем телом, сначала руки, потом голова, плечи, ринулся в лаз между башней и бортом машины. Раздирая одежду о какую-то аппаратуру, вырывая какие-то провода, ввинтился в лаз наполовину, полубоком обогнул спинку сиденья, оцупал руками место механика – пусто и... застрял. Ноги и таз никак дальше не проходят, и самое страшное – люк закрыт. Зачем, если ему удалось выбраться, он закрыл люк? Вспомнил о вежливости? Неважно. Нет времени, и воздуха почти нет.

Здесь ничего не видно: сиденье блокирует свет от пожара, да еще и все в едком дыму. Обшариваю рукой люк, первый раз – ничего, второй – ничего! Где эта чертова ручка? Третий раз – нашел! Вот она, хоть бы не заклинившая, нет, отодвинулась, люк поддался, открыт!

Хоть бы дуновение ветерка, хоть бы глоток воздуха... нет. Упрямая физика: угарный газ заполняет весь внутренний объём машины и выталкивает воздух из люка, не пускает его внутрь. Сам по себе открытый люк не даст мне ни одной лишней секунды. Делаю рывок, едва ли на 15 сантиметров продвинулся к спасению, хватаящий воздух рот в каких-то пяти-семи сантиметрах ниже края люка, но этого недостаточно. Застрял еще сильнее, ни туда, ни обратно нет хода, не повернуться даже не посмотреть, чем зацепился и за что, ногам не от чего оттолкнуться. Задыхаюсь все сильнее. Сколько осталось вдохов до обморока 5? 10? 15?

Кричу совсем охрипший: «Спасите, кто-нибудь!» Но никого нет. Двигатель еще работает, меня не услышат из-за гула. Да и кому услышать? – спаслись ли остальные,

я не знаю. А если и спаслись, мало кто сам контуженный полезет в горящую машину, которая того и гляди взорвется.

И снова волна тяжелого, ядовитого как окружающий меня дым и такого же смертельного отчаяния нахлынула на меня. «Всё кончено», «ничего уже не сделаешь», «осталось только ждать смерти», «вот так, глупо в каких-то сантиметрах от спасения»...

Нет, никто не придет, тут больше никого нет, только я и эта машина, которая вот-вот станет моей могилой. Сдамся – значит сам виноват. Умру, борясь – значит, сделал всё, что мог.

Упереться рукой в сиденье, второй рукой в темноте нащупать какой-то провод, оторвался! и ещё один! Ухватиться за какую-то ручку, подтянуться. Рывок, еще рывок, найти опору для ног, оттолкнуться. Да! Вот голова над люком! Первый полный вздох за целую вечность. Плечи над люком! Руки на краю люка. Вытолкнуть себя наружу, на броню, кубарем вниз и дышать, дышать, дышать...

Обсуждение и выводы

На наш взгляд, десантник Т, описывая «поток сознания», дает нам возможность показать, что три подсистемы действий, создающие саму готовность к экстремальному действию, как их интеграл проявляются в деятельности практически одновременно, что мы и называем триединство готовности. Безусловно, нельзя забывать, что за структурой деятельности (действие – операция – психофизиологическая основа) отлично видна личностная составляющая данного человека, его проактивная жизненная позиция. Возвращаясь к цели написания данной статьи, хотелось бы в завершение подчеркнуть конструктивность трехкомпонентной теории готовности к экстремальному действию как основы подготовки людей к успешному поведению в экстремальных ситуациях.

Список литературы

1. Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – Т. 0. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6–9.

2. Маклаков А. Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2020. – № 4. – С. 165–180.

3. Пушкин В. Н. Готовность к экстремному действию (бдительность) как разновидность рабочей установки // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем. – М.: Просвещение, 1966. – С. 170–195.

References

1. Tihomirova, Y. M. (2014) *Teoreticheskij analiz strukturnyh komponentov psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti* [Theoretical analysis of the structural components of psychological readiness for professional activities]. *Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. Vol. 0. Pp. 6–9.* (In Russian)

2. Maklakov, A. G. (2020) *Chelovek v ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti* [A person in extreme working conditions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. No. 4. Pp. 165–180.* (In Russian)

3. Pushkin, V. N. (1966) *Gotovnost' k ekstremnomu dejstviyu (bditel'nost') kak raznovidnost' rabochej ustanovki* [Readiness for emergency action (vigilance) as a kind of working installation]. *Voprosy professional'noj prigodnosti operativnogo personala energosistem. Pp. 170–195.* (In Russian)

Информация об авторах

Третьяков Виталий Петрович – доктор психологических наук, академик Международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, эксперт МАГАТЭ, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, ORCID ID: 0000-0002-1510-4385, e-mail: 4054489@mail.ru

Третьяков Никита Витальевич – военный корреспондент, мобилизованный военнослужащий Воздушно-десантных войск, ORCID ID: 0009-0005-5969-3889, e-mail: csahes@gmail.com

Information about the authors

Vitaly P. Tretyakov – Dr. Sci. (Psychol.), Academician of the International Academy of Human Problems in Aviation and Cosmonautics, IAEA expert, Professor, Pushkin Leningrad State University, ORCID ID: 0000-0002-1510-4385, e-mail: 4054489@mail.ru

Nikita V. Tretyakov – war correspondent, mobilized soldier of the Airborne Troops, ORCID ID: 0009-0005-5969-3889, e-mail: csahes@gmail.com

Поступила в редакцию: 05.05.2025
Принята к публикации: 20.05.2025
Опубликована: 30.06.2025

Received: 05 May 2025
Accepted: 20 May 2025
Published: 30 June 2025

Правила оформления библиографического списка

Список литературы содержит не менее 20 источников по теме исследования. Все источники должны быть процитированы в тексте. **NB!** НЕ допускается помещение в список литературы **интернет-ресурсов, нормативных правовых актов, учебных изданий, диссертаций и авторефератов диссертаций, источников, недоступных широкой научной общественности** (ссылки на указанные материалы допустимы в формате постраничных сносок). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.0.5–2008. Обязательно указывается **вид издания** (монография, учебное пособие, сборник научных трудов и т. п.)

МОНОГРАФИЯ

- Воропаев Д. Ю. Аксиология модернизации: моногр. – Воронеж: Слово, 2014. – 568 с. 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 mult'iyazychnoj 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

научный журнал

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного
университета имени А. С. Пушкина

№2

2025

Редакторы Т. Г. Захарова, А. А. Титова
Технический редактор Н. В. Чернышева
Верстальщик Е. И. Ягин
Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 30.06.2025. Формат 60x84 1/16.
Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 28,5. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)
Заказ № 2043

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