



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2024

Наталья Яковлевна Большунова

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

- Е. В. Бакшутова**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
- Е. О. Ермолова**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск
- С. Ю. Жданова**, доктор психологических наук, профессор, Пермь
- К. Б. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)
- Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
- М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- В. В. Лемиш**, кандидат психологических наук, доцент, Омск
- Ю. М. Перевозкина**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
- О. А. Устинова**, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк
- М. Г. Чухрова**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
- О. А. Шамшикова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

- О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

- Р. А. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
- Н. С. Глуханюк**, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
- А. В. Зобков**, доктор психологических наук, профессор, Владимир
- В. С. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток
- Л. В. Лидак**, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск
- М. Миланков**, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)
- Т. И. Миронова**, доктор психологических наук, профессор, Кострома
- С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- А. К. Осницкий**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- М. М. Решетников**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
- Б. Р. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)
- Сенна Васконселос да Силва Валесно**, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)
- А. В. Серый**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово
- И. Г. Соловьева**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
- Е. В. Черный**, доктор психологических наук, профессор, Симферополь
- М. А. Щукина**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
- Е. В. Руденский**, доктор социологических наук, профессор, Новосибирск
- М. Я. Дворецкая**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 2 2024

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

- O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
Rio de Janeiro (Brazil)
A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
E. V. Rudensky, Doctor of Sci. (Sociol.), Professor, Novosibirsk
M. Ya. Dvoretzkaya, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Битехтина Л. Д., Сычева Е. К.* (Москва, Россия) Роль религиозного мировоззрения и его влияние на понимание в семье как малой группе..... 7
- Москвитина О. А.* (Москва, Россия) Мировоззрение человека в информационном обществе на этапе его цифровизации 18
- Серова О. Е.* (Москва, Россия) Смысл как проекция представления первообраза по учению И. В. Киреевского: историко-психологический аспект 30

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Новикова М. В.* (Санкт-Петербург, Россия), *Чухрова М. Г.* (Новосибирск, Россия) Мотивы выбора врачебной профессии у современных студентов..... 40
- Павликова М. К., Кошенова М. И.* (Новосибирск, Россия) Риск нарушений пищевого поведения девочек-подростков в контексте практик родительского воспитания..... 51

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Ермолова Е. О., Камчатова Е. А.* (Новосибирск, Россия) Проблема становления профессиональной компетентности студентов психологов в современном мире..... 67
- Оспенников С. В.* (Новосибирск, Россия) Формы и методы психолого-педагогической работы по развитию исторической памяти в системе образования 81

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Устинова О. А.* (Новокузнецк, Россия) Об итогах V Всероссийского с международным участием конкурса проектов по социокультурному развитию человека в современном мире 98
- Большунова Н. Я.* (Новосибирск, Россия) Об итогах X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека» 100

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Илюк
Редактор Д. О. Зверева
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
8(383) 244-00-95.
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
8(383) 244-06-62.

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 6,8.
Тираж 1000 экз. Заказ № 80.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 03.07.2024
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2024
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Bitekhtina L. D., Sycheva E. K.* (Moscow, Russia) The role of religious worldview and its influence on understanding in the family as a small group 7
- Moskvitina O. A.* (Moscow, Russia) Human worldview in information society at the stage of its digitalization 18
- Serova O. E.* (Moscow, Russia) Meaning as a projection of the representation of the first image according to the doctrine of I. V. Kireevsky: historical and psychological aspect..... 30

AGE PSYCHOLOGY

- Novikova M. V.* (Saint Petersburg, Russia), *Chukhrova M. G.* (Novosibirsk, Russia) Motives for choosing a medical profession among modern students 40
- Pavlikova M. K., Koshenova M. I.* (Novosibirsk, Russia) Risk of eating disorders in adolescent girls in the context of parenting practices 51

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

- Ermolova E. O., Kamchatova E. A.* (Novosibirsk, Russia) The problem of developing professional competence of psychology students in the modern world 67
- Ospennikov S. V.* (Novosibirsk, Russia) Forms and methods of psychological and pedagogical work on the development of historical memory in the education system 81

SCIENTIFIC LIFE

- Ustinova O. A.* (Novokuznetsk, Russia) On the results of the V All-Russian competition with international participation of projects on the socio-cultural development of man in the modern world 98
- Bolshunova N. Ya.* (Novosibirsk, Russia) On the results of the X All-Russian Scientific and practical conference with international participation “Socio-cultural problems of modern man” 100

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor D. O. Zvereva
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-00-95
Editors publisher and printing house:
630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,
т. 8(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 6,8.
Circulation 1000 issues. Order № 80.
Format 70×108/16
Release date 03.07.2024
Printed by Publishing House of the NSPU

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2024. № 2
Human Development in the Modern World. 2024, no. 2

Научная статья

УДК 159.9.016

Роль религиозного мировоззрения и его влияние на понимание в семье как малой группе

Любовь Дмитриевна Битехтина¹, Екатерина Константиновна Сычёва¹

¹Православный институт им. св. Иоанна Богослова, Москва, Россия

Аннотация. Целью статьи является исследование религиозного мировоззрения как основы взаимопонимания в семье посредством опросных методов (анкетирования). В теоретической части рассматривается проблема кризиса современной семьи, что проявляется в изменении ценностных оснований семейных отношений, появлении внебрачного сожителства, увеличении количества разводов, изменении отношения к детям и их рождению (замена естественного родительства сознательно планируемыми стратегиями), снижении количества детей в семье и др. Показано, что проблемы семейных отношений начинают появляться и в христианских семьях. Методологическая основа организации исследования – анализ и сравнение философской, богословской, психологической позиции в отношении семьи и семейных взаимоотношений, роли мировоззрения в понимании между ее членами. Рассмотрены понятия мировоззрение и понимание в семье, обосновано представление о роли общности мировоззрения для понимания в семейных отношениях и длительность брака.

Исследование осуществлено на выборке семей прихожан (40 человек), с которыми были осуществлены индивидуальные беседы по анкете, включающей как прямые вопросы, так и неоконченные предложения (анкета отношения к браку, семье, отношениям в семье; анкета о роли общности мировоззрения в семье). Во втором анкетировании участвовали как религиозные, так и нерелигиозные семьи, основной задачей являлось выявление прочности и длительности брака. На основе анализа ответов прихожан показано важное значение общности мировоззрения для благополучия семейных отношений и взаимопонимания в семье. Анализ второго анкетирования свидетельствует, что длительное супружество (15 и более лет) наблюдается в семьях с православным мировоззрением обоих супругов, меньше всего семей с длительным супружеством в ситуациях, где оба супруга являются неверующими. Показано также, что на длительность брака особое влияние оказывает религиозное (православное) мировоззрение женщины. Христианская семья понимается как малая церковь с особыми ценностями, мировоззрением. Понимание (единение) в семье и ее крепость достигается благодаря духовному совершенствованию, единому христианскому мировоззрению.

Ключевые слова: семья; кризис семьи; христианская семья; мировоззрение; понимание в семье; длительность брака.

Для цитирования: Битехтина Л. Д., Сычева Е. К. Роль религиозного мировоззрения и его влияние на понимание в семье как малой группе // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 7–17.

Original article

The role of religious worldview and its influence on understanding in the family as a small group

Lyubov D. Bitekhtina¹, Ekaterina K. Sycheva¹

¹*St. John the Theologian Orthodox Institute, Moscow, Russia*

Abstract. The aim of the article is to study religious worldview as the basis of mutual understanding in the family by means of survey methods (questionnaires). The theoretical part considers the problem of the crisis of the modern family, which is manifested in the change of value bases of family relations, the emergence of extramarital cohabitation, the increase in the number of divorces, the change in the attitude to children and their birth (replacement of natural parenthood by consciously planned strategies), the decrease in the number of children in the family, etc. It is shown that the problems of family relations are beginning to appear in Christian families as well. It is shown that problems of family relations are beginning to appear in Christian families as well. The methodological basis for the organization of the research – is the analysis and comparison of philosophical, theological, psychological position in relation to the family and family relationships, the role of worldview in understanding between its members. The concepts of worldview and understanding in the family are considered, the idea of the role of common worldview for understanding in family relationships and the duration of marriage is substantiated.

The research was carried out on a sample of parishioners' families (40 people), with whom individual interviews were carried out using a questionnaire that included both direct questions and incomplete sentences (questionnaire of attitudes toward marriage, family, and relationships in the family; questionnaire on the role of worldview commonality in the family). The second questionnaire survey involved both religious and non-religious families, the main task was to identify the strength and duration of marriage. It is shown, based on the analysis of parishioners' answers, the importance of common worldview for the well-being of family relations and mutual understanding in the family. The analysis of the second questionnaire shows that long marriage (15 and more years) is observed in families with Orthodox worldview of both spouses, the least number of families with long marriage in situations where both spouses are unbelievers. It is also shown that the duration of marriage is particularly influenced by a woman's religious (Orthodox) worldview. The Christian family is understood as a small church with special values and worldview. Understanding (unity) in the family and its strength is achieved through spiritual perfection of a single Christian worldview.

Keywords: family; family crisis; Christian family; worldview; understanding in the family; duration of marriage.

For citation: Bitekhtina L. D., Sycheva E. K. The role of religious worldview and its influence on understanding in the family as a small group. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 7–17. (In Russ.)

Введение. В настоящее время наблюдается кризис семьи, когда люди отказываются от традиционных христианских ценностей: моральных, нравственных, бытовых. В условиях быстрых технологических изменений современного общества, нарастания темпов жизни, потока информации происходит диффузия идентичности, изменение системы ценностей [1; 5]. Во главе угла все более значительного числа людей, особенно молодых, лежат наслаждение, деньги, материальные ценности [6]. Снижается число регистрируемых браков и растет внебрачное сожителство, разводы (около 70 % семей распадаются), рождение внебрачных детей, малодетность и однодетность [3]. В то же время происходит формирование семьи, основанной на эгалитарности и гедонизме партнеров, умножаются деформации брачно-семейных отношений [4] и, что особенно тревожно, исследователи констатируют закат «естественного» родительства и замену его сознательно планируемыми стратегиями [9]. Много проблем есть и в христианских православных семьях. Дефектность мировоззренческой картины современного мира настолько сильна, что проникает и в православие. Но если исходить из идеала, то мировоззрение в православных семьях, основанное на вере, исповеди и покаянии, все же позволяет в нужный момент прислушаться к истине, вернуться к Евангельским ценностям [12]. Вероятно, неверующие люди не могут почувствовать то благодатное счастливое состояние единения и понимания друг друга, когда рядом ощущается присутствие Божие и его Божественный промысел.

Когда описывают структуру человеческой семьи как ядерную семью, по терминологии Д. Паперо, то подразумевают, что в семье существует ядро (которым может быть отец, мать, дети), вокруг которого вращаются все остальные члены [13, с. 115]. Эмоциональная система ядерной семьи подвергается опасности изменения своего эмоционального фона вследствие всевозможных внешних влияний, изменения состава семьи и пр. Независимо от вызвавшей его причины, процесс семейной проекции сдвигается, и зачастую все заканчивается разрушением системы [14]. Однако таким ядром может быть вера и закон Божий как высший смысл существования семьи, как то, что спланирует членов семьи, придает смысл и определяет направление развития. И тогда любые изменения семейной системы не смогут изменить или нарушить план ее существования.

Русский писатель и религиозный философ К. Н. Леонтьев так писал в своем труде «Византизм и славянство» (1912 г.): «Что такое семья без религии? Что такое религия без христианства? Что такое христианство в России без православных форм, правил и обычаев...?». Автор констатирует: «Если ... кому посчастливилось вырасти в крепких великорусских семьях, то все эти семьи были крайне православными» [11, с. 186].

Мы полагаем, что единение в семье создается за счет единого мировоззрения и понимания, что способствует совершенствованию семьи. Вера – это та ипостась, которая создает единое мировоззрение у членов семьи, независимо от общности интересов и пр. Только веры достаточно для того, чтобы семья была крепкой и нерушимой. Необходимо привлечение людей к крепости семьи на основе веры. Кризис семьи и института брака – серьезная проблема общества и церкви, поскольку утрачено понимание семьи как малой церкви, нового духовного рода.

Методологической основой исследования является анализ и сравнение философской, богословской, психологической точек зрения на обозначенную проблему.

Мировоззрение – это необходимая составляющая человеческого сознания и познания действительности. Разнородные «блоки» знаний, убеждений, мыслей, чувств, настроений, стремлений, надежд, соединяясь в мировоззрении, предстают как более или менее целостное понимание людьми мира и самих себя. В нашем контексте необходимо обратить внимание не только на самосознание и самопознание, но и на факт *самоустроения*, или способность чувствующего, стремящегося и познающего начала обращаться к самому себе и наблюдать над самим собой, и это самонаблюдение, не входя преждевременно в его основание, назовем *опытом внутренним*. По мнению исследователя и блестящего психолога XIX в. В. Н. Карпова: «*опыт внутренний есть исключительный способ*, при посредстве которого исследуется самодеятельное начало человеческой жизни; только этим способом может быть непосредственно познаваемо то начало, и только к тому началу может быть непосредственно приложен этот способ». Как перед внешним опытом постепенно раскрывается многообразное богатство мира физического, так перед внутренним постепенно выступают и просветляются бесчисленные явления мира *нравственного*, и “человек с изумлением видит пред собою неизмеримое поприще *самопознания*”» [8, с. 201].

Однако важно заметить, если бы все было так гладко, то мы все жили бы в блаженном мире. Но помимо сознания и самосознания современная наука говорит о подсознательном и бессознательном, которое, хотим мы этого или нет, влияет и на наше сознание и на мировоззрение. А отсюда все мировые психотерапевтические практики признают, что полноценное лечение болезни души и разрешение проблемных, конфликтных ее ситуаций происходит с учетом мировоззренческих ценностей и работы с ними.

Мировоззрение – это совокупность взглядов, оценок, принципов, определяющих самое общее видение, понимание мира. Оно бывает разное по направленности и по содержанию, например, жизненно-практическое мировоззрение, оно неоднородно, поскольку его носители неоднородны по характеру образования, уровню интеллектуальной, духовной культуры, по национальным, религиозным и другим традициям. Мировоззрение складывается из ценностей, принципов, убеждений и имеет связь с пониманием, травмами, проблемами, стрессом. Понимать – это значит иметь правильное понятие, что в психологии означает способность постичь смысл и значение чего-либо, чтобы достигнуть результата. Проблемы с пониманием возникают, когда нам мешают страсти и эгоистичная мировоззренческая позиция.

С другой стороны, понимание может нарушаться за счет несовершенства самой мировоззренческой позиции, когда мешают не только страсти, но и не те принципы, лежащие в ее основе. Понять другого – значит отказаться от себя, впустить другого к себе, начать доверительное общение, найти общее и затем смотреть, что вас разделяет изнутри. Без мировоззренческих понятий это не получается. Даже если один человек говорит «прости меня», а другой говорит, что простил, но в сердце он, может быть, и не простил, потому что проблему не поняли, не сняли, не обсудили [2]. Мировоззренческая позиция как была, так и осталась. Человек смиряется перед бытом, а по-хорошему руководить должно мировоззрение. У семьи должны быть одни взгляды, если это в ее власти, а если мы это не учитываем, можем просто нравиться друг другу, находим какие-то точки соприкосновения, но эти чувства могут исчезнуть, если не подкреплены мировоззрением. Господь говорит, что благодать надо стяжать, призывая Его помощь для того, чтобы мы спаслись и «в разум истины

пришли», чувствовали себя целостными и счастливыми на долгие годы. По последним данным, 70–80 % семей разводятся, не успев даже понять смысла и назначения совместной жизни, радости преодоления совместного пути и созидания нового, неповторимого мира, данного двоим.

Важно говорить о семье, которая понимает, созидает, учится быть семьей. Тема важна для поддержания института семьи. Ее нужно и можно сделать полноценной, чтобы дети воспитывались в полноценной семье, поскольку они счастливы, если растут в понимании.

В наше время, действительно, многие хотят пожить для себя, взять от жизни все, чтобы потом было, что вспомнить. При этом, по мнению таких респондентов, надо брать больше, а отдать меньше.

Семья – это ответственность. Ответственность – это необходимость отрывать от себя и вкладывать в семью как в общий котел. А вот этого делать не хочется. Мешает эгоизм, страхи, непонимание смысла создания семьи. В этом, конечно, никто не признается, а придумываются оправдания по типу «надо сначала встать на ноги», «надо убедиться, что мы подходим друг другу, притереться». Этих людей нужно просто пожалеть. Они ищут приятных ощущений, ложного чувства комфорта, отсутствия ответственности, но не получают таким образом действительно глубоких и истинных чувств и любви. Боязнь – брака это также отсутствие желания, боязнь, оттягивание духовного взросления. Что касается гражданского брака – это скорее следствие собственной безответственности и недоверия к избранному. «Мы поселились вместе, но я оставил дверь приоткрытой, чтобы в случае возникновения трудностей, мне можно было бы в нее выскользнуть с наименьшими потерями для себя, любимого». А «подлинная религиозность исключает духовное предательство, она исключает и духовную ложь», по словам И. Ильина [7].

Но даже те, кто создают семьи, настолько поражены эгоизмом, что с трудом отказываются от самолюбия, с трудом приходят к пониманию, но есть одно но, с трудом, если нет одного мировоззрения, если нет веры. Потому что, как пишет старец Паисий Святогорец, «если доверять Богу, то все проблемы разрешаются гладко и духовно» [10]. Удивительна точность, с которой старец Паисий, с юности избравший монашеский путь, говорит о семейной жизни, об отношениях детей и родителей, мужа и жены. Наученный жизнью, опытом общения с людьми, а главное – просвещенный Богом, преподобный дает незаменимые наставления для всех возрастов. Выбор пути, трудности новобрачных, бесплодие, аборт, рождение и воспитание детей, особая роль материнства, скорби и испытания в семейной жизни – эти и многие другие темы старец Паисий раскрывает с присущей ему глубиной и ясностью. Согласно семье горе не берет. Указывает преподобный и на самое ценное наследство, которое предназначено для любящих и заботливых детей – это родительское благословение [10].

Дизайн исследования. Для эмпирического подтверждения влияния мировоззрения на взаимопонимание в семье нами были проведены две беседы – анкетирования. В первой выборке участвовали семейные пары православных приходов (40 человек). Применялся метод неоконченного предложения. Вторая группа респондентов включала как религиозные, так и нерелигиозные семьи, здесь важно было выяснить длительность брака в разных по мировоззрению семьях.

Основные вопросы первого опроса были следующими:

Вопрос 1. Понимание в семье – это...

Вопрос 2. Важность одинакового мировоззрения в семье.

Вопрос 3. Какое должно быть мировоззрение в семье?

Вопрос 4. Проблемы семьи, что мешает семье быть крепкой?

Вопрос 5. Проектный взгляд на семью, как сделать семью крепкой и надежной.

Вопрос 6. Значение крепкой семьи и ее свойства.

В результате опроса – беседы и анкетирования, были получены следующие варианты ответов, представленные в порядке уменьшения их значения.

Вопрос 1

- Любовь
- Взаимовыручка, верность и надежность
- Взаимное уважение, умение уступать
- Принятие всех сторон человека, не делая поблажек негативным вещам, принятие его как его «Я», из этого уже уступки, которые могут быть тебе неприятны
- Когда один человек не ставит себя выше другого
- Умение уступить, подавление своего эго (я), умение дарить счастье и мир
- Когда ты чувствуешь другого как самого себя
- Умение поддержать, попытка сопереживать, знание проблемы, с которой сталкивается член семьи, равнодушие к проблемам члена семьи
- Взаимопомощь в любой ситуации
- Тогда, когда есть цель встретиться в Царствии Небесном и жить вечно
- Умение чувствовать настроение друг друга в любой момент времени, способность к компромиссам
- Обсуждение проблем, конструктивное разрешение конфликтов
- Одинаковое мировоззрение у членов семьи
- Умение пожертвовать своими интересами
- Ставить себя мысленно на место другого, представить, что он чувствует и по-чему, и как можно ему помочь

Вопрос 2

- Важно – 90 %
- Не важно – 8 %
- Важно, но это не главное – 2 %

Вопрос 3

- Основанное на православных традициях
- С четкими понятиями о вере, нравственности
- Во Христе, на любви
- Приятное всем для лучшего сосуществования
- Схожее, чтобы была гибкость
- Направленное на спасение души
- Такое, чтобы семья была крепкая и была любовь
- Православное (по духу)
- Основанное на христианских православных заповедях, потому что оно самое мирное, доброе, честное и адекватное

Вопрос 4

- Самолюбие, эгоизм
- Когда человек думает только о себе: «мне так удобнее», «мне так лучше», «а как же я!?»
- Лукавый

- Грех одной или обеих сторон
- Страсти (гордость, ревность, эгоизм), психологические проблемы, отсутствие любви
- Жизнь по принципу «все для меня любимого»
- Когда люди не работают над собой, а винят друг друга
- Когда один не уступает другому
- Окружающая обстановка (светское), лукавый (духовное)
- Отсутствие примера благополучной семьи, собственных родителей
- Создание семьи не по духовным соображениям

Вопрос 5

- С Божией помощью
- Прощать многое друг другу
- Найти общие интересы
- Любить и понимать друг друга
- Быть единомышленными
- В трудные минуты, чтобы понять другого, ставить себя на его место, чтобы осознать, почему он недоволен
- Начать с себя, увидеть изнутри свои проблемы, решить их, а не перекладывать на других
- Венчаться
- Работать над собой, а не винить других
- Беречь друг друга
- Уважать друг друга, быть вместе несмотря ни на что
- С молитвой, покаянием и Божией помощью каяться, исправляться, молиться, ходить на службы
- Заранее обговаривать ключевые моменты и обязанности, создать жалобную книгу, а не высказывать претензии
- Воспитывать в себе любовь
- Делать выводы (из религиозной практики)

Вопрос 6

- Для полноценного развития личности, для воспитания детей
- Для духовного здоровья, а, следовательно, и благополучия во всех смыслах
- Для общества
- Из крепкой семьи выходят социализированные дети
- Всегда можно найти поддержку
- Эта базовая ячейка для государства
- В ней благоприятный духовный и психологический климат, значит там растут здоровые детишки
- Это смысл жизни, если уж человек выбрал этот путь, если взялся за дело, надо вести его до конца достойно
- Служение Богу и людям
- Будут рождаться здоровые дети и расти полноценными
- Растут здоровые личности, психическое благополучие членов семьи
- Фундамент здорового общества
- В такой семье вырастут психологически здоровые дети, они видят пример родителей и подражают ему в своей семье. И в итоге последующие поколения, как по цепочке, «передают» любовь друг к другу

- Живуча в трудные моменты, нет равнодушия, это тот угол, где можно спастись
 - Чтобы в нашей непростой жизни любить друг друга, помогать друг другу всеми способами
 - Дети воспитываются в доброте, у супругов нет мыслей об измене, психологическая поддержка друг другу
 - Важно для преодоления препятствий
 - Комфортом
 - Чтобы у детей сложилась хорошая жизнь
- Полученные результаты изображены графически (рис. 1).



Рис. 1. Взгляды на роль мировоззрения в семье по данным социально-психологического опроса («Важно ли, чтобы в семье было одинаковое мировоззрение?»)

Таким образом, большинство респондентов (90 %) считают, что для прочности семьи и взаимопонимания важную роль играет именно мировоззрение, основанное на православных традициях. По результатам опроса становится понятно, что в основе большинства проблем в сфере семейных, супружеских отношений лежит вытеснение и подавление духовного аспекта бытия человека. Поэтому очень важно восстановить, укрепить, вернуть в семейные отношения духовность, веру, жертвенность, которые помогают человеку действительно стать человеком как носителем образа и подобию Божию. Семья будет крепкой при взаимопонимании, любви, самопожертвовании и духовной работе каждого члена семьи.

Цель второго опроса – выяснить влияние мировоззрения, основанного на православных традициях, на стабильность и продолжительность брака. Опрос был проведен в интернете с помощью гугл формы, опрошены 150 семей. При опросе были учтены следующие факторы: «Какой по счету брак?», «Сколько лет супруги состоят в браке?». Участники опроса были из верующих и неверующих семей. В результате опроса были отобраны семьи, прожившие в первом браке 15 и более лет. Результаты опроса отображены графически (рис. 2).



Рис. 2. Влияние одинакового мировоззрения супругов на стабильность и продолжительность брака

Таким образом, было выявлено, что продолжительность брака не менее 15 лет чаще всего наблюдается в случае, если оба супруга являются верующими (более 55 %), такие браки самые стабильные и продолжительные. Здесь снова вспоминается призыв К. Н. Леонтьева: «Кто хочет укрепить нашу семью, тот должен дорожить всем, что касается Церкви нашей!» [11]. По итогам опроса также можно увидеть особую роль женщины в семье, если женщина верующая, то семья сохраняется лучше (в этом случае более 26 %, длительность брака 15 и более лет). Наименее крепкой является семья, в которой оба супруга неверующие (7,9 %).

Выводы

1. По мнению 90 % верующих, только при едином мировоззрении, основанном на православных ценностях, возможно создание крепкой семьи. В этом случае семьи живут в мире и любви долгие годы.

2. Семья – это важнейшая общественная ценность, представляющая собой малую группу. Она не может существовать без единого понимания и мировоззрения, или без стремления к этому единству. Стремление к единому христианскому мировоззрению дает семье возможность устойчивого развития и препятствует ее разрушению.

3. Христианская семья – это новый духовный род малая церковь с новыми ценностями, пониманием и мировоззрением. Благодаря духовному совершенствованию и приходу к единому христианскому мировоззрению достигается понимание (единение) в семье. Если мировоззрение будет единое, причем основанное на православных основах, то будет и понимание, а значит, и семья будет крепкой.

Список источников

1. Большунов А. Я. «Новая тварь»: антропологическая ситуация на пороге III тысячелетия // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Международной научно-практической конференции / под ред. О. А. Шамшиковой, Н. Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. Ч. 1. С. 34–42.

2. Большунова Н. Я., Устинова О. А. Психологические и социокультурные смыслы прощения и развитие способности к нему // Духовно-нравственные проблемы современной личности / отв. ред.: М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 204–226.

3. Бурина Е. А., Кудинова А. Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 1(30). С. 110–117.

4. Гурджиян М. В. Кризис семьи в современной России и пути его преодоления // Общество: философия, история, культура. 2017. № 1. С. 59–62.
5. Емелин В. А. Проблема утраты и обретения идентичности в современном мире // Личность. Культура. Общество. 2012. Т. 14, № 1. С. 341–344.
6. Журавлева Н. А. Ценностные ориентации молодежи в условиях макросоциальных преобразований // Духовно-нравственные проблемы современной личности / отв. ред.: М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 299–322.
7. Ильин И. А. Основы христианской культуры. М.: Эксмо, 2011. 55 с.
8. Карпов В. Н. Избранное. СПб.: Роща, 2004. 282 с.
9. Поливанова К. Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11.
10. Преподобный Паисий Святогорец. Слова. Семейная жизнь. М.: Орфограф, 2018. Т. 4. 336 с.
11. Леонтьев К. Н. Византизм и славянство // Россия глазами русского. Серия «Истоки отечественной мысли» / отв. ред. А. Ф. Замалеев. СПб.: Наука, 1991. С. 171–297.
12. Протоиерей Вадим Леонов. Категория «духовность» в христианской традиции и светском гуманитарном дискурсе: особенности прочтения и перспективы взаимодействия // Духовно-нравственные проблемы современной личности / отв. ред.: М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 66–83.
13. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2005. 496 с.
14. Papero D. V. The Family as a Unit in Bowen Family Systems Theory. Boston, Allyn and Bacon, 1990. Part 2. P. 21–36.

References

1. Bolshunov A. Ya. “New creature”: anthropological situation on the threshold of the III millennium. Sociocultural problems of modern man: materials of the III International scientific conference. Ed. by O. A. Shamshikova, N. Ya. Bolshunova. Novosibirsk: Publishing House of the NSPU, 2008, part 1, pp. 34–42. (In Russian)
2. Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A. Psychological and socio-cultural meanings of forgiveness and the development of the ability to forgive. Spiritual and moral problems of modern personality. Ed. by M. I. Volovikova, A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. Moscow: Institute of Psychology of the RAS, 2018, pp. 204–226. (In Russian)
3. Burina E. A., Kudinova A. E. Features of the modern Russian family in the context of socio-historical changes in the institute of parenthood. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 1(30), pp. 110–117. (In Russian)
4. Gurdzhiyan M. V. The crisis of the family in modern Russia and ways to overcome it. *Society: Philosophy, History, Culture*, 2017, no. 1, pp. 59–62. (In Russian)
5. Emelin V. A. The problem of loss and acquisition of identity in the modern world. *Personality. Culture. Society*, 2012, vol. 14, no. 1, pp. 341–344. (In Russian)
6. Zhuravleva N. A. Value orientations of young people in the conditions of macrosocial transformation. Spiritual and moral problems of modern personality. Ed. by M. I. Volovikova, A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. Moscow: Institute of Psychology of the RAS, 2018, pp. 299–322. (In Russian)
7. Ilyin I. A. Fundamentals of Christian Culture. Moscow: Eksmo, 2011, 55 p. (In Russian)
8. Karpov V. N. Selected. Saint Petersburg: Roshcha, 2004, 282 p. (In Russian)
9. Polivanova K. N. Modern parenthood as a subject of research. *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11. (In Russian)

10. Venerable Paisii the Svyatoretz. Words. Family Life. Moscow: Orfograf, 2018, vol. 4, 336 p. (In Russian)

11. Leontiev K. N. Byzantism and Slavism. Russia through the eyes of a Russian. Series “The Origins of Russian thought”. Exec. ed. by A. F. Zamaleev. Saint Petersburg: Nauka, 1991, pp. 171–297. (In Russian)

12. Archpriest Vadim Leonov. The category “spirituality” in the Christian tradition and secular humanitarian discourse: peculiarities of reading and prospects of interaction. Spiritual and moral problems of modern personality. Ed. by M. I. Volovikova, A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. Moscow: Institute of Psychology of the RAS, 2018, pp. 66–83. (In Russian)

13. Murray Bowen's theory of family systems: basic concepts, methods and clinical practice. Moscow: Cogito-Center, 2005, 496 p. (In Russian)

14. Papero D. V. The Family as a Unit in Bowen Family Systems Theory. Boston, Allyn and Bacon, 1990, part 2, pp. 21–36.

Информация об авторах

Л. Д. Битехтина – кандидат психологических наук, доктор философских наук, профессор, Православный институт им. св. Иоанна Богослова, руководитель модальности «Религиозно-ориентированная психотерапия» ОППЛ, г. Москва, Россия, l-bitehtina@yandex.ru

Е. К. Сычева – магистрант по направлению 37.04 01 Психология, Православный институт им. св. Иоанна Богослова, социальный психолог, г. Москва, Россия, advokat1990@mail.ru

Information about the authors

L. D. Bitehtina – Candidate of Psychological Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, St. John the Theologian Orthodox Institute, Head of the modality “Religiously-oriented psychotherapy” OPPL, Moscow, Russia, l-bitehtina@yandex.ru

E. K. Sycheva – Master's student in the direction of 37.04 01 Psychology, St. John the Theologian Orthodox Institute, social psychologist, Moscow, Russia, advokat1990@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 24.04.2024; принята к публикации 25.04.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 24.04.2024; accepted for publication 25.04.2024.



Научная статья

УДК 140+8+159.923.2+004.5

Мировоззрение человека в информационном обществе на этапе его цифровизации

Ольга Александровна Москвитина¹

¹*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), Москва, Россия*

Аннотация. Цель статьи состоит в рассмотрении различных аспектов влияния новых обстоятельств жизни современных людей появление цифрового мира на представления человека о мире, себе и своем месте в нем. Выделены проблемные тенденции современного мира (деиндивидуализация, утрата традиционных связей между людьми, снижение солидаризма и др.). Показаны возможные последствия негативно-го влияния взаимодействия человека и цифрового, виртуального мира на личность, такие как: подмена социальной и физической реальности ее симуляцией, что изменяет представления о возможном и допустимом как в физическом, так и социальном мире; психологическая незащищенность личности и подверженность ее манипуляциям, кибербуллинг; передоверие технологиям ответственности за собственное тело, саморегуляцию, приобретение знаний, взаимодействие с миром и др. Рассмотрены вопросы безопасности человека в цифровом мире.

Обсуждены современные представления о мировоззрении, его содержание, взаимосвязь с деятельностью. Представлены основные формы связи между человеком и миром на уровне его ощущений, восприятия, представлений, отношений и действий. Рассмотрена связь мировоззрения с ценностями как нравственной основы бытия человека, включающей представления о добре и зле, вреде и пользе, благе и беде; показано, что представления о прекрасном, высоком и низменном, правде, добре и пр. являются содержанием ценностной составляющей мировоззрения. Сформулирована проблема необходимости охранения самосознания и защиты человеческого мировоззрения от искажающего его влияния новой реальности в цифровом мире. Выявлены риски изменения самосознания и мировоззрения, проявляющиеся в нарушении его экологичности и целостности, утрате функции нравственной регуляции.

Сформулированы проблемы, требующие специального исследования, такие как: отношение человека к действительности в условиях меняющегося мировоззрения; возможность сохранения основ мировоззрения, его содержания, структуры, роли в деятельности человека в изменяющихся условиях; возможность реалистичного отображения феноменов действительности и адекватной связи мировоззрения с практикой человеческой жизни.

Ключевые слова: мировоззрение; информация; цифровизация; безопасность; самосознание; будущее; опасности и угрозы; возможности; целостность.

Для цитирования: Москвитина О. А. Мировоззрение человека в информационном обществе на этапе его цифровизации // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 18–29.

Human worldview in the information society at the stage of its digitalization

Olga A. Moskvitina¹

¹*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research
(Psychological Institute), Moscow, Russia*

Abstract. The aim of the article is to consider various aspects of the influence of new circumstances of modern people's life the emergence of the digital world on people's ideas about the world, themselves and their place in it. The problematic tendencies of the modern world (deindividuation, loss of traditional ties between people, decrease of solidarism, etc.) are highlighted. Possible consequences of the negative impact of human interaction with the digital, virtual world on the personality are shown, such as: substitution of social and physical reality by its simulation, which changes the ideas about the possible and permissible both in the physical and social world; psychological insecurity of the personality and its susceptibility to manipulation, cyberbullying; over entrusting technologies with responsibility for their own body, self-regulation, acquisition of knowledge, interaction with the world, etc.). The issues of human security in the digital world are considered.

Modern ideas about worldview, its content, interrelation with activity are discussed. The main forms of connection between man and the world at the level of his sensations, perception, perceptions, attitudes and actions are presented. The connection of worldview with values as a moral basis of human existence, including ideas about good and evil, harm and benefit, good and misfortune is considered; it is shown that ideas about the beautiful, high and low, truth, good, etc. are the content of the value component of worldview. The problem of the necessity of self-consciousness protection and human worldview protection from the distorting influence of the new reality in the digital world is formulated. The risks of changes in self-consciousness and worldview, manifested in the violation of its ecology and integrity, the loss of the function of moral regulation, are revealed.

The problems requiring special research are formulated, such as: human attitude to reality in the conditions of changing worldview; the possibility of preserving the foundations of worldview, its content, structure, role in human activity in changing conditions; the possibility of realistic representation of phenomena of reality and adequate connection of worldview with the practice of human life.

Keywords: worldview; information; digitalization; security; self-awareness; future; dangers and threats; opportunities; integrity.

For citation: Moskvitina O. A. Human worldview in the information society at the stage of its digitalization. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 18–29. (In Russ.)

Введение. Современное мироустройство и процессы, происходящие в технологически оснащенном мире, уникальны, поскольку никогда ранее у людей не было такого быстрого доступа к разнообразной информации, возможности связываться друг с другом посредством достижений науки и техники. Теснота связей между людьми, плотность информационного потока и обмена мнениями, эмоциями, демонстрацией намерений и поступков оказывают влияние на каждого человека, группы людей и общество в целом.

Целью представленной статьи является выявление связи между цифровыми преобразованиями общества и изменениями, происходящими в мировоззрении человека как индивида и личности.

Вопросы безопасности в оцифровываемом мире. Государственная политика в отношении экономического развития страны направлена на ускорение процессов цифровизации и передачу функций управления искусственному интеллекту, в обществе же усугубляется деиндивидуализация, утрата традиционных связей между людьми и снижение солидаризма [2]. Кроме того, утверждающаяся цифровая культура предполагает в своем максимальном развитии технологизацию всего, что может быть оцифровано и технически преобразовано. Технократический подход предполагает унификацию и стандартизацию объектов, оснащенных специальными устройствами, которые образуют различного уровня системы, обмениваются информацией и взаимодействуют [4; 15]. В это цифровое взаимодействие все более включается мир как носитель информации и потенциальных данных [26].

Информация представляет собой сложный феномен, который характеризуется адекватностью, репрезентативностью, содержательностью, достаточностью и полнотой, доступностью, актуальностью, точностью и устойчивостью [23]. Информационный «шум», свойственный нашему времени, перегружает внимание, кратковременную память и не позволяет взвешено и обосновано принимать решения [24]. К тому же серьезной проблемой становится различие информации и дезинформации. С помощью цифровых технологий возможно быстро обрабатывать большие объемы информации, однако следует учитывать, что машинная обработка данных принципиально отличается от их преобразования человеческим разумом. Цифровой мир, в который включен современный человек, имеет ряд особенностей, формирующих у пользователей определенные установки и характер взаимодействия с другими участниками: возможность постоянных контактов, постоянного подключения, и «персонализации» мобильных устройств, социальных сетей, времени и пространства [12; 21].

Помимо вполне очевидных преимуществ цифровизации [26; 27], изменения, вносимые в жизнь этим процессом, влияют на привычные представления о свободе и безопасности: вбрасываемые в сеть правдоподобные, но ложные новости и факты, так называемые фейки, вносят смуту среди интернет-пользователей, подвергают угрозе жизнь и имущество отдельных лиц рекламой, хищническими сайтами, доступом к персональным данным и пр., активно используется кибербуллинг и кибермобинг для подавления личности. Кроме материальной и морально-психологической угрозы существует угроза гуманитарная, когда базовая ценность справедливость и возмездие за содеянное не находят своего воплощения в жизни, но, напротив, практика показывает, что нередко обвиняется пострадавшая сторона. Сетевая личность практически не защищена [4; 8].

Искусственный интеллект неподсуден, да и анонимные пользователи в большинстве случаев не отвечают за свои проступки. Безусловно, существуют положительные экономические, возможно и личные последствия от внедрения цифровизации и искусственного интеллекта, но социальные последствия амбивалентны [13].

Виртуализация приводит к тому, что социальная, а нередко и физическая реальность заменяется их симуляцией. Наиболее ярким примером этого являются так называемые дополненная и смешанная реальности, способные изменять представления о возможном и допустимом в физическом мире. Игра в покемонов, заклю-

чающаяся в ловле невидимых объектов, «сущностей» в общественном пространстве с помощью мобильных телефонов представляется тем, кто не понимает суть происходящего, как поведение нездорового человека, страдающего видениями, для игроков же, напротив, это вполне понятная и реальная деятельность. По сути, происходит управление человеческим поведением с помощью технических устройств и цифровая сегрегация на «посвященных» в мир цифры и профанов.

Но не только управление поведением людей возможно с ее (Цифры) помощью: современные устройства заменяют человеку ряд контролирующих и саморегулирующих функций, например, измеряют температуру, считают шаги, прокладывают маршрут, сообщают о доступности различных мест и транспорта, предлагают товары и услуги и т. д. Происходит чрезмерное передоверие технологиям своей зоны ответственности, даже ответственности за собственное тело. Границы между реальностью и виртуальностью стираются, а привычка к существованию в виртуальности может сыграть злую шутку с человеком, который отучивается учитывать в своей жизни законы физического мира, а нередко утрачивает здравый смысл из-за «сбитых» настроек реальности [4; 5].

Особенности цифрового мира и человек. В этой связи не утрачивает своей актуальности вопрос о природе человека как биолого-психо-социального существа. Как быть с его телом, психикой и разумом, когда между «действительной действительностью» и человеком появляется своеобразный толкователь или преобразователь, находящийся между человеком во всем богатстве его проявлений и цифровым миром? Например, когнитивная наука рассматривает отношения между цифровыми технологиями и человеком как пограничные [21]. При этом следует учитывать, что это граница между тем, что есть и тем, что не существует без специальных устройств. Отсутствие проявленности, «телесности» цифры, с одной стороны, и устремленность к преобразованию мира в нее, с другой, приводит к тому, что новая технократическая цивилизация игнорирует как телесность, так и, казалось бы, такое нематериальное (виртуальное) явление, как значение социокультурных ценностей в организации человеческой жизни. Такие достижения техносферы заключают в себе угрозу целостности и развитию общества, а также вызов несет в себе растущий разрыв между субъективной реальностью человеком, познающим себя, благодаря выходу за пределы объективной реальности, т. е. его подлинному самосознанию [22] и проявлениями новой цифровой реальности [6], предлагающей человеку зачастую иную, нереальную реальность, выдаваемую за действительность. Так, выход за пределы объективной реальности в нереальность (другую реальность) возможен, в частности, благодаря применению в процессе познания мира цифровых устройств, которые могут стать частью когнитивной системы человека.

Однако это возможно при соблюдении ряда критериев: отсутствия критического анализа или доверия, постоянной доступности, персонализации цифровых устройств, регулярной связи и взаимообусловленности человека и технического устройства [21]. Эти условия могут выполняться, с нашей точки зрения, в условиях снижения возможностей развития мышления и представлений о богатстве знаний об окружающем мире, притуплении и упрощении эмоциональной сферы, использования портативной техники и перевода необходимых для жизнедеятельности возможностей в цифровой формат. Источниками этих условий становятся отсутствие основ научных знаний и представлений о мире и мифологизация сознания, а также низведение потребностей человека до примитивного уровня через навязывание ценностей общества потребления.

Несколько слов о мировоззрении. Изменение информационного наполнения и оснащенности жизни человека не может не сказаться на его мировоззрении, поскольку оно представляет собой сложную совокупность разнообразных составляющих психической жизни: представлений, установок, взглядов, переживаний, эмоций, чувств, поступков и действий, так или иначе участвующих в процессе интенсивного и ускоренного получения информации (в широком смысле) и обмена ею. Мировоззрение является целостной формой отношения человека к миру, а не к отдельно взятым сторонам действительности. Мировоззрение человека можно рассматривать с точки зрения двух его позиций относительно окружающего мира места в мире и отношения к миру, а также ценностного аспекта, включающего смыслы жизни [11]. Поскольку человек является в определенном смысле порождением культуры того или иного общества и ее же производителем, то и предметом мировоззрения является его отношение к очеловеченному миру, миру культуры, даже если это касается мира природного, т. к. человек смотрит и соизмеряет его своими потребностями, мотивами и ценностями [25]. С другой стороны, и мировоззрение влияет на внутренний мир человека: оно определяет структуру ведущих потребностей и мотивов. Происходит это влияние благодаря размышлениям личности, ее внутренней работе борьбе мотивов и участию в этом процессе ценностно-смысловой компоненты мировоззрения, упорядочивающей их по мере значимости [3]. Мировоззрение, связанное личностной направленностью, влияет на формирование нравственных качеств личности и на определение ею жизненных планов [18], и ориентировки личности в жизни [7] и формированию и реализации ею личностных смыслов [16].

Мировоззрение имеет общественно-исторический характер, оно относительно устойчиво для определенного общества в течение длительного времени, тем самым создавая у представителей социума основные установки, связанные с типом и способом познания мира, системой верований и идеалов, норм общежития; оно отображается в историческом типе личности, в котором представлены черты эпохи [11], «дух времени». По мнению исследователей «предметом мировоззрения является не просто совокупность идей, а человек в его отношении к действительности» [25, с. 32]. Содержание сознания, самосознания и деятельности различно у представителей разных эпох и культур. Личность формируется в определенном обществе с его культурными особенностями, кроме того, отдельно взятая личность и личность, принадлежащая к группе, является продуктом исторического развития и «всякое мировоззрение существует не в “чистом” виде, но в форме правосознания, религии, философии, общественной идеологии и психологии» [25], но из всех форм отношения человека к объективной действительности мировоззрение является последней и высшей его формой.

Понятие *мировоззрение* можно рассматривать с различных сторон. С одной стороны, в нем отражены теоретический и духовно-практический способы освоения мира, оно выступает также как структурный компонент общественного сознания и как форма самосознания общества, оно представляет функцию культуры, которая является продуктом отражения явлений действительности человеческим сознанием, и как элемент духовной культуры [25]. С точки зрения психологии мировоззрение рассматривается как проекция личности, миф и как деятельность [16], система мотивов и убеждений личности [9].

Жизнь человека это постоянная деятельность, проявление себя в поведении, поступках и действиях, и для обычного человека самой важной характеристикой ми-

ровоззрения является его практическая, деятельностная составляющая. На основе имеющегося мировоззрения человек действует во внешнем мире, преобразуя его в соответствии со своим пониманием [25]. И поскольку независимая и самостоятельная деятельность невозможна без внутренней опоры на убеждения и идеалы, то их актуализация особенно важна для личности [3].

Ядром мировоззрения является, прежде всего, самосознание человека. Самосознание позволяет человеку определить свое место в мире с учетом представлений о своих возможностях, ценностях, целях, смыслах, принципах [25]. Самосознание формируется с раннего детства и подвергается изменениям, развивается на протяжении всей жизни человека под воздействием стихийных и институциональных факторов. Ценности, усвоенные в процессе социализации, предвосхищают возникновение зрелого и целостного мировоззрения. В деятельности человек ориентируется на познание и ценностное отношение к явлениям внешнего и внутреннего мира. С мировоззренческой точки зрения ценности и знания – феномены во многом противоположенные, поскольку познание движимо стремлением к объективному постижению действительности, к истине, а принимаемые и разделяемые человеком ценности определяют отношение к окружающему в зависимости от его потребностей, интересов, целей, смыслов и идеалов [11]. Нравственные основы бытия человека – это представления о добре и зле, вреде и пользе, благе и беде, сущности самих ценностей и представления о прекрасном – красоте и уродстве, высоком и низменном и пр. являются содержанием ценностной составляющей мировоззрения [19]. Но не смотря на различность этих феноменов, они должны быть гармонизированы и согласованы в рамках мировоззрения личности с целью достижения восприятия целостности человеческого опыта и его ориентации во внешнем и внутреннем мире [14].

Мировоззрение является важным способом ориентировки личности в явлениях и событиях окружающей действительности. Этот способ реализуется посредством применения ряда приемов познавательной деятельности. Важную роль в этом процессе играют когнитивный (система усвоенных правил, норм, ценностей), мотивационный (личностный смысл в удовлетворении потребности) и операционный (набор приемов познавательной деятельности) компоненты. Операционный компонент реализуется посредством фактического и оценочного анализа, актуализации личных ценностей и рефлексии, целеполагания, определения адекватного способа действия в ситуации [9]. В психологическом отношении ориентировка может быть представлена видами социальной ориентировки: познавательной, оценочной и регулятивной, которые необходимы для жизни человека в обществе. Личный жизненный опыт, знания как научные, так и обыденные, присвоенные личностью общественные ценности и идеалы являются источниками мировоззренческих ориентаций [17]. И «... поскольку мировоззрение формируется в сознании конкретных людей и используется личностями и социальными группами в качестве определяющих жизнь общих воззрений» [11, с. 32], мировоззрения отдельных личностей и социальных групп могут достаточно сильно отличаться.

Обычный человек, не имеющий отношения ни к философии, ни к научной деятельности, является обладателем обыденного мировоззрения, в котором возможно соединение несовместимых представлений и идей [9; 10]. Обыденное мировоззрение опирается на жизненный опыт и здравый смысл человека, на привычные стереотипы, присущие его окружению и, как правило, удовлетворяет его. В противном случае, возникает достаточно болезненное состояние для личности – мировоззрен-

ческий кризис, например, хорошо известный литературный пример – Евгений Базаров из романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», переживший ряд душевных потрясений, иначе стал смотреть на свои убеждения и ценности.

Вклад в обыденное мировоззрение культурного контекста (образования и воспитания) развития личности различен и зависит не только от способности самой личности усвоить культурный опыт предшествующих поколений, но и от отношения системы управления к полноте передачи этого опыта, а также степени его изменения. И если способность личности к усвоению культурного опыта можно отнести к субъективной стороне этого процесса, то содержание, имеющееся (как предлагаемое, так и сокрытое от непосредственного наблюдения) для усвоения, – к объективной его стороне.

Цифровизация и мировоззрение. Современный цифровой этап в развитии информационного общества характеризует объективную сторону приобщения к культуре посредством отказа от традиционных ценностей и постепенным продвижением трансгуманизма как основы для обоснования возникновения и внедрения искусственных реальностей и тотальной технологизации мира человека и исключения природы из его жизни. Вслед за постепенным исключением естественного природного мира, окружающего человека, из его взглядов на мир исключается интуитивное, нерациональное и нелогическое [20]. О. Н. Гуров полагает, что «речь идет о формировании нового мировоззрения, которое объективно оценит все происходящее в цифровом и (столь зависящем от цифры) физическом мире и учтет необходимость в новых рефлексиях, процессах и понятиях» [6, с. 363].

Формирование личного и общественного мировоззрения представляет собой сложный многоуровневый процесс, его качество и уровень развития опирается на ряд критериев [17], включая структурную целостность и содержание знаний научного мировоззрения, что создает основу для понимания природы, человека и общества; устойчивость системы убеждений и взглядов, на основе которых складывается оценка и отношение к окружающей действительности; наконец, важнейшим критерием является развитая субъектность человека как носителя и действующего лица общественных отношений. В новом цифровом мире представление о нем может заключать в себе образ «... кладези данных, которые извлекаются из него, обрабатываются, хранятся посредством цифровых технологий и нацеленности индивида посредством технологий менять действительность ...» [15, с. 390].

Как было сказано выше, особенностью нового цифрового мира (как этапа развития информационного общества) является персонализация цифровых устройств и сетей, что является одним из условий становления веб-разума [21]. Персонализация, с одной стороны, и преимущественно сетевая коммуникация – с другой, не позволяющая устанавливать непосредственный контакт и использовать все богатство ощущений и восприятия, неизбежно сказывается на развитии, возможностях и содержании всех высших психических функций – внимании, памяти, воображении, мышлении и речи, а также существенно проявляется в обедненном развитии эмоционально-волевой сферы. Тогда как содержание и уровень ее развития (сострадания, милосердия, совести, стыда, долга, ответственности, морального удовлетворения и их противоположностей) являются мощными стимулами для развития мировоззрения [10].

Заключение. Таким образом, всеобщая цифровизация в современном информационно насыщенном и социально напряженном мире несет угрозу негативных из-

менений нравственных основ и в целом мировоззрения личности. Исследователям предстоит попытаться в полной мере понять, как «дивный новый мир» цифры повлияет на отношение к действительности, которое может складываться и как реалистичное, и как иллюзорное [1], в какой мере такие важнейшие признаки мировоззрения, как достоверность отображения действительности, целостность, полнота общественной практики, смыслы значимых для человека проблем, эффективность их решения могут быть реализованы и действенны в цифровом мире [11]. Должен быть прояснен вопрос о том, что будет характеризовать действительное мировоззрение человека: какова будет совокупность обобщенных взглядов на мир и место в нем отдельного человека, каким образом он будет их воплощать в своей непосредственной повседневной деятельности [17] и то, к какой исторической форме мировоззрения будет отнесено разделяемое подавляющим большинством людей понимание мира и основанная на этом понимании их форма деятельности.

Список источников

1. Александров В. И. Основные признаки исторической формы мировоззрения // *Философия и общество*. 2008. № 4. С. 90–109.
2. Бекарев А. М. Деиндивидуализация как следствие цифровизации // *Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.)* / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 7–14.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 208 с.
4. Большунова Н. Я. Системная цифровизация образования в современном мире: риски и перспективы развития человека // *Развитие человека в современном мире*. 1921. № 3. С. 7–16.
5. Быльева Д. С. Виртуализация реальности // *Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.)* / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 178–183.
6. Гуров О. Н. Человек между техногенной цивилизацией и коронавирусом: новая система координат // *Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.)* / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 355–364.
7. Додонов Б. И. О системе «Личность» // *Вопросы психологии*. 1985. № 5. С. 36–45.
8. Еникеев Б. Н. Размышляя о цифровизации (между анамнезом и эпикризом) // *Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.)* / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 15–22.
9. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Московский государственный университет, 1994. 144 с.

10. *Интымакова Л. Г., Чередникова Н. П.* Мировоззрение: структура и способы организации // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2008. № 2. С. 32–38.

11. *Ирхен И. И., Орешкова О. А.* Ценностно-мировоззренческая ориентация личности: опыт культурной концептуализации // Вестник Костромского государственного университета. 2014. № 7. С. 257–261.

12. *Кармызова Д. Д.* Культура использования цифровых устройств молодежью // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 217–224.

13. *Карнаух В. К.* Цифровые технологии: социальные последствия // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 46–52.

14. *Козлова М. С.* Мироощущение и миропонимание. Введение в философию: учебное пособие для вузов. М.: Республика, 2003. 3-е изд., перераб. и доп. 623 с.

15. *Косенков А. Ю.* В поисках фундаментальных оснований цифровизации // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 384–392.

16. *Леонтьев Д. А.* Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. Томск: Томский государственный университет, 2004. С. 11–29.

17. *Литвинов Э. П.* Личность и ее мировоззренческие основы // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2013. № 1. С. 7.

18. *Менчинская Н. А.* Психологические закономерности формирования научного мировоззрения // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1980. С. 306–319.

19. *Мякинников С. П.* Основные аспекты архитектоники мировоззрения как социального феномена // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. 2013. № 33(324). С. 7–15.

20. *Мякинников С. П.* От структурно-функциональной цельности мировоззрения к его целостности // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 5(100). С. 6.

21. *Николаева Е. М., Дюкина Э. А., Котляр П. С.* Цифровые расширения как фактор трансформации когнитивной экологии // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 256–263.

22. *Прыгин Г. С.* Субъектная реальность как новая парадигма психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3. С. 217–229.

23. *Сутович Е. И.* Актуальные аспекты понятия «информация» в психологической науке // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, буду-

щее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 416–422.

24. Шануро О. А. Аргументативные паттерны в условиях когнитивной неопределенности // Информационное общество: пределы и риски – прошлое, настоящее, будущее: материалы V Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (г. Москва, 3 апреля 2020 г.) / отв. ред. О. М. Смирнова, ред.: М. Б. Балычева, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2020. Ч. 1. С. 295–304.

25. Яковлев В. Ю. Статус мировоззрения в системе культуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 30–35.

26. Mattern Sh. A City Is Not a Computer: Other Urban Intelligences by Shannon Mattern. Princeton University Press, 2021. 200 p.

27. Mercer N., Hennessy S., Warwick P. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry // International Journal of Educational Research. 2019. Vol. 97. P. 187–199.

28. Prensky M. From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2012. 240 p.

References

1. Alexandrov V. I. The main features of the historical form of worldview. *Philosophy and Society*, 2008, no. 4, pp. 90–109. (In Russian)

2. Bekarev A. M. Deindividualization as a consequence of digitalization. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 7–14. (In Russian)

3. Bozhovich L. I. Selected psychological works: Problems of personality formation. Ed. by D. I. Feldstein. Moscow: International Pedagogical Academy, 1995, 208 p. (In Russian)

4. Bolshunova N. Ya. Systemic digitalization of education in the modern world: risks and prospects of human development. *Human Development in the Modern World*, 1921, no. 3, pp. 7–16. (In Russian)

5. Bilyeva D. S. Virtualization of reality. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 178–183. (In Russian)

6. Gurov O. N. Man between technogenic civilization and coronavirus: a new system of coordinates. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 355–364. (In Russian)

7. Dodonov B. I. About the system “Personality”. *Psychology questions*, 1985, no. 5, pp. 36–45. (In Russian)

8. Enikeev B. N. Reflecting on digitalization. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 15–22. (In Russian)

9. Zaleskii G. E. Psychology of world outlook and beliefs of personality. Moscow: Moscow State University, 1994, 144 p. (In Russian)
10. Intymakova L. G., Cherednikova N. P. Worldview: structure and ways of organization. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 2008, no. 2, pp. 32–38. (In Russian)
11. Irkhen I. I., Oreshkova O. A. Value-worldview orientation of the personality: the experience of cultural conceptualization. *Bulletin of Kostroma State University*, 2014, no. 7, pp. 257–261. (In Russian)
12. Karmyzova D. D. Culture of the use of digital devices by young people. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 217–224. (In Russian)
13. Karnaukh V. K. Digital technologies: social consequences. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 46–52. (In Russian)
14. Kozlova M. S. Worldview and World Understanding. Introduction to Philosophy: textbook for universities. Moscow: Respublika, 2003, 3rd ed., rev. and add., 623 p. (In Russian)
15. Kosenkov A. Yu. In search of fundamental foundations of digitalization. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 384–392. (In Russian)
16. Leontiev D. A. Worldview as myth and worldview as activity. Mentality and communicative environment in the transitive society. Ed. by V. I. Kabrin, O. I. Muravyeva. Tomsk: Tomsk State University, 2004, pp. 11–29. (In Russian)
17. Litvinov E. P. Personality and its worldview foundations. *Electronic Scientific Edition Almanac Space and Time*, 2013, no. 1, P. 7. (In Russian)
18. Menchinskaya N. A. Psychological regularities of formation of scientific worldview. Psychology of formation and development of personality. Moscow: Nauka, 1980, pp. 306–319. (In Russian)
19. Myakinnikov S. P. Main aspects of the architectonics of worldview as a social phenomenon. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Cultural Studies*, 2013, no. 33(324), pp. 7–15. (In Russian)
20. Myakinnikov S. P. From structural-functional integrity of worldview to its integrity. *Bulletin of Irkutsk State Technical University*, 2015, no. 5(100), P. 6 (In Russian)
21. Nikolaeva E. M., Dyukina E. A., Kotlyar P. S. Digital extensions as a factor of transformation of cognitive ecology. Information society: limits and risks past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 256–263. (In Russian)
22. Prygin G. S. Subjective reality as a new paradigm of psychology. *News of Saratov University. New Episode. Akmeology of Education. Developmental Psychology*, 2019, no. 3, pp. 217–229. (In Russian)
23. Sutovich E. I. Actual aspects of the concept of “information” in psychological science. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow:

Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 416–422. (In Russian)

24. Shapiro O. A. Argumentative patterns in conditions of cognitive uncertainty. Information society: limits and risks – past, present, future: materials of the V International Scientific Conference Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 3, 2020). Exec. ed. by O. M. Smirnova, ed. by M. B. Balycheva, N. P. Ryabchun. Moscow: Publishing Center of Gubkin Russian State University of Oil and Gas (RGU), 2020, part 1, pp. 295–304. (In Russian)

25. Yakovlev V. Yu. Status of the worldview in the system of culture. *News of Volgograd State Pedagogical University*, 2008, no. 3, pp. 30–35. (In Russian)

26. Mattern Sh. A City Is Not a Computer: Other Urban Intelligences by Shannon Mattern. Princeton University Press, 2021, 200 p.

27. Mercer N., Hennessy S., Warwick R. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 2019, vol. 97, pp. 187–199.

28. Prensky M. From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2012, 240 p.

Информация об авторе

О. А. Москвитина – кандидат психологических наук, доцент, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт), г. Москва, Россия, nps.sv@pirao.ru, ORCID: 0000-0001-6717-3983

Information about the author

O. A. Moskvitina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute), Moscow, Russia, nps.sv@pirao.ru, ORCID: 0000-0001-6717-3983

Статья поступила в редакцию 25.03.2024; одобрена после рецензирования 01.04.2024; принята к публикации 02.04.2024.

The article was submitted 25.03.2024; approved after reviewing 01.04.2024; accepted for publication 02.04.2024.



Научная статья

УДК 159.9.016

Смысл как проекция представления первообраза по учению И. В. Киреевского: историко-психологический аспект

Ольга Евгеньевна Серова¹

¹Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия

Аннотация. Результатом достижений отечественных психологов в исследовании смысловой сферы личности выступает не только создание новых теорий – смысловая модель личности (Д. А. Леонтьев), смысловая теория сознания (Ю. А. Агафонов) и др., но и постановка новых вопросов, ответы на которые требуют исследований с привлечением нового теоретического и эмпирического материала. Обращение к историческому опыту приводит к обогащению методологического поля научных исследований и увеличению диапазона возможностей для решения задач современной психологической науки. Понимание смысла, характерное для творческого наследия выдающегося мыслителя, создателя русской религиозной философии И. В. Киреевского (1806–1856) во многом отвечает современному интеллектуально-нравственному запросу, предвосхищает постановку различных аспектов этой проблемы в теориях отечественных ученых, феноменологии и экзистенциализме и обладает уникальным арсеналом теоретико-методологических идей. Киреевский раскрывает смысл и как онтологическую характеристику самого бытия, и как конституирующий сознание элемент, и как способ, которым реальный Божий мир открывается для человеческого сознания, и как факт психологии, имеющий духовную природу, и как внутреннее основание, обеспечивающее познавательную цельность явления. Методологическая доминанта философско-психологического рассмотрения выдвинутой проблемы принадлежит в его учении метауровню и обусловлена глубинным осознанием смыслообразующей роли представления о Святой Троице. В статье впервые указана семантическая связь идей Киреевского с философско-психологическим учением Г. И. Челпанова в части положений об обусловленности наших субъективных построений свойствами сознания и качествами трансцендентальной основы, выступающей объективным коррелятом наших представлений (1906), и теорией А. Ф. Лосева о непосредственной данности переживания объективного смысла как первоэлемента психологии человека (1914).

Ключевые слова: история психологии; Киреевский; смысл; онтология; психология; представление первообраза.

Для цитирования: Серова О. Е. Смысл как проекция представления первообраза по учению И. В. Киреевского: историко-психологический аспект // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 30–39.

Original article

Meaning as a projection of the representation of the primordial image according to the doctrine of I. V. Kireevsky: historical and psychological aspect

Olga E. Serova¹

¹*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia*

Abstract. The result of the achievements of Russian psychologists in the study of the semantic sphere of personality is not only the creation of new theories – the semantic model of personality (D. A. Leontiev), the semantic theory of consciousness (Yu. A. Agafonov), etc. but also the formulation of new questions, the answers to which require research involving new theoretical and empirical material. The appeal to historical experience leads to the enrichment of the methodological field of scientific research and an increase in the range of possibilities for solving the problems of modern psychological science. The understanding of “meaning”, characteristic of the creative legacy of the outstanding thinker, the creator of Russian religious philosophy I. V. Kireevsky (1806–1856), largely meets the modern intellectual and moral demand, anticipates the formulation of various aspects of this problem in the theories of domestic scientists, phenomenology and existentialism and has a unique arsenal of theoretical and methodological ideas. Kireevsky reveals the meaning both as an ontological characteristic of being itself, and as an element constituting consciousness, and as a way in which God's real world opens up to human consciousness, and as a fact of psychology having a spiritual nature, and as an internal foundation that ensures the cognitive integrity of the phenomenon. The methodological dominant of the philosophical and psychological consideration of the proposed problem belongs to the meta-level in his teaching and is due to a deep awareness of the meaning-forming role of the idea of the Holy Trinity. The article for the first time indicates the semantic connection of Kireevsky's ideas with the philosophical and psychological teaching of G. I. Chelpanov in terms of the provisions on the conditionality of our subjective constructions by the properties of consciousness and the qualities of the transcendental basis, acting as an objective correlate of our ideas (1906), and the theory of A. F. Losev about the immediate reality of experiencing objective meaning as the primary element of human psychology (1914).

Keywords: history of psychology; Kireevsky; meaning; ontology; psychology; representation of the primordial image.

For citation: Serova O. E. Meaning as a projection of the representation of the primordial image according to the doctrine of I. V. Kireevsky: historical and psychological aspect. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 30–39. (In Russ.)

Введение. Исследование проблемы смысла в российской психологии обладает обширной библиографией, ее авторский состав представлен именами известных ученых: А. Н. Леонтьева, М. К. Мамардашвили, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, А. Г. Асмолов, Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь, В. Э. Чудновский, Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, В. К. Вилюнас, Б. А. Сосновский, В. А. Иванников, Е. Е. Насиновская, Ю. А. Агафонов и др. Безусловным лидером современной разработки категории смысла является Д. А. Леонтьев, указавший «за разнообразными смысловыми феноменами, описан-

ными разными авторами, отраженными во множестве частных, нередко противоречащих друг другу концепций, проявление единой системы закономерностей и психологических механизмов функционирования смысловой реальности» [12, с. 440] и предложивший «смысловую концепцию личности», включающую в себя инновационное понимание трансцендирования смысловой регуляции в логике свободного выбора. В историческом плане констатируется преемственность актуальных линий анализа с идеями Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. В современной психологии практически отсутствует системное рассмотрение состояния исследований смысла в отечественной науке дореволюционного периода, несмотря на то, что освещение нравственной стороны жизни человека входило в число фундаментальных задач одного из ее направлений – религиозной философии, представители которого оставили нам бесценный опыт интеллектуально-нравственного подхода к анализу смысловых глубин сознания личности.

Теоретическая часть. И. В. Киреевскому (1806–1856) принадлежит особое место в истории отечественного знания. По определению С. А. Левицкого, автора «Очерков по истории русской философии», Киреевский превосходил своих современников «глубиной и тихой сосредоточенностью мысли. Он, безусловно, был наиболее значительным представителем славянофильства, обладая нужными для этого качествами – первородностью мысли, тонкой философской культурой, писательским даром. Киреевский написал немного... он не сказал ни одного лишнего слова, и все мысли его ... полны глубокого значения» [11, с. 61].

«Трезвомистический», по определению Левицкого, разум Киреевского вдохновлялся созерцанием, как он сам писал, созерцанием тех «гиперлогических» высот, где «свет не свечка, а жизнь» [9, т. 1, с. 87]. Отличавшая Киреевского культура философского мышления, – черпавшая свои базовые установки в интеллектуально-нравственной традиции православия, впитавшая достижения светской европейской мысли и свободно оперирующая ее методологическим арсеналом, интегрирующая потенциал рационального и интуитивного способов познания, – позволяла мыслителю открывать новые ракурсы рассмотрения проблем, стоящих перед наукой, и приходиться к выводам, способствующих расширению и обогащению ее методологического поля. Понятие «цельности духа», ограниченности рассудочного знания, утверждение веры как способа жизни и познания, безусловной ценности личности и ее самосознания, применение того способа рассмотрения разномодального знания, который впоследствии и был назван «интегративной методологией», глубинная интенция нравственного смысла при анализе явлений и событий и, главное, святоотеческие корни философских интерпретаций стали составляющими того нового для культуры XIX в. типа философствования, основы которого были сформулированы И. В. Киреевским, как подчеркивал Н. О. Лосский [14], и который в сознании потомков остался связанным именно с типом «русской религиозной философии».

Тексты, принадлежавшие перу Киреевского, содержание которых ориентировано на выявление краеугольных координат человеческого существования, содержат материал во многом предвосхитивший запрос современной психологической науки. Его содержат в свернутом виде и требуют углубленной рефлексии своих концептов. Задача необходимости тщательного «уяснения» философской мысли Киреевского была сформулирована уже первым исследователем его творчества А. С. Хомяковым [18, с. 284].

Интуиция *смысла* в творчестве Киреевского одна из тех, которая подлежит развертке, «расклублению своего содержания», если применить еще один термин А. С. Хомякова. Приближение к сути ее понимания возможно лишь посредством анализа общего содержания размышлений Киреевского о познании в целом и познавательной деятельности человека, которая для него не ограничивалась рамками отвлеченно интеллектуального, а имела отчетливую нравственную, живую, жизненную интенцию.

Психологическая фактология в его учении не подлежит индуктивному снизу-вверх конструированию, она может быть распознана только в свете своего высшего источника. Найденное в процессе работы положение, которое могло бы стать результатом при рассмотрении текстов другого автора, оказывается для исследователя работ Киреевского вновь исходным, определяющим новый уровень понимания их содержания.

Спектр обобщающих интерпретаций при сопряжении различных аспектов рассмотрения проблемы смысла сложился в проведенном нами исследовании в диапазоне положений: смысл как действие энергий истины откровения в личном бытии человека, смысл как духовный элемент его психологической структуры.

По Киреевскому, смысл это не сама мысль, это то, что стоит *за* мыслью и как отражение исходной истины дает ей «настоящее разумение» [10, с. 282]. Это то, что само по себе не может быть схвачено и оформлено «сознанной мыслью»: это «не мысль, имеющая определенную формулу, но один дух мысли, ее внутренняя сила, ее сокровенная музыка, которая сопровождает все движения души убежденного ею человека». Смысл существует *между* последней истиной, найденной умом, и целью, которая недостижима для него, он указывает на то «сокровище, которого человек пойдет искать и в науке, и в жизни» [10, с. 231]. Смысл это живая сила мысли, конечное требование, относящееся к жизни.

В контексте суждений Киреевского, смысл это составляющая нашей существенной личности, для которой характерно особое внутреннее состояние цельность духа. Пребывание смысла на психофизическом уровне обеспечено единством всех способностей души, и это «живое внутреннее средоточие для всех сил разума» в глубине души, по Киреевскому, достигается только верой. Вера преобразует наличную разрозненность внутреннего мира и сознания человека в нравственное средоточие, в ту «умственную цельность», из которой «исходит смысл» [8, с. 357].

Смысл, принадлежа вертикали Духа, уникален по существу, он не развивается, а открывается. Как уже было сказано, ему соответствует совокупная активность полимодального спектра способностей и сил психики, цельность всей полноты психического. Но человек не живет на уровне своей существенности, и для разных личностей характерна разная степень интегрированности внутренней сферы. Этот индивидуальный вариант, не достигающего цельности разума, порождает как результат неполноту смысла, которая уже может быть схвачена «мысленной формулой» и результат осмысления которой, а также результат осмысления с уровня которой есть мнение. Мнение неполное и по своей сути неверное знание (не достигающее смысла). Свойство мнения изменчивость. «Внутреннее сознание, что есть в глубине души живое средоточие для всех отдельных сил разума, сокрытое от обыкновенного состояния духа человеческого, но достижимое для ищущего и одно достойное постигать высшую истину, такое сознание постоянно возвышает самый образ мышления человека ... Тогда на всякое мышление, исходящее из высшего ис-

точника разумения, он смотрит как на неполное, потому неверное знание», писал Киреевский [10, с. 242].

Смысл это духовное ядро психологического явления, которое создает его изнутри в той уникальности единства *содержания структуры функции*, которое несводимо ни к какой другой. Исторически преходящее наделяет явление вариативностью. Заслоняя и затемняя *уникальное*, способствует количественному нарастанию его характеристик, часто приводящему к формированию внешнего сходства. Потому психологические феномены могут быть процессуально похожи, однако, приводить к разным результатам в своем действии. Так, «отвлеченное мышление, касаясь предметов веры, по наружности может быть весьма сходно с ее учением, но в сущности имеет совершенно отличное значение именно потому, что в нем не достает смысла сущности, который возникает из внутреннего развития смысла цельной личности» [10, с. 281].

Смысл инварианта психического. Потому он может выступать основанием для сравнения фактов и событий любой внешней сложности. В учении Киреевского смысл выступает принципом гносеологии. Именно на высвобождение смысла, скрывающегося за историческими формами философской культуры, или этнопсихологической феноменологии, был направлен его критический анализ, а затем по критерию *полноты* смысла, принадлежащего разным явлениям, устанавливалось их значение и место на исторической лестнице восхождения к Богу-Истине. Не случайно, в переводе Киреевским речи Шеллинга мы встречаем утверждение, что непонимание и мнимая «бессмыслица» материала мифов может быть преодолена только на основе «объективного представления смысла», проявляющегося здесь «не во внутреннем мышлении, но во внешнем бытии» [9, т. 2, с. 96].

Как писал Н. О. Лосский, научное видение Киреевского было пронизано созерцанием «металогических принципов бытия, лежащих глубже, чем любые качественные и количественные определения» [14, с. 18]. Потому объяснительная доминанта *философско-психологической* проблематики смысла принадлежит у Киреевского метауровню и обусловлена пониманием смыслообразующей роли представления о Святой Троице. Базовое основание его философско-психологического подхода составили положения: «Учение о Св. Троице не только потому привлекает мой ум, что является как *высшее средоточие* святых истин, нам Откровением сообщенных, но и потому еще, что ...направление философии зависит в первом начале своем от того понятия, которое мы имеем о Пресвятой Троице» [9, т. 1, с. 74], и «тот смысл, которым человек понимал Божественное, служит ему и к уразумению истины вообще» [10, с. 245].

Их введение в научный контекст ознаменовало собой новое понимание методологии, направленной на познание смысла существования человека и мира в свете Первоисточника этого существования.

В учении о народе как самобытной личности Киреевским впервые был указан, как мы можем определить, предел субъективности смысла это уровень сознания этноса. Уникальность характера верований этноса это и есть выражение предельной дифференциации содержания смысла. Впервые Киреевским культурные смыслы были поставлены в прямую зависимость от понимания Первообраза, характерного для сознания конкретной этнической общности. Это понимание мыслилось им как основной критерий той картины мира, в границах которой народ, человек, являющийся всегда представителем определенного народа, или наука определяют направ-

ление, цели и способы своей деятельности. Семантика представления Первообраза определяет, по Киреевскому, *предельные понятия для мышления и регулятивные нормы для деятельности человека*.

Систематизация характерных для творчества Киреевского описаний интуиции смысла, цельного духа, знания-веры может быть отчасти осуществлена в контексте понятий «единого чисто психического поля» и «априорной феноменологии», впоследствии предложенных Э. Гуссерлем и узаконенных наукой. В описаниях Киреевского мы действительно имеем пример той рефлексии, которая, в определении Гуссерля, «мыслится ... осуществляемой в теоретических интересах и ... последовательно проводится так, что жизнь сознания не только поверхностно осматривается, но эксплицируется в созерцании» [3, с. 68]. Но характер этого рационального взгляда с позиций стороннего аналитика разительно отличается от характера описания, оставленного нам Киреевским. Для его созерцания была открыта та «невывраженная сторона мысли, наполненная внутренней силой ума, которая в предметах живого знания ... совершает движение мышления, постоянно сопровождает его, носится, так сказать над выражением мысли и сообщает ей смысл, невместимый внешним определением, и результаты, независимые от внешних форм» [8, с. 354]. Перед нами не стороннее наблюдение, а свидетельство очевидца. Киреевским было дано определение созерцательной рефлексии как результат переживания личного внутреннего опыта (1856), того способа познания, который соответствует духовной природе смысла.

Интуиция смысла, которая выявляется в контексте идей Киреевского, выводит нас на не теряющую актуальности проблему определения первичного элемента психологии, ведь «чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних связях, нужно, полагал, например, С. Л. Рубинштейн, прежде всего, найти ту “клеточку” или “ячейку”, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в единстве» [15, с. 173]. Современный исследователь, автор «смысловой теории сознания» А. Ю. Агафонов, подводя итоги вековых поисков первичной психологической величины представителями разных школ и направлений (В. Вундт, Э. Титченер, У. Джеймс, Д. Дьюи, Г. А. Кэпп, К. Штумпф, Д. Н. Узнадзе, А. Е. Шерозия, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, Л. М. Веккер, Н. Д. Гордеева, А. А. Смирнов, и др.), сформулировал «базовые принципы», определяющие выделение единицы анализа психологического: неразложимой целостности, первичности психологического материала, гетерогенности, необходимого развития, психологической гомогенности [1, с. 80].

Если применить методологическую схему современных исследователей к концепту смысла в учении И. В. Киреевского, то получим следующее:

– Смысл предстает как первое и оно же последнее содержание актуализации психологических структур, интегрирующее в себе всю полноту вариативного потенциала психологического явления, оставаясь неразложимым, т. е. он первичная неразложимая единица.

– Смысл не гетерогенен, в нем снята всякая гетерогенность, сняты психологические антиномии (произвольное непроизвольное, аффективное интеллектуальное и пр.), т. к. во внутреннем средоточии бытия, откуда исходит смысл, весь объем психического сливается в одно живое единство.

– Смысл однородная единица, но это суть не психологическая однородность он однороден по своей духовной природе, в силу которой и актуализируется возможность объединения элементов в единое психологическое целое.

– Развитие не принадлежит смыслу, постижение смысла, по Киреевскому, имеет нравственное измерение и связано с качественным преобразованием знания.

– К смыслу не приложимо понятие какой-либо сенсорной модальности, что обусловлено внечувственностью его первоосновы. В контексте учения Киреевского, смысл принадлежит Живой Личности Бога и понимается в модальности духа только как нравственный и существенно-личный.

Таким образом, концепт смысла в учении Киреевского и включает в свое содержание ответы на требования, предъявляемые современной наукой к первичной единице анализа в психологии, и существенно превышает их понимание. Ведь Киреевский раскрывает смысл как онтологическую характеристику самого бытия, как способ, которым реальный Божий мир открывается для человеческого сознания в своей духовной и физической ипостаси, как конституирующий сознание элемент, выступающий основанием и содержания, и структуры, и функции психологического явления, обеспечивающим его познавательную цельность.

В целом, преемственность основного подхода Киреевского находим в работе Е. Н. Трубецкого «Смысл жизни» (1902), в которой доказывается и сверхпсихологическая природа смысла («всякий акт сознания предполагает, как свое искомое, мысль, действительную за пределами всякого субъективного мышления, содержания сознания, действительное за пределами всякого индивидуального, психологического сознания») – и его «специфическое значение общезначимой ценности», заданность смысла человеческому сознанию в интуиции и необходимость для него вечного поиска смысла в размышлении и рефлексии [16, с. 3; 17].

Заключение. Идеи Киреевского стали основанием для учений В. Соловьева, Е. Трубецкого, П. Флоренского, С. Булгакова, Н. Лосского, С. Франка. В их фундаментальной постановке нельзя не увидеть предвосхищение выводов У. Джемса о решающем влиянии религиозной установки на формирование образа мира (1902) [6], М. Вебера о прямой зависимости экономического уклада жизни этносов от характера их религиозных представлений (1905) [2], понятийные пересечения с положениями феноменологии и экзистенциализма – об единицах смысла как содержании сознания Э. Гуссерля (1913, 1939) [5; 4], живом мире как всеобщем смысловом контексте М. Хайдеггера [17], обусловленности внутренних связей «личностного мира» пониманием смысла жизни К. Ясперса (1913, 1949) [21; 20], с представлением о неотчуждаемости и уникальности смысла жизни личности и ответственности за его осуществление, понятием сверхсмысла В. Франкла (1946, 1959) [16] и др. Как показало наше исследование, прослеживается их семантическая связь и с философско-психологическим учением основателя научной психологии в России Г. И. Челпанова (1904) [19] в части его положений о возможности объективного характера наших субъективных построений, обусловленности их не только свойствами сознания, но и «качествами трансцендентальной основы, выступающей объективным коррелятом наших представлений» [7, с. 289]. Более того, прямое продолжение идеи Киреевского нашли в теории непосредственной данности переживания объективного смысла как первоэлемента психологии, созданной А. Ф. Лосевым в 1910-х гг., изложенной им на страницах книги «Исследования по философии и психологии мышления» и посвященной Г. И. Челпанову [13]. И с этой точки зрения, теоретические концепты Киреевского являются фундаментальными и для исходной теории русской научной психологии, необходимость построения которой была провозглашена Челпановым в 1914 г. на торжественном открытии первого Психологического института в Москве.

Список источников

1. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб.: Речь, 2003. 296 с.
2. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения / сост., общ. ред. и посл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 43–272.
3. Гуссерль Э. Амстердамские доклады: феноменологическая психология // Логос. 1992. Вып. 3. С. 63–80.
4. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: Лабиринт, 1994. 110 с.
5. Гуссерль Э. Феноменология // Логос. 1991. Вып. 1. С. 12–21.
6. Джемс У. Многообразие религиозного опыта / пер. В. Малахеевой-Мирович. М.: Академический проект, 2019. 415 с.
7. Журавлев И. В. О философии Г. И. Челпанова // Введение в философию / вступ. ст. И. В. Журавлева. М.: Либроком, 2010. 8-е изд., доп. С. 3–20.
8. Киреевский И. В. Критика и эстетика / сост., вступ. ст. и прим. Ю. В. Манна. М.: Искусство, 1998. 2-е изд., испр. и доп. 463 с.
9. Киреевский И. В. Полное собрание сочинений: в 2 т. / под ред. и предисл. М. О. Гершензона. М.: Путь, 1911. Т. 1, Т. 2. 591 с.
10. Киреевский И. В. Разум на пути к истине / сост. Н. Лазарева. М.: Московский Сретенский монастырь, 2002. 662 с.
11. Левицкий С. А. Очерки по истории русской философии // Трагедия свободы: избранные произведения / вступ. ст., сост., комм. В. В. Сапова. М.: Астрель, 2008. С. 539–842.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 3-е изд., доп. 511 с.
13. Лосев А. Ф. Исследования по философии и психологии мышления. Собрание сочинений: в 9 т. / общ. ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. Т. 8. 719 с.
14. Лосский И. О. История русской философии / пер. с англ. М.: Советский писатель, 1991. 488 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 703 с.
16. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. М.: Типография товарищества И. Д. Сытина, 1918. 232 с.
17. Франкл В. Ч. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 367 с.
18. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / пер. с нем., сост., вступ. ст. и комм. А. Михайлова. М.: Гнозис, 1993. 332 с.
19. Хомяков А. С. По поводу отрывков, найденных в бумагах И. В. Киреевского. Полное собрание сочинений: в 8 т. М.: Университетская типография, 1900. Т. 1. 3-е изд., доп. 417 с.
20. Челпанов Г. И. Проблема восприятия пространства в связи с учением об априорности и врожденности. Представление пространства с точки зрения гносеологии. Собрание сочинений / общ. ред. В. В. Рубцов; сост., отв. ред.: О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2011. Ч. 2. 355 с.
21. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1053 с.
22. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 528 с.

References

1. Agafonov A. Yu. Fundamentals of the semantic theory of consciousness. Saint Petersburg: Rech, 2003, 296 p. (In Russian)
2. Weber M. Protestant ethics and the spirit of capitalism. Selected Works. Comp., ed. and afterword by Yu. N. Davydov; foreword by P. P. Gaidenko. Moscow: Progress, 1990, pp. 43–272. (In Russian)

3. Husserl E. Amsterdam Papers: Phenomenological Psychology. *Logos*, 1992, iss. 3, pp. 63–80. (In Russian)
4. Husserl E. Ideas Toward Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy. Moscow: Labyrinth, 1994, 110 p. (In Russian)
5. Husserl E. Phenomenology. *Logos*, 1991, iss. 1, pp. 12–21. (In Russian)
6. Jems W. Diversity of religious experience. Transl. V. Malakhieva-Mirovich. Moscow: Academic Project, 2019, 415 p. (In Russian)
7. Zhuravlev I. V. On the philosophy of G. I. Chelpanov. *Introduction to philosophy*. Introd. article I. V. Zhuravlev. Moscow: Librokom, 2010, 8th ed., suppl., pp. 3–20. (In Russian)
8. Kireevsky I. V. Criticism and Aesthetics. Comp. by introductory article and notes by Yu. V. Mann. Moscow: Art, 1998, 2nd ed., corr. and exp., 463 p. (In Russian)
9. Kireevsky I. V. Complete Collected Works: in 2 vol. Ed. and preface by M. O. Gershenzon. Moscow: Put, 1911, vol. 1, vol. 2, 591 p. (In Russian)
10. Kireevsky I. V. Reason on the way to truth. Comp. by N. Lazareva. Moscow: Moscow Sretensky Monastery, 2002, 662 p. (In Russian)
11. Levitsky S. A. Essays on the History of Russian Philosophy. Tragedy of Freedom: selected works. Introd., comp., comm. V. V. Sapov. Moscow: Astrel, 2008, pp. 539–842. (In Russian)
12. Leontiev D. A. Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning Reality. Moscow: Smysl, 2007, 3rd ed., suppl. 511 p. (In Russian)
13. Losev A. F. Studies in Philosophy and Psychology of Thinking. Collected Works: in 9 vol. Ed. by A. A. Takho-Godi. Moscow: Mysl, 1999, vol. 8, 719 p. (In Russian)
14. Lossky I. O. History of Russian Philosophy. Transl. from English. Moscow: Soviet Writer, 1991, 488 p. (In Russian)
15. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. Moscow: Uchpedgiz, 1946, 703 p. (In Russian)
16. Trubetskoy E. N. The Meaning of Life. Moscow: Partnership Printing House I. D. Sytin, 1918, 232 p. (In Russian)
17. Frankl V. Man in search of meaning. Moscow: Progress, 1990, 367 p. (In Russian)
18. Heidegger M. Works and Reflections of Different Years. Transl. from German. A. Mikhailov. Moscow: Gnosis, 1993, 332 p. (In Russian)
19. Khomyakov A. S. On the passages found in the papers of I. V. Kireyevsky. Complete Works: in 8 vol. Moscow: University Printing House, 1900, vol. 1, 3rd ed., suppl., 417 p. (In Russian)
20. Chelpanov G. I. Problem of space perception in connection with the doctrine of a priori and innateness. Representation of space from the point of view of gnoseology. Collected Works. Gen. ed. by V. V. Rubtsov; comp., respons. ed. by O. E. Serova, E. P. Guseva. Moscow: PI RAO; MGPPU, 2011, part 2, 355 p. (In Russian)
21. Jaspers K. General psychopathology. Moscow: Praktika, 1997, 1053 p. (In Russian)
22. Jaspers K. The meaning and purpose of history. Moscow: Politizdat, 1991, 528 p. (In Russian)

Информация об авторе

О. Е. Серова – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Россия, s_olga953@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3550-8838>

Information about the author

O. E. Serova – Candidate of Psychological Sciences, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Giftedness, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, s_olga953@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3550-8838>

Статья поступила в редакцию 28.03.2024; одобрена после рецензирования 04.04.2024; принята к публикации 05.04.2024.

The article was submitted 28.03.2024; approved after reviewing 04.04.2024; accepted for publication 05.04.2024.



Развитие человека в современном мире. 2024. № 2
Human Development in the Modern World. 2024, no. 2

Научная статья

УДК 159.983+378

Мотивы выбора врачебной профессии у современных студентов

Марина Владимировна Новикова¹, Марина Геннадьевна Чухрова²

¹*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, Санкт-Петербург, Россия*

²*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

Аннотация. Врачебная специальность отличается особым статусом, большой ответственностью и выраженным гуманизмом деятельности. Врачу доверяются жизнь и здоровье граждан. В связи с этим, важное значение имеют личные качества абитуриента и его ценностные ориентации. Мотивы выбора профессии врача современными молодыми людьми представляет научный и практический интерес. Целью исследования было изучение мотивов выбора профессии врача у студентов 1 и 5–6 курсов медицинского вуза, их динамика. Испытуемым предлагался опросник, включающий утверждения с перечнем мотивов выбора врачебной профессии. Среди опрошенных были студенты-первокурсники и студенты 5–6 курсов, всего 120 человек. Выявлено, что у студентов и первого, и выпускных курсов преобладает гуманистическая мотивация. Привлекает также высокая общественная значимость профессии врача, возможность заслужить доверие и уважение людей, а также желание ближе узнать мир людей. Выделены экстернальные и интернальные мотивы. Экстернальные мотивы включали желание получить высшее образование, стремление к самостоятельности и др. Интернальные мотивы: стремление к самоактуализации, интерес к медицине, естествознанию, желание открыть что-то новое и др. Обнаружена разница между первокурсниками и выпускниками. Так, экстернальные мотивы и мотивы самоактуализации выше у выпускников, тогда как альтруистические мотивы выше у первокурсников. Материальная заинтересованность также выше у выпускников. Большинство опрошенных планируют работать по специальности, 5–6 % по специальности работать не планируют, что нуждается в дополнительном анализе. Мотивации выбора врачебной профессии в целом следует признать удовлетворительными. Преобладает гуманистическая мотивация выбора профессии, а все остальные мотивации дополняют и раскрывают ее, а также помогают в выборе медицинской профессии. Существует недостаточная осведомленность абитуриентов о профессии врача. Необходимо вовлекать выпускников в реальные взаимодействия с медицинским миром, чтобы они получили верное представление о медицинской профессии и их мотивации, стали еще более осознанными.

Ключевые слова: мотивы выбора профессии врача; современные студенты-медики; профориентация; гуманистические мотивы; альтруистические мотивы; корыстные мотивы.

Для цитирования: Новикова М. В., Чухрова М. Г. Мотивы выбора врачебной профессии у современных студентов // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 40–50.

Original article

Motives for choosing a medical profession among modern students

Marina V. Novikova¹, Marina G. Chukhrova²

¹*St. Petersburg State Pediatric Medical University, Ministry of Health of Russia, Saint Petersburg, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The medical specialty is distinguished by a special status, great responsibility and pronounced humanism of activity. The doctor is entrusted with the life and health of citizens. In this regard, the applicant's personal qualities and value orientations are important. The motives for choosing the profession of a doctor by modern young people are of scientific and practical interest. The purpose of the study was to study the motives for choosing the profession of a doctor among students of the 1st and 5th–6th courses of a medical university, their dynamics. The subjects were offered a questionnaire including statements with a list of motives for choosing a medical profession. Among the respondents were first-year students and students of 5–6 courses, a total of 120 people. It was revealed that humanistic motivation prevails among students of both the first and final courses. It is also attracted by the high social importance of the medical profession, the opportunity to earn the trust and respect of people, as well as the desire to get to know the world of people better. The external and internal motives are highlighted. External motives included the desire to get higher education, the desire for independence, and others. Internal motives: the desire for self-actualization, interest in medicine, natural sciences, the desire to discover something new and others. The difference between freshmen and graduates was found, for example, external motives and motives of self-actualization are higher among graduates, whereas altruistic motives are higher among freshmen. Financial interest is also higher among graduates. Most of the respondents plan to work in their specialty, 5–6 % do not plan to work in their specialty, which needs additional analysis. The motivations for choosing a medical profession should generally be considered satisfactory. The humanistic motivation for choosing a profession prevails, and all other motivations complement and reveal it, as well as help in choosing a medical profession. There is a lack of awareness among applicants about the profession of a doctor. It is necessary to involve graduates in real interactions with the medical world so that they get the right idea about the medical profession, and their motivations become even more conscious.

Keywords: motives for choosing a doctor's profession; modern medical students; career guidance; humanistic motives; altruistic motives; selfish motives.

For citation: Novikova M. V., Chukhrova M. G. Motives for choosing a medical profession among modern students. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 40–50. (In Russ.)

Введение. Профессия врача в последнее время частично утратила свою привлекательность в глазах общества в связи с тем, что медицинскую деятельность приравнивали к сфере услуг, тем самым уничтожив «великое искусство врачевания», как отмечал Гиппократ. Не секрет, что оплата труда в медицине оставляет желать лучшего. Вместе с тем, конкурсы в медицинские вузы остаются довольно большими, что свидетельствует о востребованности врачебной профессии. Мотивы выбора профессии врача привлекают внимание исследователей, как психологов, так и педагогов-медиков из-за особого статуса и выраженной гуманности профессии [1; 4; 5; 6]. Врачу доверяется здоровье и жизнь человека, от его профессионализма, добросовестности, ответственности, желания помочь зависит многое [9; 14]. В. А. Урываев рассматривал социально-психологические аспекты подготовки врача как связанные с поддержанием здоровья не только отдельного человека, но и общества в целом [11]. В работах В. И. Герчикова, О. С. Гребенюка, А. А. Реана, Е. П. Ильина подчеркивается важнейшая роль мотивации к профессии, мотивы ее выбора [2; 3; 5; 8; 13]. Успешность обучения студента-медика может зависеть от исходных мотивов выбора профессии [4; 7; 16]. На эффективность работы врача влияют не только профессиональные качества, но и личностные. Врачебное искусство включает личностный компонент [15]. Имеют значение и ценностные ориентации будущего врача [1].

Нравственные основания и альтруистические мотивации ожидаются обществом от любого медика [10]. И действительно, настоящего альтруизма, самопожертвования, благородства, самоотдачи очень много среди врачей. Исследования мотивации студентов-волонтеров в период эпидемии коронавируса показали, что выбор деятельности был сделан ими в соответствии с потребностью быть полезными людям и обществу, эмпатией и альтруизмом [6]. Хотя встречаются и противоположные устремления: желание заработать на несуществующих диагнозах, недобросовестность, халатность, некомпетентность, что оборачивается потерей здоровья и даже жизни больных. Изучение психолого-педагогических факторов выбора медицинской профессии необходимо для эффективной профориентации абитуриента, а также студента-медика, что представляет научную проблему и является актуальным. Интерес представляет динамика мотиваций в процессе учебы в медицинском вузе, поскольку это может характеризовать правильность выбора профессии. Изучение мотивов выбора профессии врача в динамике позволит более полно понять те психологические детерминанты, которые обеспечат высокий профессионализм, эффективность профессиональной деятельности и профессионального роста в выбранной врачебной специальности.

Цель исследования – изучение мотивов выбора профессии врача у студентов 1 и 5–6 курсов медицинского вуза.

Методы. Базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Опрошены 120 студентов, из них 1-й курс – 55 человек, 5–6-й курс – 67 человек; 70 % девушки и 30 % юноши.

Был разработан вопросник с перечнем мотивов выбора врачебной профессии, среди которых были представлены мотивы высокой общественной значимости профессии, желание помогать людям, гуманный характер профессии; неопределенные мотивы, связанные с необходимостью где-то учиться, по советам родственников (экстернальные мотивы); мотивы самоактуализации: интерес к естественным наукам, медицине, физиологии, потребность узнать что-то новое о человеке, исследовательские мотивы. Ответы были ранжированы в 5-балльной системе. Было из-

учено отношение к будущей профессии по 10-балльной шкале, интерес к обучению также по 10-балльной шкале.

Применялись общепринятые методы математической статистики (Statistica 10.0). Для сравнения групп использовали U-критерий Манна Уитни. Уровень достоверности считался значимым при $p < 0,05$.

Результаты и их обсуждение. Анализ исследования мотивации выбора профессии врача показал следующее. Особый интерес представляла преемственность поколений, которая достаточно сильно выражена у медиков. Среди всех испытуемых родители и близкие родственники из медицинской среды (врачи, средний медперсонал, ученые-медики) были у 56 % (67 человек). Вероятно, что на выбор профессии, так или иначе, могли повлиять родственники-медики, и обусловить преимущественный мотив – желание помогать людям (в среднем 70 %), и меньшую выраженность других мотивов (табл. 1). Интересно, что возвышенные мотивы, связанные с альтруистическими устремлениями, по мере обучения в вузе, достоверно уменьшились, а вот желание лучше узнать мир людей увеличилось.

Таблица 1

Частота выборов мотивов общественного характера, определивших выбор профессии при поступлении в вуз

Мотивы	Количество выборов студентов 1 курса	Количество выборов студентов 5–6 курсов
Гуманный характер профессии желание помогать людям	40 (73 %)	42 (63 %)
Высокая общественная значимость профессии врача	32 (58 %)	29 (43 %)
Доверие и уважение людей	19 (35 %)	24 (36 %)
Желание ближе узнать мир людей	19 (35 %)	21 (31 %)

Экстернальные мотивы также часто отмечались испытуемыми; абстрактная необходимость получения высшего образования – довольно частый мотив (59 человек, примерно в равных долях у первокурсников и у выпускников), но его нельзя рассматривать в отрыве от остальных. Так, при наличии матери-медсестры, вероятно, закономерным является стремление к получению высшего медицинского образования, а также работа в белом халате представляется чем-то естественным (табл. 2). При этом одновременно выбирались гуманистические мотивы.

Таблица 2

Частота выборов экстернальных мотивов, определивших выбор профессии при поступлении в вуз

Мотивы	Количество выборов студентов 1 курса	Количество выборов студентов 5–6 курсов
Желание получить высшее образование	26 (47 %)	33 (49 %)
Стремление к самостоятельности	8 (15 %)	23 (34 %)
Внешние стороны профессии (работа в белом халате и пр.)	11 (20 %)	17 (25 %)
Необходимость где-то учиться	9 (16 %)	13 (19 %)
Родственники, работающие медицинскими работниками	9 (16 %)	9 (13 %)

Мотивы самоактуализации, интерес к изучению человека, исследовательский интерес к медицинским знаниям также выражены более чем у половины опрошенных, что характеризует, вероятно, общую естественно-научную направленность испытуемых (табл. 3).

Таблица 3

Частота выборов мотивов самоактуализации, определивших выбор профессии врача при поступлении в вуз

Мотивы	Количество выборов студентов 1 курса	Количество выборов студентов 5–6 курсов
Интерес к медицинским знаниям	50 (91 %)	52 (78 %)
Интерес к естествознанию в целом	22 (40 %)	23 (34 %)
Желание добиться значимых результатов в профессии, открыть что-то новое	27 (49 %)	24 (36 %)
Процесс учебы в медицинском вузе	15 (27 %)	19 (28 %)

Если рассматривать представление студентов о своей работе, то удивление вызывает наименее выраженный научно-исследовательский мотив. Врачебная профессия представляется ремеслом? По сути, на это и направлена сегодняшняя система здравоохранения, когда алгоритмизирован каждый шаг врача, а отступление от утвержденных свыше методических рекомендаций грозит судебными тяжбами. А с другой стороны, способными к творчеству и научно-исследовательской деятельности в популяции признается не больше 5–6 %, было бы странным, если бы все эти люди пошли в медицину. Естественным воспринимается планируемая возможность помогать членам семьи, заработать уважение и доверие людей (табл. 4). Особого внимания должны быть удостоены лица, которые собираются улучшить систему здравоохранения, несомненно, это лидеры, стратеги, надежда медицинской науки.

Таблица 4

Степень выраженности мотивов выбора врачебной профессии в 5-балльной шкале

Мотивы выбора врачебной профессии	Средний балл студентов 1 курса	Средний балл студентов 5–6 курсов
Возможность помогать членам своей семьи	4,1	4,2
Профессия врача сложная и творческая	3,4	4
Желание помогать людям	4,2	3,7
Уважение и доверие людей	3,7	3,4
Высокая общественная значимость	3,3	3
Возможность заниматься наукой	3	2,8
Возможность улучшить систему здравоохранения в России	3,2	2,8

Оценка опрошенными отношения к обучению в вузе менялась: у первокурсников она составила 8,6 балла из 10 возможных, а у выпускников уже всего 6,4 балла в среднем (различия достоверны при $p < 0,005$). Студенты устали от учебы или почувствовали себя уже достаточно компетентными? Это тоже интересный факт,

который нуждается в дополнительном, более прицельном изучении. При анализе выраженности мотивов будущей профессии также обнаружена разница между первокурсниками и выпускниками по всем пунктам, кроме материальной заинтересованности – она выше у выпускников (табл. 5). Большинство опрошенных планируют работать по специальности (рис. 1), и даже предполагают, что у них есть потенциальное место работы (рис. 2), однако небольшое количество (5–6 %) по специальности работать не планируют, что вызывает тревогу. Возможно, это связано с разочарованием в профессии у старшекурсников и с недостаточной профориентацией у первокурсников.

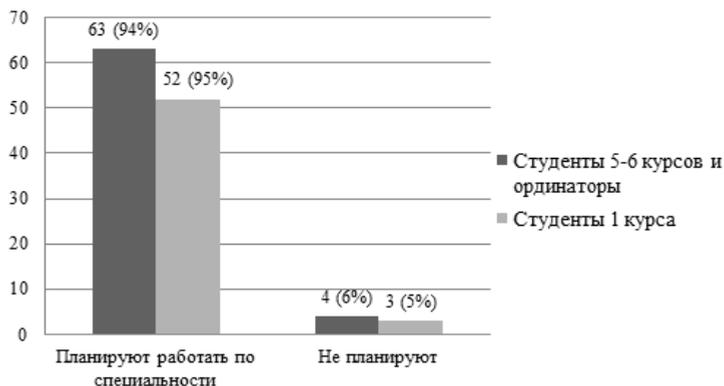


Рис. 1. Планы на работу по специальности студентов НГМУ

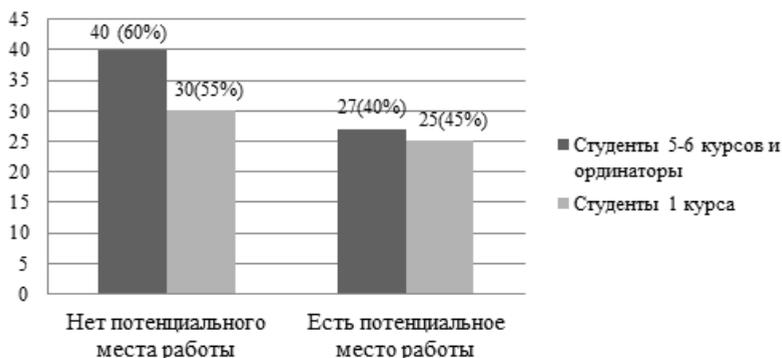


Рис. 2. Потенциальное место работы студентов НГМУ

При этом часть студентов-старшекурсников уже работали или работают в сфере медицины, причем значимую мотивацию занимает финансовая мотивация (рис. 3, 4).

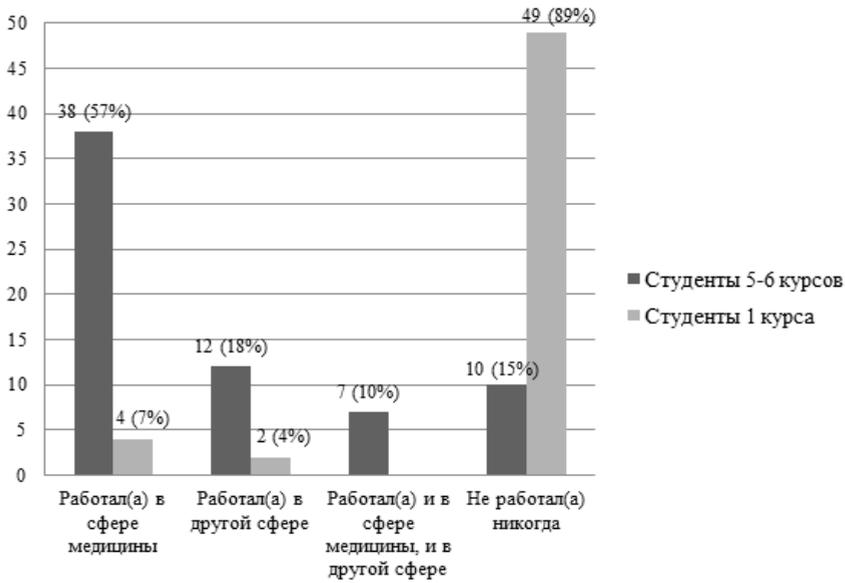


Рис. 3. Количество студентов НГМУ, работающих в сфере медицины или в другой сфере

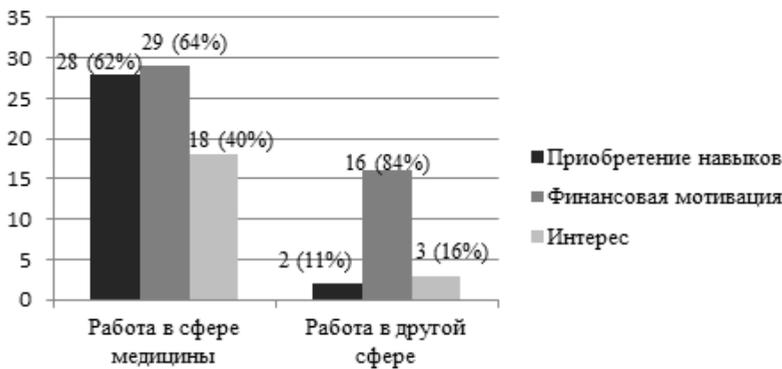


Рис. 4. Мотивы работы в сфере медицины или в другой сфере деятельности студентов 5–6 курсов

Работа в медицинской сфере для студентов-медиков – это прежде всего работа санитарями и средним медперсоналом, что нельзя назвать престижным, но стремление работать свидетельствует о привлекательности врачебной профессии, желании познать ее даже больше, чем во время учебы в вузе. Приобретение навыков, познание специальности – эти мотивы достойны уважения.

Проведенное исследование показало, какие потребности собираются удовлетворить студенты после получения врачебной профессии в процессе профессиональной деятельности. Интересна динамика мотивов у первокурсников и выпускников (табл. 5).

Степень выраженности мотивов будущей работы студентов НГМУ, в баллах (max – 10 баллов)

Мотивы	Средний балл студентов 1 курса	Средний балл студентов 5–6 курсов
Возможность заботиться о здоровье своих близких	9	8,4
Возможность заботиться о своем здоровье	7	7,7
Интерес к профессии, желание лечить людей	9	7,4
Материальная заинтересованность	5	7,3
Желание облегчить страдания тяжелобольных, стариков, детей	8	6,8
Уважение со стороны пациентов	7	6,5
Желание решать научные медицинские проблемы	7	5,5
Престиж профессии и/или семейные традиции	5	5,3
Членство в профессиональном сообществе	5	4,8

Из табл. 5 следует, что у студентов старших курсов вырастает показатель материальной направленности ($M = 7,3$ при $M = 5$ у студентов младших курсов при $p = 0,023$). При этом происходит снижение ценности пациента, что выражается в снижении параметра «желание облегчить страдание» ($M = 6,8$ при $M = 8$ у студентов младших курсов при $p = 0,028$) и «уважение со стороны пациентов» ($M = 6,5$ при $M = 7$ у студентов младших курсов при $p = 0,043$). Также снижается параметр желания заниматься научной деятельностью ($M = 5,5$ при $M = 7$ у студентов младших курсов при $p = 0,018$). Это указывает на то, что со временем студенты становятся менее чувствительными к чужой боли, возможно, это своеобразный защитный механизм от профессионального выгорания. Сама система здравоохранения подразумевает диссоциацию с заболевшими с помощью использования специфической терминологии, что позволяет снизить градус травматизации из-за эмпатического переживания за пациента. С другой стороны, при соприкосновении с реальной работой после 3 курса у студентов появляется мотивация на материальные блага, которая несколько обесценивает другие мотивы, например, уменьшает потребность выбора научной деятельности как низкооплачиваемой за счет выбора реального сектора заработка как врача-специалиста.

Таким образом, мотивации выбора врачебной профессии в целом следует признать удовлетворительными. Преобладает гуманистическая мотивация, а все остальные только дополняют ее и помогают в освоении медицинской профессии. Несмотря на падение престижа профессии врача, в обществе остаются молодые люди, которые стремятся к помощи людям и выбирают медицинскую профессию.

Выявить склонности абитуриента к врачебной деятельности, даже при наличии сильной мотивации к обучению в медвузе, не всегда просто из-за его низкой осведомленности о профессии, из-за созданных СМИ стереотипов, нарушающих объективное восприятие той или иной профессии, из-за семейных факторов, когда родители навязывают подростку тот или иной вид деятельности по разным причинам. В связи с этим, для бесприоритетной профориентации абитуриента необходимо дать ему реальное представление о той деятельности, которая возможна для него

в дальнейшей жизни. Кроме того, необходимо с раннего подросткового возраста ориентировать личность на необходимость и возможность гармоничного взаимодействия с окружающим миром, когда материальная составляющая не превалирует над долгосрочным удовлетворением от профессии. Необходимо вовлечение личности в реальные взаимодействия с медицинским миром. Дать абитуриенту возможность почувствовать сложности и опасности профессии с тем, чтобы в дальнейшей жизни он мог осознанно выбрать профессию или отказаться от нее.

Выводы

1. У студентов и первого, и выпускных курсов преобладает гуманистическая мотивация выбора профессии врача. Привлекает также высокая общественная значимость профессии врача, возможность заслужить доверие и уважение людей, а также желание ближе узнать мир людей.

2. В процессе обучения в медицинском вузе наблюдается некоторая динамика: возрастают мотивы самоактуализации, возрастает материальная заинтересованность, уменьшаются альтруистические мотивы и желание решать научные проблемы.

3. Тревогу вызывают 5–6 % выпускников, которые не собираются работать по специальности. Гуманизм и альтруизм – важные личностные факторы выбора профессии врача, но до поступления в медицинский вуз необходимо ближе познакомиться абитуриента со спецификой будущей профессии.

Список источников

1. *Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А.* Психология в медицине. М.: Инфра-М, 2018. 273 с.
2. *Герчиков В. И.* Типологическая концепция трудовой мотивации // Мотивация и оплата труда. 2005. № 2. С. 53–62.
3. *Гребенюк О. С.* Основы педагогики индивидуальности. Калининград: Янтарный сказ, 2000. 572 с.
4. *Дорошенко Т. В.* Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 166 с.
5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2014. 512 с.
6. *Овчинников А. А., Султанова А. Н., Чухрова М. Г., Зеленская В. В.* Анализ профессиональных мотивов у студентов медицинского университета в период эпидемии коронавируса // Медицина Кыргызстана. 2020. № 3. С. 43–47.
7. *Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. М., 2013. 597 с.
8. *Реан А. А.* Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
9. *Соловьева С. Л.* Индивидуальные психологические особенности личности врача. СПб.: ГОУ ВПО, 2001. 55 с.
10. *Туран Н. К.* О взаимосвязи эмоционального выгорания и профессиональной мотивации врачей общего профиля. СПб.: Реноме, 2013. 154 с.
11. *Урываев В. А.* Социально психологические аспекты профессиональной подготовки врача. Социальная психология XXI век. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2009. 357 с.
12. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
13. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. М., 1995.
14. *Ясько Б. А.* Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 3. С. 71–81.
15. *Ryan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions // Contemp Educ Psychol. 2000. № 25(1). P. 54–67.
16. *Sobral D. T.* What kind of motivation drives medical students learning quests? // Med Educ. 2004. № 38. P. 950–957.

References

1. Abramova G. S., Yudchic Yu. A. Psychology in medicine. Moscow: Infra-M, 2018, 273 p. (In Russian)
2. Gerchikov V. I. Typological concept of work motivation. *Motivation and Remuneration*, 2005, no. 2, pp. 53–62. (In Russian)
3. Grebenyuk O. S. Fundamentals of pedagogy of individuality. Kaliningrad: Yantarnyj skaz, 2000, 572 p. (In Russian)
4. Doroshenko T. V. Empathy as a factor of motivation in professional development of personality: dis. ... cand. psychol. sciences. Khabarovsk, 2007, 166 p. (In Russian)
5. Ilin E. P. Motivation and motives. Saint Petersburg: Piter, 2014, 512 p. (In Russian)
6. Ovchinnikov A. A., Sultanova A. N., Chukhrova M. G., Zelenskaya V. V. Analysis of professional motives among medical university students during the coronavirus epidemic. *Medicine of Kyrgyzstan*, 2020, no. 3, pp. 43–47. (In Russian)
7. Orlov Yu. M. Need-motivational factors of the effectiveness of educational activities of university students. Moscow, 2013, 597 p. (In Russian)
8. Rean A. A. Psychology and pedagogy. Saint Petersburg: Piter, 2002, 432 p. (In Russian)
9. Soloveva S. L. Individual psychological characteristics of a doctor's personality. Saint Petersburg: GOU VPO, 2001, 55 p. (In Russian)
10. Turan N. K. On the relationship between emotional burnout and professional motivation of general practitioners. Saint Petersburg: Renome, 2013, 154 p. (In Russian)
11. Uryvaev V. A. Social psychological aspects of professional training of a doctor. Social psychology XXI century. Yaroslavl: Yaroslavl State University, 2009, 357 p. (In Russian)
12. Hekkhauzen Kh. Motivation and activity. Saint Petersburg: Piter, 2003, 860 p. (In Russian)
13. Shadrikov V. D. Activities and abilities. Moscow, 1995. (In Russian)
14. Yasko B. A. Expert analysis of the professionally important qualities of a doctor. *Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 3, pp. 71–81. (In Russian)
15. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, 2000, no. 25(1), pp. 54–67.
16. Sobral D. T. What kind of motivation drives medical students learning quests? *Med Educ*, 2004, no. 38, pp. 950–957.

Информация об авторах

М. В. Новикова – кандидат медицинских наук, доцент кафедры анестезиологии, реаниматологии и неотложной педиатрии им. В. И. Гордеева, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России, г. Санкт-Петербург, Россия, arina7891@mail.ru

М. Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, руководитель магистерской программы «Девиантология», профессор кафедры психологии, педагогики и правопедания, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, Россия, mbav3@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5389-5897

Information about the authors

M. V. Novikova – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Anesthesiology, Resuscitation and Emergency Pediatrics named after

V. I. Gordeev, St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Health of Russia, Saint Petersburg, Russia, arina7891@mail.ru

M. G. Chukhrova – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Head of the Master's Program “Deviantology”, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Law, Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia, mbav3@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5389-5897

Статья поступила в редакцию 10.04.2024; одобрена после рецензирования 17.04.2024; принята к публикации 18.04.2024.

The article was submitted 10.04.2024; approved after reviewing 17.04.2024; accepted for publication 18.04.2024.



Научная статья

УДК 159.9.07

Риск нарушений пищевого поведения девочек-подростков в контексте практик родительского воспитания

Мария Константиновна Павликова¹, Марина Ивановна Кошенова¹

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязей особенностей родительского воспитания с риском нарушений пищевого поведения. Представлена информация об актуальности и основные теоретические аспекты исследования данной проблемы. Рассматриваются результаты теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме влияния особенностей внутрисемейных отношений на формирование определенных стратегий девиантного пищевого поведения. Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого состояла в выявлении взаимосвязей особенностей родительского воспитания через призму восприятия девочками в подростковом возрасте, с выраженностью риска различных стратегий нарушенного пищевого поведения и удовлетворенностью собственным телом. В исследовании приняли участие 60 девочек в возрасте от 14 до 16 лет. Для проведения исследования были использованы психодиагностические методики: 1) Голландский опросник пищевого поведения (Т. Стриен); 2) Методика Е. Шафера «Подростки о родителях» (адаптирована сотрудниками лаборатории клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева Л. И. Вассерманом, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной); 3) Опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха). Для обеспечения достоверности выводов применялись: критерий Колмогорова-Смирнова, критерий корреляции г-Спирмена, факторный анализ. Результаты исследования показали, что особенности материнского воспитания в большей степени взаимосвязаны с ограничительным пищевым поведением (директивность, враждебность и непоследовательность), а отцовского – с эмоциогенным и экстернальным пищевым поведением (позитивный интерес, близость при отрицательной корреляции с враждебностью). Кроме того, было выявлено, что чем больше мать выражает психологическое принятие дочери, интересуется ее жизнью и стремится помочь при запросе о помощи, тем выше удовлетворенность собственным телом у дочери. И, наоборот, чем чаще мать применяет строгие наказания, жесткий контроль, выражает неспособность учесть мнение дочери и дистанцируется по отношению к семье (в первую очередь к детям), тем менее позитивно девочка-подросток воспринимает свое тело. Иначе представлены взаимосвязи удовлетворенности девочки своей телесностью с воспитательной практикой отца: девочка-подросток себе нравится (она удовлетворена своим телом) и в том случае, если отец принимает свою дочь, проявляет любовь и уважение, и в том случае, если он отгорожен от проблем семьи и игнорирует дочь. Неудовлетворенность собственным телом взаимосвязана с ограничительным и эмоциогенным пищевым поведением. Установлено, что наиболее значимыми при формировании стратегии пищевого поведения – гармоничной или девиантной – являются факторы «принимаящая мать», «отвергающий отец», «принимаящий отец».

Ключевые слова: пищевое поведение; девочки подросткового возраста; нарушения пищевого поведения; факторы риска; практики родительского воспитания; удовлетворенность собственным телом.

Для цитирования: Павликова М. К., Кошенова М. И. Риск нарушений пищевого поведения девочек-подростков в контексте практик родительского воспитания // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 51–66.

Original article

The risk of eating disorders in adolescent girls in the context of parenting practices

Maria K. Pavlikova¹, Marina I. Koshenova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between the characteristics of parental education and the risk of developing eating disorders. It provides information on the relevance and main theoretical aspects of this issue. The results of theoretical and empirical studies on the influence of intra-family relations on the formation of deviant eating behaviors are presented. An empirical study was conducted to identify the relationship between the features of parental education, as perceived by teenage girls, and the severity of their risk of developing various eating disorders and satisfaction with their own bodies. The study included 60 teenage girls aged 14–16. Psychodiagnostic methods were used to conduct the study: 1) The Dutch eating behavior questionnaire (T. Strien); 2) The methodology of E. Schaefer “Teenagers about parents” (adapted by the staff of the Laboratory of Clinical Psychology of the V. M. Bekhterev Institute L. I. Wasserman, I. A. Gorkova, E. E. Romitsina); 3) Questionnaire of the image of one's own body (O. A. Skugarevsky and S. V. Sivukha). To ensure the reliability of our conclusions, we used the Kolmogorov-Smirnov test, the Spearman correlation coefficient, and factor analysis. The results of our study showed that features of maternal parenting are more closely related to restrictive eating behaviors (such as directionality, hostility, and inconsistency), while features of paternal parenting are related to emotional and external aspects of eating behavior (such as positive interest, intimacy, and a negative correlation with hostility). Additionally, we found that the more a mother expresses psychological acceptance towards their child, is interested in their life, and seeks to provide help when requested, the higher their child's satisfaction with their own body image. Conversely, the more a mother uses strict punishments and control, expresses an inability to consider her daughter's opinions, and distances herself from the family (primarily children), the less positively a teenage girl will perceive her body. Otherwise, the relationship between a teenage girl's satisfaction with her physical appearance and her father's parenting style is presented: a teenage girl feels good about herself (is satisfied with her body) if her father accepts his daughter, shows love and respect, and if he is fenced off from family problems and ignores his daughter. Dissatisfaction with one's body is linked to restrictive and emotional eating behavior. The most significant factors influencing the development of an eating disorder are the parental attitudes “accepting mother” and “rejecting father”, “accepting father”.

Keywords: eating behavior; teenage girls; eating disorders; risk factors; parenting practices; satisfaction with one's own body.

For citation: Pavlikova M. K., Koshenova M. I. The risk of eating disorders in adolescent girls in the context of parenting practices. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 51–66. (In Russ.)

Введение. Проблема исследования нарушений пищевого поведения (далее – НПП), или пищевых аддикций, обретает все большую актуальность. О масштабах проблемы свидетельствует высокая распространенность пищевых аддикций. К сожалению, в России отсутствуют достоверные статистические данные, но зарубежные метаисследования таких авторов, как Y. Silén, A. Keski-Rahkonen указывают на то, что до 17,9 % девушек и до 2,4 % юношей сталкивались в своей жизни с НПП преимущественно в подростковом возрасте, причем трети из них не удавалось достичь устойчивой ремиссии, т. к. у них наблюдались симптоматические проявления различной интенсивности в течение всей жизни. Также авторы отмечают, что распространенность НПП и растущая степень тяжести симптомов может быть связана с последствиями пандемии COVID-19 [21]. Это подтверждает исследование J. D. Devoe, A. Nan и др., которые объясняют данную тенденцию меньшей доступностью психологической помощи, изменениями в распорядке дня, усилившимся влиянием средств массовой информации, повышенной тревожностью в обществе и т. д. [17].

Не менее значимым фактором, свидетельствующим об актуальности исследования НПП, являются показатели смертности в результате пищевых аддикций. По данным J. Arcelus, A. J. Mitchell, J. Wales, S. Nielsen пищевые аддикции занимают второе место в статистике смертности среди всех психических заболеваний (после передозировки психоактивными веществами) [13]. При этом A. Goldstein и Y. Gvion отмечают, что одной из ведущих причин высокой смертности является совершение самоубийств лицами, страдающими НПП [18; 22].

На фоне высокой распространенности пищевых аддикций можно отметить низкий уровень информированности населения о причинах, симптомах и последствиях НПП, при этом существование диетической культуры препятствует формированию корректного представления об адекватном и девиантном пищевом поведении. Наиболее остро данный вопрос стоит в профессиональных сообществах. Одним из ключевых направлений при работе с НПП является работа с психологом, поэтому специалистам необходимо иметь представление о сопутствующих НПП проблемах психологического здоровья для осуществления профилактической или психокоррекционной работы или для направления к другим специалистам.

В медицинской сфере данный вопрос поднимает Е. В. Павловская [7]. Автор отмечает, что из-за недостаточной информированности врачей, в первую очередь педиатров, о трудностях, которые потенциально могут возникнуть при кормлении детей раннего и дошкольного возраста, нарушения процесса питания детей остаются вне области внимания специалистов, что может способствовать формированию НПП. Это свидетельствует о необходимости повышения осведомленности специалистов из разных сфер деятельности о специфике проявления типов НПП, чтобы они могли эффективно оказать помощь, а также участвовать в профилактических и коррекционных мероприятиях.

Проблема исследования НПП требует междисциплинарного подхода, т. к. последствия НПП наблюдаются не только в сфере психологического здоровья (сверхценность образа тела, когнитивные искажения, перфекционизм, тревожность, сужение интересов до мыслей, сопровождающих НПП), но и соматического (анемия, нарушение обмена веществ, полиорганная недостаточность, сахарный диабет). На важность реализации междисциплинарного подхода указывает и высокая коморбидность при НПП, проявляющаяся в наличии сопутствующих патологий [19; 23].

Междисциплинарный подход необходим и при коррекции НПП. На это еще в 2011 г. указывал R. Dalle Grave, описывая 3 приоритетные области, которые нужно учитывать при коррекции НПП:

1. Необходимо уточнение клинических симптомов пищевых аддикций и учет коморбидности расстройства с целью описания новых видов НПП и конкретизации уже известных.

2. При исследовании детерминант НПП необходимо обращать внимание на взаимодействие всех факторов между собой, т. е. учитывать системность их влияния на формирование риска и поддержание НПП. Также автор отмечал, что нужно учитывать многообразие факторов и не сосредотачивать все внимание исключительно на биологических причинах.

3. Необходимо распространять в профессиональных сообществах уже доступные методы коррекции НПП и разрабатывать новые, основываясь на имеющихся фактических данных о причинах, особенностях течения того или иного вида НПП [16].

При определении пищевого поведения мы придерживаемся позиции В. Д. Менделевича, который рассматривает его как ценностное отношение к пище и ее приему, как стереотип питания в обычных условиях и в условиях стресса, а также поведение, мотивированное образом собственного тела. Автор выделяет адекватное (гармоничное) и девиантное (патологическое) пищевое поведение. Оценить то, к какому именно типу относится то или иное пищевое поведение личности можно, исходя из многих параметров (место процесса приема пищи в жизни человека, влияние СМИ и окружения человека) [8].

Ю. Л. Савчикова, обобщая результаты зарубежных теоретических и эмпирических исследований, предлагает рассматривать 3 стратегии аддиктивного пищевого поведения, отмечая, что они могут сочетаться между собой, т. к. НПП представляют некий континуум в зависимости от интенсивности симптоматических проявлений:

1. Экстернальное (ситуативное) пищевое поведение характерно в тех случаях, когда у личности наблюдается повышенная чувствительность к внешним стимулам потребления пищи. Приемы пищи характеризуются ситуативностью, определяются реакцией на запах еды, ее вид, доступность, а также отношением окружающих к выбранной еде. Биологические потребности в данном случае отходят на второй план.

2. Эмоциогенное пищевое поведение предполагает потребление пищи в ответ на эмоциональный дискомфорт, стресс. Многие люди склонны реагировать на перечисленные стимулы проявлением гнева и страха (эмоции, адекватные неудовлетворенности биологической потребности), или потерей аппетита. Однако в случае эмоционально обусловленного пищевого поведения личность склонна реагировать чрезмерным потреблением пищи, снижая тревожность и напряжение. А. В. Вахмистров отмечает, что эмоциогенное пищевое поведение представлено неоднородно, поэтому предлагает разделять его на 3 группы: перманентное эмоциогенное пищевое поведение (на первом плане выступает гедонистический компонент питания, т. е. еда является источником положительных эмоций, не вызывающим чувства стыда и вины); компульсивное пищевое расстройство (приемы пищи эпизодичны и ограничены в длительности, сопровождаются чувством вины и зачастую происходят только в одиночестве, завершаются в ответ на физический дискомфорт); синдром ночной еды (возникновение трудностей с засыпанием при отсутствии приема пищи непосредственно перед сном, также сопровождается переживанием чувства вины) [3].

3. Ограничительное пищевое поведение характеризуется чрезмерным размышлением на тему пищи. Прием пищи сопровождается тщательным выбором продуктов питания, подсчетом калорий и взвешиванием пищи. Область интересов личности с ограничительным пищевым поведением зачастую ограничена мыслями о еде и об образе тела (выбор разнообразных диет, избыточная физическая нагрузка) [9].

Как было упомянуто ранее, пищевое поведение начинает формироваться с младенческого возраста, поэтому важно рассмотреть, какие факторы могут привести к формированию НПП. На сегодняшний день наблюдается отсутствие единого мнения в отношении причин девиантного пищевого поведения, т. к. в зарубежных и отечественных исследованиях существует множество точек зрения, концентрирующихся на разных аспектах НПП [4; 10; 20]. Однако преобладает биопсихосоциальный подход, предлагающий системно учитывать биологические, социальные и психологические факторы:

1. К биологическим факторам относятся генетическая предрасположенность к НПП и к аффективным расстройствам, метаболические и функциональные нарушения организма.

2. Социальные факторы охватывают воздействие общества, ближайшего окружения, СМИ, распространенность диетической культуры и т. д. Также В. Д. Менделевич отмечает, что одним из существенных социальных факторов являются этнокультуральные особенности, влияющие на формирование стереотипов пищевого поведения. От этнокультурных особенностей человека зависит оценка адекватности пищевого поведения, т. к. место и роль приемов пищи отличается в различных культурах [8].

3. Психологические факторы включают в себя личностные особенности, психические состояния, индивидуальный опыт, сверхценность образа тела и неудовлетворенность собственным телом [20].

В последнее время наиболее активно зарубежными (L. Cerniglia, S. Cimino, R. Grenon) и отечественными авторами (Т. А. Мешкова, Р. В. Александрова, М. Ю. Дурнева) исследуются социальные и психологические факторы НПП: пересматриваются диагностические проявления различных видов НПП, с большим фокусированием внимания не на физиологических изменениях, а на личностных. В связи с этим выявляются и подвергаются описанию и подробному изучению новые виды НПП, факторы и предикторы его формирования.

В данной статье мы остановимся на изучении роли семейного фактора, а именно влиянии особенностей родительского воспитания на тип и риск формирования НПП.

Именно в семье начинает формироваться пищевое поведение ребенка, поэтому от того, насколько эффективно функционирует семья и каким образом выстраивается коммуникация, зависит формирование образа физического Я и усвоение стереотипов питания. Роль семьи сложно переоценить, т. к. являясь первой социальной средой для ребенка, сопровождающей его на различных жизненных этапах, она способствует или препятствует всестороннему развитию его личности [12].

На разных возрастных этапах развития ребенка более значимой является одна из характеристик семейного фактора НПП.

Так, например, в младенческом возрасте более значимо эмоциональное отношение матери к ребенку, т. к. в процессе взаимодействия с ней начинает формироваться определенная стратегия пищевого поведения (ребенок приобретает новый опыт распознавания чувств голода и насыщения) [4].

Затем более значимыми становятся особенности пищевого поведения родителей, находящие выражение в пищевых привычках, установках и семейных традициях в области питания. При этом стоит отметить, что пищевое поведение родителей может влиять на пищевое поведение ребенка напрямую (например, следование одного из родителей определенной диете распространяется на всю семью) или косвенно (негативное отношение к собственному телу со стороны родителя).

Но ключевым и самым обширным фактором риска формирования НПП являются качественная характеристика детско-родительских отношений и особенности родительского воспитания. Данному компоненту посвящено достаточно много эмпирических исследований как отечественных, так и зарубежных.

Например, Т. А. Мешкова и Р. В. Александрова в проведенном ими эмпирическом исследовании отмечают, что у девочек подросткового возраста с риском НПП наблюдалось влияние властной и не включенной в жизнь детей матери на фоне относительно нейтральной, но все же не вполне отстраненной позиции отца. Также в их семьях отмечается беспокойство по поводу стройности фигуры дочери, следование принципам правильного питания и увлечение диетами. Авторы отмечают, что такие особенности воспитания приводят к тому, что девочки с высоким уровнем риска НПП в большей степени испытывают страх осуждения со стороны семьи, недостаток позитивного интереса к жизни со стороны родителей и похвалы за успехи, порицание за оплошности, а также в большей мере ощущают зависимость от семьи, чем девочки с низким уровнем риска НПП [1].

О. А. Ильчик отмечает, что девушки с диагностированными НПП (нервная анорексия и нервная булимия) воспринимают отношения родителей и свое отношение к ним как конфликтные и отчужденные [6]. А. В. Занозин также подтвердил значимость роли семейного фактора НПП, установив, что для девочек, составляющих группу риска развития НПП (в первую очередь нервной анорексии), характерны дисгармоничные отношения внутри семьи: гиперопекающий стиль воспитания со стороны матери или негативное отношение и отвержение проблем дочери на фоне безразличного отношения отца [5].

Зарубежные авторы в большей степени акцентируют внимание на сравнении особенностей родительского воспитания в семьях в зависимости от типа НПП. Например, L. Cerniglia, S. Cimino, R. Grenon пишут о том, что подростки с нервной анорексией сообщают о проблемах с установлением межличностных границ низким уровнем сплоченности членов семьи и ригидностью семейной системы; в семьях подростков с нервной булимией наблюдается дезорганизованность семейной системы и большое количество конфликтов между членами семьи; воспитание в семьях подростков с компульсивным перееданием отличается низкой эмоциональной вовлеченностью родителей в жизнь детей и отстраненной позицией. Однако авторы отмечают, что все семьи объединяет низкий уровень удовлетворенности внутрисемейными отношениями, что позволяет им сделать вывод о необходимости включения семьи в процесс коррекции НПП [14]. S. Cook-Darzens, C. Doyen, M. C. Mouren отмечают противоречивость полученных ими результатов с уже имеющимися в психологической науке фактическими данными, сообщая о том, что им не удалось выявить специфическую модель родительского воспитания, которая привела бы к тому или иному типу НПП. Также авторы предлагают исследовать семейный фактор НПП с той же позиции, что и L. Cerniglia и соавт., а именно с целью обнаружения различий детско-родительских отношений в зависимости от типа НПП ребенка, что в перспективе выступило бы положительным фактором в коррекции НПП [15].

Таким образом, очевидная актуальность проблемы и противоречивые эмпирические данные о предикторах НПП в детском и подростковом возрасте, представленные в отечественных и зарубежных публикациях, обуславливают необходимость получения дополнительной фактологии. Цель нашего эмпирического исследования заключалась в выявлении взаимосвязей особенностей родительского воспитания с типами пищевого поведения у девочек старшего подросткового возраста и их удовлетворенностью собственным телом.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что риск НПП и стратегия девиантного пищевого поведения, а также неудовлетворенность собственной телесностью зависят от воспитательных практик родителей и их восприятия девочками-подростками.

Методы. В качестве основного метода исследования выступило тестирование. В исследовании приняли участие 60 девочек в возрасте от 14 до 16 лет.

Для решения исследовательских задач был использован следующий психодиагностический инструментарий:

1. Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ), разработанный Т. Стриен в 1986 г. Данная методика направлена на выявление стратегии девиантного пищевого поведения: ограничительного (вопросы 1–10), эмоциогенного (11–23), экстернального (24–33), а также определение наличия или склонности к нарушениям пищевого поведения [24].

2. Методика Е. Шафера «Подростки о родителях», адаптированная сотрудниками лаборатории клинической психологии Института им. В. М. Бехтерева Л. И. Вассерманом, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной [2]. Данный опросник изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети, позволяет описать отношения с родителем по наиболее общим проявлениям: позитивному интересу, директивности, враждебности, автономности, непоследовательности.

3. Опросник образа собственного тела разработан О. А. Скугаревским и С. В. Сивухой [11]. Данная методика позволяет оценить степень неудовлетворенности собственным телом у лиц, страдающих расстройствами пищевого поведения.

Для статистической обработки данных использовались следующие критерии: критерий Колмогорова-Смирнова, критерий корреляции г-Спирмена, факторный анализ (метод главных компонент).

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования с помощью методики Т. Стриен «Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ)» была определена выраженность стратегий девиантного пищевого поведения и уровень риска НПП у девочек-подростков, составивших выборку. Обнаружено, что показатели всех шкал выше нормативных: 3,31 по ограничительному пищевому поведению при нормальном значении в 2,4 балла; 2,71 по эмоциогенному пищевому поведению при норме в 1,8 балла; 2,89 по экстернальному пищевому поведению при норме в 2,7 балла, что свидетельствует о высоком уровне риска НПП (рис. 1).

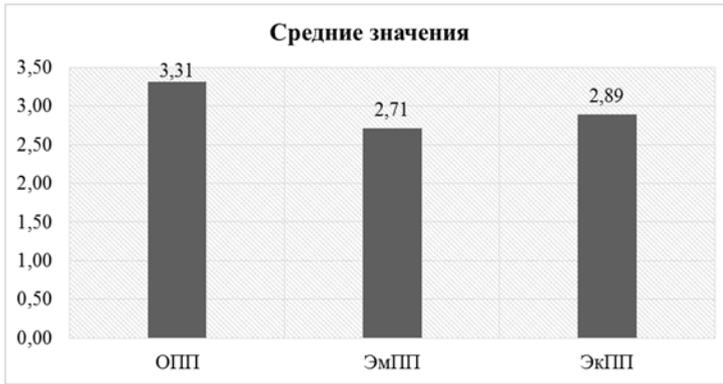


Рис. 1. Стратегии девиантного пищевого поведения у девочек-подростков (средние значения)

Примечания: ОПП ограничительное пищевое поведение;
ЭМПП эмоциогенное пищевое поведение;
ЭкПП экстернальное пищевое поведение.

Зафиксированный высокий риск формирования нарушения пищевого поведения в выборке в целом свидетельствует о необходимости тщательного изучения предикторов данного вида девиации. Мы полагаем, что не только социальные предписания, тиражируемые через средства массовой информации, оценки окружающих и прочие социальные практики, но и семейная система, родительские послания и воспитательные стратегии матери и отца вносят значимый вклад в формирование типов пищевого поведения.

Как показало наше пилотажное исследование взаимодействие прежде всего в диаде мать – дочь оказывает существенное влияние на формирование рисков нарушения пищевого поведения (табл. 1).

Таблица 1

**Взаимосвязь восприятия и понимания дочерью практики
материнского воспитания и типов НПП**

Особенности воспитания	ОПП		ЭМПП		ЭкПП	
	г	р	г	р	г	р
Позитивный интерес	-0,411**	0,001	-0,051	0,697	0,120	0,360
Директивность	0,364**	0,004	0,170	0,195	0,056	0,671
Враждебность	0,543**	0,000	0,259*	0,046	0,003	0,984
Автономность	-0,552**	0,000	-0,169	0,197	0,012	0,927
Непоследовательность	0,366**	0,004	0,306*	0,017	0,074	0,573
Близость	-0,504**	0,000	-0,171	0,191	0,064	0,627
Критика	0,480**	0,000	0,183	0,163	0,030	0,817

Примечания: ОПП ограничительное пищевое поведение;
ЭМПП эмоциогенное пищевое поведение;
ЭкПП экстернальное пищевое поведение.

В ходе корреляционного анализа были выявлены прямые взаимосвязи ограничительного пищевого поведения со следующими особенностями восприятия доче-

рию практики материнского воспитания: директивностью ($r = 0,364$, при $p \leq 0,01$), враждебностью ($r = 0,543$, при $p \leq 0,001$), критикой ($r = 0,480$, при $p \leq 0,001$). Чем более выражены враждебность, директивность и критика матери, тем выше ограничительное пищевое поведение, и, следовательно, выше риск НПП дочери. Это свидетельствует о том, что такие особенности материнского воспитания, как жесткий контроль, строгие наказания, следование собственной позиции и непринятие отличающегося мнения, возвышение себя над другими людьми, демонстрируемые матерью, связаны с НПП ограничительного спектра дочери. Мы полагаем, что в том случае, когда девочка видит в матери прежде всего враждебного критика, она вынуждена ориентироваться на социальные эталоны красоты и женственности, которые в настоящее время все еще предполагают модельную стройность. Считаем важным подчеркнуть, что дочь, которая всегда недостаточно хороша для матери, находится в зоне высокого риска, т. к. ей не позволено быть самой собой, а эталон как точный образец установленной единицы измерения (в данном случае красоты, телесности) всегда недостижим в бытийности.

Также были выявлены обратные взаимосвязи ограничительного пищевого поведения с позитивным интересом ($r = -0,411$, при $p \leq 0,001$), близостью ($r = -0,552$, при $p \leq 0,001$) и автономностью ($r = -0,435$, при $p \leq 0,001$). То есть чем более выражен позитивный интерес, выражена близость матери на фоне нетребовательности и снисходительности, тем ниже ограничительное пищевое поведение и риск НПП у дочерей.

Обнаружена положительная корреляция эмоциогенного пищевого поведения с враждебностью матери ($r = 0,259$, при $p \leq 0,01$): чем более враждебно отношение матери, тем больше дочь склонна к эмоциогенному пищевому поведению и риску нарушений. Еда при этом является способом переживания («пережевывания») негативных эмоций.

Информативны и результаты корреляционного анализа типов пищевого поведения с восприятием и пониманием дочерью практики отцовского воспитания (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь восприятия и понимания дочерью практики отцовского воспитания и типов НПП

Особенности воспитания	ОПП		ЭмПП		ЭкПП	
	г	р	г	р	г	р
Позитивный интерес	-0,324*	0,011	0,284*	0,048	0,274*	0,034
Директивность	0,420**	0,001	0,152	0,245	0,046	0,727
Враждебность	-0,194	0,137	-0,309*	0,016	-0,370**	0,004
Автономность	-0,427**	0,001	0,171	0,191	0,194	0,137
Непоследовательность	-0,347**	0,007	-0,244	0,060	-0,192	0,141
Близость	-0,087	0,509	0,224	0,086	0,369**	0,004
Критика	0,205	0,117	-0,048	0,715	-0,203	0,120

Примечания: ОПП ограничительное пищевое поведение;

ЭмПП эмоциогенное пищевое поведение;

ЭкПП экстернальное пищевое поведение.

Обнаружена прямая связь ограничительного пищевого поведения девочек подросткового возраста с директивностью отца ($r = 0,420$, при $p \leq 0,01$), что позволяет

утверждать, что практика «твердой мужской руки», постоянно указывающей дочери на ее место в обществе и семье, требование жестко подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе и культуре, делает ее особо чувствительной и к социальным посланиям необходимости достижения все того же эталона. Вероятно, изменение социальной нормы телесности или правил питания заставит девочку с опытом воспитания директивным отцом не ограничивать, а наращивать потребление пищи для достижения эталона *плюс-сайз* (в нашем опыте консультирования была взрослая женщина, «раскармливающая» себя по требованию мужа до «нужных размеров» и сетующая на то, что такая экзекуция дается ей несколько труднее, чем диеты в подростковом возрасте и юности).

Отрицательные взаимосвязи между данными, полученными по шкале «ограничительное пищевое поведение», с данными по шкалам «позитивный интерес» ($r = -0,324$, при $p \leq 0,05$), «автономность» ($r = -0,427$, при $p \leq 0,001$) и «непоследовательность» ($r = -0,347$, при $p \leq 0,01$) свидетельствуют о том, что в том случае, когда девочка может оставаться самой собой, не ориентируясь на регламентируемые модели поведения, либо потому что с отцом у нее теплые отношения, она ему интересна, отец ее принимает (позитивный интерес), либо отец не играет важной роли в ее жизни из-за того, что отгорожен от семьи в целом и от дочери в частности, функционирует параллельно (автономность), или из-за того, что все его реакции непредсказуемы, непоследовательны, и ориентироваться на его послания бессмысленно (непоследовательность), риски нарушений в пищевом поведении отсутствуют.

Достаточно парадоксальные, на первый взгляд, связи получены при сопоставлении данных выраженности риска эмоциогенного пищевого поведения девочки и стиля родительского воспитания отца. И если положительная корреляция с позитивным интересом ($r = 0,284$, при $p \leq 0,05$) может быть достаточно просто объяснена тем, что дочь с опытом теплых отношений с отцом в ситуации стресса ищет привычного утешения «вкусненьким», то отрицательная связь с враждебностью ($r = -0,309$, при $p \leq 0,05$) требует дополнительного анализа. Выраженная враждебность со стороны отца, связанная с требованием быть идеальным ребенком, помноженная на холодность, обуславливает повышенный уровень напряженности и нервозности девочки-подростка, и можно было бы ожидать, что риск склонности заедать стресс будет возрастать, но связь носит отрицательный характер. Мы полагаем, что полученные данные объясняются тем, что девочка-подросток, воспринимающая отцовскую воспитательную практику как выраженную враждебность, находится в пролонгированном стрессе; нестабильность является для нее перманентным состоянием, которое невозможно просто «заесть», «пережевать», т. к. необходимо переживать более мощный, фактически истощающий стресс.

Экстернальное пищевое поведение девочек-подростков положительно коррелирует с позитивным интересом ($r = 0,074$, при $p \leq 0,05$) и близостью ($r = 0,369$, при $p \leq 0,01$) отца и отрицательно с враждебностью ($r = -0,370$, при $p \leq 0,01$). При всем том, что экстернальное пищевое поведение – это скорее характеристика стиля, которая редко приводит к нарушениям пищевого поведения, прослеживается общая закономерность: ресурс отцовской поддержки и принятие со стороны отца являются «разрешительным» фактором попробовать новое, рекламируемое; схема «попросил – получил» закрепляет модель экстернального пищевого поведения в качестве допустимой и фактически нормативной. Восприятие девочкой отношение отца как

враждебного не располагает к обозначению своих желаний, и, соответственно, не закрепляет экстернальную модель.

Таким образом, восприятие дочерью-подростком практик воспитания обоих родителей играет существенное значение в формировании пищевого поведения.

Интерпретация полученных данных осуществлялась с учетом того факта, что НПП так или иначе связано с социальными эталонами, и в первую очередь с эталоном телесности. Корректность такого подхода подтверждается тем, что в изучаемой нами выборке удовлетворенность собственным телом отрицательно коррелирует с ограничительным ($r = -0,699$, при $p \leq 0,01$) и эмоциогенным ($r = -0,345$, при $p \leq 0,01$) пищевым поведением: чем выше удовлетворенность телом, тем меньше риск и выраженность ограничительного и эмоциогенного пищевого поведения.

В связи с этим рассмотрим, как взаимосвязано отношение к собственному телу с особенностями родительского воспитания и его восприятие девочками подросткового возраста (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь восприятия девочкой-подростком практик материнского и отцовского воспитания и удовлетворенности собственным телом

Особенности материнского воспитания	Удовлетворенность собственным телом		Удовлетворенность собственным телом		Особенности отцовского воспитания
	г	р	г	р	
Позитивный интерес	0,402**	0,001	0,313*	0,015	Позитивный интерес
Директивность	-0,280*	0,030	-0,071	0,592	Директивность
Враждебность	-0,558**	0,000	0,139	0,290	Враждебность
Автономность	0,361**	0,005	0,404**	0,001	Автономность
Непоследовательность	-0,150	0,251	-0,035	0,789	Непоследовательность
Близость	0,553**	0,000	0,112	0,393	Близость
Критика	-0,255**	0,049	-0,189	0,148	Критика

Примечания: ОПП ограничительное пищевое поведение;

ЭМПЭ эмоциогенное пищевое поведение;

ЭКПП экстернальное пищевое поведение.

Исходя из результатов исследования взаимосвязей восприятия материнского воспитания с удовлетворенностью собственным телом, можно сказать, что отношение к телу положительно коррелирует с позитивным интересом ($r = 0,402$, при $p \leq 0,001$), автономностью ($r = 0,361$, при $p \leq 0,01$) и близостью ($r = 0,553$, при $p \leq 0,001$) матери, а также отрицательно коррелирует с директивностью ($r = -0,280$, при $p \leq 0,05$), враждебностью ($r = -0,558$, при $p \leq 0,001$) и критикой ($r = -0,255$, при $p \leq 0,05$) матери. Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем больше мать выражает психологическое принятие дочери, интересуется ее жизнью и стремится помочь при запросе о помощи, тем выше удовлетворенность собственным телом у дочери. И, наоборот, чем чаще мать применяет строгие наказания, жесткий контроль, выражает неспособность учесть мнение дочери и дистанцируется по отношению к семье (в первую очередь к детям), тем менее позитивно девочка-подросток воспринимает свое тело.

Иначе представлены взаимосвязи удовлетворенности девочки своей телесностью с воспитательной практикой отца: девочка-подросток себе нравится (она

удовлетворена своим телом) и в том случае, если отец принимает свою дочь, проявляет любовь и уважение, и при условии, если он отгорожен от проблем семьи и игнорирует дочь (взаимосвязь удовлетворенности собственным телом с показателями шкалы позитивного интереса – $r = 0,313$, при $p \leq 0,05$; шкалы автономности – $r = 0,404$, при $p \leq 0,001$).

Очевидно, что механизм формирования удовлетворенности собственным телом девочки-подростка требует дополнительного изучения.

Полученные в ходе корреляционного анализа результаты позволяют нам предположить, что особенности родительского воспитания и само восприятие девочкой-подростком практик материнского и отцовского воспитания оказывают влияние на тип и риск формирования НПП.

Факторный анализ полученного массива данных позволил выделить следующие решающие факторы формирования НПП в контексте родительского воспитания: принимающая мать, отвергающий отец, принимающий отец (табл. 4).

Таблица 4

Факторы формирования НПП в контексте родительского воспитания

Фактор	Вклад в обобщенную дисперсию (%)	Дескрипторы	Факторная нагрузка
Принимающая мать	41,53	Близость матери	0,940
		Враждебность матери	-0,861
		Позитивный интерес матери	0,836
		Автономность матери	0,772
		Критика матери	-0,700
		Директивность матери	-0,623
Отвергающий отец	19,03	Директивность отца	0,909
		Непоследовательность отца	0,790
		Критика отца	0,719
Принимающий отец	13,24	Близость отца	0,958
		Позитивный интерес отца	0,820
		Враждебность отца	-0,815

В результате факторного анализа было выделено 3 фактора, объясняющих 73,8 % общей дисперсии.

Фактор «принимающая мать» объясняет 41,53 % дисперсии и представлен 6 биполярными дескрипторами, характеризующими материнское воспитание как нетребовательное и снисходительное и саму мать как открытую для обсуждения различных вопросов, внимательную, заинтересованную в жизни дочери.

Второй фактор «отвергающий отец» объясняет уже 19,03 % дисперсии и является униполярным, состоящим из 3 дескрипторов, отражающих стремление отца заставить дочь подчиняться социальным нормам и правилам, принятым в обществе и культуре, а также непоследовательность и непредсказуемость практики воспитания.

Третий фактор «принимающий отец» объясняет 13,24 % дисперсии и представлен 3 дескрипторами разной модальности, которые подчеркивают заинтересованность отца в жизни дочери, выражающуюся в теплоте и искренности их отношений, при этом требовательность и запреты с его стороны действуют на фоне его любви.

Подводя итог, важно заметить, что выявленные факторы являются наиболее значимыми при формировании стратегии пищевого поведения: гармоничной или девиантной в контексте родительского воспитания. Поэтому необходимо учитывать качественную характеристику родительских практик и детско-родительских отношений в целом при диагностике, коррекции, а также профилактике НПП.

Выводы. Таким образом, гипотеза исследования, заключающаяся в том, что стратегия НПП, выраженность риска НПП и удовлетворенность собственным телом зависят от восприятия девочками-подростками особенностей родительского воспитания, нашла свое эмпирическое подтверждение в проведенном пилотажном исследовании. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что материнское воспитание в большей степени связано с ограничительным пищевым поведением дочерей, чем отцовское. Наиболее взаимосвязаны с данным типом пищевого поведения такие характеристики материнского воспитания, как враждебность, директивность и критика, проявляющиеся в жестком контроле, строгих наказаниях, непринятии отличающихся мнений и т. д. При этом можно отметить безучастную позицию отца, т. к. при таких особенностях материнского воспитания отец зачастую занимает отстраненную позицию.

В случае экстернального и эмоциогенного пищевого поведения более значимым оказывается отцовское воспитание. Обратную взаимосвязь эмоциогенного пищевого поведения с враждебностью и, соответственно, противоречивую роль отца можно объяснить особенностями внутрисемейных отношений: возможно, мать занимает главенствующую позицию в воспитании, поэтому критика и требования отца дочерью не воспринимаются и не приводят к эмоциональному дискомфорту.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования согласуются с данными отечественных и зарубежных исследователей о влиянии родительского воспитания на формирование НПП. Однако позиция отца в этом вопросе все еще остается не до конца изученной, т. к. по результатам эмпирических исследований продолжают накапливаться противоречивые данные.

Список источников

1. *Александрова Р. В., Мешкова Т. А.* Особенности внутрисемейных отношений девочек-подростков с риском нарушений пищевого поведения // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 33–45.
2. *Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. СПб.: ФАРМиндекс, 2001. 3-е изд. 68 с.
3. *Вахмистров А. В.* Клинико-психологический анализ различных форм эмоциогенного пищевого поведения // Альманах клинической медицины. 2001. № 4. С. 127–130.
4. *Дурнева М. Ю.* Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2015. № 3. С. 1–19.
5. *Занозин А. В.* Клинико-эпидемиологические и психопрофилактические аспекты нервной анорексии: дис. ... канд. мед. наук. М., 2002. 14 с.
6. *Ильчик О. А.* Межличностное взаимодействие в родительских и прародительских семьях девушек с нарушениями пищевого поведения: дис. ... канд. психол. наук: (19.00.05). Минск, 2015. 25 с.
7. *Павловская Е. В.* Нарушения пищевого поведения у детей раннего возраста: современные подходы к диагностике и коррекции // Медицинский совет. 2021. № 17. С. 32–39.

8. Руководство по аддиктологии / под общ. ред. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
9. Савчикова Ю. Л. Личностные особенности женщин с избыточной массой тела: дис. ... канд. психол. наук: (19.00.04). СПб., 2005. 208 с.
10. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: монография. Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2007. 340 с.
11. Скугаревский О. А., Сивуха С. В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 2. С. 40–48.
12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 4-е изд. 668 с.
13. Arcelus J., Mitchell A. J., Wales J., Nielsen S. Mortality Rates in Patients With Anorexia Nervosa and Other Eating Disorders: A Meta-analysis of 36 Studies // Arch Gen Psychiatry. 2011. Vol. 7, № 68. P. 724–731.
14. Cerniglia L., Cimino S., Tafà M. Family profiles in eating disorders: family functioning and psychopathology // Psychology Research and Behavior Management. 2017. Vol. 10. P. 305–312.
15. Cook-Darzens S., Doyen C., Mouren M. C. Family therapy in the treatment of adolescent anorexia nervosa: Current research evidence and its therapeutic implications // Eating and Weight Disorders. 2008. Vol. 13, № 4. P. 157–170.
16. Dalle Grave R. Eating disorders: progress and challenges // European Journal of Internal Medicine. 2011. Vol. 22, № 2. P. 153–160.
17. Devoe D. J., Han A., Anderson A., Katzman D. K. The impact of the COVID-19 pandemic on eating disorders: A systematic review // The International Journal of Eating Disorders. 2023. Vol. 56, № 1. P. 5–25.
18. Goldstein A., Gvion Y. Socio-demographic and psychological risk factors for suicidal behavior among individuals with anorexia and bulimia nervosa: A systematic review Journal of Affective Disorders. 2019. Vol. 245. P. 1149–1167.
19. Juli R., Juli M. R., Juli G., Juli L. Eating Disorders and Psychiatric Comorbidity // Psychiatr Danub. 2023. Vol. 35, № 2. P. 217–220.
20. Scaglioni S., Salvioni M., Galimberti C. Influence of parental attitudes in the development of children eating behavior // British Journal of Nutrition. 2008. № 99. P. 22–25.
21. Silén Y., Keski-Rahkonen A. Worldwide prevalence of DSM-5 eating disorders among young people // Curr Opin Psychiatry. 2022. Vol. 35, № 6. P. 362–371.
22. Udo T., Bitley S., Grilo C. M. Suicide attempts in US adults with lifetime DSM-5 eating disorders // BMC medicine. 2019. Vol. 17, № 1. P. 120.
23. Van Alsten S. C., Duncan A. E. Lifetime patterns of comorbidity in eating disorders: An approach using sequence analysis // European eating disorders review. The Journal of the Eating Disorders Association. 2020. Vol. 28, № 6. P. 709–723.
24. Van Strein T., Frijters J. E. R., Bergers G. P. A., Defares P. B. The Dutch eating behavior questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional and external eating behavior // International Journal of Eating Disorders. 1986. № 5. P. 295–315.

References

1. Alexandrova R. V., Meshkova T. A. Features of intrafamily relationships of adolescent girls at risk of eating disorders. *Clinical and Special Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 33–45. (In Russian)
2. Wasserman L. I., Gorkova I. A., Romitsyna E. E. Psychological methodology “Teenagers about parents” and its practical application. Saint Petersburg: FARMindex, 2001, 3rd ed., 68 p. (In Russian)
3. Vakhmistrov A. V. Clinical and psychological analysis of various forms of emotionogenic eating behavior. *Almanac of Clinical Medicine*, 2001, no. 4, pp. 127–130. (In Russian)

4. Durneva M. Yu. Formation of eating behavior: the path from infancy to adolescence. Review of foreign studies. *Clinical and Special Psychology*, 2015, no. 3, pp. 1–19. (In Russian)
5. Zanozin A. V. Clinical, epidemiological and psychoprophylactic aspects of anorexia nervosa: dis. ... cand. medical sciences. 2002, 14 p. (In Russian)
6. Ilchik O. A. Interpersonal interaction in parental and ancestral families of girls with eating disorders: dis. ... cand. psychol. sciences: (19.00.05). Minsk, 2015, 25 p. (In Russian)
7. Pavlovskaya E. V. Eating disorders in young children: modern approaches to diagnosis and correction. *Medical Advice*, 2021, no. 17, pp. 32–39. (In Russian)
8. The guide to addiction. Und. the gen. ed. by V. D. Mendelevich. Saint Petersburg: Speech, 2007, 768 p. (In Russian)
9. Savchikova Yu. L. Personal characteristics of overweight women: dis. ... cand. psychol. sciences: (19.00.04). Saint Petersburg, 2005, 208 p. (In Russian)
10. Skugarevsky O. A. Eating disorders: a monograph. Minsk: Belarusian State Medical University, 2007, 340 p. (In Russian)
11. Skugarevsky O. A., Sivukha S. V. The image of one's own body: the development of an assessment tool. *Psychological Journal*, 2006, no. 2, pp. 40–48. (In Russian)
12. Eidemiller E. G., Yustitskis V. V. Psychology and psychotherapy of the family. Saint Petersburg: Piter, 2008, 4th ed., 668 p. (In Russian)
13. Arcelus J., Mitchell A. J., Wales J., Nielsen S. Mortality Rates in Patients With Anorexia Nervosa and Other Eating Disorders: A Meta-analysis of 36 Studies. *Arch Gen Psychiatry*, 2011, vol. 7, no. 68, pp. 724–731.
14. Cerniglia L., Cimino S., Tafà M. Family profiles in eating disorders: family functioning and psychopathology. *Psychology Research and Behavior Management*, 2017, vol. 10, pp. 305–312.
15. Cook-Darzens S., Doyen C., Mouren M. C. Family therapy in the treatment of adolescent anorexia nervosa: Current research evidence and its therapeutic implications. *Eating and Weight Disorders*, 2008, vol. 13, no. 4, pp. 157–170.
16. Dalle Grave R. Eating disorders: progress and challenges. *European Journal of Internal Medicine*, 2011, vol. 22, no. 2, pp. 153–160.
17. Devoe D. J., Han A., Anderson A., Katzman D. K. The impact of the COVID-19 pandemic on eating disorders: A systematic review. *The International Journal of Eating Disorders*, 2023, vol. 56, no. 1, pp. 5–25.
18. Goldstein A., Gvion Y. Socio-demographic and psychological risk factors for suicidal behavior among individuals with anorexia and bulimia nervosa: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 2019, vol. 245, pp. 1149–1167.
19. Juli R., Juli M. R., Juli G., Juli L. Eating Disorders and Psychiatric Comorbidity. *Psychiatr Danub*, 2023, vol. 35, no. 2, pp. 217–220.
20. Scaglioni S., Salvioni M., Galimberti C. Influence of parental attitudes in the development of children eating behavior. *British Journal of Nutrition*, 2008, no. 99, pp. 22–25.
21. Silén Y., Keski-Rahkonen A. Worldwide prevalence of DSM-5 eating disorders among young people. *Curr Opin Psychiatry*, 2022, vol. 35, no. 6, pp. 362–371.
22. Udo T., Bitley S., Grilo C. M. Suicide attempts in US adults with lifetime DSM-5 eating disorders. *BMC medicine*, 2019, vol. 17, no. 1, 120 p.
23. Van Alsten S. C., Duncan A. E. Lifetime patterns of comorbidity in eating disorders: An approach using sequence analysis. *European Eating Disorders Review. The Journal of the Eating Disorders Association*, 2020, vol. 28, no. 6, pp. 709–723.
24. Van Strein T., Frijters J. E. R., Bergers G. P. A., Defares P. B. The Dutch eating behavior questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*, 1986, no. 5, pp. 295–315.

Информация об авторах

М. К. Павликова – магистрант 2 курса, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в трудной жизненной ситуации», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, pavlik0wa@yandex.ru

М. И. Кошенова – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, koshenova.m.i@gmail.com

Information about the authors

M. K. Pavlikova – 2nd year undergraduate student, Master's Program “Psychological and Pedagogical Support of Children and Adolescents in Difficult Life Situations”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, pavlik0wa@yandex.ru

M. I. Koshenova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, koshenova.m.i@gmail.com

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 22.04.2024; принята к публикации 23.04.2024.

The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 22.04.2024; accepted for publication 23.04.2024.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2024. № 2
Human Development in the Modern World. 2024, no. 2

Научная статья

УДК 37.015.3

Проблема становления профессиональной компетентности студентов психологов в современном мире

Екатерина Олеговна Ермолова¹, Екатерина Александровна Камчатова²

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Психологический центр «Бери — Меняй», Новосибирск, Россия

Аннотация. Актуальность проблемы становления профессиональной компетентности студентов психологов обусловлена необходимостью подготовки квалифицированных специалистов, отвечающих запросу динамично развивающегося общества, в условиях возрастающего спроса на психологические услуги. В статье проведен анализ условий формирования профессионального будущего современного студента. Систематизированы специфические факторы адаптации учащихся психологических факультетов. Рассмотрена эволюция представлений о профессиональной компетентности в ходе исторического развития психологической науки в отечественной и зарубежной литературе. Приведены классификации видов профессиональной компетентности, их особенности и значение для будущих специалистов. Выделены факторы, влияющие на профессиональное становление будущих психологов (личностные качества, образовательная среда, практический опыт, профессиональная мотивация, рефлексия, наставничество, этические принципы, междисциплинарное взаимодействие), а также ряд условий, которые необходимо создавать в процессе обучения специалистов, отвечающих потребностям современного общества (взаимосвязь дисциплин, ориентация на реализацию профессионального потенциала, имитация практики, выстроенные коммуникации между участниками учебного процесса, формирование значимых личностных качеств). В заключении отмечено, что в качестве основных компонентов успешной профессиональной деятельности выступают всесторонние профессиональные знания, необходимые практические умения, навыки и значимые для деятельности личностные качества. Данное сочетание представляет собой итог системного базового обучения специалиста, непрерывного совершенствования профессиональных компетенций и проявления личной готовности человека эффективно выполнять свои должностные и профессиональные обязанности. Сделан вывод о важности формирования профессиональной компетентности на этапе освоения специальности как приоритетной задачи современных исследований, через создание программ сопровождения профессионально-личностного становления специалистов с целью удовлетворения запроса современного общества в высококвалифицированных кадрах.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; асимметрия трудового будущего; факторы профессиональной адаптации; интеллектуальная и личностная обусловленность профессиональной компетентности.

Для цитирования: Ермолова Е. О., Камчатова Е. А. Проблема становления профессиональной компетентности студентов психологов в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 67–80.

Original article

The problem of developing professional competence of psychology students in the modern world

Ekaterina O. Ermolova¹, Ekaterina A. Kamchatova²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Independent Researcher, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The relevance of the problem of formation of professional competence of psychology students is due to the need to train qualified specialists who meet the demands of a dynamically developing society, in conditions of increasing demand for psychological services. The article analyzes the conditions of formation of professional future of a modern student. The specific factors of adaptation of students of psychological faculties are systematized. The evolution of representations about professional competence in the course of historical development of psychological science in domestic and foreign literature is considered. Classifications of types of professional competence, their peculiarities and significance for future specialists are given. The factors influencing the professional formation of future psychologists (personal qualities, educational environment, practical experience, professional motivation, reflection, mentoring, ethical principles, interdisciplinary interaction), as well as a number of conditions that should be created in the process of training specialists that meet the needs of modern society (interconnection of disciplines, orientation on the realization of professional potential, imitation of practice, built communications between the participants of the educational process, formation of the professional competence of future psychologists) are highlighted. In conclusion, it is noted that the main components of successful professional activity are comprehensive professional knowledge, necessary practical skills, skills and personal qualities significant for the activity. This combination is the result of systematic basic training of a specialist, continuous improvement of professional competencies and manifestation of personal readiness of a person to effectively perform their job and professional duties. The conclusion is made about the importance of the formation of professional competence, at the stage of mastering the specialty as a priority task of modern research, through the creation of programs to support the professional and personal development of specialists in order to meet the demand of modern society in highly qualified personnel.

Keywords: professional competence; asymmetry of the labor future; factors of professional adaptation; intellectual and personal conditionality of professional competence.

For citation: Ermolova E. O., Kamchatova E. A. The problem of developing professional competence of psychology students in the modern world. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 67–80. (In Russ.)

Введение. Актуальность исследования проблемы становления профессиональной компетентности студентов психологов в современном мире обусловлена необходимостью подготовки практикующих специалистов, способных эффективно работать в условиях современного динамичного общества. В связи с этим, российский рынок труда нуждается в квалифицированных сотрудниках, способных успешно выполнять свои трудовые задачи. Для того чтобы закрыть потребность общества в компетентных психологах, перед вузами стоит приоритетная задача такой профессиональной подготовки студентов, которая обеспечивала бы не только передачу теоретических и практических основ будущей деятельности, но и создавала бы среду для развития, становления и формирования личности будущих профессионалов.

Как отмечал выдающийся ученый А. К. Маркова, «наступает время профессионалов, когда все, что по-настоящему профессионально, дорого ценится. Для обновления и процветания России необходима психологическая личностная зрелость и высокий профессионализм большинства ее граждан. Если каждый человек на своем рабочем месте ответственно, с приложением мастерства и творчества выполняет свою работу, то это не только обеспечивает прогресс общества, но и является залогом достойного существования самого человека» [14, с. 5].

Различные аспекты профессиональной компетентности рассмотрены в работах отечественных ученых (Е. Ф. Зеер [6; 7; 8], И. А. Зимняя [9; 10], А. А. Деркач [1; 5], А. К. Маркова [13; 14; 15], Л. М. Митина [16], Е. С. Рапацевич [22], А. А. Печеркина [18], И. М. Пучкова [19; 20] и др.), где это понятие подробно раскрыто как умение применять теоретические знания и практический опыт для решения проблем в прикладной области; как комбинация когнитивного, поведенческого и психологического опыта, способствующая самореализации человека. Системно изучали проблему и зарубежные исследователи (Ж. Делор [4], Дж. Равен [21], А. Атван [26], Х. Биманс и М. Мальдер [27], Т. Хоффман [28], Т. Хайланд [29] и др.), рассматривая профессиональную компетентность как желаемую цель образования и общую характеристику личности, которая включает в себя способность самостоятельно решать сложные задачи, осваивать новые знания и навыки, эффективно общаться и взаимодействовать в коллективе.

Более 30 лет ученые посвящают научные труды теме профессионального становления. Но несмотря на разработанность вопроса, в современном мире сохраняется следующее противоречие. С одной стороны, профессиональная компетентность психологов все более востребована в современном мире, а с другой стороны, есть ряд факторов, которые могут стабильно препятствовать профессиональному становлению выпускников. К таким факторам можно отнести асимметрию трудового будущего современного студента, а также специфические факторы профессиональной адаптации будущих психологов.

Проблема становления профессиональной компетентности студентов психологов заключается в необходимости подготовки специалистов, способных эффективно работать на благо современного общества, и наличии факторов, которые могут затруднить этот процесс.

Целью исследования проблемы профессионального становления будущих психологов является изучение условий формирования профессионального будущего современных студентов, специфических факторов адаптации учащихся психологических факультетов, анализ эволюции представлений о профессиональной компетентности в ходе исторического развития, изучение научных подходов к установ-

лению видов профессиональной компетентности, их особенностей и значения для будущих специалистов, а также выявление факторов, способствующих формированию профессиональной компетентности, и необходимых условий обучения квалифицированных психологов, отвечающих задачам современного общества.

Асимметрия трудового будущего современных студентов

Трудовое будущее современного подрастающего поколения, по мнению Е. Ф. Зеера, отличается асимметричностью – отличием образов будущего, мечты и трудовой реальности [6]. В перспективе профессиональное будущее предстает перед студентом как деятельность в рамках выбранной профессии, создающая основу для достойной жизни, как сочетания благополучия, ощущения профессиональной значимости, статуса профессии и эмоциональной удовлетворенности. Однако в современных реалиях социально-политической непредсказуемости и экономической неопределенности учащийся попадает в ситуацию неуверенности в достижении желаемого будущего и неоднозначности траектории реализации профессиональных перспектив.

Асимметрия развития в профессии складывается сегодня под воздействием ряда детерминант:

1. Цель получения студентом образования ясно не определена, и ввиду этого реальная деятельность не опирается на полученную профессию, порождая необходимость ее смены и получения дополнительного образования.

2. Ценностно-смысловые ориентации выпускников изменились, вследствие чего мы сталкиваемся со смещением внимания с профессионального успеха в будущем на желание мгновенного результата в настоящем, утратой парадигмы развития в угоду парадигмы потребления.

3. Скорость трудовой деятельности и изменений в профессиональных подходах высока, что имеет в основе общий темп социально-технологического прогресса и создает необходимость постоянной адаптации к новым условиям.

4. Образ будущего специалиста в силу социально-политических и экономических причин нестабилен, что в результате затрудняет прогнозирование развития карьеры, является причиной сомнений в себе и эмоционального напряжения.

5. Требуют дальнейшего внедрения профориентация и профконсультирование, поскольку неосведомленность о профессиях будущего, недостаточность знаний о себе в ходе самоопределения, а также стереотипы о ценности той или иной профессии являются причиной ошибок выбора профессионального фарватера.

6. Представления о достижении желаемого карьерного успеха, благополучия и реальные профессиональные возможности, личностные качества рассогласованы, при этом порой оставаясь неосознанными, что приводит к профессиональной фрустрации, отсутствию четких мотивов для развития в выбранной сфере, конфликту самоопределения будущего специалиста [7; 25].

Развивая эту мысль, Л. Н. Степанова отмечает, что фокус на узкопрофильном обучении бакалавров при слабом учете их субъектности провоцирует ощущение неготовности будущих специалистов к выполнению трудовых задач и создает сложности в их адаптации к профессиональным реалиям [24].

По нашему мнению, для преодоления влияния обозначенных факторов на трудовое будущее современных выпускников перед вузом в числе прочих важных приоритетов должна стоять задача развития, становления и формирования личности студента, тех его личностных качеств, которые создадут фундамент его профессиональной компетентности.

Специфика профессиональной адаптации студентов психологов

Выпускники психологических факультетов оказываются под влиянием дополнительных сложностей, определяющих процесс их готовности к выполнению трудовых задач. Исследуя факторы профессиональной адаптации, Л. Н. Степанова отмечает, что:

– работа психолога отличается сложностью и неопределенностью, каждый случай уникален и при работе с клиентом не существует готовых шаблонов и инструкций, эмоциональное напряжение при этом очень высоко, что вызывает сомнения в своих профессиональных качествах и снижает уверенность в себе у будущих специалистов;

– результаты труда становятся явными не сразу, а это затрудняет определение успешности и эффективности принятых решений в ходе практики, мешает появлению профессиональной гордости, уважения к своему труду и положительного отношения к профессии;

– зачастую успехи клиента трактуются как собственное достижение, а значит и неуспехи клиента могут восприниматься специалистом как собственное поражение в профессиональной сфере, что может привести к снижению ощущения значимости своей деятельности;

– чувство высокой ответственности специалиста за жизнь и здоровье клиентов ведет к постоянному стремлению к самосовершенствованию и развитию своей личности. Это сопровождается высокой требовательностью к себе, склонностью к самообвинению, внутреннему эмоциональному напряжению, концентрации на ошибках и самокритике, а также ощущением низкой продуктивности собственной деятельности [24].

Ввиду этого, мы можем констатировать противоположные тенденции в становлении самоотношения студентов психологов: с одной стороны – неуверенность в себе и склонность к самокритике, с другой – стремление к глубокой осознанности и готовность к постоянному самосовершенствованию.

Добавим, что в рамках подготовки психологов требуется полное профильное образование, что создает определенные ограничения для начала практики. Так, например, профессиональный стандарт психолога-консультанта, утвержденный приказом Минтруда № 537н от 14 сентября 2022 г., определяет общие характеристики профессии (точное название, цель работы, классификацию по ОКЗ и ОКВЭД), функциональный состав (перечень обязанностей), характеристики функций (перечень функций с указанием навыков, знаний и конкретных действий). Профессиональный стандарт устанавливает 7-й уровень квалификации для психологов-консультантов (уровень знаний, умений, опыта) и требует наличия высшего психологического образования: специалитета, магистратуры или бакалавриата с дополнительным профессиональным образованием в области психологического консультирования.

Обозначенная специфика профессиональной адаптации студентов психологов подчеркивает важность изучения факторов их готовности к профессиональной деятельности в процессе получения высшего образования, помощи в адаптации выпускников к профессии и сопровождения профессионального развития будущих психологов для достижения цели подготовки высококвалифицированных сотрудников, способных успешно вести практику в выбранной профессиональной области.

Эволюция представлений о профессиональной компетентности в ходе исторического развития

Успех в профессиональной деятельности – это результат подготовки, личностных особенностей и труда человека. Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность, является профессиональная компетентность специалиста.

Понятие *профессиональная компетентность* широко используется как в российских, так и в иностранных источниках. В переводе с латинского *competens* означает подходящий, соответствующий, обладающий способностями. Следовательно, компетентность мы можем охарактеризовать как навыки и знания, которые соответствуют определенным нормам и стандартам, заданным сферой деятельности.

Понятие *компетенция* берет свое историческое начало в 1965 г., когда Н. Хомский предложил это определение. Вслед за ним в 1970-х гг. в США появляется образование, опирающееся на компетенции. Статья Д. Макклеланд о тестировании компетентности вместо интеллекта становится одной из первых работ, в которых поднимается предметная проблематика [30]. В начале 1990-х гг. Международная организация труда вводит понятие *ключевые компетенции* в требования к квалификации специалистов. А с середины 1990-х гг. термином начинают пользоваться при подготовке специалистов и в профессиональных учебных заведениях. В отечественной психологии слово *компетентность* входит в профессиональный оборот на смену знаниям, умениям и навыкам выпускников учебных заведений.

В зарубежной литературе встречаются различные трактовки термина *компетентность*. Так, Т. Хайланд определяет суть термина *competence* как умение выполнять определенную деятельность в соответствии с установленными требованиями [29]. А. Х. Биманс, М. Мадлер с соавторами раскрывают компетентность как умение человека достигать определенных результатов [27]. Т. Хоффман предлагает три подхода к определению и измерению компетентности:

- как поддающиеся регистрации результаты деятельности;
- через стандарты выполнения работы;
- на основе личностных качеств, которые определяют успешность в определенной сфере деятельности [28].

А. Атван разделяет профессиональную компетентность выпускников на две составляющие: ключевую и базовую. Под ключевой компетентностью автор подразумевает способность специалиста решать задачи, возникающие в ходе профессиональной карьеры и отражающие специфику предметной или надпредметной сферы деятельности. В учебных заведениях профессионально-технические навыки формируются благодаря таким дисциплинам, изучающим проблематику сферы и профессиональные технологии. Базовая компетентность, по мнению ученого, есть набор навыков, необходимых для определенных профессий, который помогает специалисту развиваться в условиях постоянных изменений. Базовая компетентность формируется с помощью учебных курсов, посвященных решению проблем, взаимодействию и проектной работе [26].

В отечественной научной литературе также приведено немало исследований и материалов, посвященных теме профессиональной компетентности. Исторически под этим понятием подразумевались цель и результат образования, расширенное понимание предмета или умение, доведенное до совершенства. Таким образом, подчеркивалось, что на пути к профессиональному успеху будущему специалисту необходимы знания, умения и навыки [12].

Современная энциклопедия по педагогике раскрывает это понятие как разнообразие навыков и умений, владение современными методами и технологиями решения профессиональных задач, создающие основу для эффективной и продуктивной профессиональной деятельности [22].

Л. М. Митина, анализируя различные научные взгляды, отмечает, что также понятие зачастую употребляется в значении уровня квалификации, способности выполнять профессиональные требования, а также мастерства в деятельности [16]. В ходе исторического развития описанное выше традиционное представление о профессиональной компетентности расширялось. Так, И. А. Зимняя в дополнение к интеллектуальной составляющей обогащает содержание термина личностной обусловленностью [9].

Ряд других исследователей (А. Г. Пашков [17], Э. Ф. Зеер [7; 8], И. А. Зимняя [10]), Дж. Равен [21], А. А. Деркач [1; 5], И. С. Сергеев [23], В. А. Болотов и В. А. Сериков [2]), продолжая изучать различные аспекты процесса профессионального становления, пришли к синонимичному выводу: профессиональная компетентность есть комплекс когнитивных, предметных, практических навыков, а также личностного опыта. То есть такая характеристика субъекта труда, которая опирается на знания, умения, навыки, обозначенные профессиональной областью, и обуславливается самой личностью.

А. К. Маркова системно изучая вопрос, отмечает, что в ходе освоения профессии происходит и внутренний рост специалиста, трансформируются его взгляды и ценности, что в итоге создает предпосылки для профессионального творчества как вершины профессионализма. В дополнение к всесторонним профессиональным знаниям, необходимым практическим умениям и навыкам она выделяет и значимые личностные характеристики, составляющие основу успешного достижения профессиональных целей, описывает различные виды профессиональной компетентности, формулирует уровни и этапы развития человека в профессии [14].

Современное содержание понятия профессиональной компетентности является результатом глубокой научной работы ученых и обеспечивает базу для повышения готовности специалистов к работе и профессиональной устойчивости в целом.

Профессиональная компетентность: виды, особенности и значение для будущих специалистов

Один из подходов к классификации видов профессиональной компетентности был предложен Э. Ф. Зеером. Он выделяет следующие виды компетентности:

- а) специальная – способность решать профессиональные задачи на основе приобретенных знаний и опыта;
- б) социально-правовая – умение работать в команде, общаться с коллегами и клиентами, а также соблюдать этические нормы;
- в) персональная – готовность к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- г) аутокомпетентность – способность адаптироваться к изменяющимся условиям труда, проявлять инициативу и брать на себя ответственность [8].

Другой подход к определению видов профессиональной компетентности описан А. К. Марковой. Она выделяет четыре вида компетентности:

- а) специальную – владение профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- б) социальную – умение взаимодействовать с людьми, строить отношения и разрешать конфликты;

в) личностную – владение средствами самоанализа и саморегуляции, включая качества личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности: ответственность, инициативность, целеустремленность и др.;

г) индивидуальную – готовность к профессиональному росту и самоорганизации, основана на личных качествах, способствующих успеху на пути профессионализации (способности, интересы, склонности) [14].

Еще один подход к изучению видов профессиональной компетентности представлен в монографии А. А. Печеркиной. В работе рассматриваются следующие составляющие профессиональной компетентности:

а) социальная компетентность – умение эффективно взаимодействовать с окружающими, готовность отвечать за результаты своей работы и владение методами обучения в профессии;

б) специальная компетентность – способность самостоятельно выполнять конкретные задачи, решать типовые профессиональные проблемы и оценивать результаты своего труда, а также умение самостоятельно получать новые знания и навыки в рамках своей специальности;

в) индивидуальная компетентность – стремление к постоянному повышению квалификации и самореализации в деятельности, способность к профессиональному самоанализу, преодолению профессиональных сложностей и кризисов [18].

Основываясь на упомянутых теоретических концепциях, мы можем сделать следующее обобщение о структуре профессиональной компетентности. Она состоит из трех основных элементов: деятельностного, личностного и социально-коммуникативного.

Деятельностный компонент представляет собой знания предметной области, соответствующие умения и значимые навыки, понимание своего места и роли в профессии, индивидуальные способы самостоятельного и ответственного выполнения работы, стремление к профессиональному росту и способность анализа эффективности своей деятельности.

Личностный компонент охватывает стремление к саморазвитию, самоменеджменту, способности нести ответственность за свою жизнь и преодолевать внешние и внутренние препятствия в процессе деятельности.

Социально-коммуникативный компонент подразумевает владение нормами профессионального общения, умение аргументировать свою профессиональную позицию, децентрацию, эмпатию, умение представлять результаты своего труда.

Аспекты, сформулированные учеными, о видах *профессиональной компетентности* и их особенностях имеют большое значение для будущих специалистов. Они указывают на сложность и многогранность понятия *профессиональная компетентность* и подчеркивают необходимость изучения и совершенствования будущими специалистами каждого вида компетентности в ходе формирования профессиональной компетентности для того, чтобы стать востребованными на рынке труда и уверенно двигаться по пути профессионализации.

Формирование профессиональной компетентности на этапе освоения специальности как важная задача современных исследований

Профессиональная компетентность формируется на протяжении всего профессионального пути, однако ее основы закладываются на этапе получения специальности. Вследствие чего изучение закономерностей этого процесса представляет большую ценность и актуальность для современных исследователей.

Среди факторов, способствующих формированию профессиональной компетентности и уверенности будущих психологов в своих способностях, выделяются следующие:

а) личностные качества – индивидуальные особенности (эмоциональная устойчивость, самооценка, коммуникативные навыки, мотивация, адаптация к изменениям и др.), определяющие способность к обучению, приспособлению к новым условиям и успешному выполнению профессиональных обязанностей;

б) образовательная среда – совокупность организации учебного процесса, уровня подготовки педагогов, доступности современных технологий и сочетания их с традиционными педагогическими технологиями;

в) практический опыт – постепенный переход от академической деятельности к учебно-профессиональной посредством участия в практических занятиях, стажировках и волонтерской деятельности, что позволяет будущим психологам применять полученные знания и навыки в реальных ситуациях;

г) профессиональная мотивация – интерес к психологической науке, глубокая личная заинтересованность в данной деятельности и стремление к профессиональному росту, проявляющаяся в способности к целенаправленным действиям, сформированной внутренней мотивацией к качественному выполнению профессиональных задач и наличием у будущего специалиста стремления к постоянному развитию и повышению уровня профессиональной компетентности;

д) рефлексия – способность анализировать свои действия, оценивать результаты и вносить коррективы в дальнейшую работу, что способствует профессиональному росту будущих психологов;

е) наставничество – индивидуальные встречи и групповые супервизии с опытными, практикующими наставниками, которые могут предоставить обратную связь, поддержку и рекомендации, способствующие профессиональному развитию будущих психологов и помогающие преодолевать трудности и достигать поставленных целей;

ж) этические принципы – соблюдение этических норм и принципов в работе психолога как важный фактор профессионального становления, способствующий формированию ответственности, уважения к клиентам и профессиональной этики;

з) междисциплинарное взаимодействие – сотрудничество и обмен опытом с представителями других профессий, таких как врачи, педагоги, социальные работники и т. д., что позволяет будущим психологам расширять свой кругозор и способствует формированию комплексного подхода к решению психологических задач.

Важно отметить, что для эффективной адаптации начинающих специалистов к профессиональной деятельности необходимо, чтобы студенты с самого начала осознанно развивали свои смысловые установки, связывали их с целями и задачами будущей профессии, формировали представление о будущей профессиональной деятельности и себя в ней (знали свои сильные и слабые стороны, понимали свои личностные качества, учитывали психофизиологические особенности и их соответствие выбранной профессии) [11].

Для успешной реализации этих задач необходимо создать определенные условия в процессе обучения:

а) должна быть обеспечена непрерывность и взаимосвязь изучаемых предметов в процессе подготовки;

б) содержание учебного материала, методы и средства обучения должны быть ориентированы на формирование и развитие профессиональной компетентности, реализации потенциала в профессии;

в) каждая дисциплина должна включать элементы будущей профессиональной деятельности в виде задач, имитирующих реальную практику;

г) должна быть выстроена совместная деятельность и четкое взаимодействие студентов, преподавателей и других участников учебного процесса;

д) профессиональное обучение должно формировать важные для работы личностные качества, которые помогут в выполнении трудовых обязанностей (умение работать в коллективе, инициативность, способность к сотрудничеству, коммуникативные навыки, логическое мышление, отбор и использование информации, способность учиться, решать проблемы, выбирать оптимальные модели поведения) [3; 11].

Таким образом, создание среды для формирования профессиональной компетентности на этапе освоения специальности является необходимым и важным условием для подготовки квалифицированных профессионалов, способных эффективно работать в условиях современного рынка труда. Такая среда должна быть ориентирована на комплексный подход развития теоретических основ и практических навыков, включающий в себя различные методы и формы обучения (лекции, практические занятия, тренинги, семинары, стажировки и другие мероприятия, направленные на развитие профессиональных навыков и умений).

Заключение. Таким образом, в работе выделен ряд детерминант асимметричного становления профессионального будущего современных студентов, а также выделены специфические факторы профессиональной адаптации будущих психологов, что создает необходимое поле для их решения.

По итогам рассмотрения отечественных и зарубежных теоретических основ понятия профессиональной компетентности как в историческом плане, так и современном понимании, а также различных научных подходов к классификации видов профессиональной компетентности, мы пришли к следующему выводу: в качестве основных компонентов успешной профессиональной деятельности выступают всесторонние профессиональные знания, необходимые практические умения, навыки и значимые для деятельности личностные качества. Это сочетание представляет собой итог системного базового обучения специалиста, непрерывного совершенствования профессиональных навыков и проявления личной готовности человека эффективно выполнять свои должностные и профессиональные обязанности.

Приведенный обзор условий формирования профессионального будущего современного студента и специфических аспектов адаптации обучающихся психологических факультетов подтверждает актуальность, необходимость и практическую значимость современных исследований факторов, способствующих формированию готовности к осуществлению профессиональной деятельности будущих психологов, разработки способов повышения адаптации выпускников к профессии и создания программ сопровождения профессионально-личностного становления специалистов с целью удовлетворения запроса современного общества в высококвалифицированных кадрах.

Список источников

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 299 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

3. *Гильфантинова Д. Р.* Психолого-педагогическая модель адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. 2018. № 1. С. 95–102.
4. *Делор Ж.* Образование – сокровище // UNESCO Университетская книга. 1997. № 4. С. 37.
5. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2004. 752 с.
6. *Зеер Э. Ф.* Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
7. *Зеер Э. Ф.* Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3(36). С. 16–26.
8. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: уч. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2020. 5-е изд. 330 с.
9. *Зимняя И. А.* Личностная направленность образования и компетентностный подход // Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки: материалы Всероссийского совещания-семинара: в 2 ч. / авт.-сост. И. Э. Ярмакеев. Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2004. Ч. 2. С. 23–32.
10. *Зимняя И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 10–19.
11. *Казакова А. Ю.* Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Молодой ученый. 2020. № 11(301). С. 251–253.
12. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М.: Юрайт, 2023. 308 с.
13. *Маркова А. К., Деркач А. А.* Профессиограмма государственного служащего: уч. пособие. М.: РАГС, 1999. 93 с.
14. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
15. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
16. *Митина Л. М.* Психология труда учителя: уч. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 2-е изд. 337 с.
17. Педагогика профессиональной деятельности / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 368 с.
18. *Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л.* Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011. 233 с.
19. *Пучкова И. М., Хахимзянов Р. Н.* Профессиональная компетентность как критерий развития профессионализма // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 6. С. 258–266.
20. *Пучкова И. М.* Психологическая готовность к профессиональной деятельности и профессиональная компетентность: материалы V Съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». М.: Российское психологическое общество, 2012. Т. 2. С. 166–167.
21. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
22. *Рапацевич Е. С.* Педагогика. Современная энциклопедия / под общ. ред. А. П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.
23. *Сергеев И. С.* Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004. 316 с.

24. Степанова Л. Н. Психологические особенности развития личности студентов как предиктор их преадаптации к профессиональному будущему // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 2. С. 55–65.
25. Ткаченко Е. В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1(1). С. 10–12.
26. Atwan A. Evaluation of the technical education development in Bahrain, Research and development center // Kingdom of Bahrain. 2005. P. 125–136.
27. Biemans H., Mulder M. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls // Journal of Vocational Education and Training. 2004. Vol. 56, № 4. P. 523–538.
28. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial. 1999. Vol. 23, № 6. P. 275–285.
29. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53, № 3. P. 487–490.
30. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” // American Psychologist. 1973. Vol. 28, № 1. P. 1–14.

References

1. Acmeology. Ed. by A. A. Derkach. Moscow: RAGS, 2004, 299 p. (In Russian)
2. Bolotov V. A., Serikov V. A. Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, 2003, no. 10, pp. 8–14. (In Russian)
3. Gilfantinova D. R. Psychological and pedagogical model of adaptation of psychology graduates to professional activity. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2018, no. 1, pp. 95–102. (In Russian)
4. Delors J. Education – a hidden treasure UNESCO. *University Book*, 1997, no. 4, p. 37. (In Russian)
5. Derkach A. A. Acmeological foundations of professional development. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Modek, 2004, 752 p. (In Russian)
6. Zeer E. F. Asymmetric professional future of modern youth. *Pedagogical Education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 258–263. (In Russian)
7. Zeer E. F. Psychological features of predicting the professional future of young people. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2015, no. 3(36), pp. 16–26. (In Russian)
8. Zeer E. F. Psychology of professions: textbook for university students. Moscow: Academic project, 2020, 5th ed., 330 p. (In Russian)
9. Zimnyaya I. A. Personal orientation of education and competence approach. Education of the future teacher in the process of subject training: materials of the All-Russian meeting-seminar: in 2 parts. Avt.-comp. I. E. Yarmakeev. Kazan: Kazan State Pedagogical University, 2004, part 2, pp. 23–32. (In Russian)
10. Zimnyaya I. A. Socio-professional competence as a holistic result of professional education (idealized model). Problems of education quality. Competence approach in professional education and design of educational standards. Actual problems of education quality and ways of their solution in the context of European and world trends: materials of the XV All-Russian scientific and methodological conference. Moscow; Ufa: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2005, pp. 10–19. (In Russian)
11. Kazakova A. Yu. Formation of professional competencies in future pedagogues-psychologists. *Young Scientist*, 2020, no. 11(301), pp. 251–253. (In Russian)
12. Klimov E. A. Introduction to the psychology of labor. Moscow: Yurait, 2023, 308 p. (In Russian)
13. Markova A. K., Derkach A. A. Professionogram of a civil servant: textbook. Moscow: RAGS, 1999, 93 p. (In Russian)

14. Markova A. K. Psychology of Professionalism. Moscow: Znanie, 1996, 308 p. (In Russian)
15. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formation of learning motivation: a book for teacher. Moscow: Prosveshchenie, 1990, 192 p. (In Russian)
16. Mitina L. M. Psychology of teacher's labor: textbook for universities. Moscow: Yurait, 2024, 2nd ed., 337 p. (In Russian)
17. Pedagogy of professional activity. E. P. Belozertsev, A. D. Goneev, A. G. Pashkov; ed. by V. V. Slastenin. Moscow: Academia, 2004, 368 p. (In Russian)
18. Pecherkina A. A., Symanyuk E. E., Umnikova E. L. Development of professional competence of a teacher: theory and practice: monograph. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2011, 233 p. (In Russian)
19. Puchkova I. M., Khakimzyanov R. N. Professional competence as a criterion of professionalism development. *Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities*, 2012, no. 6, pp. 258–266. (In Russian)
20. Puchkova I. M. Psychological readiness for professional activity and professional competence: materials of the V Congress of the All-Russian public organization “Russian psychological society”. Moscow: Russian psychological society, 2012, vol. 2, pp. 166–167. (In Russian)
21. Raven J. Competence in modern society: identification, development and realization. Moscow: Cogito-Center, 2002, 396 p. (In Russian)
22. Rapacevich E. S. Pedagogy. Modern encyclopedia. Ed. by A. P. Astakhov. Minsk: Modern school, 2010, 720 p. (In Russian)
23. Sergeev I. S. Fundamentals of pedagogical activity. Saint Petersburg: Piter, 2004, 316 p. (In Russian)
24. Stepanova L. N. Psychological features of students' personality development as a predictor of their pre-adaptation to professional future. *Psychology. Psychophysiology*, 2021, vol. 14, no. 2, pp. 55–65. (In Russian)
25. Tkachenko E. V. Problematic issues of professional education development in Russia. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2009, no. 1(1), pp. 10–12. (In Russian)
26. Atwan A. Evaluation of the technical education development in Bahrain, Research and development center. *Kingdom of Bahrain*, 2005, pp. 125–136.
27. Biemans H., Mulder M. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004, vol. 56, no. 4, pp. 523–538.
28. Hoffmann T. The meanings of competency. *Journal of European Industrial*, 1999, vol. 23, no. 6, pp. 275–285.
29. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.). *Journal of Vocational Education and Training*, 2001, vol. 53, no. 3, pp. 487–490.
30. McClelland D. S. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, vol. 28, no. 1, pp. 1–14.

Информация об авторах

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, kafedra_psi@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1636-1527

Е. А. Камчатова – директор психологического центра «Бери – Меняй», аналитически ориентированный психолог, г. Новосибирск, Россия, kamchatova@gmail.com

Information about the authors

E. O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, kafedra_psi@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1636-1527

E. A. Kamchatova – Director of Psychological Center “Take – Change”, Analytically Oriented Psychologist, Novosibirsk, Russia, kamchatova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 17.04.2024; одобрена после рецензирования 22.04.2024; принята к публикации 23.04.2024.

The article was submitted 17.04.2024; approved after reviewing 22.04.2024; accepted for publication 23.04.2024.



Научная статья

УДК 165.12

Формы и методы психолого-педагогической работы по развитию исторической памяти в системе образования

Сергей Валентинович Оспенников¹

¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы развития исторической памяти в образовании в условиях разрыва между прошлым и настоящим в культурно-историческом контексте обучения и воспитания, пробелов историко-культурного взаимодействия между поколениями. Показано состояние современной образовательной и в целом социокультурной среды, которые ориентируя детей и юношество на потребление, могут формировать упрощенные, поверхностные представления о мире, прошлом и настоящем, не актуализирующие мотивацию познания и понимания истории своей жизни, своей семьи, страны, культуры. Цель статьи – теоретически обосновать необходимость развития исторической памяти посредством создания системы образования, ориентированной на психолого-педагогическую работу в области духовно-нравственного развития молодежи на основе норм и ценностей, исторически сложившихся и принятых в российском обществе. Достижению этой цели препятствуют деструктивные явления, направленные на разрушение национального самосознания народов Российской Федерации недружественными в отношении России государствами с использованием технологий ведения «гибридной войны». Показано, что решение этих проблем возможно на основе трансляции культурно-исторического опыта различными социальными институтами в контексте субъектно-деятельностного и культурно-исторического подходов, теории личности, разработанными в отечественной психологии и педагогике.

Показано место исторической памяти в сознании и памяти личности. Предложены формы, методы развития исторической памяти, описываются психологические механизмы ее развития. Представлены результаты эмпирического исследования исторической памяти. Обосновывается необходимость совершенствования процессов обучения и воспитания граждан России, форм и методов развития исторической памяти в образовательной деятельности. Акцентируется внимание на личности и деятельности педагогического работника в соответствии с задачами развития исторической памяти.

В заключении делаются выводы о необходимости исследования возможностей развития у обучающихся интереса к историко-культурным областям знаний российской государственности, разработки форм и методов развития исторической памяти.

Ключевые слова: историческая память; культура; образование; развивающаяся личность; познание; психика; педагогический работник.

Для цитирования: Оспенников С. В. Формы и методы психолого-педагогической работы по развитию исторической памяти в системе образования // Развитие человека в современном мире. 2024. № 2. С. 81–97.

Original article

Forms and methods of psychological and pedagogical work on the development of historical memory in the education system

Sergey V. Ospennikov¹

¹*Novosibirsk Military Institute of the Order of Zhukov named after Army General
I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article examines current problems of the development of historical memory in education in conditions of a gap between the past and the present in the cultural and historical context of training and education, gaps in historical and cultural interaction between generations. The state of the modern educational and generally socio-cultural environment is shown, which, by focusing children and youth on consumption, can form simplified, superficial ideas about the world, past and present, which do not actualize the motivation for learning and understanding the history of their lives, their family, country, culture.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the need for the development of historical memory through the creation of an education system focused on psychological and pedagogical work in the field of spiritual and moral development of youth on the basis of norms and values historically developed and accepted in Russian society, in accordance with the interests of the state for the integration of patriotism and citizenship in the Russian Federation. The achievement of this goal is hampered by destructive phenomena aimed at destroying the national identity of the peoples of the Russian Federation by states unfriendly to Russia using “hybrid war” technologies. It is shown that the solution to these problems is possible on the basis of the translation of cultural and historical experience by various social institutions on the principles of cultural and historical development, in combination with approaches in the context of the subject-activity and cultural-historical approaches, personality theory, developed in domestic psychology and pedagogy.

The place of historical memory in the consciousness and memory of the individual is shown. Forms and methods for the development of historical memory are proposed, and the psychological mechanisms of its development are described. The results of an empirical study of historical memory are presented. The need to improve the processes of training and education of Russian citizens, forms and methods of developing historical memory in educational activities is substantiated. Attention is focused on the personality and activities of the pedagogical worker in accordance with the tasks of developing historical memory.

In conclusion, conclusions are drawn about the need to study the possibilities of developing students’ interest in the historical and cultural areas of knowledge of Russian statehood, and to develop forms and methods for developing historical memory.

Keywords: historical memory; culture; education; cognition; psyche; teacher; developing personality.

For citation: Ospennikov S. V. Forms and methods of psychological and pedagogical work on the development of historical memory in the education system. *Human Development in the Modern World*, 2024, no. 2, pp. 81–97. (In Russ.)

Когда мы стремимся искать неведомое нам, то становимся лучше, мужественнее и деятельнее тех, кто полагает, будто неизвестное нельзя найти и незачем искать

Платон

Введение. Обратившись к вопросам сохранения целостности и общности исторической памяти народа, мы обнаруживаем, что в России существует тенденция утраты связей между поколениями. Эта проблема обостряется с появлением каждого нового поколения, проявляясь как все более выраженный разрыв в отношении осознания своей исторической принадлежности к родине. Ранее эта проблема не воспринималась с такой остротой, скорее обсуждались вопросы взаимного непонимания между поколениями вследствие отличий в воспитании.

Исследования свидетельствуют о снижении уровня знаний школьников и студентов в историко-культурных областях знаний. В современной России эти знания оказываются не востребованы и не входят в круг интересов познавательной деятельности обучающихся. Пробелы в знании истории России молодыми людьми проявляются в том, что представители поколения, родившегося в нашей стране в начале 1990-х гг., уже плохо ориентируются в истории СССР, а также и в более ранней истории Отечества.

Согласно данным нашего исследования знаний об истории России, проведенным в форме интеллектуальной игры среди студентов г. Новосибирска в 2023 г. (65 юношей и девушек в возрасте 20–25 лет), юноши и девушки относительно хорошо знают периодизацию становления государственности и основные исторические события Древней Руси, представителей этого периода, но имеют более слабые знания культурной составляющей: зодчества, произведений древнерусской иконописной живописи, письменных свидетельств, особенностей жизненного уклада и быта людей. Историю Российской империи студенты также больше знают по датам наиболее известных событий, но затруднения у них вызывают вопросы по ряду знаменательных исторических фактов. Например, немногие знают о победе русского военного брига «Меркурий» 26 мая 1829 г. в бою с турецкими линейными кораблями в русско-турецкой войне, или по какой дороге вели этапом заключенных из Москвы в Сибирь, оживленной И. Левитаном в полотне «Владимирка», о русских морских экспедициях, о фактах из научной и культурной областей, светской жизни и других сведениях, характеризующих жизнь в России.

Так, из десяти известных русских писателей и поэтов XIX–XX вв. (не предлагались А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов и Л. Н. Толстой) студенты безошибочно узнают портреты А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского и И. С. Тургенева, а среди незнакомых В. Г. Короленко, А. А. Блок, А. И. Куприн, М. А. Булгаков и др.

Наиболее удручающим по ответам стал блок вопросов о Великой Отечественной войне. В частности, студентам хорошо известны даты основных сражений 1941–1945 гг., но немногим известны легендарные повести, песни и стихи о войне, герои ВОВ, прославленные военачальники. Например, среди полководцев этой войны упоминаются П. И. Багратион и Ф. Ф. Ушаков, студенты не могут визуально определить общеизвестные памятники – символы Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

Анализ полученных в исследовании данных позволяет говорить о преобладании у студентов знаний в части общих сведений из истории Отечества и об отставании в содержательном понимании исторического времени, в восприятии его культурно-

го контекста. Такие исторические знания похожи на череду дат и событий, которые фиксируются в памяти, не выполняя своего общекультурного и исторического назначения, они не становятся для обучающихся по-настоящему своими. Тогда как еще такие знаменитые педагоги и психологи, как К. Д. Ушинский, С. Л. Соловейчик, В. П. Зинченко и др. говорили о настоящей подлинности именно живого знания, наполненного смыслами.

Приведенные факты свидетельствуют о том, что современная молодежь затрудняется в идентификации себя как носителя исторической памяти в ее социокультурном контексте.

Утрата исторической памяти как социокультурная проблема, сформулированная рядом исследователей [7; 8; 29 и др.] актуализирует необходимость разработки специальных программ воспитания и обучения молодого поколения россиян в духе гражданственности и патриотизма [13].

Цель данной статьи заключается в теоретическом обосновании форм и методов развития исторической памяти в образовании, интеграции духовно-нравственного развития личности молодежи на основе норм и ценностей, исторически сложившихся и принятых в культурном менталитете российского общества, в соответствии с интересами личности и государства в сфере национального суверенитета и культуры.

Это значит, что в центре обучения и воспитания стоит не просто учащийся, а гражданин Российской Федерации не по паспортному признаку, а по своему внутреннему убеждению. Так, Стратегия национальной безопасности Российской Федерации декларирует «обучение и воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», а статьями 84–93 определены меры и задачи по защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти [38].

Теоретическое обоснование. Что такое историческая память? У исследователей нет однозначного ответа. С нашей точки зрения, под исторической памятью понимается личная живая память, основанная на соотношении событий своей жизни с событиями истории и культуры своей страны, связывающая сознание личности с коллективным опытом общества, при котором происходит оживление в настоящем совместно разделяемых образов исторического прошлого, в которых выражается отношение к событиям и фактам времени и формируется национальное самосознание.

Историческая память «конституирует систему общественных конвенций, в рамках которой мы придаем форму нашим воспоминаниям» [21].

Национальное самосознание мы можем определить как отображение совокупности связей, объединяющих разрозненные социальные группы индивидов в народ, которые выступают как история, культура и образуют мир смыслов и ценностей общества, и будучи закреплены в личной живой памяти отдельной личности, определяют ее социокультурные ориентиры, ценности и ведущие мотивы. А. Ассман замечает, что в контексте коллективного опыта память обеспечивает представителям одного общества возможность преодолевать пространственные и временные дистанции, сохранять ценностные ориентиры [4; 5].

Современные исследования отводят исторической памяти большее значение как культурного образующего фактора современного российского общества. В психологии еще не сформировано общепризнанное ее понимание, не разработана четкая

структура ее взаимосвязанных частей: культурной, автобиографической и коллективной памяти, исторического сознания. Разнообразны представления о механизмах, формах и методах ее развития (М. Хальбвакс, М. Барг, А. Ассман, П. Нора, Л. П. Репина и другие исследователи).

Сопутствующими рассмотрению организации исторической памяти являются ее прикладные вопросы: политическое манипулирование исторической памятью; сохранение исторической памяти от ее искажений, ее отдельные свойства и характеристики.

Можно выделить ряд идей, на основе которых можно развивать представления об исторической памяти и ее связи с деятельностью и представлениями человека.

Д. С. Лихачев делает акцент на понимании культуры как памяти о прошлом. Здесь представлена идея о том, что память наполнена культурными символами прошлого, которые делают ее культурой в настоящем.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского исходит из того, что культура передается от поколения к поколению через свои материальные свидетельства и явления, выраженные в традициях и иных формах культурного взаимодействия (принцип историзма). И там, где заканчивается возможность передачи культуры от ее непосредственных носителей в автобиографической памяти, там культура совершает переход в исторический контекст ее присвоения, и становится памятью исторической.

Особенность исторической памяти личности состоит в том, что она существует в культурной форме и принадлежит личности. Так, еще В. Дильтей сформулировал мысль о том, что существует не память, а субъект, который хранит воспоминания. И все, что он помнит, и с чем связаны надежды на будущее – это представления, которые «существуют только здесь, в настоящем живущего человека» [17]. Важно и то, что индивидуальная память и исторические представления существуют в одном и том же сознании, образуя исторический мир человека, где сосуществуют разные виды памяти (коллективная, автобиографическая, культурная, историческая). Поэтому осознание своей культурной историчности помогает отличить собственные побуждения от чуждых собственному менталитету и мировоззрению типов культуры.

Сходные представления о культурной памяти формулируются Я. Ассманом, который рассматривает ее как продолжение «живой» коммуникативной памяти, которая «может осуществляться лишь искусственно, в рамках институций» [6, с. 23]. С культурной же грамотностью соотносятся идеи А. Шюца, согласно которым национально-культурная специфика интерпретируется через феномены, которые индивид проживает, будучи включенным в траекторию жизни социокультурной общности людей [41].

Сегодня Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» требует реализовывать деятельность, направленную на развитие личности «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Отрыв современных детей от культурных традиций общества и его истории убедительно описан академиком Д. И. Фельдштейном, который на основе анализа исследований познавательной, эмоционально-личностной, ценностной сферы детей, показывает снижение у них показателей оперирования в плане образов, детской любознательности и воображения, неразвитость внутреннего плана действия, дефицит произвольности,

искажения в эмоционально-ценностной сфере, обусловленные социокультурными изменениями (маркетизация, доминирование этики рынка, ориентирующие на потребление, адопция, маргинализация отношений и др.). Такие изменения могут обуславливать экранную зависимость, которая блокирует собственную деятельность детей и подростков, им трудно воспринимать слышимую информацию и читать, они не могут концентрироваться на каком-либо занятии, т. к. привыкли к экранной стимуляции и предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений [39].

У современной молодежи, как отмечают многие исследователи, выражена зависимость «от событий, происходящих в виртуальном мире: рейтинговая самооценка, обусловленная количеством кликов, выставленных порой совершенно незнакомыми людьми за тот или иной пост, атрофия сочувствия к чувствам другого, уважения и интереса к его индивидуальности, порождаемая анонимностью коммуникаторов и все чаще проявляющаяся в кибербуллинге, троллинге, киберсталкинге и пр. Доминирующей становится мотивация самопрезентации: атрофируется чувство личной ответственности за интервенции в сферу смыслов Другого» [12].

Цифровизация образования, пандемия, другие негативные риски усиливают последствия недостатка живого общения субъектов образовательной деятельности, связанные с образом жизни и информационным воздействием на обучающихся [12; 9].

С. Л. Рубинштейн считал, что личная память человека, значимые события прошлого жизненного пути привязаны к важным в жизни общества историческим событиям, что позволяет человеку ориентироваться во времени своей жизни [36]. Утрата или искажение автобиографической памяти, в которую вплетена история, ведет к формированию маргинальной личности: человека без культуры, без Родины, без семьи, без родного языка [13]. Так обрывается связь поколений, посредством которой отдельный индивид воспроизводит в себе общественно-историческую форму деятельности и существования, присвоив переданные ему знания. По мнению В. В. Давыдова, в этом заключен исторический контекст развития общества в целом. Он полагал, что знания должны стать средствами организации своей внутренней деятельности и актуализировать отношения субъекта «как общественного существа к внешней действительности» [23, с. 8].

С точки зрения Х. Вельцера, «история и память – две совершенно разные вещи». Память всегда связана с конкретным человеком и ему важно то, «что помогает ему справиться с сегодняшней жизнью» [18]. Знание же истории имеет эмоциональный регистр, который может быть в резком противоречии с тем, что мы знаем. История в этом случае устанавливает факты, а память отбрасывает все, что может быть неприятным воспоминанием. Придерживался этой же позиции М. Хальбвакс, сравнивая мир истории с океаном, «в который впадают все частные истории». Позже антагонизм истории и памяти подчеркивал П. Нора: «История – это всегда проблематичная и неполная реконструкция того, чего больше нет. Память – это всегда актуальный феномен, переживаемая связь с вечным настоящим. История же – это репрезентация прошлого. Память в силу своей чувственной и магической природы уживается только с теми деталями, которые ей удобны. ...История как интеллектуальная и светская операция призывает к анализу и критическому дискурсу. ...Память порождается той социальной группой, которую она спланирует, это возвращает нас к тому, что, по словам Хальбвакса, существует столько же памятей, сколько и социальных групп, к идее о том, что память по своей природе множественна и неделима, коллективна и индивидуальна» [32, с. 20].

Так, в дискуссии о формировании механизмов исторической памяти Ж. М. Баженова отмечает, что историческая память является идеологическим оружием и может искажаться в интересах геополитического противоборства, формирования коллективной идентичности, при этом актуализируются «полезные» и предаются забвению исторически правдивые события, вспоминать о которых неудобно или невыгодно для формирования новой отправной точки исторической памяти в обществе (исторический ревизионизм). Так, например, некоторые страны Европы избавляются от «проклятия» советского прошлого в виде памятников советским воинам, освободивших их от фашизма. В нашей стране с 1995 г., в контексте политики уступок и примирения в отношениях с Японией, был упразднен установленный в 1945 г. день всенародного торжества – Праздник Победы над милитаристской Японией, что в первую очередь негативно восприняли жители Дальнего Востока, восприняв такое решение как оскорбление патриотических чувств и принижение исторической значимости победы русского оружия [7].

Знания истории Отечества ввиду недостаточности средств их передачи, утраты связи с носителями исторического опыта начинают восприниматься как не особенно важные с точки зрения самоощущения себя как личности. При этом ускользает переживание причастности человека к исторической общности людей, которые соединяются в народ культурными и историческими связями. С каждым поколением этот кластер людей умножается. Очевидно, что если не работать с этими проблемами, в перспективе возможно появление сложного поколения, имеющего несвойственный российской культуре менталитет.

Необходимо актуализировать у молодежи общественную установку, потребность в понимании своих корней, истории своего рода, народа, страны. Россия сохраняет положение мировой державы, пока она имеет суверенитет и свою национальную идентичность. Национальная идентичность «выступает как результат прошлого и одновременно как ангажированность в отношении будущего» [8, с. 1–7]. Для поддержания цепочки поколений в этой идентичности и сохранения коллективной исторической памяти включается «личная живая память», передаваемая непосредственными участниками событий.

Она становится частью автобиографической памяти человека, имеющей этическое измерение, в котором присутствует личное переживание прошлого. Это не просто умение перечислить факты и объяснить их, но и способность увидеть в них часть своей жизни, что-то личное, значительное, близкое и ценное. «Ценностный подход к прошлому позволяет в полной мере проявиться практическому (воспитательному) значению истории» [22, с. 32].

Интересно, что из числа опрошенных студентов среди 15 вузов Новосибирска никто не видит Россию, ставшей частью глобального человечества планеты, что может говорить о том, что, по мнению респондентов, у России есть свой путь, своя миссия, которую она несет миру. Возможно, что такая позиция скорее определяется коллективными переживаниями социума, а не представлениями, изложенными в некоторых учебниках обществоведения и истории (рис.).

Сложившиеся в обществе формы исторической памяти многовариантны в силу наличия социальных групп с различными интересами, ценностями, этническими особенностями, исторической судьбой, жизненным опытом [29].

Что, по вашему мнению, лучше для отдельного россиянина: какой исторический выбор России Вы считаете наиболее перспективным для ее развития и благополучия каждого россиянина?

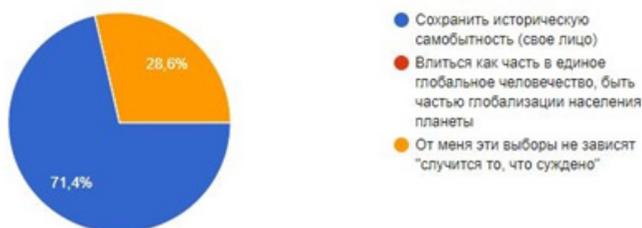


Рис. Представление молодежи о перспективном выборе России

Для того чтобы это многообразное содержание стало частью живой памяти людей, оно должно быть эмоционально значимо, включено в реальную деятельность, быть частью социального взаимодействия людей и ориентироваться на новые поколения, иметь лично значимый характер, представлять научный и познавательный интерес. Тогда историческая память сможет жить во внутреннем плане сознания личности, взаимодействуя с другими его аспектами, функционируя уже как историческое сознание личности, основанное на памяти прошлого, и преломленное через день сегодняшний, оно будет ориентировано в будущее.

Формы и методы работы, направленные на развитие исторической памяти. При обсуждении и выборе форм и методов психолого-педагогической работы по развитию исторической памяти в образовательной среде, ключевым препятствием является, по-видимому, функционирование несогласованных и несовершенных образовательных программ и отсутствие системности междисциплинарных связей в образовательном пространстве. То есть в образовании и социальном пространстве отсутствует единство и взаимосвязь трактовок истории, культуры, религии, социокультурного мировоззрения, соответствующих задачам сохранения исторической памяти.

М. К. Мамардашвили в отношении современного ему и нам общества выделял такое понятие, как общегражданская грамотность, отмечая, что люди в нашей стране в определенном смысле дезорганизованы и запутаны: «И это видно потому, как они реагируют на происходящие события, на самих себя, на власть, на окружающий мир» [31, с. 163].

Учитывая это, нужно, прежде всего, обратить внимание на реализацию тех возможностей, которые имеются в отношении развития исторической памяти у самих обучающихся. Личность всегда неполна и находится в режиме ожидания перехода возможности в действительность [27]. Следовательно, необходимо найти пути к пониманию и практической реализации педагогической фасилитации обучающегося [40]. «Хороший учитель всегда чувствует, что заинтересовать ученика, поддерживать его интерес может только живое знание» [25]. И чтобы историческая память могла развиваться, вначале следует сформировать живое отношение, интерес к ней, придать ей эмоционально-ценностное значение. Такой подход должен распространяться на следующие формы ее развития, содержащиеся в структуре исторической памяти.

1. Автобиографическая память. Чтобы историческая память могла развиваться, необходимо сформировать живую память, основанную на взаимодействии поколений, посредством актуализации интереса к ней, придать ей ценностное значение. Именно так, на основе переживания, человек относится к событиям, когда узнает о них от непосредственных участников (устный исторический источник), держит в руках награды своих близких родственников, строивших и защищавших страну. Учебник – это набор фактов, за которыми не стоят конкретные люди, и он меняется с изменением времени. Поэтому участник конкретного события выступает для реципиента как наиболее достоверный источник, несмотря на всю субъективность его памяти.

2. Изучение истории собственной семьи. Оживить события прошлого может семейная история – она наиболее близка личности и наполнена эмоциональным переживанием.

3. Исторические реконструкции и проекты. Военно-исторические игры, посещение реконструкций, интерактивных экспозиций (например, «Россия – Моя история»), музеев также оставляет живой след в сознании человека. Так, например, исторический подвиг защитников блокадного Ленинграда, известный по книгам и документальным свидетельствам, оживает в панораме обороны Невского пяточка, которая переносит зрителя прямо в окопы, в пространство, заваленное сожженной техникой и усыпанное следами боя, приближает к пониманию трагедии блокады Ленинграда и героизма его защитников. Таким путем внешний событийный исторический план переходит во внутренний план личности и становится частью ее автобиографической памяти, а сам человек в определенной мере становится носителем исторической памяти и культурно-исторических ценностей.

4. Посещение памятных мест. Памятные места ассоциативно связаны с символами, которые им посвящены и несомненно оказывают большое влияние на психоэмоциональное отношение к памятным событиям (коммеморативное сознание). Они не дают предать забвению историю, которая по мере отдаления распадается на отдельные образы прошлого.

Так, например, Ржевский мемориал – это памятник солдату Великой Отечественной войны, его героический образ сохранен в мемориальной форме.

5. Волонтерские движения помощи пожилым людям. Личная живая память может быть утрачена по причине ее не востребоваемости, поэтому она требует трансформации в деятельность. Известные всем *тимуровцы* реализовали в практике идею о взаимодействии поколений тем, что принимали личное живое участие, помогая старикам и другим людям, где востребована помощь и поддержка. Современные волонтерские движения, адресная помощь помогают личности идентифицировать себя как субъектную часть общества.

6. Формирование гражданственности в системе образования. Школьный проект «Разговор о важном», дисциплины «История Отечества», «Обществознание» также являются педагогическим условием развития исторической памяти в образовательной деятельности, если их содержание и методика обучения соответствуют требованиям возраста, исторической правде, актуализируют интересы и реализуются творчески. Эффективным решением явилось бы создание в каждом образовательном учреждении (школе, лицее, гимназии) музея, посвященного родственникам учащихся, принимавших участие в Великой Отечественной войне и других значимых исторических событиях. Так, с 1965 г. в школе № 121 г. Новосибирска действу-

ет музей боевой славы воинов-сибиряков «Землянка», основанный фронтовиком гвардии, старшим сержантом в отставке Д. Д. Бутаковым.

7. Участие в культурно-просветительской работе. Изучение истории родного края в рамках посещения выставочных экспозиций, музеев, кинотеатров и театральных постановок позволяет увидеть себя на фоне истории родного края, где ты вырос, и ближе узнать свои корни.

8. Военно-историческая работа. Ее основная идея заключается в сохранении памяти о событиях военного прошлого. Изучая архивные документы, военно-публицистическую литературу, молодежь получает возможность из свидетельств прошлого узнать о событиях, являющихся частью военной истории. Так, на интернет-портале «Память народа» можно установить судьбу родственников, принимавших участие в Великой Отечественной войне, найти информацию о награждениях, ознакомиться с подлинными архивными документами, содержащими информацию об участниках войны и о боевых действиях.

9. Научно-исследовательская работа. Она открывает возможность развития исторической памяти путем погружения в частные вопросы истории при изучении материальных и документальных свидетельств времени, результатов исследований исторического прошлого, биографий и мемуаров. Так, по мнению Л. П. Репиной, «... историк может обнаружить то, чего нет в памяти...». В этом состоит важное различие между памятью и историей.

10. Участие в научно-представительских мероприятиях. Участие в конференциях, форумах, интеллектуальных играх, погружающих в историю, позволяет более пристально рассмотреть отдельные события, открыть для себя новые знания и поделиться своими, производить обмен знаниями в системе отношений отдельной личности, умножая круг сопричастных к этой памяти людей разных поколений. Особенно важно передавать научные знания из области исторической памяти младшим поколениям.

11. Участие в общественных движениях (военно-исторические поисковые клубы, патриотические формирования). Самыми массовыми союзами были пионерская и комсомольская организации в СССР. Они ставили своими задачами распространение идеи равенства и братства, участие молодежи в строительстве и защите государства. Сегодня эти формирования малочисленны и малоизвестны.

Сегодня широко известны Юнармия и общероссийское общественное гражданско-патриотическое движение «Бессмертный полк России», которое насчитывает около 1 млн человек, а также недавно созданное РДДМ «Движение Первых», которое в определенной мере воспроизводит принципы пионерской организации.

12. Создание картины (образов прошлого) исторической памяти. Инструментами передачи образов исторической памяти являются кинематограф, фотография как исторический источник, картины художников, мифы, эпос и др. Исторические образы символичны и метафоричны, в значительной мере обращены к эмоциональной сфере личности, что создает благоприятные условия для обогащения посредством их социокультурной идентичности.

Идея развития исторической памяти в системе образования основана на убеждении, что образование – наиболее эффективный механизм присвоения индивидом исторических знаний и представлений, образов прошлого, их эмоционального и рационального отображения, поскольку это наиболее протяженная во времени траектория развития личности, осуществляющаяся в детско-юношеском возрасте, наиболее эмоционально восприимчивом и доверительном к миру.

Однако образование, подлинно ориентированное на развитие, в том числе исторической памяти, предполагает организацию его в деятельностной, культурно-исторической парадигме, основанной на работах Л. С. Выготского [20], В. П. Зинченко [26], А. Н. Леонтьева [30], С. Л. Рубинштейна [36], Б. Г. Ананьева [2], К. А. Абульхановой-Славской [1] и др. Согласно развивающим концепциям отечественной педагогической психологии любые знания не должны даваться в готовом виде, учащимся необходимо научить осваивать их самостоятельно, актуализировать потребность в их освоении, что в конечном итоге делает их живыми, событийными.

Поэтому контекст психолого-педагогического сопровождения развития исторической памяти напрямую связан с особой подготовкой педагогов, свободно ориентирующихся в общекультурных областях знаний, обладающих способностью вызывать интерес к обучению и высокой личной культурой; педагогов, которые могут являться примером – источником положительного опыта для учащихся и признающих «ученика главной фигурой всего образовательного процесса» [42, с. 34].

Субъектно-деятельностный подход, признающий субъектность учащегося, означает, что учебная инициатива ожидается от самого учащегося, который находит ему место в своей деятельности и структуре понимания, что позволяет выделить важное условие развития исторической памяти – возможность трансформировать знание.

Знание, которое невозможно куда-либо встроить, быстро утрачивается, и в развитии исторической памяти учащимся необходимо дать возможность трансформировать его в междисциплинарном контексте истории, культуры и автобиографической памяти, что может обеспечиваться представлением знания в интересной и запоминающейся форме, формированием по отношению к нему познавательного интереса [33; 30]. Например, такой формой может быть интеллектуальная игра, которая требует подготовки, а также ее вопросно-ответная модель, которая в эмоциональной и запоминающейся форме исторического дискурса содержательно и информативно дает знания, относящиеся к отечественной истории в междисциплинарном контексте культурологии и истории Отечества. Самым позитивным и важным результатом такой игры является актуализация научного и познавательного интереса, желание ее участников глубже погрузиться в изучение вопросов истории и культуры Отечества: истории, литературы, искусства, зодчества, письменности и т. д.

Для разработки таких форм работы педагогическим работникам профессионально важно иметь глубокие знания в области форм и процессов познания: ощущения, восприятия, мышления (В. В. Петухов, И. Е. Высоков) [35; 19], механизмов саморегуляции обучающихся (А. К. Осницкий [34]).

Так, например, обогащение восприятия какого-либо события отечественной истории силой зрительного образа с эмоционально мощным акцентом на его содержательные характеристики может качественно изменить прежнее представление о чем-либо уже известном и повлиять на всю совокупность знаний, которой ранее обладал учащийся.

Субъект-субъектный характер обучения и воспитания предполагает, что педагог должен владеть компетенциями, необходимыми для выполнения своей роли наставника и посредника в процессе введения учащегося в культуру, актуализирующего у него желание и действия, направленные на овладение соответствующими знаниями и способами их овладения. Если эти условия не выполняются, то можно говорить об отсутствии субъект-субъектного взаимодействия.

Так, например, в системе опережающего обучения [24], построенной на использовании связей дидактических единиц и необходимости сочетания чувственного и рационального познания, чувственное познание происходит через ощущение отдельных свойств предметов, которые соединившись, составляют целостное восприятие предмета. Однако на предметах не написаны способы действий с ними, поэтому мышление человека должно трансформироваться в деятельность. И только в этом случае теоретические знания на стыке с практическими действиями закрепляются в памяти и становятся операциональными (принцип единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна). Следовательно, и знания, связанные с исторической памятью, могут передаваться не только вербальными и визуально-образными способами, но и материальными действиями с ними путем их воспроизведения в какой-либо форме.

С. Л. Братченко говорит о том, что культура это не образцы, а способы действий с ними, и обучение – это передача культуры в виде деятельности. На этой основе человек становится способен сделать что-то сам, передавать культурное во внешний мир [14].

Так, например, обратившись к вопросам сохранения исторической памяти, мы обнаруживаем необходимость понимания своей исторической принадлежности к родине. Поэтому с исторической памятью связан и патриотизм как чувство любви к родине. Однако эта любовь подразумевает не только интенциональное чувство, а функциональные проявления патриотизма: невозможность предать родину (променять ее на другую родину, которая будет лучше о тебе заботиться); личностное развитие в области овладения знаниями истории и культуры своей страны, что обеспечивает социокультурную идентификацию индивидом себя с ментальным типом людей собственной культуры и комплекс связей, соединяющих людей в народ, т. е. нельзя быть патриотом в одиночку; личные убеждения – это здоровый образ жизни, занятие военно-прикладными видами спорта, что подразумевает личную готовность поставить себя в ряды защитников Отечества; участие в военно-патриотической работе.

Совершенно другой результат достигается, когда истинное знание обучающийся приобретает в процессе познания сложных связей явлений и умеет встраивать новые знания в систему уже имеющихся сведений (процессы ассимиляции и аккомодации по Ж. Пиаже) [15].

Философской основой такой дидактики является понимание познания как научно непротиворечивого, истинного и живого, соответствующего состоянию теоретических знаний, уровню развития науки. Понимание образования как научного познания действительности, существующей вне познающего ее человека, определяет познавательную функцию образования, которое должно, во-первых, дать объективную (научную) картину мира в виде понятий, знаков, символов, являющихся научным языком, а во-вторых, вооружить методами познания. Это значит, что не существует знания в готовом виде, есть процесс его поиска, сохранения и воспроизведения, что возможно благодаря развитию у обучающегося внимания, памяти, воображения, мышления, познавательной активности, творчества и способностей. В каком-то смысле в отношении исторической памяти следует преодолеть отчужденность и сделать ее своей.

Заключение. Процессы глобализации и универсализации общества и культуры затронули и наше общество. Однако уже нет сомнений, что у России свой путь,

своя судьба, и реализация этого пути требует развития исторической памяти во всем многообразии ее форм. Это востребует необходимость обеспечить соответствующее психолого-педагогическое содержание образовательной деятельности с тем, чтобы культурно-исторические знания могли быть встроены в систему ценностей личности, в его автобиографическую память как основа построения будущего, выбора целей, саморегуляции и пр. Они не могут быть только разовым впечатком в виде курса образовательной программы, а должны быть интегрированы во все повседневные явления жизни и наполнять сферу потребностей личности. Тогда они станут ценными для личности и владение ими будет являться основой выбора жизненного пути, поступка. Это сложная и развернутая во времени задача, процесс решения которой рассчитан на длежащее будущее, результатом этой работы станет сохранение культурной идентичности как нашей страны, так и личности.

Список источников

1. *Абульханова-Славская К. А.* О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 1. С. 14–29.
2. *Ананьев А. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. *Анциферова А. Г.* Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося // Электронный научно-методический журнал Омского государственного аграрного университета. 2016. № 3(6). С. 23.
4. *Ассман А.* Длинная тень прошлого. Мемориальная культура и историческая политика. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 328 с.
5. *Ассман А.* Новое недовольство мемориальной культурой [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/selected/entry/104605/> (дата обращения: 02.10.2023).
6. *Ассман Ян.* Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М. М. Сокольской. М.: Языки славянских культур, 2004. 363 с.
7. *Баженова Ж. М.* Историческая память: механизмы формирования, трансляции и актуализации образов и событий прошлого [Электронный ресурс]. URL: <http://new.ihaeffe.org/2023/02/13/историческая-память-механизмы-формы/> (дата обращения: 02.10.2023).
8. *Бадмаев В. Н., Хутыз З. А.* Историческая память и конструирование национальной идентичности // Новые технологии. 2009. № 4. С. 7.
9. *Баева Л. В.* Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности Философия образования. 2020. Т. 20, № 2. С. 131–144.
10. *Большунова Н. Я.* Нарративный подход в высшем образовании как средство развития субъектного отношения к познанию // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 15–20.
11. *Большунова Н. Я.* Условия и средства развития субъектности: дис. ... д-р психол. наук. Новосибирск, 2007. 547 с.
12. *Большунова Н. Я.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В. В. Косухина. Новосибирск: Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. Ч. 3. С. 39–45.
13. *Большунова Н. Я., Кононова Т. А.* Историческая память как основа личности // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск на-

циональной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. под общ. ред. В. В. Косухина. Новосибирск: Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. Ч. 2. С. 14–21.

14. *Братченко С. Л.* Курс лекций по психологии личности [Электронный ресурс]. URL: <https://rideo.tv/video/50272/> (дата обращения: 02.10.2023).

15. *Брангье Жан-Клод.* Беседы с Жаном Пиаже // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 5. С. 112–116.

16. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.

17. *Буллер А., Линченко А. А.* Культурная память как предмет философского осмысления // Диалог со временем. 2019. Вып. 66. С. 5–18.

18. *Вельцер Х.* История, память и современность прошлого. Память как арена политической борьбы // Неприкосновенный запас. 2005. № 2. С. 51–63.

19. *Высоков И. Е.* Психология познания: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 399 с.

20. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. Мышление и речь. М.: Смысл, 2005. 1136 с.

21. *Гири П.* История в роли памяти? // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. М.: Институт всеобщей истории РАН, 2005. Вып. 14. С. 116–118.

22. *Гулыга А. В.* Искусство истории. М.: Современник, 1980. 287 с.

23. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: монография. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

24. *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968. 176 с.

25. *Зинченко В. П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Живое Знание. Самара: Самарский государственный педагогический университет, 1998. Ч. 1. 216 с.

26. *Зинченко В. П., Горбова С. Ф., Гордеева Н. Д.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): уч. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.

27. *Клочко Е. В., Галажинский Э. В., Краснорядцева О. М., Лукьянов О. В.* Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.

28. *Конаржевский Ю. А.* Система. Урок. Анализ: уч.-метод. пособие. Псков: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2012. 2-е изд. 400 с.

29. *Коваленко В. В.* Историческая память: сущность, основные формы, роль в обществе // Парадигмы истории и общественного развития. 2017. № 5. С. 35–37.

30. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. 320 с.

31. *Мамардашвили М. К.* «Третье» состояние // Киносценарии. 1989. № 3. С. 77–181.

32. *Нора П., Озуф М., Ж. де Пюимеж, Винок М.* Франция-память / пер. с фр. Д. Хапаева. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 1999. 325 с.

33. *Оспенников С. В., Оспенников Я. С.* Применение художественных образов в обучении и воспитании обучающихся // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2021. № 3(9). С. 46–53.

34. *Осницкий А. К.* Деятельность, сознание, саморегуляция // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности: сборник статей / отв. ред.: В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 1996–2005.

35. *Петухов В. В.* Курс лекций по психологии личности. Личность и познание [Электронный ресурс]. URL: <http://psychosoft.ru/petuhov/petuhov.htm> (дата обращения: 02.10.2023).

36. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
37. Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв. М.: Кругъ, 2011. 559 с.
38. Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
39. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4). С. 6–11.
40. Филь Т. А. Фасилитация в педагогической деятельности // Психология и педагогика: методика практического применения. 2013. № 32. С. 71–75.
41. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
42. Якиманская И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3, № 1. С. 32–38.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. On the ways of building a personality typology. *Psychological Journal*, 1983, vol. 4, no. 1, pp. 14–29. (In Russian)
2. Ananyev A. G. Man as an object of knowledge. Saint Petersburg: Piter, 2001, 288 p. (In Russian)
3. Antsyferova A. G. Interaction of a teacher and a student as a factor of influence on the personal and professional growth of a student. *Electronic Scientific and Methodological Journal of Omsk State University*, 2016, no. 3(6), p. 23 (In Russian)
4. Assman A. The long shadow of the past. Memorial culture and historical politics. Moscow: New Literary Review, 2023, 328 p. (In Russian)
5. Assman A. New discontent with memorial culture [Electronic resource]. URL: <https://snob.ru/selected/entry/104605/> (date of access: 02.10.2023). (In Russian)
6. Assman Jan. Cultural memory: writing, memory of the past and politics identity in the high cultures of antiquity. Transl. from German by M. M. Sokolskaya. Moscow: Languages of Slavic cultures, 2004, 363 p. (In Russian)
7. Bazhenova J. M. Historical memory: mechanisms of formation, translation and actualization of images and events of the past [Electronic resource]. URL: <http://new.ihaeфе.org/2023/02/13/историческая-память-механизмы-форм/> (date of access: 02.10.2023). (In Russian)
8. Badmaev V. N., Khuty Z. A. Historical memory and the construction of national identity. *New Technologies*, 2009, no. 4, p. 7 (In Russian)
9. Baeva L. V. The impact of digitalization of education on a person in the context of the security problem. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 131–144. (In Russian)
10. Bolshunova N. Ya. Narrative approach in higher education as a means of developing a subjective attitude to cognition. *Human Development in the Modern World*, 2017, no. 2, pp. 15–20. (In Russian)
11. Bolshunova N. Ya. Conditions and means of subjectivity development: dis. ... dr. psychol. sciences. Novosibirsk, 2007, 547 p. (In Russian)
12. Bolshunova N. Ya. Digitalization of education: problems and prospects. Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard troops of the Russian Federation: collection of scientific articles of the XII Interuniversity scientific and practical conference with international participation. Und. the gen. ed. by V. V. Kosukhin. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2020, part 3, pp. 39–45. (In Russian)
13. Bolshunova N. Ya., Kononova T. A. Historical memory as the basis of personality. Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard troops of the Russian Federation: collection of scientific articles of the

XIII Interuniversity scientific and practical conference with international participation: in 2 parts. Und. the gen. ed. V. V. Kosukhina. Novosibirsk: Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, 2021, part 2, pp. 14–21. (In Russian)

14. Bratchenko S. L. A course of lectures on personality psychology [Electronic resource]. URL: <https://rideo.tv/video/50272/> (date of access: 02.10.2023). (In Russian)

15. Brangier Jean-Claude. Conversations with Jean Piaget. *Psychological Journal*, 2000, vol. 21, no. 5, pp. 112–116. (In Russian)

16. Bruner J. Psychology of cognition. Beyond the immediate information. Transl. from English. Moscow: Progress, 1977, 413 p. (In Russian)

17. Buller A. Linchenko A. A. Cultural memory as a subject of philosophical understanding. *Dialogue With Time*, 2019, iss. 66, pp. 5–18. (In Russian)

18. Welzer Kh. History, memory and modernity of the past. Memory as an arena of political struggle. *Inviolable Reserve*, 2005, no. 2, pp. 51–63. (In Russian)

19. Vysokov I. E. Psychology of cognition: textbook for undergraduate and graduate studies. Moscow: Yurayt, 2019, 399 p. (In Russian)

20. Vygotsky L. S. Psychology of human development. Thinking and speech. Moscow: Smysl, 2005, 1136 p. (In Russian)

21. Giri P. History in the role of memory? Dialogue with time: an almanac of intellectual history. Moscow: Institute of General History RAS, 2005, iss. 14, pp. 116–118. (In Russian)

22. Gulyga A. V. The art of history. Moscow: Sovremennik, 1980, 287 p. (In Russian)

23. Davydov V. V. Problems of developmental learning: the experience of theoretical and experimental psychological research: monograph. Moscow: Pedagogy, 1986, 240 p. (In Russian)

24. Zankov L. V. Didactics and life. Moscow: Enlightenment, 1968, 176 p. (In Russian)

25. Zinchenko V. P. Psychological pedagogy: materials for the course of lectures. Living Knowledge. Samara: Samara State Pedagogical University, 1998, part 1, 216 p. (In Russian)

26. Zinchenko V. P., Gorbova S. F., Gordeeva N. D. Psychological foundations of pedagogy (Psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental learning D. B. Elkonin – V. V. Davydova): textbook manual. Moscow: Gardariki, 2002, 431 p. (In Russian)

27. Klochko E. V., Galazhinsky E. V., Krasnoryadtseva O. M., Lukyanov O. V. Systemic anthropological psychology: a conceptual apparatus. *Siberian Psychological Journal*, 2015, no. 56, pp. 9–20. (In Russian)

28. Konarzhevsky Yu. A. System. Lesson. Analysis: the study method. stipend. Pskov: Pskov Regional Institute for Advanced Training of Education Workers, 2012, 2nd ed., 400 p. (In Russian)

29. Kovalenko V. V. Historical memory: essence, main forms, role in society. *Paradigms of History and Social Development*, 2017, vol. 5, pp. 35–37. (In Russian)

30. Leontiev A. N. Selected psychological works: in 2 vol. Moscow, 1983, 320 p. (In Russian)

31. Mamardashvili M. K. “The third” state. *Screenplays*, 1989, no. 3, pp. 77–181. (In Russian)

32. Nora P., Ozuf M., J. de Puimezh, Vinok M. France-memory. Transl. from French D. Khapaeva. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University, 1999, 325 p. (In Russian)

33. Ospennikov S. V., Ospennikov Ya. S. The use of artistic images in the education and upbringing of students. *Military Law and Humanities of Siberia*, 2021, no. 3(9), pp. 46–53. (In Russian)

34. Osnitsky A. K. Activity, consciousness, self-regulation. Human Psychology as a Subject of Cognition, Communication and Activity: collection of articles. Exec. ed. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2018, pp. 1996–2005. (In Russian)

35. Petukhov V. V. Course of lectures on personality psychology. Personality and cognition [Electronic resource]. URL: <http://psychosoft.ru/petuhov/petuhov.htm> (date of access: 02.10.2023). (In Russian)
36. Rubinstein S. L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Piter, 2003, 512 p. (In Russian)
37. Repina L. P. Historical science at the turn of the XX–XXI centuries. Moscow: Krug, 2011, 559 p. (In Russian)
38. Decree of the President of the Russian Federation dated July 2, 2021 No. 400 “On the Strategy of National security of the Russian Federation”. (In Russian)
39. Feldstein D. I. A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of a new school. *National Psychological Journal*, 2010, no. 2(4), pp. 6–11. (In Russian)
40. Fil T. A. Facilitation in pedagogical activity. *Psychology and Pedagogy: Methods of Practical Application*, 2013, no. 32, pp. 71–75. (In Russian)
41. Schutz A. The structure of everyday thinking. *Sociological Research*, 1988, no. 2, pp. 129–137. (In Russian)
42. Yakimanskaya I. S. Studying the personality of a student in the educational process. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2010, vol. 3, no. 1, pp. 32–38. (In Russian)

Информация об авторе

С. В. Оспенников – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления повседневной деятельностью, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, Ospennikov@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1358-0265

Information about the author

S. V. Ospennikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Management of Daily Activities, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, Ospennikov@inbox.ru, ORCID 0000-0002-1358-0265

Статья поступила в редакцию 02.03.2024; одобрена после рецензирования 11.03.2024; принята к публикации 12.03.2024.

The article was submitted 02.03.2024; approved after reviewing 11.03.2024; accepted for publication 12.03.2024.



Развитие человека в современном мире. 2024. № 2
Human Development in the Modern World. 2024, no. 2

Об итогах V Всероссийского с международным участием конкурса проектов по социокультурному развитию человека в современном мире

С 28 марта по 28 апреля 2024 г. в Новокузнецке в Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте состоялся V Всероссийский с международным участием конкурс проектов по социокультурному развитию человека в современном мире. Конкурс проводился в сотрудничестве с МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка, а также при участии сотрудников Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ПИ РАО) г. Москвы, АлтГПУ г. Барнаула, ФГБОУ ВО ГАГУ г. Горно-Алтайска, ГАОУ ВО МГПУ г. Москвы, BSc Marketing Management Msc Business with international Management г. Лондон, Харбинского педагогического университета г. Харбин.

Участниками конкурса являлись представители разных возрастных групп из городов Сибири: школьники из Новокузнецка, Кемерово, Прокопьевска, Горно-Алтайска, Новосибирска и других регионов. Проекты юных исследователей касались проблем психологии, философии, географии, истории. Работы школьников раскрывали возможности преобразования окружающего мира – создание мультфильма, способов переработки батареек и т. д.

На конкурсе представили также свои проекты педагоги-практики, ученые, студенты, магистранты из разных городов Сибири: Новокузнецк, Прокопьевск, Новосибирск, Барнаул, Бердск (НСО), Горно-Алтайск, Кемерово.

Целью проектов являлась направленность на актуализацию социокультурных образцов и ценностей, способствующих диалогичным отношениям человека и мира. Многие проекты освещали путь и возможности выхода в решении проблемы аксиологической неопределенности современного общества.

Это проекты, отвечающие на смысловые вызовы современного мира: «В сказке ложь, да в ней намек...», «Спешите делать добро», «Земля многонациональная», «Социокультурное развитие ребенка в процессе взаимодействия с семьей», «“Событие” встречи ребенка и куклы», «Моя семья с куклой Заботушкой», «Способность младших школьников к прощению во взаимосвязи с уровнем развития ценностно-смысловой сферы личности», «Мы патриоты», «Доброта спасет мир», «Психологическая лаборатория в КГПИ “КемГУ”», «Как и зачем мы создаем мультфильмы?», «Диалог – школьная служба примирения и медиации» (из опыта реализации проекта по созданию Школьной службы примирения (медиации) в системе внеурочной деятельности в МБОУ СОШ № 9), «Проблема становления профессиональной компетентности студентов-психологов в современном мире» и т. д.

Все проекты выявили социальную значимость изучаемых проблем, практические возможности их разрешения в современном мире. Дискуссии и обсуждения в ходе решения научно-практических проблем, их поддержка участниками задали оптимистический настрой в отношении возможностей реализации проектов и дали

каждому участнику добрый стимул для активного участия в социокультурном преобразовании мира.

Устинова Ольга Анатольевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и общей педагогики,
Кемеровский государственный университет,
Новокузнецкий институт (филиал),
руководитель центра социокультурного развития «МИР»,
куратор службы примирения МБ НОУ «Лицей № 111»,
Председатель организационного комитета
г. Новокузнецк, Россия



Об итогах X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека»

17–19 апреля 2024 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете прошла традиционная X Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Социокультурные проблемы современного человека».

Особенностью конференции является широкая представленность на ней как в качестве докладчиков, так и слушателей, не только научных работников и преподавателей высшей школы, но и практических работников сферы образования: учителей, воспитателей дошкольных учреждений, практических психологов. Для конференции характерна также активная вовлеченность студентов психологов, которые представляли свои сообщения по материалам курсовых и дипломных исследований, получали практические навыки в работе мастер-классов, практико-ориентированные знания в работе секций.

Программа конференции включала две большие относительно самостоятельные и в то же время взаимосвязанные части. 17 апреля состоялось ежегодно повторяющееся выездное заседание конференции в г. Бердске (НСО) «Истинные и мнимые ценности: их роль в развитии личности», на котором представлялись сообщения на пленарном заседании, секциях, мастер-классах, круглых столах педагогов и психологов дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, психологических и образовательных центров г. Бердска.

18 и 19 апреля программа конференции реализовывалась в Новосибирском государственном педагогическом университете на базе факультета психологии. Программа включала, кроме пленарного заседания, работу 5 секций на базе кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии НГПУ: «Теоретико-методологические проблемы истории психологии», «Проблемы психического развития детей и подростков в современных социокультурных условиях», «Актуальные проблемы психологии служебной деятельности», «Актуальные проблемы теории и практики современной психологии», «Психология современного образования и воспитания: проблемы и перспективы», а также успешно работала секция «Научный дебют» для старших школьников.

Помимо этого были проведены круглые столы, пользующиеся популярностью у студентов, ориентированные на психологическую практику, такие как: «Психология ригидной и гибкой личности» (ведущий Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск), «Восхождение к совести как основа прощения» (ведущий О. А. Устинова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общей педагогики, КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», г. Новокузнецк), «Возможности геймификации в образовании» (ведущий Е. В. Одияк, ассистент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск), «Прокчай свой интеллект: решение головоломок и интеллектуальных задач» (ведущий А. А. Александрова, старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «НГПУ», педагог-психолог отдела «Коралл», МБУ Центр «Родник», г. Новосибирск).

В форме видеоматериалов на конференции представлены также мастер-классы из опыта работы педагогов МБДОУ детский сад № 362 г. Новосибирска по развитию речи дошкольников: Е. В. Измайловой «Формирование семантического поля у детей дошкольного возраста»; И. В. Микулич «Использование кругов Эйлера для развития связной речи дошкольников»; О. С. Дорошенко «Сторителлинг в развитии связной речи детей дошкольного возраста»; М. А. Васильевой «Использование мнемотехники в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста»; К. А. Васюк «Дидактический синквейн как средство оптимизации работы по развитию речи дошкольников».

Особый интерес представляет проведение выездной сессии в г. Бердске, которая является постоянной в течение многих лет. Выездная площадка Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Истинные и мнимые ценности: их роль в развитии личности» (г. Бердск) регулярно проводится в сотрудничестве с педагогическими работниками дошкольных учреждений и школ г. Бердска при поддержке «Управления образования и молодежной политики». Программа выездной площадки X Всероссийской научно-практической конференции содержит выступления на пленарном заседании школьных педагогов, воспитателей, преподавателей и научных работников НГПУ и приглашенных из других вузов, городов Сибири. Так, на пленарном заседании выездной площадки с докладами выступали: Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, О. А. Устинова – доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук ФГБОУ ВПО Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, М. Г. Ширямов – протоиерей, настоятель храма в честь Сретения Господня г. Бердска, А. В. Смагина – завуч МБ НОУ «Лицей № 111», г. Новокузнецка, О. Г. Сковронская – заведующая МБ ДОУ «Детский сад № 185», г. Новокузнецка, в работе секций принимали участие педагоги г. Новокузнецка, г. Новосибирска.

Активное участие в организации деятельности выездной площадки принимали сотрудники МБОУ ДО «Центр дополнительного образования и психолого-педагогического сопровождения “Перспектива”» г. Бердска.

Успешно работали секции «Психологическая безопасность образовательной среды»; «Психолого-педагогические технологии, направленные на развитие личности ребенка»; «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения»; «Организация работы с одаренными и талантливыми детьми в дополнительном образовании детей». На секциях педагоги делились опытом своей работы, интересными находками в воспитательной и учебной деятельности.

Особый интерес вызвал у участников круглый стол «Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в социокультурном образовательном пространстве г. Бердска: опыт, проблемы, перспективы», проведенный Молодежным центром «100 друзей», на базе интерактивной этностудии «Дом русских сказок», при участии педагогов «Православной Гимназии во имя преподобного Серафима Саровского» и «Воскресной школы Сретенского храма» г. Бердска, а также мастер-класс «Образ героя в детской ментальности», где ведущими являлись О. А. Устинова (доцент КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», г. Новокузнецк), Т. П. Бондарь (учитель начальных классов высшей квалификационной категории МБ НОУ «Лицей № 111», г. Новокузнецк) и М. В. Полюшко (директор МБ НОУ «Лицей № 111», г. Новокузнецк).

В работе конференции приняли участие представители ряда городов России и за рубежом: Москва, Новокузнецк, Кызыл (Республика Тува), Омск, Иваново, Новосибирск, г. Штемведе (Германия); Novi Sad (Serbia), Рига (Латвия), Жоинвиль (штат Санта-Катарина, Бразилия), Павлодар (Казахстан) и др.

Практическая ориентированность конференции и широкое вовлечение студентов и практиков давно уже стало традицией нашей конференции.

Важно отметить, что на конференции успешно работала секция «Научный дебют» для школьников. Школьники с интересом выступали также с сообщениями в секциях, которые проводились на выездной площадке г. Бердска. Это хороший опыт, который позволяет вовлекать школьников в научную деятельность, учит их мыслить и является удачным способом их профориентирования.

Конференция, несомненно, прошла успешно. Живо обсуждались весьма актуальные и значимые для современной психологии проблемы, такие как: психология современного духовно-нравственного развития и воспитания, психологические аспекты формирования безопасного образовательного пространства, проблемы подросткового кризиса, диалог как метод работы с детьми, вопросы семейного воспитания, детские конфликты и возможности медиации в работе с ними и др.

Благодарим всех участников конференции за активность, интересные идеи, открытость в обсуждении насущных проблем современного человека. Приглашаем на нашу следующую конференцию, которая состоится в следующем году.

Большунова Наталья Яковлевна,
доктор психологических наук, профессор, главный редактор журнала
«Развитие человека в современном мире»,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале:

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во ВВЕДЕНИИ должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять ВВЕДЕНИЕ, предлагаемые МЕТОДЫ (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность

опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru