

ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»  
Институт психологии, педагогики и социальной работы  
РГУ имени С. А. Есенина

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 2 (58)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2021

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**А. И. Минаев**, доктор исторических наук, ректор РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*); **И. В. Гайдамашко**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **С. В. Демидов**, доктор исторических наук, профессор; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **А. П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н. А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **А. К. Белоусова**, доктор психологических наук, профессор; **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Дони́на**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, доцент; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

**Журнал выходит 4 раза в год**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46  
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Еременко Т. В.*

Библиометрическая оценка результативности научной конференции:  
на материале Рязанских педагогических чтений (2015–2020 годы) ..... 7

*Марушина М. К., Махмутова Е. Н.*

Организационно-методические и психолого-педагогические аспекты  
модульных корпоративных программ для руководителей  
в формате дистанционного обучения ..... 17

*Широких О. Б., Дубровина Н. Н.*

Теоретико-методологические основания проектирования индивидуальных  
образовательных маршрутов как педагогическая проблема ..... 33

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Донина И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А.*

Самообразовательная компетенция как фактор готовности  
будущего педагога к профессиональной деятельности ..... 46

*Кашаев А. А., Петренко А. А.*

Управленческая модель научно-методического сопровождения  
развития региональной системы оценки качества образования ..... 58

*Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П., Орешников К. Н.*

Применение новых информационных технологий  
в образовательном процессе военного учебного центра ..... 69

*Пташкина Г. М., Кузнецова О. В., Степанов В. А.*

Формирование компетенций будущих учителей технологии  
в ходе научно-исследовательской деятельности ..... 78

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

*Вышквыркина М. А., Тушинова Ю. А.*

Особенности выраженности профессионального стресса  
у педагогов с разным уровнем самоотношения ..... 92

*Казаренков В. И., Ван Бовэнь*

Особенности отношений доверия и недоверия между студентами  
разных культурных групп ..... 101

*Казаренков В. И., Тянь Сылей, Карнелович М. М.*

Социальные и деятельностные предикторы профессионального  
самоотношения будущих специалистов разных сфер ..... 111

*Мусатова О. А., Футин В. Н.*

Профессиональная направленность личности как фактор  
психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность ..... 122

## **СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

<i>Кононов А. Н., Шаклеин А. А.</i> Феномен лукизма: исследование особенностей восприятия человека по внешнему виду .....	131
<i>Корчагина Л. М.</i> Технологии социально-психологической работы с ситуациями семейного неблагополучия: опыт регионов .....	142
<i>Яковлев В. В., Яковлева Н. В., Гусева А. С., Фролов А. И.</i> Социальная адаптация студентов к образовательной среде медицинского университета: внешние и внутренние критерии оценки .....	154

## **АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

<i>Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П.</i> Профилактика коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции .....	167
<i>Конева И. А., Карпушкина Н. В., Щербакова А. Н.</i> Особенности психокоррекции игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....	177
<i>Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А.</i> Анализ системы трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью и инвалидностью за рубежом .....	186
<i>Феоктистова С. В., Лобанова Е. В., Самоходина Н. А., Приходько Е. В.</i> Интегративный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья .....	197

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Вербицкий А. А., Данилочкина В. В.</i> Теоретико-эмпирическая модель исследования смыслообразующего психологического контекста участников краткосрочных деловых переговоров .....	208
<i>Родин Ю. И., Сорокоумова С. Н., Новикова Т. Н.</i> В поиске путей развития человека .....	221

## **ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**

<i>Архарова Л. И., Горохова Е. Н., Митина М. А.</i> Проблемы психологии и педагогики в наследии Р. М. Капраловой .....	235
---	-----

<b>Информация для авторов .....</b>	<b>242</b>
-------------------------------------	------------

## TABLE OF CONTENTS

### **THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

<i>Yeremenko T. V.</i> Bibliometric Assessment of Research Conference Effectiveness: on the proceedings of Ryazan Pedagogical Readings (2015–2020) .....	7
<i>Marushina M. K., Makhmutova E. N.</i> Organizational, Methodological, Psychological and Pedagogical Aspects of Corporate Distance-Learning Courses for Managers.....	17
<i>Shirokikh O. B., Dubrovina N. N.</i> Theoretical and Methodological Foundations of Individual Educational Route Planning as a Pedagogical Issue .....	33

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION**

<i>Donina I. A., Vodneva S. N., Smirnova E. A.</i> Self-Education Competence as a Factor of Future Teachers' Readiness for Professional Activities .....	46
<i>Kashaev A. A., Petrenko A. A.</i> The Management Model of Research and Methodological Support of the Regional System of Education Quality Assessment .....	58
<i>Koberman A. E., Polyakov A. I., Manko N. P., Oreshnikov K. N.</i> The Application of New Information Technologies in the Learning Process at a Military Educational Institution.....	69
<i>Ptashkina G. M., Kuznetsova O. V., Stepanov V. A.</i> Novice Craft and Technology Teachers' Competence Formation through Research Activities .....	78

### **RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGY**

<i>Vyshkvyrkina M. A., Tushnova Yu. A.</i> Vocational Stress Manifestations in Teachers with Different Self-Perceptions.....	92
<i>Kazarenkov V. I., Wang Bowen</i> Trust and Mistrust in Relationships between Students of Different Cultural Groups .....	101
<i>Kazarenkov B. I., Tian Silei, Karnialovich M. M.</i> Social and Activity Predictors of Novice Specialists' Professional Self-Concept Development .....	111
<i>Musatova O. A., Futin V. N.</i> Professional Involvement as a Factor of Psychological Readiness for Professional Activities .....	122

## MODERN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

<i>Kononov A. N., Shaklein A. A.</i> The Phenomenon of Lookism: Investigating the Peculiarities of Facial Perception.....	131
<i>Korchagina L. M.</i> Providing Social and Psychological Support to Dysfunctional Families in Regions .....	142
<i>Yakovlev V. ., Yakovleva N. V., Guseva A. S., Frolov A. I.</i> Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Medical University: Internal and External Criteria.....	154

## RELEVANT TRENDS OF CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

<i>Dmitriyeva E. Ye., Davydova Yu. P.</i> Preventing Communicative Disadaptation in Senior Preschool Children with Health Impairments in the Conditions of Educational Integration .....	167
<i>Koneva I. A., Karpushkina N. V., Shcherbakova A. N.</i> Psychocorrective Play Activities for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder.....	177
<i>Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A.</i> Analyzing the Foreign System of Employment of People with Health Impairments.....	186
<i>Feoktistova S. V., Lobanova E. V., Samotokhona N. A., Prikhodko E. V.</i> Integrative Approach to the Organization of Psychological and Pedagogical Support for Children with Health Impairments .....	197

## INVESTIGATING HUMAN BEINGS AS SUBJECTS OF LIFE AND WORK

<i>Verbitsky A. A., Danilochkina V. V.</i> Theoretical and Empirical Research of the Impact of Psychological Context Effects on Participants of Short-term Business Negotiations.....	208
<i>Rodin Yu. I., Sorokoumova S. N., Novikova T. N.</i> Searching for Pathways of Human Development .....	221

## MEMORABLE DATES

<i>Arkharova L. I., Gorokhova E. N., Mitina M. A.</i> Psychological and Pedagogical Issues in R. M. Kapralova's Legacy .....	235
<b>Information for authors</b> .....	242



## Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 7–16.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 7–16.

Научная статья

УДК 001.893(470.313)«2015/2020»

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.001

### Библиометрическая оценка результативности научной конференции: на материале Рязанских педагогических чтений (2015–2020 годы)

**Еременко Татьяна Вадимовна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

t.eremenko@365.rsu.edu.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в оценке результативности Рязанских педагогических чтений как формы научной коммуникации с применением метода библиометрического анализа.

Основными критериями анализа выступили структура массива публикаций в сборниках трудов конференции и структура массива цитирований трудов конференции. Распределение публикаций и их цитирований проведено с использованием в совокупности шести библиометрических индикаторов.

Эмпирическую базу исследования составила подборка из 500 записей, сформированная путем поиска в РИНЦ и включившая статьи сборников конференции за период с 2015 по 2020 год.

В результате библиометрического анализа была обнаружена «скачущая динамика» развития Рязанских педагогических чтений, раскрыта география научных связей данного мероприятия с наблюдаемым доминированием авторов-рязанцев, выявлен слабый эффект воздействия продуцируемого на этой конференции научного знания на развитие педагогических исследований и оценен ареал цитирования трудов конференции в научной периодике.

**Ключевые слова:** научная конференция, труды конференции, Рязанские педагогические чтения, педагогические исследования, библиометрический анализ, цитирование.

**Для цитирования:** Еременко Т. В. Библиометрическая оценка результативности научной конференции: на материале Рязанских педагогических чтений (2015–2020 годы) // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 7–16. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.001.

Original article

## **Bibliometric Assessment of Research Conference Effectiveness: on the proceedings of Ryazan Pedagogical Readings (2015-2020)**

**Yeremenko Tatyana Vladimirovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
t.eremenko@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The article presents the results of a research whose aim was to assess the effectiveness a scholarly conference Ryazan Pedagogical Readings through bibliometric assessment.

The analysis encompasses such parameters as the corpus of articles published in the proceedings of the conference and citation index. The author employs six bibliometric indicators to assess the citation index and the publication rate.

The research assesses 500 references cited within the Russian Science Citation Index database (conference proceedings of 2015–2020).

Bibliometric analysis shows erratic dynamics in the history of Ryazan Pedagogical Readings, assesses the geography of research connections, reveals the prevalence of Ryazan researchers, detects a minor effect of the conference on the development of pedagogical research, performs citation analysis of journals.

**Key words:** research conference, proceedings, Ryazan Pedagogical Readings, pedagogical research, bibliometric analysis, citation.

**For citation:** Yeremenko T. V. Bibliometric Assessment of Research Conference Effectiveness: on the proceedings of Ryazan Pedagogical Readings (2015–2020). *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 7–16. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.001.

**Введение.** Уже двадцать восемь лет в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина ежегодно проводятся ставшие традиционными Рязанские педагогические чтения — Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, на которой собираются отечественные и зарубежные ученые для обсуждения актуальных проблем модернизации образования. Проведение конференции сопровождается изданием (в настоящее время в электронном формате) сборника материалов, постатейно индексируемого в базе данных РИНЦ. Это открывает возможность для проведения библиометрического анализа трудов конференции, целью которого является оценка результативности Рязанских педагогических чтений как формы научной коммуникации, обеспечивающей увеличение нового научного знания и побуждающей к развитию педагогических исследований.

Следует отметить, что вопросы оценки результативности университетских научных конференций уже освещались в российской печати. В частности, еще в начале 1980-х годов О. И. Ларичев и А. И. Мечитов (Ларичев, 1981) провели многофакторный анализ научных конференций Международного института прикладного системного анализа; Е. В. Павель и Е. В. Банная (Павель, Банная, 2017) исследовали влияние научных конференций на академическую репутацию вуза и обосновали систему количественных и качественных индикаторов, по которым результативность вузовских научных конференций может быть оценена. Обращение к вопросам эф-



эффективности научных конференций помогает более глубоко осознать тот факт, что вузовское научное мероприятие — нематериальный актив вуза, который требует системного управления его брендом. О конференции как значимом механизме по созданию творческой атмосферы в научном обществе и получению определенного экономического эффекта от данного типа деятельности писали российские авторы К. А. Кирсанов и Н. К. Алимова (Кирсанов, Алимова, 2017). В зарубежной научной печати проблематика бренда вуза и инструменты его формирования обсуждаются регулярно (Alam, Faruq, Alam, Gani, 2019; Cordelier, 2020) и раскрываются маркетинговые технологии брендинга университетов.

Выбор метода библиометрического анализа для достижения поставленной в нашей статье научной задачи не случаен: использование библиометрических показателей является одним из наиболее активно применяемых способов оценки эффективности научной деятельности, в том числе научного мероприятия. Сущность метода библиометрии, который окончательно сформировался в конце 1960-х — начале 1970-х годов, как известно, заключается в подсчете, сочетании, истолковании и сравнении некоторых элементов документного потока (Редькина, 2003). Библиометрический анализ массивов публикаций отдельных ученых, научных коллективов и стран практикуется давно, однако библиометрические исследования результативности конкретных научных мероприятий, в частности вузовских конференций, единичны, что определяет новизну авторского подхода, апробированного на материале Рязанских педагогических чтений.

В качестве основных критериев для библиометрического анализа сборников Рязанских педагогических чтений были выбраны структура массива публикаций в сборниках трудов конференции и структура массива цитирований трудов конференции.

Для первого критерия были определены следующие индикаторы: распределение публикаций в сборниках трудов конференции по годам издания и по аффилиации авторов публикаций, а для второго — распределение цитирований трудов конференции по аффилиации авторов цитируемых публикаций, по годам цитирующих публикаций и по журналам.

В совокупности такой набор индикаторов позволил дать комплексную оценку эффективности Рязанских педагогических чтений как формы научной коммуникации в сфере педагогических исследований.

Поиск в РИНЦ был проведен 23 февраля 2021 года в режиме расширенного поиска. Сформированная подборка включила 500 записей (табл.).

Таблица

Массив статей, опубликованных в сборниках Рязанских педагогических чтений (2015–2020 годы), индексированных в РИНЦ

№ п/п	Конференции	Год проведения	Количество статей
1.	XXVII Рязанские педагогические чтения	2020	73
2.	XXVI Рязанские педагогические чтения	2019	58
3.	XXV Рязанские педагогические чтения, том 1	2018	70
4.	XXV Рязанские педагогические чтения, том 2	2018	61
5.	XXIV Рязанские педагогические чтения	2017	51
6.	XXIII Рязанские педагогические чтения	2016	82
7.	XXII Рязанские педагогические чтения	2015	105
	<b>ИТОГО</b>		<b>500</b>

**Библиометрический анализ сборников Рязанских педагогических чтений: структура массива публикаций.** Изучение массива из 500 публикаций с распределением их по годам издания выявило так называемую скачущую динамику развития Рязанских педагогических чтений (рис. 1).

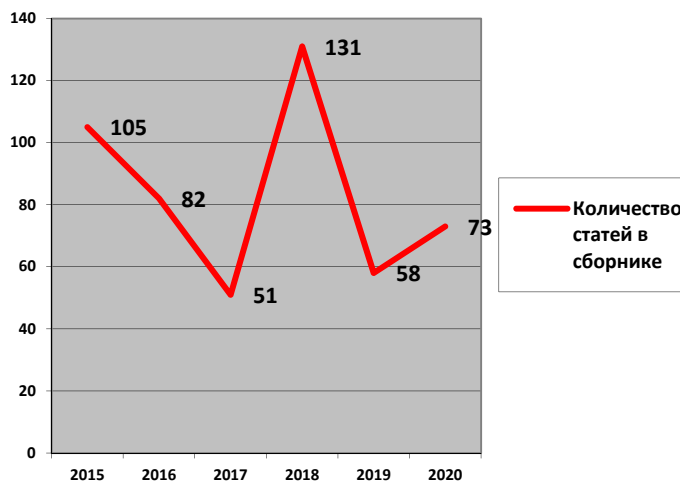


Рис. 1. Количество статей в сборниках Рязанских педагогических чтений в разные годы издания

Отмеченная динамика настораживает, так как, во-первых, указывает на недостаточно хорошо сформированный круг основных участников Рязанских педагогических чтений, наличие которого способно обеспечить более равномерное наполнение сборников статьями, во-вторых, свидетельствует об определенной несбалансированности, неустойчивости в дальнейших перспективах этого научного мероприятия.

Анализ массива публикаций с помощью наукометрического инструментария РИНЦ показал, что в Рязанских педагогических чтениях за период 2015–2020 годов публиковали свои материалы 494 автора, аффилированных с 44 организациями, география которых достаточно обширна: Москва, Владимир, Вологда, Новгород, Казань, Смоленск, Тула, Киров, Иваново, Саранск, Екатеринбург, Махачкала, Архангельск и др. Ближнее зарубежье представлено авторами, связанными с организациями из Казахстана, Белоруссии и Армении.

В то же время библиометрический анализ по индикатору аффилиации авторов установил значительное преобладание среди них (73,4 %) представителей организаций г. Рязани с выраженным (65,3 %) лидерством РГУ имени С. А. Есенина, что свидетельствует о локальном характере Рязанских педагогических чтений и снижает заявляемый всероссийский статус конференции.

Изучение конкретного авторства статей подтверждает доминирование РГУ имени С. А. Есенина, так как наиболее часто публикуются статьи 10 авторов, являющихся работниками университета (рис. 2).

Далее представим библиометрический анализ структуры массива цитирований сборников Рязанских педагогических чтений.

Степень влияния Рязанских педагогических чтений на научное сообщество наиболее наглядно отражается в цитируемости опубликованных в сборниках конференций статей. К сожалению, из 500 научных работ на дату формирования подборки было процитировано только 59 публикаций (11,8 %) с суммарным числом цитирований 112, что говорит о незначительном воздействии продуцируемого на этой конференции научного знания на развитие педагогических исследований.



Рис. 2. Самое большое количество публикаций в сборниках Рязанских педагогических чтений у авторов — преподавателей РГУ имени С. А. Есенина

Анализ цитирований трудов конференции по аффилиации авторов показал, что чаще всего цитируются статьи иногородних авторов. Так, список наиболее цитируемых публикаций (15 ссылок) из сборников Рязанских педагогических чтений возглавляет статья Л. Н. Самборской и А. В. Морозова о дистанционных образовательных технологиях (Самборская, Морозов, 2018), аффилированных с Институтом управления образованием РАО (Москва); 14 ссылок имеет статья об индивидуальной образовательной траектории студента в вузе Ф. Г. Мухаметзяновой, Р. В. Забирова и В. Р. Вафиной (Мухаметзянова, Забиров, Вафина, 2015) из Университета управления «ТИСБИ» (Казань); 7 ссылок — статья А. В. Морозова о развитии инклюзивной среды российского образования (Морозов, 2018). В целом из 59 цитируемых статей авторам-рязанцам принадлежит 40 работ с суммарным числом цитирований 52.

На рисунке 3 представлено количество цитирований статей из сборников Рязанских педагогических чтений по географии аффилиаций их авторов.

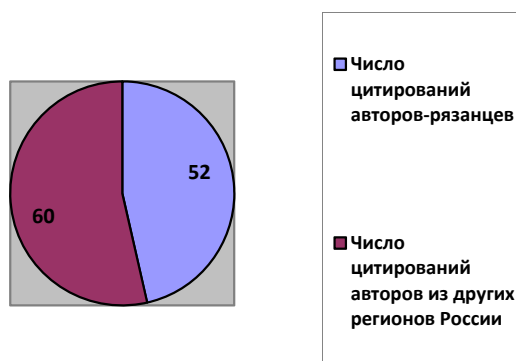


Рис. 3. Количество цитирований статей из сборников Рязанских педагогических чтений у рязанских и иногородних авторов

У рязанских авторов менее половины (46,4 %) цитирований, хотя их статей в сборниках Рязанских педагогических чтений больше всего. Это косвенно указывает на невысокое качество представленного в их публикациях научного знания.

Среди статей авторов Рязанского региона самыми цитируемыми являются статьи представителей РГУ имени С. А. Есенина (рис. 4), что вполне естественно, поскольку в университете сосредоточены основные научные педагогические кадры. Однако на 65,3 % статей, аффилированных с РГУ имени С. А. Есенина, приходится 28,6 % всех цитирований. Эта диспропорция также выступает признаком невысокой востребованности научных результатов рязанских ученых-педагогов в российском академическом пространстве.

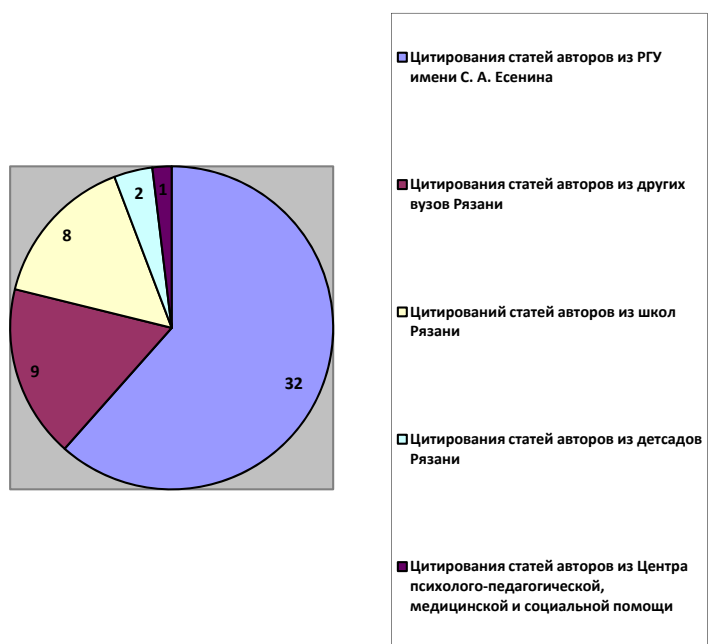


Рис. 4. Количество цитирований статей из сборников Рязанских педагогических чтений у авторов — рязанцев, аффилированных с различными организациями и учреждениями

Анализ цитирований публикаций из сборников Рязанских педагогических чтений с 2015 по 2020 год показывает, что в последние годы их количество выросло (рис. 5).



Рис. 5. Количество статей, цитирующих сборники Рязанских педагогических чтений в 2015–2020 годах

Заметно наиболее интенсивное цитирование статей из сборников Рязанских педагогических чтений в 2015 и 2018 году (рис. 6). Это можно объяснить следующим: сборники данных лет были юбилейными (2015 год — 100-летие РГУ имени С. А. Есенина; 2018 год — юбилейные XXV Рязанские педагогические чтения), что предопределило большее количество участников, в том числе авторитетных ученых.



Рис. 6. Количество цитируемых статей из сборников Рязанских педагогических чтений в различные годы

Интересны данные библиометрического анализа 39 российских журналов, в которых цитировались труды Рязанских педагогических чтений.

Наибольшее количество цитирований приходится на издание «Наука и образование: проблемы, идеи, инновации» (Уфа), журналы «Психолого-педагогический поиск» (Рязань) и «Образование и право» (Москва) (5, 4 и 3 цитирования соответственно). По два раза труды Рязанских педагогических чтений цитировались в шести журналах: «Lingua-universum» (Грозный), «Современные наукоемкие технологии» (Пенза), «Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета» (Смоленск), «Ученые записки» Института управления образованием РАО (Москва), «Человеческий капитал» (Москва) и «Человеческий фактор: Социальный психолог» (Москва), по 1 разу — в 30 журнальных изданиях.

В целом сборники Рязанских педагогических чтений за период 2015–2020 годов цитировались в 37 российских журналах и 2 иностранных: «Talent Development and Excellence» (Германия), «Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі» (Беларусь).

Из 39 журналов, в которых цитировались статьи сборников Рязанских педагогических чтений, 19 входят в Перечень ВАК; 2 — в ядро РИНЦ и ни один не входит в базу данных Russian Science Citation Index (RSCI). На основе этих данных можно констатировать удовлетворительное качество цитирования сборников Рязанских педагогических чтений.

**Выводы.** Резюмируя итоги библиометрической оценки результативности Рязанских педагогических чтений за период 2015–2020 годов, сформулируем основные выводы.

1. Анализ структуры массива публикаций в сборниках трудов конференции по хронологическому признаку продемонстрировал «скачущую динамику» развития Рязанских педагогических чтений, что является вызовом и требует корректирующих действий со стороны организаторов конференции.

2. Аффiliation авторов публикаций в сборниках трудов конференции показала, с одной стороны, достаточно обширную географию научных связей данного мероприятия; с другой — значительное преобладание рязанских авторов, среди которых большинство — представителей РГУ имени С. А. Есенина, что снижает всероссийский статус конференции.

3. Анализ цитирований трудов Рязанских педагогических чтений позволил сделать вывод о том, что эффект воздействия продуцируемого на этой конференции научного знания на развитие педагогических исследований незначителен, хотя в последние три года количество цитирований трудов конференции увеличивается.

4. Анализ цитирований по аффiliation авторов статей показал, что рязанских авторов, по сравнению с авторами из других регионов, цитируют меньше, что косвенно указывает на невысокое качество представленного в их публикациях научного знания.

5. Ареал цитирования включает научную периодику из разных регионов России, Германии и Беларуси, в том числе издания из Перечня ВАК, что свидетельствует об удовлетворительном качестве цитирования трудов конференции.

Таким образом, проведенный библиометрический анализ сборников Рязанских педагогических чтений поднимает актуальные вопросы эффективности данного научного мероприятия и указывает на необходимость его целенаправленного позиционирования и брендинга в российском академическом сообществе.

#### Список источников

1. Кирсанов К. А., Алимова Н. К. Мероприятия по формированию самосовершенствующейся системы научных коммуникаций в России // Вестник евразийской науки. — 2017. — № 4 (41). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/meropriyatiya-poformirovaniyu-samosovershenstvuyusheysya-sistemy-nauchnyh-kommunikatsiy-v-rossii> (дата обращения: 06.03.2021).

2. Ларичев О. И., Мечитов А. И. Многофакторный анализ конференций Международного института прикладного системного анализа // Управление и научно-технический прогресс — Достижения и перспективы. — 1981. — Вып. 16, № 3. — С. 53–58.

3. Морозов А. В. Реалии и перспективы развития инклюзивной среды в России // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чтений : в 2 т. — Рязань, 2018. — Т. 1. — С. 12–23.

4. Мухаметзянова Ф. Г., Забилов Р. В., Вафина В. Р. Траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы : материалы XXII Ряз. пед. чтений. — Рязань, 2015. — С. 81–85.

5. Павел Е. В. Влияние научных конференций на академическую репутацию университета // Международный экономический симпозиум — 2017 : материалы междунар. науч. конф. — СПб., 2017. — С. 438.

6. Павел Е. В., Банная Е. В. О результативности университетских научных конференций // Вестник евразийской науки. — 2017. — № 6 (43). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rezultativnosti-universitetskih-nauchnyh-konferentsiy> (дата обращения: 09.02.2021).

7. Редькина Н. С. Библиометрия: история и современность // Молодые в библиотечном деле. — 2003. — № 2. — С. 76–86.

8. Самборская Л. Н., Морозов А. В. «Доступный класс» как перспективная дистанционная образовательная технология XXI века // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : материалы XXV Ряз. пед. чтений : в 2 т. — Рязань, 2018. — Т. 1. — С. 273–280.

9. Alam M. I., Faruq M. O., Alam M. Z., Gani M. O. Branding initiatives in higher educational institutions: current issues and research agenda // Marketing and Management of Innovations. — 2019. — N 1. — Pp. 34–45. doi.org/10.21272/mmi.2019.1-03.

10. Cordelier B., Vasquez C., Viviane S. Branding the university: building up meaning through ideological oppositions // *Journal of Marketing for Higher Education*. — 2020, 24 May. doi.org/10.1080/08841241.2020.1761507.

### References

1. Kirsanov K. A., Alimova N. K. Measures Aimed at the Formation of Self-improving System of Research Communication in Russia. *Vestnik evrazijskoj nauki* [Bulletin of Eurasian Science]. 2017, no. 4 (41), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/meropriyatiya-poformirovaniyu-samosovershenstvuyusheysya-sistemy-nauchnyh-kommunikatsiy-v-rossii> (accessed: 06.03.2021). (In Russian).

2. Larichev O. I., Mechitov A. I. Multifactorial Analysis of Conferences Held by the International Institute for Applied Systems Analysis. *Upravlenie i nauchno-tehnicheskij progress — Dostizhenija i perspektivy* [Management and Technical Progress: Achievements and Prospects]. 1981, iss. 16, no. 3, pp. 53–58. (In Russian).

3. Morozov A. V. Realia and Prospective Development of Inclusive Environment in Russia. *Modernizacija obrazovanija: nauchnye dostizhenija, otechestvennyj i zarubezhnyj opyt : materialy HHV Rjazanskih pedagogicheskij chtenij : v 2 tomah* [Modernization of Education. Research Achievements: Russian and Foreign Research: Proceedings of the 25th Ryazan Pedagogical Readings: in 2 volumes]. Ryazan, 2018, vol. 1, pp. 12–23. (In Russian).

4. Muhametdzhanova F. G., Zabirov R. V., Vafina V. R. Bachelor Students' Individual Educational Trajectories as a Factor Ensuring Efficient Training in Tertiary Educational Environments. *Modernizacija obrazovanija: problemy i perspektivy: materialy XXII Rjazanskih pedagogicheskij chtenij* [Modernization of Education: Problems and Prospects: Proceedings of the 22nd Ryazan Pedagogical Readings]. Ryazan, 2015, pp. 81–85. (In Russian).

5. Pavel' E. V. The Influence of Research Conferences on University Academic Reputation. *Mezhdunarodnyj jekonomicheskij simpozium — 2017 : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [International Economic Symposium — 2017: Proceedings of an International Research Conference]. St. Petersburg, 2017, pp. 438. (In Russian).

6. Pavel' E. V., Bannaja E. V. On the Effectiveness of University Research Conferences. *Vestnik evrazijskoj nauki* [Bulletin of Eurasian Science]. 2017, no. 6 (43), URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rezultativnosti-universitetskij-nauchnyh-konferentsij> (accessed: 09.02.2021). (In Russian).

7. Red'kina N. S. Bibliometry: History and Modernity. *Molodye v bibliotechnom dele* [The Young in Libraries]. 2003, no. 2, pp. 76–86. (In Russian).

8. Samborskaja L. N., Morozov A. V. “Accessible Learning Environment” as a Prospective Distance-learning Technology of the 21st Century. *Modernizacija obrazovanija: nauchnye dostizhenija, otechestvennyj i zarubezhnyj opyt : Materialy HHV Rjazanskih pedagogicheskij chtenij: v 2 tomah* [Modernization of Education. Research Achievements: Russian and Foreign Research: Proceedings of the 25th Ryazan Pedagogical Readings: in 2 volumes]. Ryazan, 2018, vol. 1, pp. 273–280. (In Russian).

9. Alam M. I., Faruq M. O., Alam M. Z., Gani M. O. Branding Initiatives in Higher Educational Institutions: Current Issues and Research Agenda. *Marketing and Management of Innovations*. 2019, no. 1, pp. 34–45. doi.org/10.21272/mmi.2019.1-03.

10. Cordelier B., Vasquez C., Viviane S. Branding the University: Building up Meaning through Ideological Oppositions. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2020, May 24. doi.org/10.1080/08841241.2020.1761507.

### Информация об авторе

**Еременко Татьяна Вадимовна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

**Information about the author**

**Yeremenko Tatyana Vadimovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of State and Municipal Management and Political Technology at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 07.03.2021; одобрена после рецензирования 25.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 07.03.2021; approved after reviewing 25.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.



Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 17–32.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 17–32.

Научная статья

УДК 371.214:004.85

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.002

## **Организационно-методические и психолого-педагогические аспекты модульных корпоративных программ для руководителей в формате дистанционного обучения**

**Марушина Маргарита Константиновна**

Московский государственный институт международных отношений,

АНО «Корпоративная сетевая академия», Москва, Россия

m.marushina@rt-academy.ru

**Махмутова Елена Николаевна**

Московский государственный институт

международных отношений, Москва, Россия

makhur@mail.ru

**Аннотация.** В связи с пандемией коронавируса большинство учебных заведений были вынуждены экстренно перейти на дистанционное обучение. Практический опыт перехода на дистанционное обучение в вузах обобщается в современных психолого-педагогических исследованиях. Дистанционные технологии применяются достаточно широко и считаются эффективными для различных программ и целевых аудиторий обучающихся. Однако для руководителей высшего звена и кадрового резерва обычно доказывается необходимость преимущественно очного или смешанного обучения. Это обуславливает актуальность данной статьи, в которой на примерах из практики показано, как в условиях пандемии осуществляется переход обучения руководителей в рамках дополнительного профессионального образования на преимущественно дистанционное обучение, каковы изменения в его содержании и результатах, выборе методов обучения, контроля, оценки, требованиях к педагогическим кадрам.

Анализ соответствия дистанционных форм и методов целям и принципам корпоративного обучения руководителей с учетом особенностей социально-психологического взаимодействия и андрагогических принципов отражает новизну авторского подхода. Также раскрывается возможность применения этих «вынужденных» решений при разработке и проведении модульных программ обучения руководителей в будущем, в «новых нормальных» условиях.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дополнительное профессиональное образование, обучение руководителей, модульные корпоративные программы, андрагогические принципы, деловая коммуникация, социально-психологическое взаимодействие.

**Для цитирования:** Марушина М. К., Махмутова Е. Н. Организационно-методические и психолого-педагогические аспекты модульных корпоративных программ для руководителей в формате дистанционного обучения // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 17–32. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.002.

Original article

## **Organizational, Methodological, Psychological and Pedagogical Aspects of Corporate Distance-Learning Courses for Managers**

**Marushina Margarita Konstantinovna**

Moscow State Institute of International Relations,  
Corporate Network Academy, Moscow, Russia  
m.marushina@rt-academy.ru

**Makhmutova Elena Nikolayevna**

Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia  
makhur@mail.ru

**Abstract.** Due to the coronavirus pandemic, the majority of educational institutions had to make a rapid transition to distance learning format. Modern psychological and pedagogical research provides an overview of distance learning experiences. Remote-learning technologies are tools that have proved their worth and effectiveness in delivering knowledge to different target audiences. However, the majority of researchers maintain that it is essential that human resource professionals and educational leaders should be trained offline or in a mixed format. The aforementioned conviction accounts for the relevance of the article. The authors of the article provide real-life examples to prove the effectiveness and feasibility of online training for human resource professionals and educational leaders. They show what changes a training course undergoes when delivered online and how online format affects the results, teaching and assessment strategies, monitoring strategies.

The novelty of the research consists in the analysis of the correlation between the forms and strategies of online learning and the principles of school leadership training. The research takes into consideration andragogical principles which require social and psychological collaboration of all the participants of the learning process. The article assesses the possibility of applying online learning strategies imposed by the pandemic in the post-COVID world.

**Key words:** distance learning, supplementary professional training, manager training, module corporate programs, andragogical principles, business communication, social and psychological cooperation.

**For citation:** Marushina M. K., Makhmutova E. N. Organizational, Methodological, Psychological and Pedagogical Aspects of Corporate Distance-Learning Courses for Managers. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 17–32. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.002.

**Введение.** В условиях пандемии коронавируса изменения произошли во всех сегментах обучения и затронули все типы учебных заведений: начальную и среднюю школу, вузы и учреждения дополнительного профессионального образования. Появилось значительное количество публикаций, в которых анализируется и обобщается опыт перехода на дистанционное обучение, а также связанные с ним психологические и организационные проблемы, в том числе в высших учебных заведениях (Леонова, Белоус, Ляпин, Савельева, 2020; Gordon, Patricio, Horne, Muston, Alston, Pammi, Thammasitboon, Park, Pawlikowska Eliot, Rees, Doyle, Daniel, 2020).

В период пандемии проводились опросы руководителей предприятий об их заинтересованности в продолжении такого обучения (несмотря на сокращение бюджетов на обучение), о новых темах и самой возможности организации ди-

станционного обучения, а также сотрудников отделов развития персонала и учреждений корпоративного обучения о вставших перед ними проблемах и вызовах, значительная часть которых рассматривалась с точки зрения методологических проблем и используемых технических решений, и публиковались их результаты (Learning and Leadership Development During Times of Covid-19, 2020; Miroshnikov, 2020). В этих публикациях приводились примеры новых методов дистанционного обучения, которые были недостаточно проанализированы с позиции их соответствия целям и принципам корпоративного обучения, а также эффективности в достижении поставленных целей и задач, которые, по мнению специалистов отделов обучения и развития персонала, заключаются в степени вовлеченности руководителей в обучение, их мотивации и практической применимости в работе (Корпоративное обучение и развитие руководителей, 2021).

**Цель** нашего исследования состояла в анализе и обобщении организационно-методических и психолого-педагогических особенностей практики перевода в дистанционный формат модульных корпоративных программ обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва и их соответствия целям и андрагогическим принципам корпоративного обучения, под которыми в общем виде рассматривается сочетание принципов организации корпоративного обучения и принципов социально-психологического и педагогического взаимодействия взрослых в этом процессе.

**Методы исследования:** анализ отечественных и зарубежных публикаций и собственного опыта перевода вузовских программ в дистанционный формат на примере модульной программы обучения и развития руководителей «КУРС», а также опрос разработчиков модульных программ.

**Основные результаты исследования.** Первым этапом при разработке корпоративных программ обучения, основой для выбора его технологий, содержания, форм и методов, способов оценки эффективности, требований к педагогическим кадрам и к субъектам обучения является точное определение целей.

С точки зрения педагогической науки целью и ожидаемыми результатами обучения является формирование определенных компетенций субъектов обучения. Одной из принципиальных особенностей корпоративного обучения выступает сочетание целей индивида и организации. Целями организации в процессе корпоративного обучения руководителей могут быть обеспечение ее конкурентоспособности; организационные изменения и инновации; определение направлений развития организации и его сопровождение; поддержание уровня соответствия запросам рынка и привлечение новых клиентов через знания, навыки и компетенции сотрудников; повышение эффективности работы организации; мотивация и удержание персонала; организация и формирование управленческого персонала; овладение умениями определять, понимать и решать проблемы; подготовка кадрового резерва и многие другие (Кларин, 2016). Цели субъектов такого обучения могут состоять в сохранении рабочего места, достижении профессионального и карьерного роста, расширении социальных связей и контактов, поддержании на адекватном уровне и повышении профессиональной квалификации, приобретении профессиональных знаний вне сферы профессиональной деятельности и др.

Кроме того, при выборе методов корпоративного обучения, контроля и оценки результатов обязательно должны учитываться лежащие в его основе андрагогические принципы: кооперативная деятельность, приоритет самостоятельного обучения, опора на жизненный опыт обучающегося, индивидуализация обучения, системность обучения, контекстность обучения, актуализация результатов обучения, рефлексивность (Певзнер, Петряков, Грауманн, 2017).

В корпоративном обучении, характеризующемся постоянным внедрением новых форм, методов, содержания учебных программ, давно и активно внедряются дистанционные технологии, которые показали свою эффективность (Butler, Camilleri, Creed, Zutshi, 2021).

Однако чаще всего при разработке программ для руководителей и в России, и за рубежом доказывается необходимость очного или смешанного обучения (гибридных программ) (Марушина, 2018; Klotz, Wright, 2017). Это связано, с одной стороны, с особенностями субъектов обучения (их значительной занятостью на рабочем месте, высоким положением в организации и нередким участием в онлайн-занятиях и выполнении заданий их секретарей и подчиненных), с другой стороны, с одной из главных целей обучения для обучающихся — расширением социальных связей и контактов, трудно достижимым в дистанционном формате. Помимо этого, программы корпоративного обучения часто нацелены на коллективный субъект обучения — не отдельного руководителя, а команды, дистанционный же формат не позволяет участникам достаточно хорошо познакомиться и обмениваться мнениями и личными примерами, не способствует построению команды и выстраиванию действующей сети профессиональных контактов (Марушина, 2018). Организаторами корпоративного обучения также отмечалось, что очный формат представляется более «эксклюзивным», «индивидуализированным», ориентированным на персональные потребности заказчика, часто рассматривается как «награда» за производственные успехи и потому особенно ценится руководителями высшего звена (Miroshnikov, 2020).

По результатам опроса среди 90 университетов США, которые предлагали программы обучения для руководителей, в 2016 году большая часть (80 %) этих программ проводилась в очном формате, 11 % — в смешанном и только 9 % — полностью дистанционном (Stanton, Stanton D’Auria, 2017). В 2019 году, по данным интернет-издания “The Learning Guild”, более пятисот крупнейших американских и канадских компаний не менее 54 % всех обучающих решений реализовывали исключительно в очном формате и только 37 % — в дистанционном (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020).

Проведенный в 2019 году опрос среди 30 ведущих российских разработчиков корпоративных программ для руководителей и кадрового резерва и специалистов корпоративного обучения показал, что 83 % респондентов использовали смешанные программы (Марушина, Ибрагимова, 2020). На вопрос о соотношении очного и дистанционного формата в таких программах 60 % респондентов высказались в пользу пропорции 80 % очного к 20 % дистанционного, 23,3 % — пропорции 70 к 30 %, 6,7 % — 50 к 50 % соответственно. Таким образом, в программах для руководителей и кадрового резерва превалировал очный формат, а дистанционный обычно дополнял его между модулями, что позволяло поддержать вовлеченность участников в процесс обучения.

Модульные программы для руководителей обычно рассчитаны на 6–18 месяцев и включают от 3 до 7 недельных (очных) модулей и межмодульный период (дистанционный формат). Для таких программ характерно наличие отбора и тестирования участников перед началом программы и постсопровождение, предполагающее сбор данных о том, как полученные знания, умения и навыки применяются на рабочем месте после окончания обучения.

Методы дистанционного обучения, используемые в корпоративных программах, разнообразны.

Проведенный М. К. Марушиной в 2019 году опрос в 27 организациях — разработчиках программ для руководителей показал, что наиболее часто (70 % респондентов) использовали вебинар, позволявший интерактивно работать с участниками

в межмодульный период, и видеовыступление преподавателя или эксперта (53,3 % опрошенных), которое было менее эффективно в плане взаимодействия участников с преподавателем или между собой, но позволяло передавать информацию без привязки ко времени, что являлось большим преимуществом при обучении участников из разных и удаленных городов или стран. Среди респондентов 76,6 % использовали дистанционный формат для проектной работы, причем 33,3 % из них — только в очном обучении, а 43,3 % дополняли его дистанционным.

Таким образом, до начала пандемии среди модульных корпоративных программ обучения руководителей доминировал смешанный формат со значительным преобладанием очного обучения.

Значительную роль дистанционные технологии играют и в проведении оценки и контроля процесса корпоративного обучения, а также в постсопровождении его участников по завершении программы.

Например, в 2014 году в корпоративном университете Сбербанка в рамках обучения по программе профессиональной переподготовки для руководителей «Сбербанк 500» при контроле по дисциплине «Маркетинг» обучающимся предлагалась подготовка и защита группового проекта (разработка идеи, презентация и отчет на видео, получение обратной связи от участников из других групп); по дисциплине «Основы современного ИТ-менеджмента» — индивидуальные домашние задания, например создать интерфейс банковского мобильного приложения по конкретному продукту/услуге с использованием программного обеспечения iBuildApp; проанализировать устав конкретного ИТ-проекта, реализованного (реализуемого) в банке, выделить критические факторы успеха, ошибки проекта и дать предложения по повышению эффективности реализации проекта, представив их на 4–6 слайдах в формате Power Point; выполнить итоговую письменную зачетную работу, которая содержит 2 открытых вопроса и 1 деловую ситуацию (мини-кейс), предполагающих развернутые ответы в виде мини-эссе, в дистанционном режиме.

С началом пандемии перед организациями корпоративного обучения встала дилемма: или приостановить и даже полностью отменить проведение уже начавшихся либо разрабатываемых программ (с соответствующей потерей финансирования, сокращением штата), или экстренно перевести их в дистанционный формат (возможно, со сдвигом сроков проведения отдельных модулей).

Несмотря на значительный опыт дистанционного обучения и наличие технических возможностей (по результатам нашего опроса в 2019 году, 80 % организаций, проводящих модульные программы для руководителей, имели свою учебную платформу для онлайн-обучения), переход на преимущественно дистанционное обучение потребовал новых методических и организационных решений, тем более что при реализации учебных программ корпоративного обучения руководителей высшего звена и кадрового резерва было необходимо использовать только специализированные программные продукты и учебные платформы, способные защитить персональные и другие данные, составляющие государственную или иную охраняемую законом тайну, от внешних угроз.

Для достижения многообразных целей корпоративного обучения руководителей необходимо использование четырех типов технологий обучения взрослых: информационно-развивающих (когнитивных, «знаниевых»), деятельностных (направленных на формирование профессиональных практических умений), развивающих, проблемно-поисковых (направленных на развитие проблемного мышления) и личностно-ориентированных (направленных на развитие активной личности, самостоятельно формирующей свою профессионально-образовательную деятельность) (Есенкова, 2015).

В разработке современных образовательных технологий обучения взрослых большое внимание уделяется знаниям и учету социально-психологических закономерностей взаимодействия взрослых в учебном процессе. Такое взаимодействие обусловлено рядом их особенностей: большой ответственностью и личностной зрелостью, самостоятельным управлением своим учебным процессом; сложной структурой ожиданий и развитым опытом, с которым они сопоставляют новую информацию, заинтересованностью в срочном применении новых знаний (Махмутова, 2000; Фомина, Алейкин, 2011). Дидактическое структурирование учебного процесса взрослых должно сочетаться с возможностью их активного взаимодействия с преподавателем и друг другом, анализом и учетом направления взаимодействия и фокуса внимания и др. (Чуганская, 2018). Нарращивание потенциала социального партнерства обучающихся в процессе деловой коммуникации в учебном процессе должно иметь конкретные технические решения в цифровой образовательной среде.

Рассмотрим различные методы корпоративного обучения с точки зрения возможности их использования в дистанционном формате.

Многие методы обучения, соответствующие информационно-развивающим (лекция, сессии вопросов и ответов — вебинар, вебкаст; видео с записью выступления приглашенного эксперта; метод корпоративных историй — запись участниками видео со своими историями; выездные экскурсии — видео о посещении предприятий) и личностно-ориентированным (ведение дневника; заметок с саморефлексией; оценка 360; самообследование; написание эссе; создание видеороликов) технологиям, сравнительно легко переводятся в дистанционный формат (Марушина, 2018). Примером этого может служить опыт Корпоративного Университета РЖД по проведению «Международных стажировок в онлайн», которые начались «с лекций о российских железных дорогах, после чего коллеги из Франции, Австралии, Республики Корея присоединились к выступлениям... потом пошли двух- и даже трехсторонние дискуссии по конкретной теме. В результате на площадку по обмену опытом стало приходиться до 80 человек из более чем 20 стран, что привело к образованию целого профессионального сообщества» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 43–44).

Для повышения вовлеченности обучающихся руководителей в дистанционных программах стали активнее применяться приемы геймификации: например, в программе «Развитие лидеров розничного бизнеса» СберУниверситета «во время лекционных блоков в презентации спикеров несколько секунд демонстрировались специальные цифровые коды для отправки в WhatsApp чат-боту, который начислял участникам дополнительные баллы за включенность на встрече» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 38).

Корпоративная Академия Росатома при переводе своих программ в дистанционный формат использовала 25 новых форм и методов обучения, среди которых были управленческие лаборатории, гостиные с ментором, сессии по анализу выученных уроков «Моя лучшая ошибка», горячая линия тренеров по вопросам развития, мероприятия в формате эдьютейнмент, марафоны (Корпоративная Академия подвела итоги 2020 года, 2021).

Некоторые методы, в первую очередь относящиеся к деятельностным и проблемно-ориентированным технологиям (деловые игры, симуляции, метод кейсов, дизайн-мышление, «интеллектуальный» тренинг), считалось возможным эффективно реализовать только в очном формате. Согласно результатам нашего опроса в 2019 году, в модульных программах наиболее широко использовались деловые игры (90 %), метод кейсов (86 %), работа над проектом (76 %).

Ниже на конкретных примерах представлен опыт перевода некоторых из указанных методов обучения в дистанционный формат.

Широко используются мастер-классы, которые часто проходят в группах до 25 человек. После получения теоретического материала участники выполняют практические упражнения в парах или мини-группах, задают вопросы, исходя из личного опыта и сложившейся в их отрасли практики.

Развитию коммуникативных навыков обучающихся способствует выполнение практических упражнений в рамках онлайн-встреч. Например, в рамках программы СберУниверситета «Mindfulness: развитие практик осознанности» онлайн-работа с напарником используется для тренировки навыка «удержания внимания», «внимательного слушания» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 38).

К активным методам обучения, составляющим основу компетентного подхода, относятся деловые игры, ориентированные на проблемную деятельность, использование имеющегося опыта, доступность получаемой информации, моделирование необходимого для происходящего действия поведения, позволяющие применять полученные знания на практике и имитирующие процесс принятия решения (Сенашенко, Марушина, 2018). Этот метод характеризуется высокой интенсивностью, большим количеством реквизита и инструкций, плотным командным взаимодействием.

М. К. Марушиной была реализована попытка дистанционного проведения деловой игры по управлению проектами. Однако даже после многочисленных репетиций игры при ее проведении в дистанционном формате возникали следующие сложности: большое количество инструкций с трудом воспринимались слушателями, не хватало времени, чтобы ответить на множество возникающих вопросов, были перебои с онлайн-подключением при переходе в другие «комнаты» для работы в группах, что не позволяло поддерживать вовлеченность и эффективно концентрировать участников на учебном процессе. В результате был сделан вывод о том, что для эффективного перевода очных деловых игр в дистанционный формат необходимо полностью переписать алгоритм их проведения, переработать учебные материалы и инструкции или же выбрать другую деловую игру с элементами геймификации, что позволит обеспечить при проведении деловых игр в дистанционном формате соблюдение основных андрагогических принципов корпоративного обучения: самостоятельности (реализации инициативной, а не реактивной позиции участников), рефлексивности (осознания собственного опыта, анализа изменений, поиска совместных решений), актуализации результатов обучения (применения полученных знаний на практике).

При использовании метода проектов, представляющего собой «групповую работу на протяжении всей программы обучения, во время которой участники в составе 7–8 человек разрабатывают проектное решение, изучая и формируя различные аспекты (например, технологические, организационные, финансовые, маркетинговые и др.), работа в группе организуется модератором, а общее руководство процессом осуществляется руководителем проектной работы. Кроме того, для консультаций групп приглашаются эксперты и представители заказчика проекта. Итоговый результат представляется комиссии, в состав которой входит руководство организации — заказчика программы обучения» (Марушина, Ибрагимова, 2020, с. 95).

В смешанном обучении обычно только часть работы проводится в дистанционном формате. Например, участники программы обучения и развития кадрового резерва «Роскосмоса» обучались проектной деятельности на модулях 1-2 дня очно, а затем дистанционно работали под руководством модератора, выполняя поставленные на определенный период задачи по разработке и развитию проектного решения в групповом формате.

Построение программ обучения руководителей на базе метода проектов позволяет успешно перевести такое обучение в дистанционный формат (Jacobson, Charman, Ye, Van Os, 2017), что подтверждено, например, пилотной программой подготовки Федерального кадрового резерва оборонно-промышленного комплекса, полностью реализованной корпоративными академиями Ростеха, Росатома и Роскосмоса в дистанционном формате в связи с пандемией (Завершилась пилотная программа развития федерального кадрового резерва ОПК, 2020) и позволившей участникам освоить инструменты проектного управления и отработать их в достаточно сжатом режиме, работать над групповыми проектами с участниками из разных регионов России, несмотря на то, что в начале проектной работы отсутствие личного контакта усложняло выстраивание продуктивного взаимодействия и не всегда позволяло выполнить все задания в срок, разделив их между членами команды.

Для повышения качества дистанционной проектной работы в новых условиях можно рекомендовать «запланировать установочную сессию на старте обучения для обеспечения участникам возможности познакомиться друг с другом и найти общие интересы для проектов или предложить участникам выполнить индивидуальный проект, привлекая команду с основного места работы» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 23).

Разработчики корпоративных программ отмечают и незапланированные положительные результаты переноса этого метода в дистанционный формат, так как, в отличие от очного обучения, при котором «физическая близость преподавателя и группы представляет собой соблазн излишне часто обращаться к помощи руководителя или ресурсам команды, и снижает мотивацию к самостоятельному поиску информации и решению задач, дистанционный формат проектной деятельности стимулирует обучающихся к самостоятельному достижению договоренностей, организации своего времени, синхронизации с командой» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 40), способствуя дополнительному развитию ряда компетенций руководителей, поскольку требует большой концентрации, вовлеченности и самодисциплины.

Для программ корпоративного обучения с выдачей удостоверений о повышении квалификации или дипломов о профессиональной переподготовке обязательной частью является входной и выходной контроль. Формы контроля успеваемости, учитывая уровень целевой аудитории, в большей степени должны побуждать не только к повторению пройденного материала, но и к анализу ситуации на своем рабочем месте или в других отделах, существующих политик, регламентов, стратегий и т. д.; к работе над значимыми для компании и участника программы изменениями и проектами.

В новых условиях обучения, в том числе руководителей, в дистанционном формате реализуются многие формы контроля и оценки успеваемости.

Разработчики программ СберУниверситета отмечают, что при реализации проектной деятельности в дистанционном формате полезен «более жесткий контроль», поэтому рекомендуют сделать «выполнение промежуточных заданий частью оценки по программе, а отслеживание результатов» перевести «из формы консультации в форму контроля» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 23).

Для контроля успеваемости участников программы подготовки федерального кадрового резерва оборонно-промышленного комплекса (ОПК), которая проводилась дистанционно, дополнительно оценивалась работа группы по заданным критериям, что позволяло отследить прогресс в работе над проектом или вовремя увидеть отставание в сроках, чтобы повлиять на работу группы, предоставить дополнительные разъяснения и ресурсы.



В дистанционном формате обучения часто используемым способом проверки заданий является «взаимная проверка» (peer-to-peer), при которой обучающиеся разделяются на пары, которые должны проверить работу друг у друга. С каждым новым заданием пары могут меняться. При полностью дистанционном обучении такая форма проверки становится регулярной, помогает снизить нагрузку на преподавателей и позволяет участникам наладить коммуникации между собой, обмениваться результатами профессиональной экспертизы в асинхронном формате, например на обучающей платформе, в чатах, предоставляя дополнительные возможности для развития у них навыков коммуникации.

Другой подход к контролю и оценке в рамках дистанционного формата был использован при реализации программы «Развитие лидеров розничного бизнеса» СберУниверситета, «все мероприятия которой проходили без какой-либо проверки знаний или аттестации с целью вдохновить, мотивировать участников меняться самим и менять установки в своих рабочих командах» (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 38).

В последние годы многие структуры внутрифирменного и корпоративного обучения стали использовать методы учебной аналитики (learning analytics), то есть «измерение, сбор, анализ и представление данных об обучающихся и образовательной среде с целью понимания и оптимизации обучения и условий, в которых оно происходит» (Slow, 2013). В новой ситуации, благодаря полноценному использованию технологий дистанционного обучения, сбор данных в учебной аналитике для информирования участников, мониторинга и отслеживания результатов, исследования, оценки и планирования, отчетности и коммуникации может проводиться постоянно, непрерывно.

В сложившихся условиях пандемии изменилось и содержание дистанционных программ корпоративного обучения, поскольку его организации-заказчики стали заинтересованы в развитии новых, антикризисных компетенций у своих сотрудников и руководителей. Это вызвало необходимость разработки новых учебных курсов или модулей.

По результатам опроса 300 HR-менеджеров и T&D-менеджеров российских компаний, принявших решение об обучении в ноябре — декабре 2020 года, к ведущим компетенциям, которые необходимо развивать у руководителей, можно отнести управление изменениями, цифровую грамотность, кросс-функциональное взаимодействие. С учетом этого среди приоритетных тем при обучении руководителей были названы следующие: создание высокоэффективных команд, кросс-функциональное взаимодействие, внутренние коммуникации в компании, управление изменениями, цифровая и организационная трансформация (Корпоративное обучение и развитие руководителей, 2021), управление дистанционными командами и сотрудниками, навыки работы с цифровыми инструментами, принятие решений и лидерство во время кризиса, организация дистанционной работы, гибкая работа, физическое и психическое благополучие и устойчивость (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 24).

Таким образом, перед разработчиками и организаторами корпоративных программ обучения встала задача не только экстренного перевода существующих модулей в дистанционный формат, но и создание новых, соответствующих новым требованиям и вызовам. Например, в медицинском среднем и высшем образовании, наряду с переводом существующих программ в дистанционное обучение, было необходимо быстро разработать и внедрить учебные курсы, связанные с проблемой коронавирусной инфекции (Gordon, Patricio, Horne, Muston, Alston, Pammi, Thammasitboon, Park, Pawlikowska Eliot, Rees, Doyle, Daniel, 2020).

В дистанционных программах были предъявлены новые требования к обучающимся и педагогическим кадрам.

При разработке и проведении модульных программ для руководителей в дистанционном формате необходимо знать и учитывать общие психологические закономерности такого обучения (например, невозможность удерживать внимание группы более 15 мин), а также трудности, с которыми они могут столкнуться из-за дефицита времени в связи с повышенной рабочей нагрузкой в период кризиса, растущего стресса, возможной значительной разницы в часовых поясах участников группы и которые приводят к снижению мотивации обучения, его десинхронизации и т. д. На особенности социально-психологического взаимодействия обучающихся и преподавателей также может негативно влиять профессиональное выгорание последних, требующее специальной организационной и психологической коррекции (Махмутова, 2018). Чтобы избежать или сгладить такие негативные проявления, в модульных программах предусматриваются установочные встречи, увеличивается длительность обучения с учетом возможной адаптации, делается акцент на более короткие форматы подачи учебного контента и переключение активности (Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы, 2020, с. 21). Например, при переводе очного курса по переговорам в дистанционный в рамках программы обучения и развития руководителей «КУРС», реализованного Академией Ростеха в 2020 году, в группах практически отработывались разбор шаблона подготовки к переговорам любой сложности; ведение переговоров в группе по 2 или 3 человека согласно полученной инструкции с ролью и описанием цели, которую нужно достичь по итогам; навыки обратной связи на переговорах в групповом упражнении. Участники заранее заполняли опросники для определения своего типа поведения на переговорах, которые бизнес-тренер разбирает в ходе обучения.

У разработчиков программ и преподавателей тоже возникали трудности в процессе работы с цифровыми инструментами при переходе на дистанционный формат в связи с увеличением нагрузки; времени на проверку работ, мониторинг прогресса и обратную связь было недостаточно, поскольку необходимо планировать и эти виды деятельности. Они должны соответствовать новым профессиональным требованиям, которые предполагали умение работать с различными обучающими платформами и техническими средствами, перерабатывать контент и излагать его более емко, удерживать внимание аудитории удаленно, подбирать видео- и другие наглядные материалы, проводить дистанционные опросы и голосования и др. Это привело к увеличению спроса на специалистов дистанционного обучения в штате разработчиков и организаторов корпоративных программ.

В рамках реализованных нами программ обучения в дистанционном формате была проведена следующая дополнительная работа с преподавателями: репетиция некоторых элементов тренинга, требующих технически непростых решений по разделению на группы, голосованию, решению кейсов; обучение работе с функционалом учебной платформы; перевод материалов в читаемый формат с учетом его отображения на платформе; предварительная запись части тренингов онлайн для минимизации рисков плохого воспроизведения из-за помех связи через интернет и т. д.

По результатам опроса, проведенного Московской школой управления «Сколково» среди руководителей и ведущих специалистов отделов, отвечающих за обучение руководителей высшего звена в крупных и средних компаниях, 18 % этих специалистов волновали вопросы эффективности дистанционного обучения, 15 % — мотивации руководителей, 13 % — эффективности программ обучения

и их практической применимости в работе, 12 % — актуализации под текущую ситуацию, 11 % — поиска новых форматов, методов обучения и др. (Корпоративное обучение и развитие руководителей, 2021, с. 18).

В современной практике корпоративного обучения используется более десятка признанных моделей оценки его эффективности (в том числе и расчета возврата инвестиций в обучение) в различных сочетаниях, которая является обязательной составляющей такого обучения и осуществляется с помощью методов, информирующих о ее эффективности для различных участников процесса (Иноземцев, Марушина, Мирзоева, 2020). Преподавателям необходимо знать, насколько эффективно проводимое обучение с точки зрения передачи знаний и умений и их усвоения для заказчика и непосредственно руководителей организации — каким образом пройденное обучение будет способствовать достижению целей организации.

Часть методов, например реакция обучающихся, которая выражает в удовлетворенности программой, позволяет провести оценку эффективности уже в ходе обучения или непосредственно сразу после его прохождения. Такой широко используемый «экспресс»-метод оценки эффективности программы обучающимися, как готовность порекомендовать программу (NPS), также дает возможность определить удовлетворенность обучающихся ею в самом процессе работы, выявить недостатки и внести изменения при проведении программы в следующем потоке.

Например, в процессе реализации программы СберУниверситета «Принятие решений в сложных системах» «...54 % слушателей первого потока выразили готовность порекомендовать программу (NPS). Анализ их анкет (метод CSI) указал методологам программы на необходимость переноса некоторых тем и инструментария в асинхронный формат... создания памяток и шаблонов... заблаговременного информирования обучающихся о том, как взаимодействовать с платформой для дистанционной работы. В результате среди обучающихся следующего потока уже 72 % из них были готовы порекомендовать эту программу» (Обучение в новой нормальности, 2020, с. 45).

По мнению отечественных и зарубежных экспертов, более активное использование дистанционного обучения в программах для руководителей будет применяться и в будущем (Miroshnikov, 2020), для чего необходимо использование методов и организационных решений, позволяющих сохранить качество программ, взаимодействие и деловую коммуникацию обучающихся между собой и с преподавателями, к которым они привыкли в традиционно очном обучении.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Статистические данные на конец 2020 года показывают, что далеко не все организации корпоративного обучения смогли успешно перевести свои программы в дистанционный формат.

В мае 2020 года при опросе 60 ведущих зарубежных лидеров в области корпоративного обучения только 68 % из них выразили разную степень уверенности, что руководители согласятся на обучение в дистанционном формате (Learning and Leadership Development During Times of Covid-19, 2020).

Опрос Московской школы управления «Сколково» о планах по обучению руководителей высшего звена в первой половине 2021 года показал, что 18 % крупных компаний такие программы не планируют, так как бюджеты на обучение заморожены; 56 % — продолжают обучение, хотя бюджеты на обучение значительно сокращены, а для 22 % изменения коснутся формата (он станет дистанционным); 8 % будут ждать возвращения в очный формат, так как дистанционный им не подходит. В компаниях среднего размера (меньше 1000 сотрудников) 76 % планируют продолжить обучение (Корпоративное обучение и развитие руководителей, 2021).

Во многих ведущих организациях корпоративного обучения в нашей стране пандемия ускорила развитие дистанционного обучения. Был накоплен значительный опыт, который представляет безусловный интерес для развития дополнительного профессионального образования в будущем.

Например, бизнес-школа «Сколково» полностью перевела в онлайн все образовательные программы, не отменив ни одной и перенесла по срокам менее 20 %. Академия Росатома оперативно перевела в дистанционный формат более 115 существующих программ и разработала более 50 новых, а также создала около 250 обучающих микропродуктов (подкастов и роликов). СберУниверситет перевел полностью в дистанционный формат более 50 образовательных программ; Корпоративный университет Новолипецкого металлургического комбината (НЛМК) — 15 образовательных решений различного содержания для руководителей разного уровня.

На основе проведенного анализа сделаем выводы о применимости и эффективности использования дистанционных технологий в модульных корпоративных программах обучения руководителей и кадрового резерва.

Большинство методов обучения возможно адаптировать в дистанционный формат, при этом сложности вызывает использование активных методов обучения, к которым относятся прежде всего деловые игры и симуляции, требующие большого количества коммуникаций, инструкций, материальных предметов и т. д.

В дистанционном обучении по модульным корпоративным программам корректный выбор методов обучения, контроля и оценки его эффективности для всех субъектов должны обеспечивать успешную реализацию большинства андрагогических принципов: рефлексивности, позволяющего обучающимся осознавать свою позицию в процессе обучения, успешность освоения новых навыков и возникающих сложностей, встраивать изучаемый материал в свою картину мира и повседневность; приоритета самостоятельного обучения, стимулирующего обучающихся к достижению договоренностей своими силами, организации собственного времени, синхронизации с командой (в проектной работе); кооперативной деятельности, при которой объединяются участники из одного часового пояса; или вместо группового проекта предлагается работа над индивидуальным, но с привлечением коллег с места работы; более широко используется работа в парах, взаимная проверка заданий; опоры на жизненный опыт обучающегося, предполагающей подготовку видеороликов с корпоративными историями, историями ошибок; индивидуализации обучения в процессе работы над индивидуальными проектами; постановки индивидуальных целей обучения; системности обучения, заключающейся в соответствии целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов; контекстности обучения — ориентации на жизненно важные цели, учет ситуации загруженности; актуализации результатов обучения — незамедлительного применения его результатов на практике в деятельности своей команды.

Дистанционный формат предъявляет повышенные требования к организаторам и преподавателям корпоративного обучения; возрастают временные затраты на подготовку, контроль и оценку обучения; требуется больше модераторов, проводящих деловые игры или дискуссии параллельно в нескольких небольших группах или в разных часовых поясах; постоянно идет поиск новых обучающих решений, требующих навыков коллективной работы преподавателей как единой команды. Перевод самих бизнес-процессов в онлайн-формат и их цифровизация также требуют значительных изменений в самом содержании программ.

Таким образом, организаторам и педагогам приходится одновременно решать задачи разработки нового содержания и внедрения нового формата обучения.

Перспективы дальнейших исследований корпоративного обучения в дистанционном формате связаны с оценкой его влияния на изменение поведения обучающегося, деятельности организации и особенностей социальной среды, что возможно только через некоторое время после завершения программы и должно проводиться с интервалами, например в три, шесть и более месяцев, и с оценкой экономической эффективности такого обучения.

#### Список источников

1. Есенкова Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность // *Фундаментальные исследования*. — 2015. — № 2, ч. 7. С. 1483–488.
2. Иноземцев М. И, Марушина М. К, Мирзоева А. М. Модели оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс-функциональности // *Высшее образование в России*. — 2020. — Т. 29, № 3. — С. 97–107. doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-97-107
3. Кларин М. В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности // *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. — 2016. — Вып. 1. — С. 6–16.
4. Леонова Ж. К., Белоус Е. Н., Ляпин А. С., Савельева С. С. Дистанционное обучение в вузе в условиях пандемии COVID-19: организационные и психологические проблемы // *Психолого-педагогический поиск*. — 2020. — № 4. — С. 34–42.
5. Марушина М. К. Особенности применения дистанционных технологий в корпоративных модульных программах для руководителей // *E-learning stakeholders and researchers summit : материалы Междунар. конф.* — М. : Нац. исслед. ун-т «Высш. школа экономики», 2018. — С. 174–182.
6. Марушина М. К., Ибрагимова И. Р. Метод проектов: особенности и цели применения в корпоративном обучении руководителей // *Международный научный журнал*. — 2020. — № 3. — С. 92–99.
7. Махмутова Е. Н. Социально-психологический контекст структурирования учебного процесса взрослых // *Образовательные технологии и проблемы совершенствования педагогического мастерства : материалы республик. науч.-метод. конф.* — Уфа : Башкир. Акад. гос. службы и управления, 2000. — С. 69–70.
8. Махмутова Е. Н. Преодоление профессионального выгорания преподавателей высшей школы посредством социально-психологического тренинга // *Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / науч. ред. В. И. Казаренков*. — М. : РУДН, 2018. — С. 171–175.
9. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Грауманн О. Корпоративная педагогика : учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2017. — 470 с.
10. Сенашенко В. С., Марушина М. К. Деловая игра в корпоративном обучении как эффективный метод развития компетенций руководителей // *Современное образование*. — 2018. — № 3. — С. 94–108.
11. Фомина Н. А., Алейкин А. Г. Общительность, организованность и ответственность как профессионально важные свойства личности студентов — будущих управленцев // *Российский научный журнал*. — 2011. — № 3 (22). — С. 104–110.
12. Чуганская А. А. Интеракции в общении: проблема теоретических подходов к анализу виртуального взаимодействия // *Психолого-педагогический поиск*. — 2018. — № 3 (47). — С. 167–175.
13. Clow D. An overview of learning analytics // *Teaching in Higher Education*. — 2013. — Vol. 18, N 6. — Pp. 683–695.
14. Jacobson D., Chapman R., Ye Ch., Van Os J. A Project-Based Approach to Executive Education // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. — 2017. — Vol. 15, Iss. 1. — Pp. 41–62.

15. Klotz D. E., Wright T. A. A Best Practice Modular Design of a Hybrid Course Delivery Structure for an Executive Education Program // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. — 2017, Jan. — Vol. 15, N 1. — Pp. 25–41.
16. Stanton W. W., Stanton D’Auria A. Traditional and Online Learning in Executive Education: How Both Will Survive and Thrive // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. — 2017, Jan. — Vol. 15, N 1. — Pp. 8–24.
17. Завершилась пилотная программа развития федерального кадрового резерва ОПК. — 2020, 11 дек. — URL : <https://rostec.academy/tpost/vys8a33ur1-zavershilas-pilotnaya-programma-razvitiy> (дата обращения: 03.03.2021).
18. Корпоративная Академия подвела итоги 2020 года. — URL : <https://rosatom-academy.ru/media/novosti/itogi-2020-goda/> (дата обращения: 03.03.2021).
19. Корпоративное обучение и развитие руководителей. Ноябрь-декабрь 2020. Московская школа управления СКОЛКОВО. — 2021. — URL : <https://trends.skolkovo.ru/2018/06/korporativnoe-obuchenie-i-razvitie-rukovoditeley-chto-ishhet-hr-sreda/> (дата обращения: 03.03.2021).
20. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы : аналит. отчет / сост. И. Н. Баранов, А. Р. Кислова, И. В. Радаев, С. А. Тарасов, В. И. Юрченков. — М. : Корпоратив. ун-т Сбербанка, 2020. — 71 с. — URL : <https://sberbank-university.ru/edutech-club/journals/3531/> (дата обращения: 03.03.2021).
21. Butler A., Camilleri M. A., Creed A. and Zutshi A. The Use of Mobile Learning Technologies for Corporate Training and Development: A Contextual Framework // *Strategic Corporate Communication in the Digital Age*, Emerald Publishing Limited / M. A. Camilleri (ed.). — 2021. — Pp. 115–130. doi.org/10.1108/978-1-80071-264-520211007.
22. Gordon M., Patricio M., Horne L., Muston A., Alston S.R., Pammi M., Thammasitboon S., Park S., Pawlikowska Eliot T., Rees L., Doyle A.J., Daniel M. Developments in medical education in response to the COVID-19 pandemic: A rapid BEME systematic review: BEME Guide. — 2020. — Vol. 42, N 11. — Pp. 1202–1215. doi.org/10.1080/0142159X.2020.1807484.
23. Learning and Leadership Development During Times of Covid-19, Point of View from Chief Learning Officers. — 2020, May. — URL : <https://landings.ie.edu/download-report-learning-leadership-during-covid-19> (accessed: 03.03.2021).
24. Miroshnikov G. Future of Online Executive Education shaped by the pandemic crisis. — 2020, Sept. 21. — URL : <https://altc.alt.ac.uk/blog/2020/09/future-of-online-executive-education-shaped-by-the-pandemic-crisis/#gref> (accessed: 03.03.2021).

## References

1. Esenkova T. F. Pedagogical Technologies of Adult Learning: Methodology, Content, Effectiveness. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research]. 2015, no. 2, pt 7, pp. 1483–488. (In Russian).
2. Inozemcev M. I, Marushina M. K, Mirzoeva A. M. Assessing the Effectiveness of Corporate Learning Courses of Cross-Functional Management. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2020, vol. 29, no. 3, pp. 97–107. doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-97-107. (In Russian).
3. Klarin M. V. Corporate Education and Education in Corporations: Aims and Peculiarities. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* [Bulletin of Buryat State University. Education. Personality, Society]. 2016, iss. 1, pp. 6–16. (In Russian).
4. Leonova Zh. K., Belous E. N., Ljapin A. S., Savel'eva S. S. Distance Learning in Higher Education Universities in the Conditions of the Coronavirus Pandemic: Organizational and Psychological Issues. *Psihologo-pedagogicheskij поиск* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4, pp. 34–42. (In Russian).
5. Marushina M. K. Peculiarities of Distance Technology Application in Corporate Distance-Learning Courses for Managers. *E-learning Stakeholders and Researchers Summit : materialy Mezhdunarodnoj konferencii* [E-learning Stakeholders and Researchers Summit: Proceedings of International Conference]. Moscow, National Research University of the Higher School of Economy Publ., 2018, pp. 174–182. (In Russian).

6. Marushina M. K., Ibragimova I. R. Project Method in Management Education: Aims and Peculiarities. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal* [International Research Journal]. 2020, no. 3, pp. 92–99. (In Russian).

7. Mahmutova E. N. Social and Psychological Aspects of Adult Learning. *Obrazovatel'nye tehnologii i problemy sovershenstvovaniya pedagogicheskogo masterstva : materialy respublikanskoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Educational Technologies and Problems Associated with Improving Teaching Skills]. Ufa, Bashkir Academy of Public Service and Management Publ., 2000, pp. 69–70. (In Russian).

8. Mahmutova E. N. Social and Psychological Training as a Means of Preventing Teacher Burnout in Higher Education Institutions. *Vysshaja shkola: opyt, problemy, perspektivy : materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 chastjakh* [Higher School: Experience, Problems, Prospects: Proceedings of the 11th International Research Conference: in 2 parts]. Kazarenkov V. I. (ed.). Moscow, People's Friendship University of People Publ., 2018, pp. 171–175. (In Russian).

9. Pevzner M. N., Petrjakov P. A., Graumann O. *Korporativnaja pedagogika* [Corporate Pedagogy]. Moscow, Jurajt Publ., 2017, 470 p. (In Russian).

10. Senashenko V. S., Marushina M. K. Business Game in Corporate Training as an Effective Method of Manager Competency Development. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern Education]. 2018, no. 3, pp. 94–108. (In Russian).

11. Fomina N. A., Alejkin A. G. Sociability, Orderliness and Responsibility as Professionally Significant Characteristics of Novice Managers. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Research Journal]. 2011, no. 3 (22), pp. 104–110. (In Russian).

12. Chuganskaja A. A. Interaction in Communication: Theoretical Approach to the Analysis of Virtual Interaction. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2018, no. 3 (47), pp. 167–175. (In Russian).

13. Clow D. An Overview of Learning Analytics. *Teaching in Higher Education*. 2013, vol. 18, no. 6, pp. 683–695.

14. Jacobson D., Chapman R., Ye Ch., Van Os J. A Project-Based Approach to Executive Education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2017, vol. 15, iss. 1, pp. 41–62.

15. Klotz D. E., Wright T. A. A Best Practice Modular Design of a Hybrid Course Delivery Structure for an Executive Education Program. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2017, Jan., vol. 15, no. 1, pp. 25–41.

16. Stanton W. W., Stanton D' Auria A. Traditional and Online Learning in Executive Education: How Both Will Survive and Thrive. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, January 2017, vol. 15, no. 1, pp. 8–24.

17. Completion of the Pilot Program of High-Potential Management Personnel Reserve, December 11, 2020. URL : <https://rostec.academy/tpost/vys8a33url-zavershilas-pilotnaya-programma-razvitiy> (accessed: 03.03.2021). (In Russian).

18. *Korporativnaja Akademija podvela itogi 2020 goda* [Corporate Academy. The Results of the 2020 Academic Year]. URL : <https://rosatom-academy.ru/media/novosti/itogi-2020-goda/> (accessed: 03.03.2021). (In Russian).

19. *Korporativnoe obuchenie i razvitie rukovoditelej. Nojabr'-dekabr' 2020. Moskovskaja shkola upravlenija — SKOLKOVO, 2021* [Corporate Learning and Management Development. November-December 2020. Moscow School of Management — SKOLKOVO, 2021]. URL : <https://trends.skolkovo.ru/2018/06/korporativnoe-obuchenie-i-razvitie-rukovoditeley-chto-ishhet-hr-sreda/> (accessed: 03.03.2021). (In Russian).

20. Baranov I. N., Kislova A. R., Radaev I. V., Tarasov S. A., Jurchenkov V. I. (eds.). *Obuchenie v novej normal'nosti: vyzovy i otvety: Korporativnyj universitet Sberbanka* [Learning in the Novel Reality: Challenges and Answers]. Moscow, 2020, 71 p. URL : <https://sberbank-university.ru/edutech-club/journals/3531/> (accessed: 03.03.2021). (In Russian).

21. Butler A., Camilleri M. A., Creed A. and Zutshi A. The Use of Mobile Learning Technologies for Corporate Training and Development: A Contextual Framework. *Strategic Corporate Communication in the Digital Age*, Emerald Publishing Limited. Camilleri M. A. (ed.). 2021, pp. 115–130. doi.org/10.1108/978-1-80071-264-520211007.

22. Gordon M., Patricio M., Horne L., Muston A., Alston S. R., Pammi M., Thammasitboon S., Park S., Pawlikowska Eliot T., Rees L., Doyle A. J., Daniel M. Developments in Medical Education in Response to the COVID-19 Pandemic: A Rapid BEME Systematic Review: BEME Guide. 2020, vol. 42, no. 11, pp. 1202–1215. doi.org/10.1080/0142159X.2020.1807484.

23. Learning and Leadership Development During Times of Covid-19, Point of View from Chief Learning Officers, 2020, May. URL : <https://landings.ie.edu/download-report-learning-leadership-during-covid-19> (accessed: 03.03.2021).

24. Miroshnikov G. Future of Online Executive Education Shaped by the Pandemic Crisis, September 21, 2020. URL : <https://altc.alt.ac.uk/blog/2020/09/future-of-online-executive-education-shaped-by-the-pandemic-crisis/#gref> (accessed: 03.03.2021).

### Информация об авторах

**Марушина Маргарита Константиновна** — соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений, руководитель направления обучения и развития высшего менеджмента Корпоративной сетевой академии.

**Махмутова Елена Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений.

### Information about the authors

**Marushina Margarita Konstantinovna** — Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology at Moscow State Institute of International Relations, Head of the Department of Senior Manager Training and Development at Corporate Network Academy.

**Makhmutova Elena Nikolayevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Psychology at Moscow State Institute of International Relations.

Статья поступила в редакцию 05.03.2021; одобрена после рецензирования 15.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 05.03.2021; approved after reviewing 15.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.



Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 33–45.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 33–45.

Научная статья

УДК 37.04

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.003

## **Теоретико-методологические основания проектирования индивидуальных образовательных маршрутов как педагогическая проблема**

**Широких Оксана Богдановна**

Государственный социально-гуманитарный университет,

г. Коломна, Россия

shirokikhok@mail.ru

**Дубровина Нина Николаевна**

Московский государственный областной университет,

г. Москва, Россия

ninadubrovina13@yandex.ru

**Аннотация.** Проблема проектирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в настоящее время активно обсуждается в связи с выявлением и учетом новых факторов и возможностей, влияющих на результативность и экономичность образования. Наибольшее количество таких исследований до настоящего времени посвящено разработке индивидуальных образовательных маршрутов учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем индивидуализация образования не сводится к построению образовательных маршрутов лишь данной категории учащихся, а выступает универсальным принципом организации любого эффективного образования.

Возникающее противоречие между необходимостью разработки индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и недостатком современных теоретико-методологических оснований их проектирования еще более обостряется в условиях дистанционного обучения. Соединение идей индивидуализации с цифровизацией и информационными технологиями в контексте решения педагогических задач выступает новым направлением развития теории и практики образования, отдельные стороны которого ранее изучались преимущественно изолированно друг от друга.

В процессе содержательного и историко-педагогического анализа и обобщения педагогической литературы авторами дано уточнение понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Его можно определить как целенаправленно проектируемую образовательную программу, которая построена на основе когнитивного и деятельностного подходов и обеспечивает обучающемуся возможность самоопределения и самореализации в процессе образования.

Обоснован когнитивный подход к индивидуализации образования как соответствующий актуальным взглядам на познавательные процессы.

Показано, что сущность понятия «индивидуализация обучения» развивается и содержательно наполняется в зависимости от доминирующих на определенном историческом этапе психолого-педагогических взглядов на процессы усвоения и переработки информации, а понятие «индивидуальный образовательный маршрут» выступает современным способом индивидуализации в условиях информационного общества, расширяющего доступность и возможности получения образования.

Представления о факторах, положенных в основу индивидуализации обучения, развиваются от общих и внешних (возраст обучаемых, социальная принадлежность, особенности изучаемого материала) к внутренним когнитивным особенностям и активности каждого обучающегося (зона ближайшего развития, интересы, задатки, склонности, способности восприятия и т. д.).

Теоретическое обоснование и концептуальное описание трансформации понятия «индивидуальный образовательный маршрут» составляют научную новизну, а обогащение представлений об индивидуализации и индивидуальном образовательном маршруте на основе когнитивного подхода — теоретическую значимость представленного исследования, результаты которого могут быть использованы при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе в условиях дистанционного образования.

**Ключевые слова:** индивидуализация, индивидуальный образовательный маршрут, дистанционное образование, когнитивный подход, образовательная среда, образовательное пространство, коммуникация.

**Для цитирования:** Широких О. Б., Дубровина Н. Н. Теоретико-методологические основания проектирования индивидуальных образовательных маршрутов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 33–45. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.003.

Original article

## Theoretical and Methodological Foundations of Individual Educational Route Planning as a Pedagogical Issue

**Shirokikh Oksana Bogdanovna**  
State Social Humanitarian University,  
Kolomna, Russia  
shirokikhok@mail.ru

**Dubrovina Nina Nikolayevna**  
Moscow State Regional University,  
Moscow, Russia  
ninadubrovina13@yandex.ru

**Abstract.** The issue of planning learners' individual educational routes is widely discussed in modern research which takes into account new factors, possibilities and other aspects that influence the effectiveness and the economical character of education. The majority of modern authors have focused on the issue of individual educational route planning for learners with health impairments. However, the issue of individual educational route planning should not be thus limited. It is essential that researchers should develop effective educational routes for all learners.

The contradiction between the necessity to develop individual educational routes for learners and the lack of modern theoretical and methodological foundations to substantiate it has become highly relevant in the conditions of distance learning. The integration of individualization, digitalization and informatization (which have previously been investigated separately) for the solution of pedagogical tasks is a novel trend in the development of theory and practice of education.

The content, historical-pedagogical analysis and the analysis of pedagogical literature enable the authors to define the concept of individual educational route. It can be defined as an educational program developed on the basis of cognitive approach and activity approach and enables learners to individually and independently identify and fulfill their educational goals.

The article maintains that the cognitive approach fully meets the requirement of education individualization.

The article shows that the development of the notion of individualization of education is related to psychological and pedagogical views on the processes of information assimilation and processing. It maintains that the notion of individual educational route is a contemporary means of individualization in the context of modern information society which is characterized by better availability of education.

The article takes into consideration both external factors of individualized learning (such as learners' age, their social identity, information they learn) and internal factors of individualized learning (immediate development, interests, abilities, ways of perception, etc.).

The theoretical foundation and the conceptual description of the transformation undergone by the notion of individual educational route constitutes the novelty of the research. The investigation of the notions of individualization and individual educational route through the prism of the cognitive approach accounts for the theoretical significance of the research whose results can be used to plan learners' individual educational routes in the conditions of online and offline education.

**Key words:** individualization, educational route, distance learning, cognitive approach, learning environment, communication.

**For citation:** Shirokhikh O. B., Dubrovina N. N. Theoretical and Methodological Foundations of Individual Educational Route Planning as a Pedagogical Issue. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 33–45. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.003.

**Введение.** Актуальность исследования связана с необходимостью разработки и реализации современных способов индивидуализации образовательного процесса в условиях широкого распространения в практике дистанционной формы образования, которая недостаточно изучена с точки зрения теоретических и методологических основ.

Идея разработки индивидуальных образовательных маршрутов проистекает из классических представлений о необходимости дифференциации и индивидуализации обучения как педагогических средств и форм, наиболее гуманных по отношению к различным категориям обучающихся.

В процессе развития практики образования, изначально возникшей как индивидуальная, сменившейся групповой, а затем и массовой, осуществлялся постоянный поиск путей и средств совершенствования образования. Практика обучения осмысливалась философами, а позднее, с возникновением наук, учеными с позиций существующих представлений о процессах познания и ведущих факторах, определяющих успешность этого процесса. Развитие научных знаний определило генезис содержания понятия «индивидуализация образования», которое с переходом к массовой школе стало одной из наиболее обсуждаемых проблем. На современном этапе возникают и используются новые неоднозначно трактуемые понятия индивидуального образовательного маршрута, индивидуального плана, индивидуальной образовательной траектории.

Индивидуализация образования усложняется в связи с возникновением новых дистанционных технологий и форм образования, которые недостаточно изучены педагогической наукой с точки зрения их теоретических основ, возможностей реализации и достигаемых результатов. Осуществление историко-педагогической периодизации сущности, содержания и форм индивидуализации на разных этапах развития образования и педагогической науки позволит более отчетливо представить актуальные направления ее совершенствования в современных условиях.

**Целью** нашего *исследования* являлось уточнение понятия «индивидуальный образовательный маршрут» на основе анализа генезиса существующих подходов к его разработке и обоснование когнитивного подхода к построению такого маршрута, соответствующего научным взглядам на познавательные процессы в условиях современного, в том числе дистанционного, обучения.

**Гипотеза исследования** основывалась на предположении о том, что сущность понятия «индивидуализация обучения» развивается и содержательно наполняется в зависимости от доминирующих на определенном историческом этапе мировоззренческих и психолого-педагогических взглядов на процессы усвоения и переработки информации, а понятие «индивидуальный образовательный маршрут» выступает современным способом ее реализации в условиях информационного общества, расширяющего доступность и возможности получения образования.

**Методы исследования:** содержательный, сравнительный и историко-педагогический анализ, синтез и обобщение результатов анализа.

**Обсуждение основных результатов.** Распространение в мире дистанционных технологий обучения, в том числе необходимость полного перехода к ним из-за пандемии в течение последнего года, привели к необходимости найти решение некоторых ключевых задач образования в условиях его дистанционной реализации, расширения образовательной среды за счет новых цифровых информационных ресурсов. Одной из таких задач выступает индивидуализация обучения.

Идея индивидуализации возникла сразу при переходе к массовому обучению в традиционной школе и в ходе своего развития трактовалась по-разному в зависимости от господствовавших представлений о сущности и способах обучения. Также вносили изменения в понятия индивидуализации и формы ее реализации общие процессы в отечественной и мировой педагогике, связанные с развитием общественных и государственных запросов на подготовку подрастающего поколения к жизни.

В педагогической литературе существуют различные подходы к периодизации развития образования в целом, в том числе его организационных форм, процессов индивидуализации и дифференциации (Кларин, 1987; Гердо, 2012; и др.), в которых за основание выделения этапов принимаются разные факторы: цивилизационные, общественно-политические, идеологические.

Нам ближе всех других подход Н. В. Гердо, которая за основу периодизации взяла научное содержание понятия «индивидуализация» (Гердо, 2012). Полагаем, что основанием для выявления этапов развития понятия «индивидуализация образования» могут выступать ведущие на определенном историческом этапе развития педагогики представления ученых и практиков образования о сущности процессов познания и усвоения знаний.

Первоначально, в период становления классической педагогики, процесс обучения и усвоения информации объяснялся исходя из сенсуалистических взглядов, согласно которым внешние, чувственно воспринимаемые свойства объектов в ходе обучения трансформируются в понятия. Сущность понятия «индивидуализация» в это время связывалась с мастерством педагога, его умением учитывать в ходе обучения и организации передачи опыта в основном возрастные возможности ребенка, его «природу», правильно выбирать методы и приемы обучения (классическая педагогика Я. Коменского и его последователей).

По мере дальнейшего развития образования появились идеи регулировать темп и объем образования в зависимости от интересов и способностей учащихся (Дж. Локк, И. Ф. Герbart, Ф. В. А. Дистервег и др.), что из-за недостаточного уровня научных представлений о природе познавательных способностей в практике школы XIX столетия привело к дифференциации реальной и классической школы и отделению элитарного образования от массового.

В конце XIX — начале XX века под влиянием развития науки в целом и психологического знания в частности индивидуализация в отношении обучающихся элитной и массовой школ стала опираться на более глубокое понимание внутренних психических процессов усвоения знаний и формирования умений, в частности на ведущее влияние роли деятельности и опыта обучающихся в ходе их подготовки. Появились новые теории, связанные с развитием психологических оснований обучения, обогатившие педагогику проектной деятельностью, поэтапным формированием умственных действий, бихевиористским и деятельностным подходами в концепциях Л. С. Выготского (1982), П. Я. Гальперина (1999), J. Dewey (2011), Ф. Скиннера (2016) и других известных ученых и практиков первой половины XX века. Они существенно повысили результативность образовательного процесса и дополнили представление об индивидуализации необходимостью учитывать в процессе обучения активность и мотивы самих обучающихся.

Несмотря на различия в отношении учета внешних или внутренних процессов познания, общей особенностью указанных теорий была их принадлежность к классическому пониманию образования, в соответствии с которым результативность обучения определяется преимущественно внешними воздействиями культурной среды, а значит «только педагог создает технологию, форму и содержание педагогического воздействия» (Сергеев, Бершадский, Чоросова, Соломонова, Жожиков, Герасимова, Захарова, Никулина, Саввин, 2016, с. 9) и может определять, каким образом индивидуализировать образование в зависимости от интересов, возможностей и склонностей обучающегося.

Еще один этап в развитии понятия «индивидуализация» начался во второй половине XX века в связи с увеличением объема и усложнением содержания предназначенной для усвоения информации и вновь актуализировал идею дифференциации обучения, которая рассматривалась как разделение учащихся не столько по признаку элитарности, сколько по характеру интересов, задатков и склонностей, и базировалась на идеях гуманизации и личностно-ориентированного подхода (Якиманская, 1994; Селевко, 1998), актуальных до настоящего времени. Данный подход реализуется в общеобразовательной практике большинства государств, в том числе России, в виде возможностей обучающихся выбирать профиль своего дальнейшего образования после окончания основной школы (профильные классы, средние специальные образовательные организации, гимназии и т. п.).

Таким образом, на протяжении XVII–XX веков само понятие индивидуализации трансформировалось в соответствии с доминирующими представлениями о моделях обучения.

В педагогической энциклопедии индивидуализация определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» (Педагогическая энциклопедия, 1965), то есть как нечто извне, со стороны педагога, конструируемое. С таких же позиций ее характеризуют А. А. Кирсанов (1982) и И. Э. Унт (1990). Так, А. А. Кирсанов рассматривает индивидуализацию обучения как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» (Кирсанов, 1982, с. 138). Очевидно, что все приведенные определения опираются на классические методологические основы, обеспечивающие взаимодействие учащегося с окружающей средой и педагогом как преимущественно пассивное, а обучение — как процесс, выстраиваемый внешними по отношению к ученику факторами.

Вместе с тем произошедшая в конце XX века информационная и научная революция принесли новое понимание индивидуализации образования. Классическая рациональность сменилась постнеклассической (Смирнов, 2014), а учащегося стали рассматривать как внутренне саморазвивающуюся и самоорганизующуюся систему, которая испытывает ориентирующее влияние со стороны коммуникации, возникающей в обучающей среде (Сергеев, 2012, 2013).

В конце XX — начале XXI века новые методологические основания трансформировали классические представления педагогики об индивидуализации в направлении все большего учета активности обучаемого (Селевко, 2005; Ковалева, 2010; Шеманаева, 2017; и др.). Хотя проектирование индивидуальной программы остается за педагогом, изначально жесткий алгоритм руководства обучаемым постепенно преобразуется в идеи самореализации и самостроительства личности в процессе учения. В этом проявляется влияние современных идей когнитивной психологии, которая вместе с эпистемологией, нейропсихологией, лингвистикой, нейробиологией и информатикой решает проблемы оснащения человека инструментами решения жизненных задач, способами их организации и развития посредством учебной коммуникации. В соответствии с этим индивидуализация сегодня означает не просто выделение отдельных групп обучающихся в соответствии с их интересами или возможностями, но более детальную настройку на когнитивные особенности каждого индивида.

С позиций современного когнитивного подхода «классическая модель образования, в соответствии с которой наш мозг обрабатывает информацию, поступающую из внешней среды, подвергается сомнению» (Князева, 2014, с. 139), а активность субъекта познания выражается не только в отражении действительности и адаптации к ней (классическая модель образования), но и в построении собственной картины действительности, ключевую роль в котором играют внутренние когнитивные факторы: существующие метаинструменты, опыт, особенности психических процессов субъекта и т. п. (Холодная, 2002).

В ходе развития образовательной теории и практики все большее значение приобретают интерфейс и коммуникация. Интерфейс в педагогическом смысле позволяет включать когнитивную систему ученика в коммуникационную связь с активными (участники учебной коммуникации) и пассивными (средства обучения) элементами среды обучения. Наиболее часто в качестве интерфейса рассматривается понятие учебной коммуникации. Создание высококачественной и высокотехнологичной информационной образовательной среды является достаточно сложной технической задачей, позволяющей коренным образом модернизировать технологический базис системы образования, осуществлять переход к открытой образовательной системе, позволяющей максимально индивидуализировать обучение (Сергеев, 2013). Этот переход активно происходит в настоящее время в связи с появлением дистанционных и цифровых технологий, расширяющих возможности педагога и обычной школьной среды за счет использования многообразных ресурсов всей человеческой цивилизации (Широких, 2019, с. 10–13; Shirokikh, 2018, pp. 669–679).

Современная парадигма образования развивается в направлении от бихевиоризма к образованию, основанному на теории познания, в связи с чем дидактика переносит акценты с вопроса «как обучать?» на вопрос «как сделать, чтобы ученик смог узнать?». В связи с этим педагогам рекомендовано обеспечение в образовательном пространстве многообразных представлений действительности и естественной сложности мира; акцентирование на «строительстве» знания, а не его воспроизводстве, изучение реальных окружающих сред, использование кон-

текста при формировании знаний ученика с опорой на его рефлексивную практику (Jonassen, 1994); предоставление обучающемуся права выбора как основного инструмента познания, соответствующего ценностным ориентирам современной модели образования (Бессонова, 2018).

Дистанционное образование в 2020/2021 учебном году показало достоинства (возможности использования виртуальных экскурсий, различных образовательных цифровых и информационных платформ) и недостатки существующей сегодня дидактики (в частности, отсутствие освоенных когнитивных подходов к построению образования, теоретико-методологически обоснованных технологий осуществления обучения и воспитания в условиях открытого пространства).

Особые возможности индивидуализация с использованием когнитивных подходов предоставляет в непрерывном профессиональном образовании взрослых, которое активно развивается сегодня как процесс саморазвития и самообразования в дистанционных формах с использованием ИКТ-технологий. Специфической чертой взрослого обучающегося выступает наличие сложившихся когнитивных схем и стилей, учет которых необходим для диверсификации средств и технологий обучающей коммуникации в условиях информационной среды. Реализовать современное непрерывное профессиональное образование, повышение квалификации можно, только осуществляя индивидуализацию обучения в ее современном понимании как предоставление возможности обучающимся самим выстраивать процесс своего обучения, ориентируясь на собственные запросы, интересы, потребности, особенности познания.

Идея индивидуализации образования развивается в педагогических исследованиях последних лет и воплощается в практике образования в виде конструирования индивидуального образовательного маршрута.

Первоначально термин «индивидуальный образовательный маршрут» ограничивался сферой учения школьника и соответствующей деятельности педагогов (Кунаш, 2012), не распространяясь на процесс личностного самоопределения ученика, то есть на сферу воспитания.

В настоящее время индивидуальный образовательный маршрут рассматривается в работах С. В. Воробьевой, В. Г. Рындак, М. Б. Утепова, А. П. Тряпицкой, О. Б. Даутовой и других как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая позиции ученика в качестве субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении учителями педагогической поддержки его самоопределения, и как путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый обучающимся в целях самоопределения и самореализации при осуществлении педагогической поддержки, как право ученика на собственный образовательный путь (Кунаш, 2012, Даутова, 2010).

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов предлагается осуществлять на основе совокупности первичных (возраст, цель образования, степень активности обучающегося) и вторичных факторов (состояние здоровья, наличие избирательных интересов и др.).

Наиболее разработаны вопросы проектирования образовательных маршрутов для учащихся с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования (Ковалева, 2010; Файзуллаева, Медова, 2018; и др.).

Тем не менее распространение идей когнитивного подхода к индивидуализации образования приводит к пониманию необходимости разработки индивидуальных маршрутов для всех обучающихся.

В процессе проектирования более точного индивидуального образовательного маршрута на основе идей когнитивного подхода более ранний возраст обучающихся, например младший школьный, позволяет сократить количество учитываемых факторов в связи с их небольшим когнитивным опытом и отсутствием у них сложившихся способов познания. В то же время модель проектирования индивидуального образовательного маршрута для подростков должна быть более многофакторной, а для взрослых обучающихся, например педагогов в ходе их профессиональной подготовки и послевузовского дополнительного образования, еще более сложной (К. Абдулаева, Е. В. Алабина, М. Н. Битюкова [и др.], 2019). Индивидуальный образовательный маршрут может быть разработан на основе индивидуальной образовательной программы, включающей возможность сетевого взаимодействия образовательных организаций и реализацию образовательной программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В современных педагогических исследованиях дискутируются различные точки зрения на отличия или сходство близких понятий образовательного маршрута и образовательной траектории (Вдовина, Кунгурова, 2013). Чаще всего они воспринимаются как синонимы, но некоторые авторы подчеркивают соотношение индивидуального образовательного маршрута с содержательной частью программы образования, а траектории — с процессуально-технологической (Шеманаева, 2017). На наш взгляд, сходство или различие между ними не играет существенной роли, поскольку проектирование индивидуального образовательного маршрута с учетом методологии когнитивного подхода предполагает обязательный подбор технологий, адекватных когнитивным особенностям субъекта обучения, так как с точки зрения когнитивной педагогики при проектировании индивидуального образовательного маршрута важно оценивать не только содержательную сторону обучения, его информационную основу, но и то, как ученик приобретает и использует инструменты познания для достижения своих целей (Сергеев, 2012).

Таким образом, современные теоретико-методологические основания проектирования образовательного маршрута предполагают ориентацию на самоопределение субъекта познания, предоставление ему выбора содержания, технологий и форм организации его освоения, способов аутентичной оценки образовательных достижений, который реализуется в рамках образовательной программы (Бессонова, 2018; Даутова, 2010, 2016; Лабунская, 2002; Лоренц, 2001). Это влечет за собой необходимость построения новой нелинейной дидактики, опирающейся на когнитивные представления, в том числе когнитивные стили обучающихся, под которыми понимается «способность к выбору индивидуально своеобразных способов познавательного взаимодействия с окружающим миром в зависимости от организации индивидуального ментального опыта и объективных требований конкретной ситуации» (Холодная, 2000).

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Проведенный ретроспективный анализ проблемы индивидуализации обучения позволил установить, что представления о факторах, положенных в ее основу, развиваются от общих и внешних (возраст обучаемых, социальная принадлежность, особенности изучаемого материала) к внутренним когнитивным особенностям и активности каждого обучающегося (зона ближайшего развития, интересы, задатки, склонности, способности восприятия и др.).

На современном этапе развития педагогической науки происходит обогащение возможностей индивидуализации образования и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов за счет идей когнитивного подхода, дополняющего традиционные подходы: системный, деятельностный и личностный.



Особое индивидуально ориентированное содержание образования (образовательная программа) и способ его получения представляет индивидуальный образовательный маршрут, разрабатываемый для конкретного учащегося с учетом его когнитивных возможностей. На стадии проектирования индивидуального образовательного маршрута учащийся выступает как субъект выбора образования, имеющий свои потребности, опыт, познавательные и иные индивидуальные особенности, в том числе способ взаимодействия с познаваемым, когнитивный стиль, глубину, время усвоения информации и т. д. Роль педагога заключается в построении наиболее соответствующего этим факторам интерфейса, создании открытого образовательного пространства, предполагающего наличие вариативных сред, организацию коммуникации обучающегося с другими субъектами и образовательными средами.

Перспективным направлением дальнейших исследований является, на наш взгляд, изучение применения когнитивного подхода для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в условиях дистанционного обучения.

#### Список источников

1. Абдулаева О. К., Алабина Е. В., Битюкова М. Н. [и др.]. Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях введения ФГОС ОО. — СПб : Каро, 2019. — 224 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Проблемы общей психологии. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М. : Университет, 1999. — 332 с.
4. Гердо Н. В. История и тенденции развития идей дифференциации и индивидуализации обучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2012. — № 1 (73), ч. 1. — С. 30–33.
5. Даутова О. Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе. — СПб., 2010. — 300 с.
6. Даутова О. Б. Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС. — СПб. : Каро, 2016. — 184 с.
7. Dewey D. The School and Society. — N. Y. : Cosimo Inc., 2007. — 140 p.
8. Jonassen D. H. Thinking technology: Toward a constructivist design model. Educational Technology. — 1994. — N 34 (4). — Pp. 34–37.
9. Кларин М. В. Индивидуализация образования в буржуазной педагогике XX века // Советская педагогика. — 1987. — № 47. — С. 120–126.
10. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. — Казань : Казан. ун-т, 1982. — 224 с.
11. Князева Е. Н. Эволюционная эпистемология перед лицом междисциплинарных вызовов современной науки // Философия науки. — М. : Ин-т философии РАН, 2014. — Вып. 19. — С. 125–144.
12. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании». — М. : Первое сентября, 2010. — С. 8.
13. Кунаш М. А. Подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — Т. 2, № 3. — С. 77.
14. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2002. — № 2 (3). — С. 79–90.
15. Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т. 2. — С. 201.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

17. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1. — С. 224.
18. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. — 2012. — № 1 (90). — С. 90–100.
19. Сергеев С. Ф. Образование в глобальных информационно-коммуникативных и техногенных средах: новые возможности и ограничения // Открытое образование. — 2013. — № 1 (96). — С. 32–39.
20. Сергеев С. Ф., Бершадский М. Е., Чоросова О. М., Соломонова Г. С., Жожиков А. В., Герасимова Р. Е., Захарова Н. И., Никулина А. А., Саввин П. А. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога. — Якутск : СО РАН, 2016. — 337 с.
21. Скиннер Б. Ф. Поведение организмов. — М. : Оперант, 2016. — 363 с.
22. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М. : Педагогика, 1990. — 188 с.
23. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 430 с.
24. Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения // Школьные технологии. — 2000. — № 4. — С. 12–16.
25. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. — М. : Владос-Пресс, 2005. — 383 с.
26. Широких О. Б. Актуальные вопросы развития образовательного пространства детства // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы. — Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2019. — 376 с.
27. Shirokikh O. B. Educational Space Of Post-Industrial World And Phenomenon Of New Childhood // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS : Future Academy. — 2018. — N 78. — Pp. 669–676.
28. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 64–67.
29. Бессонова Е. А. Образовательный выбор как актуальная проблема современной педагогической науки // Письма в Эмиссия. — 2018. — Вып. 2. — URL : <http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm>. ru (дата обращения: 22.02.2021).
30. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Науковедение. — 2013. — № 6. — С. 1–8.
31. Лоренц В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск : Омск. гос. пед. ун-т, 2001. — 23 с. — URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01003221732.ru> (дата обращения: 20.02.2021).
32. Смирнов С. Д. Методологические проблемы педагогической психологии в ракурсе постнеклассической рациональности // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 36. — С. 8. — URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.02.2021).
33. Файзуллаева Е. Д., Медова Н. А. Моделирование индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья как открытое совместное рефлексивное действие сопровождающих взрослых // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2018. — № 1 (190). — С. 15–21. — URL : [https://www.tspu.edu.ru/files/sveden2/common/RegDate/1529565047\\_fayzullaeva\\_e\\_d\\_15\\_21\\_1\\_190\\_2018.pdf](https://www.tspu.edu.ru/files/sveden2/common/RegDate/1529565047_fayzullaeva_e_d_15_21_1_190_2018.pdf) (дата обращения: 21.02.2021).
34. Шеманаева М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» // Концепт. — 2017. — URL : <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>. (дата обращения: 23.02.2021).
35. Якиманская И. С. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников. — М. : ИГ-СОЦИН, 2007. — 140 с. — URL : <https://docplayer.ru/85612325-Psihologo-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-individualnyh-strategiy-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 28.02.2021).

## References

1. Abdulaeva O. K., Alabina E. V., Bitjukova M. N. [et al.]. *Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchenika v uslovijah vvedenija federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshhego obrazovanija* [Planning Students' Individual Educational Routes. Federal State Educational Standard of Secondary Education]. St. Petersburg, Caro Publ., 2019, 224 p. (In Russian).
2. Vygotskij L. S. *Sobranije sochinenij: v 6 tomah. Problemy obshhej psihologii* [Collected Works: in 6 volumes. Issues of General Psychology]. Moscow, Pedagogy Publ., 1982, vol. 2, 504 p. (In Russian).
3. Gal'perin P. Ja. *Vvedenie v psihologiju* [Introduction to Psychology]. Moscow, University Publ., 1999, 332 p. (In Russian).
4. Gerdo N. V. History and Tendency in the Development of Idea Differentiation and Individual Education. *Vestnik Chuvashskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva* [Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named for I. Ya. Yakovlev]. 2012, no. 1 (73), part 1, pp. 30–33. (In Russian).
5. Dautova O. B. *Izmenenija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nika v obrazovatel'nom processe* [Changes in School Education]. St. Petersburg, 2010, 300 p. (In Russian).
6. Dautova O. B. *Proektirovanie uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nika na uroke v uslovijah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta* [Planning Schoolchildren' Individual Educational Routes. Federal State Educational Standard]. St. Petersburg, Caro Publ., 2016, 184 p. (In Russian).
7. Dewey D. *The School and Society*. N. Y., Cosimo Inc. Publ., 2007, 140 p.
8. Jonassen D. H. Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*. 1994, no 34 (4), pp. 34–37.
9. Klarin M. V. Individual Education in Bourgeois Pedagogy of the 20th Century. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy]. 1987, no. 47, pp. 120–126. (In Russian).
10. Kirsanov A. A. *Individualizacija uchebnoj dejatel'nosti kak pedagogicheskaja problema* [Individual Academic Activities as Pedagogic Problem]. Kazan, Kazan University Publ., 1982, 224 p. (In Russian).
11. Knjazeva E. N. Evolutionary Epistemology of Interdisciplinary Challenges of Modern Sciences. *Filosofija nauki* [Philosophy of Science]. Moscow, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Education Publ., 2014, iss. 19, pp. 125–144. (In Russian).
12. Kovaleva T. M. *Materialy kursa "Osnovy t'jutorskogo soprovozhdenija v obshhem obrazovanii"* [Materials of the Course of "Tutor Support in Secondary Education"]. Moscow, First of September Publ., 2010, pp. 8. (In Russian).
13. Kunash M. A. Approaches to the Classification of Students' Individual Educational Routes. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslav Pedagogical Bulletin]. 2012, vol. 2, no. 3, pp. 77. (In Russian).
14. Labunskaja N. A. Students' Individual Educational Routs: Approaches to the Concept Definition. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2002, no. 2 (3), pp. 79–90. (In Russian).
15. *Pedagogicheskaja jenciklopedija* [Pedagogical Encyclopaedia]. Moscow, 1965, vol. 2, pp. 201. (In Russian).
16. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii* [Modern Educational Technologies]. Moscow, Public Education Publ., 1998, 256 p. (In Russian).
17. Selevko G. K. *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij : v 2 tomah* [Encyclopaedia of Educational Technologies: in 2 volumes]. Moscow, Public Education Publ., 2005, vol. 1, pp. 224. (In Russian).
18. Sergeev S. F. Educational Environment in Postnonclassical Ideas of Cognitive Pedagogy. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2012, no. 1 (90), pp. 90–100. (In Russian).

19. Sergeev S. F. Education in Global Techogenic Information and Communication Environments: New Possibilities and Limitations. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2013, no. 1 (96), pp. 32–39. (In Russian).

20. Sergeev S. F., Bershadskiy M. E., Chorosova O. M., Solomonova G. S., Zhozhikova A. V., Gerasimova R. E., Zakharova N. I., Nikulina A. A., Savvin P. A. *Kognitivnaja pedagogika: tehnologii jelektronnogo obuchenija v professional'nom razvittii pedagoga* [Cognitive Pedagogy: Technology of Electronic Education in Teachers' Professional Development]. Yakutsk, Russian Academy of Sciences Publ., 2016, 337 p. (In Russian).

21. Skinner B. F. *Povedenie organizmov* [Organism Behaviour]. Moscow, Operant Publ., 2016, 363 p. (In Russian).

22. Unt I. Je. *Individualizacija i differenciacija obuchenija* [Individualization and Differentiation of Education]. Moscow, Pedagogy Publ., 1990, 188 p. (In Russian).

23. Holodnaja M. A. *Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles: about the Nature of an Individual Mind]. Moscow, Per Se Publ., 2002, 430 p. (In Russian).

24. Holodnaja M. A. The Formation of Students' Personal Cognitive Style as Education Individualization. *Shkol'nye tehnologii* [School Technology]. 2000, no. 4, pp. 12–16. (In Russian).

25. Hutorskoj A. V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu* [Methodology of Individualized Education]. Moscow, Vldos-Press Publ., 2005, 383 p. (In Russian).

26. Shirokih O. B. Relevant Issues of Educational Environment for Children. *Obrazovatel'noe prostranstvo detstva: istoricheskij opyt, problemy, perspektivy* [Educational Environment for Childhood: Historical Experience, Problems, Prospects]. Kolomna, State Social and Humanitarian University Publ., 2019, 376 p. (In Russian).

27. Shirokikh O. B. Educational Space Of Post-Industrial World And Phenomenon of New Childhood. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy. 2018, no. 78, pp. 669–676.

28. Jakimanskaja I. S. Requirements to Curricula Aimed at Schoolchildren's Personal Development. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues]. 1994, no. 2, pp. 64–67. (In Russian).

29. Bessonova E. A. Educational Choice as a Relevant Issue of Modern Pedagogy. *Pis'ma v Jemissija* [Letters to Emission]. 2018, iss. 2. URL : <http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm>. ru (accessed: 22.02.2021). (In Russian).

30. Vdovina S. A., Kungurova I. M. The Essence and Trends of Individual Educational Trajectory Implementation. *Naukovedenie* [Science Studies]. 2013, no. 6, pp. 1–8. (In Russian).

31. Lorenc V. V. *Proektirovanie individual'no-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki budushhego uchitelja k professional'noj dejatel'nosti* [Planning Individual Educational Route as a Prerequisite to Novice Teachers' Professional Training]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2001, 23 p. URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01003221732> ru (accessed: 20.02.2021). (In Russian).

32. Smirnov S. D. Methodological Issues of Pedagogical Psychology from the Point of View of Postneoclassical Rationality. *Psihologicheskie issledovanija* [Psychological Research]. 2014, vol. 7, no. 36, pp. 8. URL : <http://psystudy.ru> (accessed: 20.02.2021). (In Russian).

33. Fajzullaeva E. D., Medova N. A. Planning Individual Educational Route for Children with Health Impairments as an Open Discussion with Adult Supporters. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of State Pedagogical University]. 2018, no. 1 (190), pp. 15–21. URL : [https://www.tspu.edu.ru/files/sveden2/common/RegDate/1529565047\\_fayzullaeva\\_e\\_d\\_15\\_21\\_1\\_190\\_2018.pdf](https://www.tspu.edu.ru/files/sveden2/common/RegDate/1529565047_fayzullaeva_e_d_15_21_1_190_2018.pdf) (accessed: 21.02.2021). (In Russian).

34. Shemanaeva M. A. Discussing the Term Individual Educational Trajectory. *Koncept* [Concept]. 2017. URL : <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>. (accessed: 23.02.2021). (In Russian).

35. Jakimanskaja I. S. *Psihologo-pedagogicheskie uslovija stanovlenija individual'nyh strategij obuchenija shkol'nikov* [Psychological and Pedagogical Prerequisites to Planning Schoolchildren's Individual Educational Routes]. Moscow, IG-SOCIN Publ., 2007, 140 p. URL : <https://docplayer.ru/85612325-Psihologo-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-individualnyh-strategiy-obuchenija-shkolnikov> (accessed: 28.02.2021). (In Russian).

**Информация об авторах**

**Широких Оксана Богдановна** — доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета Государственного социально-гуманитарного университета; Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

**Дубровина Нина Николаевна** — аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета.

**Information about the authors**

**Shirokhikh Oksana Bogdanovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy at State Social Humanitarian University; Honorary Worker of Higher Vocational Education of the Russian Federation.

**Dubrovina Nina Nikolayevna** — Postgraduate of the Department of Pedagogy at Moscow State Regional University.

Статья поступила в редакцию 02.03.2021; одобрена после рецензирования 24.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 02.03.2021; approved after reviewing 24.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 46–57.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 46–57.

Научная статья

УДК 378.147:371.13

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.004

### Самообразовательная компетенция как фактор готовности будущего педагога к профессиональной деятельности

**Донина Ирина Александровна**

Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия  
doninairina@gmail.com

**Воднева Светлана Николаевна**

Псковский государственный университет, Псков, Россия  
wodnewa@yandex.ru

**Смирнова Елена Алексеевна**

Псковский государственный университет, Псков, Россия  
aspirpskgu@rambler.ru

**Аннотация.** Актуальность представленного в статье исследования определяется необходимостью обобщения российского и зарубежного опыта формирования готовности к саморазвитию у будущего педагога в условиях информационного общества и цифровизации образования, когда самообразование перестает быть дискретным и становится непрерывным процессом. Происходящие в обществе изменения актуализируют перед современными педагогами и образовательными организациями ряд вопросов, которые требуют научного обобщения, в том числе проблему научного обоснования и апробации модели формирования самообразовательной компетенции будущих педагогов.

Авторы отмечают, что по мере динамичного развития процесса цифровой трансформации образования потенциал современного педагога нуждается в непрерывном наращивании, что позволяет свидетельствовать о самообразовательной компетенции как о ведущем профессионально значимом качестве.

В статье рассмотрены результаты анкетирования 204 студентов Псковского государственного университета и Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, обучавшихся по программам педагогических направлений бакалавриата и магистратуры. Исследование было направлено на выявление готовности и способности к самообразованию в условиях современного информационного общества и проводилось в дистанционном режиме с использованием Google Forms.

По мнению авторов, обобщенные результаты исследования могут послужить некоторыми ориентирами в процессе теоретического обоснования и внедрения модели развития самообразовательной компетенции будущих педагогов в вузе.

**Ключевые слова:** непрерывное самообразование, самообразование педагога, профессиональные и личностные качества будущего педагога, управление саморазвитием, модель формирования самообразовательной компетенции.

**Для цитирования:** Донина И. А., Воднева С. Н., Смирнова Е. А. Самообразовательная компетенция как фактор готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 46–57. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.004.

Original article

## Self-Education Competence as a Factor of Future Teachers' Readiness for Professional Activities

**Donina Irina Aleksandrovna**

Novgorod State University  
named for Yaroslav the Wise, Veliky Novgorod, Russia  
doninairina@gmail.com

**Vodneyeva Svetlana Nikolayevna**

Pskov State University, Pskov Russia  
wodnewa@yandex.ru

**Smirnova Elena Alekseyevna**

Pskov State University, Pskov Russia  
aspirpskgu@rambler.ru

**Abstract.** The relevance of the research is accounted for by the necessity to summarize Russian and foreign scholars' experiences of enhancing novice teachers' self-development in the conditions of information society and educational digitalization when self-development can no longer be discrete and becomes a continuous process. Social changes make modern teachers and educational organizations deal with various issues, including the issue of scholarly substantiation and approbation of novice teachers' self-education competence formation.

The authors of the article maintain that due to rapid digitalization of education, modern teachers should never cease developing their skills and should be ever-involved in self-development and self-improvement, which shows that teachers' self-development competence has gained high significance.

The article analyzes questionnaires completed by 204 students of Pskov State University and Novgorod State University named for Yaroslav the Wise. The aim of the online questionnaires created in Google Forms was to assess students' readiness for self-education in the conditions of modern information society.

The authors maintain that the results of the research can serve as guidelines for theoretical substantiation and practical implementation of novice teachers' self-development competence formation in higher education environment.

**Key words:** continuous self-education, teachers' self-education, novice teachers' professional and personal qualities, self-development, self-development competence formation.

**For citation:** Donina I. A., Vodneyeva S. N., Smirnova E. A. Self-Education Competence as a Factor of Future Teachers' Readiness for Professional Activities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 46–57. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.004.

*Актуальность.* На протяжении последних десятилетий одной из отличительных черт образовательной парадигмы является изменение тенденции от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», поэтому первостепенным становится самообразование, саморазвитие и профессиональный рост педагога, который играет ключевую роль в образовательном процессе.

В настоящее время происходят серьезные изменения в системе профессиональной аттестации учителей, цель которых — создание условий для непрерывного профессионального развития педагогов как одного из факторов обеспечения высокого качества образовательных результатов обучающихся. Среди основных требований к учителю будущего называют цифровую грамотность, аналитические способности, умение учиться, эмоциональный интеллект, организационные навыки и проектное мышление.

Задача современного вузовского обучения состоит в овладении выпускниками навыками самообразования, которые позволят им самостоятельно развивать и совершенствовать свои профессиональные компетенции (Зеер, Третьякова, Мирошниченко, 2019). По мнению Э. Ф. Зеер, В. С. Третьяковой, В. И. Мирошниченко, «начальным условием решения противоречия между постоянно обновляющимися технологиями и быстрым устареванием полученных знаний должна стать ориентация образовательных программ на формирование навыков самообразования» (Там же, с. 97).

Государственная политика в области образования ориентирована на повышение качества профессиональной подготовки и развития педагогических кадров. Так, в Федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование» в качестве основных принципов декларируется непрерывное профессиональное развитие педагога, которое предполагает стимулирование самообразовательной компетенции, позволяющей обеспечить карьерный рост и возможность самореализации в профессиональной сфере (Национальные проекты России).

В соответствии с указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», перед Правительством при разработке национального проекта в сфере образования была поставлена задача — разработать и внедрить Национальную систему учительского роста, в качестве стратегических ориентиров которой рассматривается профессиональная самореализация педагога (Сайт Президента РФ) и которая подразумевает изменения требований к педагогу и его роли в системе образования, а также смещение акцентов в развитии его приоритетных компетенций.

Стратегии педагогического образования XXI века определяет непрерывное самообразование, умение учиться, стоящие в одном ряду с глобальными трендами современности и отражающиеся не только в российской системе образования, но и в ряде стратегических европейских документов (“Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”, “Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training”, “Teacher Education in Europe”, “Education and Training in Europe 2020”), определяющих основные требования к профессиональной подготовке учителя. Его должны отличать высокий профессионализм, обучение и профессиональное развитие в течение всей жизни, профессиональная мобильность, вовлеченность в социальное и профессиональное партнерство. Изменение роли и статуса учителя особым образом актуализируют требования к его профессиональным и личностным качествам и выдвигают на передний план критическое мышление, профессиональную



открытость педагогическим инновациям и новым технологиям, высокий уровень рефлексии, готовность к творчеству и самообразованию.

Таким образом, становится очевидной особая значимость самообразования как неотъемлемого компонента профессионального образования будущего педагога.

**Цель** нашего исследования заключалась в определении значимости самообразовательной компетенции для профессионального развития будущего педагога и условий, которые должны быть созданы для ее формирования в вузе, а также сформированности у студентов готовности к непрерывному профессиональному развитию.

**Гипотеза** состояла в предположении о том, как в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе у студентов формируется самообразовательная компетенция, то есть готовность к непрерывному профессиональному развитию.

**Методики исследования:** анализ литературы по проблеме и анкетирование будущих педагогов с целью выявления готовности к самообразовательной деятельности.

**Основные результаты исследования.** Сегодня основными нормативными документами, регламентирующими функциональное содержание профессиональной деятельности педагога, требования к уровню подготовки педагогических кадров, являются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и Профессиональный стандарт педагога — «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», которые описывают виды деятельности и трудовые функции педагога (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н), а также знания и умения, необходимые для эффективного исполнения соответствующих трудовых действий.

Мы считаем возможным объединить представленные в Профессиональном стандарте педагога профессионально значимые характеристики в три модуля, которые в целом характеризуют контекст профессиональной деятельности учителя:

1) предметно-методический (проектирование и реализация учебного процесса по предмету на основе использования современных технологий, в том числе информационно-коммуникационных);

2) психолого-педагогический (организация учебной, внеучебной и исследовательской деятельности обучающихся);

3) диагностический (разработка и внедрение современных приемов и методов объективного контроля результатов учебной деятельности).

Доминантой современного высшего, в том числе педагогического, образования является ориентация на постоянное саморазвитие и самообразование, поэтому эффективное выполнение заложенных в стандарте профессиональных функций педагогом возможно только с учетом включения самообразовательного компонента.

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС 3++) подготовки бакалавров по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», определяющих в том числе требования к уровню освоения основных профессиональных образовательных программ, способность «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» определена в качестве универсальной компетенции (УК-6) в разделе «Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)» (ФГОС ВО по направле-

нию подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», 218, № 121, № 125). Современный образ педагога невозможно представить без самообразовательной компетенции, позволяющей интегрировать полифункциональный потенциал профессиональной деятельности учителя.

Самообразование выступает как потребность для творческого и ответственного человека любой профессии, и в большей степени для профессий, характеризующихся повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является и преподавание.

Проблема самообразования в профессиональной деятельности привлекает внимание исследователей на протяжении многих десятилетий и не утрачивает своей актуальности в настоящее время.

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой самообразование определяется как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи преподавателя» (Ожегов, Шведова, 1994, с. 684); в Педагогическом энциклопедическом словаре под самообразованием понимается целенаправленная познавательная деятельность, управление которой осуществляется самой личностью (Бим-Бад, 2002, с. 252).

И. А. Копылова трактует самообразование как целенаправленный личностно и профессионально значимый процесс самоизменения, сознательного управления саморазвитием, суть которого «заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать не только над личностным самосовершенствованием, но и профессиональным» (Копылова, 2015, с. 52).

Сейчас в терминологическом дискурсе исследований профессионального самообразования все чаще встречается понятие самообразовательной компетенции. Р. Р. Сагитова, М. Н. Белобаева, М. И. Поднебесова, Е. А. Злотникова, Г. И. Чижакова, В. Н. Шмакова, Д. В. Дроздова и О. Д. Сальникова представляют ее как комплексное интегративное многокомпонентное понятие и предлагают различные трактовки.

Так, М. И. Поднебесова определяет самообразовательную компетенцию как личностное и профессиональное качество человека и специалиста, способного к самостоятельной организации познавательной деятельности. Это качество характеризует направленность на самосовершенствование и непрерывное саморазвитие не только общекультурных, но и профессиональных качеств (Поднебесова, 2019).

По утверждению О. Д. Сальниковой, компетенция самообразования является одной из ключевых или базовых компетенций, позволяющей достигнуть цели высшего образования, носит универсальный характер, формируется в ходе реализации учебной, внеучебной, научно-поисковой, творческой деятельности студентов и выступает одним из ведущих факторов аккумуляции интегрированного знания у студентов (Сальникова, 2020).

Д. В. Дроздова под самообразовательной компетенцией понимает качество личности, которое проявляется в самообучении и психологической готовности «самостоятельно разрабатывать личностные стратегии по поиску и усвоению необходимой информации и формированию соответствующих знаний и навыков, следовать разработанным планам и контролировать достижение запланированного результата» (Дроздова, 2009, с. 15–16).

В. Н. Шмакова рассматривает самообразовательную компетенцию как «стратегию организации собственной самостоятельной деятельности... а также умение проводить анализ и оценку результатов собственной деятельности» (Шмакова, 2019, с. 146).

По мнению Е. А. Злотниковой и Г. И. Чижаковой, самообразовательная компетенция может выступать не только как цель, но и как средство эффективного развития личности в образовательном процессе, являясь его системообразующим и интегративным ядром (Злотникова, Чижакова, 2014).

Таким образом, отечественные авторы рассматривают самообразовательную компетенцию как необходимый ценностный компонент личностной, профессиональной и социальной самореализации личности.

В зарубежных исследованиях важности самообразования в процессе профессиональной подготовки будущего учителя также уделяется большое внимание.

Например, А. Giles и В. Yazan, исследуя проблему профессионального саморазвития учителя иностранного языка, обращают особое внимание на необходимость участия педагогов в профессиональных конкурсах, экзаменах, позволяющих повышать уровень самообразовательной компетенции (Giles, 2018; Yazan, 2018).

Y. F. Tang Sylvia, K. Y. Wong Angel, D. Y. Li Dora, M. H. Cheng May (Tang, Wong, Li, Cheng, 2020), размышляя о факторах, способствующих формированию самообразовательной компетенции, указывают на важность внутренней мотивации учителя.

S. Kemmis, Hannu L. T. Heikkinen, G. Fransson, J. Aspfors и С.-Е. Groves рассматривают самообразовательную компетенцию в контексте реализации идеи наставничества, которая также может стать весомым фактором для повышения внутренней мотивации к саморазвитию (Kemmis, Heikkinen, Hannu, Fransson, Aspfors, Groves, 2014)

Указывая на важность самообразования при подготовке будущих учителей, ученые S. Wichadee, A. F. Soomro, O. Sela и M. Harel уделяют особое внимание научно-исследовательской практике (Soomro, 2018), проектной деятельности (Sela, Harel, 2019) и дополнительному образованию (Wichadee, 2012).

Таким образом, при наличии широкого спектра трактовок самообразовательную компетенцию можно рассматривать как интегративное, многокомпонентное понятие, объединяющее в себе личностные и профессиональные качества, сформированные на основе специфических знаний о самообразовании и умений применять их для профессиональной самореализации.

Выступая как многофункциональное понятие, самообразовательная компетенция имеет определенные структурные особенности и включает несколько компонентов.

Е. А. Злотникова и Г. И. Чижакова выделяют следующие ее компоненты: аксиологический, мотивационный, когнитивный, волевой, деятельностный (Злотникова, Чижакова, 2014); О. Д. Сальникова — мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный и трансляционный компоненты (Сальникова, 2020); Р. Р. Сагитова — целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный, при этом основными показателями оценки эффективности формирования самообразовательной компетенции, с ее точки зрения, выступают мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный критерии (Сагитова, 2015).

Изучение различных представлений ученых о самообразовательной компетенции и ее структурных компонентах позволили нам сделать вывод о том, что фундаментальными, или базовыми, компонентами данной компетенции могут выступать когнитивный, мотивационный, операционный и рефлексивный, в полной мере отражающие содержание универсальной компетенции УК-6 ФГОС ВО по

направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями)». Сущностными характеристиками когнитивного компонента выступают знания о потенциальных возможностях и способах самообразования. Мотивационный компонент отражает потребность и готовность будущего педагога к саморазвитию. Операционный компонент подразумевает владение приемами и технологиями, позволяющими осуществлять профессиональное саморазвитие, в том числе навыками рационального распределения временных ресурсов. Рефлексивный компонент направлен на самооценку и самоанализ выбранной траектории самообразования.

С целью выявления готовности будущих педагогов к самообразовательной деятельности нами было проведено анкетирование 204 студентов (113 студентов первого курса и 91 студент выпускных курсов Псковского государственного университета, обучавшихся по программам педагогических направлений бакалавриата.

Анкетирование студентов показало, что будущие педагоги осознают важность самообразования для будущей профессиональной деятельности и считают его необходимым условием для профессионального роста.

Студенты 1 курса уделяют самообразованию в среднем 40 % от общего учебного времени, а 4 и 5 курсов — 62 %; испытывают потребность в самообразовании 72 % первокурсников и 100 % выпускников. Это свидетельствует об усилении его значимости с повышением уровня профессиональной подготовки.

Среди наиболее интересных видов самообразовательной деятельности 88 % студентов младшего курса выделили дополнительное образование, 67 % — факультативы и посещение профессиональных тренингов; 72 % студентов старших курсов указали на привлекательность для самообразования участия в научно-исследовательской работе (конференции, конкурсы, семинары, публикации), 70 % — участия в профессиональных конкурсах, 68 % — дополнительного образования, 65 % — профессиональных тренингов. Никто из первокурсников не выбрал такие формы самообразования, как академическая мобильность и профессиональный конкурс, в то время как у старшекурсников — будущих педагогов они вызывали большой интерес.

Наименее популярными оказались такие формы самообразования, как участие в профессиональных блогах, форумах, сетевых сообществах и прохождение онлайн-курсов (их выбрали 42 и 21 % респондентов соответственно), несмотря на то, что современное образовательное пространство характеризуется интенсивным включением информационно-коммуникационных технологий. Возможно, это связано с низким уровнем разработанности данных форм для самообразования или «пресыщением» работы в онлайн-форматах в условиях пандемии и вынужденной самоизоляции.

Еще менее эффективными формами для повышения уровня самообразовательной компетенции являются посещение факультативов и тренингов (их выбрали 20 и 19 % респондентов соответственно), а самыми непопулярными — сертификация и волонтерство (6 и 3 % выбора респондентов).

На тот факт, что удобной площадкой для самообразования, где предоставляются гибкие условия для самореализации, является онлайн-пространство, указали 55 % респондентов-первокурсников и 80 % старшекурсников.

Ответы студентов первого курса были противоречивы: с одной стороны, они не рассматривали в качестве наиболее привлекательных формы онлайн-самообразования, с другой — среди наиболее важных для современного педагога

форм самообразования 69 % из них отмечали искусственный интеллект, 48 % — работу с видео-, аудиопрограммами, 45 % — с интернет-источниками, 22 % — с чат-ботами, 21 % — с VR. Можно предположить, что они, еще недостаточно владея понятийным аппаратом профессиональной сферы, по-разному интерпретировали данную категорию.

Затруднились ответить на вопрос о том, предоставляет ли вуз возможности для повышения уровня профессионального самообразования будущего педагога, 67% студентов 1 курса и 60 % — 4 и 5 курсов, и ни один первокурсник не ответил на него положительно. Лишь 15 % опрошенных выпускников среди возможностей для профессионального развития, которые предоставляет вуз, назвали участие в научных конференциях и освоение программ дополнительного образования.

Среди ответов встречались также суждения, отрицательно характеризующие условия для профессионального самообразования в вузе, что диктует необходимость вузам обратить внимание на проблемы профессионального саморазвития будущих педагогов и предоставлять им более широкий спектр возможностей для формирования профессиональных компетенций.

Готовы заниматься профессиональным самообразованием 1 раз в неделю 56 % первокурсников и 60 % выпускников, остальные — ежедневно. Заниматься самообразованием 67 % первокурсников и 100 % выпускников побуждает «внутренняя потребность», а 22 % студентов 1 курса — внешние факторы; 11 % студентов 1 курса не смогли однозначно ответить на вопрос о побуждающих факторах.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, исследование проблемы показало, что в современных условиях ведущим профессионально значимым качеством будущего педагога, основы которого должны закладываться в ходе образовательного процесса в вузе, становится самообразовательная компетенция.

Результаты анкетирования студентов — будущих педагогов показали, что те осознают важность самообразования для будущей профессиональной деятельности, профессионального роста, создания имиджа современного учителя нового типа, причем к концу обучения они понимают значимость лучше.

Однако вузам необходимо создавать условия для формирования самообразовательной компетенции будущих учителей.

Перспективы дальнейших исследований проблемы самообразования будущих педагогов могут быть связаны с разработкой модели формирования их самообразовательной компетенции в процессе профессиональной подготовки в вузе.

#### Список источников

1. Дроздова Д. В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2009. — 25 с.
2. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В. И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. — 2019. — Т. 21, № 6. — С. 93–121. — URL : <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1282> (дата обращения: 10.04.2021).
3. Злотникова Е. А., Чижаква Г. И. Становление самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. — 2014. — № 3 (29). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-bakalavrov-pedagogov-kak-professionalnoy-i-lichnostnoy-tsennosti> (дата обращения: 10.04.2021).

4. Копылова И. А. Самообразование педагога как условие профессионального роста // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар. науч. конф. — СПб. : Свое издательство, 2015. — С. 51–54. — URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/> (дата обращения: 12.04.2021).

5. Национальные проекты России. — URL : <https://xn--80aarpemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/образованием> (дата обращения: 02.04.2021).

6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. — URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 22.03.2021).

7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Азъ, 1994. — 928 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М., 2002. — 528 с.

9. Поднебесова М. И. Сущностные характеристики самообразовательной компетентности // Научный электронный архив. — 2019. — URL : <http://econfr.rael.ru/article/7457> (дата обращения: 12.04.2021).

10. Сагитова Г. Г. Модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования // Казанский педагогический журнал. — 2015. — № 4/2 (111). — С. 357–361. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23762599> (дата обращения: 25.03.2021).

11. Сайт Президента РФ. — URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 25.03.2021).

12. Сальникова О. Д. Компетенция самообразования как один из определяющих факторов интегрированного знания у студентов бакалавриата // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. — 2020. — № 4. — С. 137–141. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-samoobrazovaniya-kak-odin-iz-opredelyayuschih-faktorov-integrirovannogo-znaniya-u-studentov-bakalavriata> (дата обращения: 27.03.2021).

13. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121. — URL : [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 27.03.2021).

14. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»: утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. — URL : [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 27.03.2021).

15. Шмакова В. Н. Анализ сформированности самообразовательной компетенции у курсантов-первокурсников // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Социокинетика». — 2019. — Т. 25, № 4. — С. 145–149. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41560219> (дата обращения: 27.03.2021).

16. Giles A. Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. — 2018. — Vol. 35, N 2 — Spec. Iss. : The Shifting Landscape of Professional Self-Development for ELT Practitioners. doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1292.

17. Kemmis S., Heikkinen Hannu L. T., Fransson G., Aspforss J., Edwards-Grovesa Ch. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development // Teaching and Teacher Education. — 2014. — Vol. 43. — Pp. 154–164. doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001.

18. Sela O., Harel M. You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process // Professional Development in Education. — 2019. — Vol. 45, Iss. 2. — Pp. 190–204. doi.org/10.1080/19415257.2018.1441173.

19. Soomro A. F. Evaluating the significance of exploratory practice as an approach to teacher development // Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives. — 2018. — Vol. 19, Iss. 4. — Pp. 461–473. doi.org/10.1080/14623943.2018.1519487.

20. Tang Sylvia Y. F., Wong Angel K. Y., Li Dora D. Y., Cheng May M. H. Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence // *Teaching and Teacher Education*. — 2020. — Vol. 96. — Pp. 103–180. doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180.

21. Wichadee S. Factors related to professional development of English language university teachers in Thailand // *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*. — 2012. — Vol. 38, Iss. 5. — Pp. 615–627. doi.org/10.1080/02607476.2013.739795/.

23. Wilkinson J., Kemmis S. Practice Theory: Viewing leadership as leading : *New Frontiers in Educational Leadership, Management and Administration Theory*. — 2015. — Vol. 47, Iss. 4. — Pp. 342–358. doi.org/10.1080/00131857.2014.976928.

24. Yazan B. TESL Teacher Educators' Professional Self-Development, Identity and Agency. — 2018. — Vol. 35, N 2. — Special Iss. : The Shifting Landscape of Professional Self-Development for ELT Practitioners. doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1294.

### References

1. Drozdova D. V. *Formirovanie samoobrazovatel'noj kompetencii pri obuchenii inostrannym jazykam na osnove latinskogo jazyka* [The Formation of Self-Education Competence in the Conditions of Foreign Language Learning at Latin Language Courses]. St. Petersburg, 2009, 25 p. (In Russian).

2. Zeer Je. F., Tret'jakova V. S., Miroshnichenko V. I. Strategic Guidelines of Teacher Training in Continuous Professional Education. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2019, vol. 21, no. 6, pp. 93–121. URL : <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1282> (accessed: 10.04.2021). (In Russian).

3. Zlotnikova E. A., Chizhakova G. I. The Formation of Teachers' Self-Education Competence as Personal and Professional Values. *Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named for V. P. Astafyev]. 2014, no. 3 (29). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-samoobrazovatel'noy-kompetentsii-bakalavrov-pedagogov-kak-professional'noy-i-lichnost'noy-tsennosti> (accessed: 10.04.2021). (In Russian).

4. Kopylova I. A. Teachers' Self-Education as a Prerequisite for Professional Development. *Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire : materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Theory and Practice of Education in the Modern World: Proceedings of the 7th International Conference]. St. Petersburg, Your Publisher Publ., 2015, pp. 51–54. URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/> (accessed: 12.04.2021). (In Russian).

5. *Nacional'nye proekty Rossii* [Russian National Projects]. URL : <https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovaniem> (accessed: 02.04.2021). (In Russian).

6. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel') : prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n* [The Approval of Professional Standard “Teacher (Pedagogical Activity) in the Sphere of Preschool, Primary, Secondary Education (Teacher): Order of the Ministry of Russia of 18.10.2013 no. 544n]. URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed: 22.03.2021). (In Russian).

7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80 000 words and phraseological expressions]. Moscow, Az Publ., 1994, 928 p. (In Russian).

8. Bim-Bad B. M. (ed.). *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, 2002, 528 p. (In Russian).

9. Podnebesova M. I. The Properties of Self-Education Competence. *Nauchnyj jelektronnyj arhiv* [Scholarly Digital Archive]. 2019. URL : <http://econf.rae.ru/article/7457> (accessed: 12.04.2021). (In Russian).

10. Sagitova G. G. Self-Competence Formation in University Students in the Conditions of Education Modernization. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2015, no. 4/2 (111), pp. 357–361. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23762599> (accessed: 25.03.2021). (In Russian).
11. *Sajt Prezidenta Rossijskoj Federacii* [Site of the President of the Russian Federation]. URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (accessed: 25.03.2021). (In Russian).
12. Sal'nikova O. D. Self-Education Competence as a Factor Predetermining Bachelor Students' Integrative Knowledge. *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnyh issledovanij* [New Impulses for Development: Issues of Research]. 2020, no. 4, pp. 137–141. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-samoobrazovaniya-kak-odin-iz-opredelyayuschih-faktorov-integririrovannogo-znaniya-u-studentov-bakalavriata> (accessed: 27.03.2021). (In Russian).
13. *FGOS VO po napravleniju podgotovki 44.03.01 "Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki)"*, utverzhennyj prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 [Pedagogical Education Standard 44.03.01 Approved by the Order of the Ministry of Education of Russia of 22.02.2018, no. 121]. URL : [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (accessed: 27.03.2021). (In Russian).
14. *FGOS VO po napravleniju podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki)»*, utverzhennyj prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 125 [Pedagogical Education Standard 44.03.05 Approved by the Order of the Ministry of Education of Russia of 22.02.2018, no. 125]. URL : [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (accessed: 27.03.2021). (In Russian).
15. Shmakova V. N. The Analysis of Self-Education Competence Formation in First-Year Military Students. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy. Sociokinetics series]. 2019, vol. 25, no. 4, pp. 145–149. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41560219> (accessed: 27.03.2021). (In Russian).
16. Giles A. Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. 2018, Vol. 35, N 2, Spec. Iss.: The Shifting Landscape of Professional Self-Development for ELT Practitioners. doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1292.
17. Kemmis S., Heikkinen Hannu L. T., Fransson G., Aspforss J., Edwards-Grovesa Ch. Mentoring of New Teachers as a Contested Practice: Supervision, Support and Collaborative Self-Development. *Teaching and Teacher Education*. 2014, vol. 43, pp. 154–164. doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001.
18. Sela O., Harel M. You Have to Prove yourself, Initiate Projects, Be Active': the Role of Novice Teachers in their Own Induction Process. *Professional Development in Education*. 2019, vol. 45, iss. 2, pp. 190–204. doi.org/10.1080/19415257.2018.1441173
19. Soomro A. F. Evaluating the Significance of Exploratory Practice as an Approach to Teacher Development. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*. 2018, vol. 19, iss. 4, pp. 461–473. doi.org/10.1080/14623943.2018.1519487.
20. Tang Sylvia Y. F., Wong Angel K. Y., Li Dora D. Y., Cheng May M. H. Millennial Generation Preservice Teachers' Intrinsic Motivation to Become a Teacher, Professional Learning and Professional Competence. *Teaching and Teacher Education*. 2020, vol. 96, pp. 103–180. doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180.
21. Wichadee S. Factors Related to Professional Development of English Language University Teachers in Thailand. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*. 2012, vol. 38, iss. 5, pp. 615–627. doi.org/10.1080/02607476.2013.739795/.
22. Wilkinson J., Kemmis S. Practice Theory: Viewing Leadership as Leading. *New Frontiers in Educational Leadership, Management and Administration Theory*. 2015, vol. 47, iss. 4, pp. 342–358. doi.org/10.1080/00131857.2014.976928.
23. Yazan B. TESL Teacher Educators' Professional Self-Development, Identity and Agency. 2018, vol. 35, no. 2, spec. iss.: The Shifting Landscape of Professional Self-Development for ELT Practitioners. doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1294.



**Информация об авторах**

**Донина Ирина Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

**Воднева Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, декан факультета русской филологии и иностранных языков Псковского государственного университета.

**Смирнова Елена Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры европейских языков и культур и заведующая аспирантурой Псковского государственного университета.

**Information about the authors**

**Donina Irina Aleksandrovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

**Vodneyeva Svetlana Nikolayevna** — Candidate of Pedagogy, Dean of the Faculty of Russian Philology and Foreign Languages, at Pskov State University.

**Smirnova Elena Alekseyevna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of European Languages and Cultures, Head of Postgraduate Studies Department at Pskov State University.

Статья поступила в редакцию 17.04.2021; одобрена после рецензирования 20.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 17.04.2021; approved after reviewing 20.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Научная статья

УДК 37:005.6(470-43)

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.005

## **Управленческая модель научно-методического сопровождения развития региональной системы оценки качества образования**

**Кашаев Андрей Анатольевич**

Рязанский институт развития образования,

Рязань, Россия

umorigo@mail.ru

**Петренко Антонина Анатольевна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

petr-antonina1@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие региональной системы образования, обращается внимание на существующие противоречия исследуемой проблемы в теории и практике дополнительного профессионального образования, обосновывается высокая востребованность поиска эффективных способов формирования профессиональной готовности педагогических кадров региональной системы образования к инновационной деятельности.

Представлены научные подходы к данной проблеме (В. П. Панасюк, М. М. Поташиник, Н. В. Третьякова, А. В. Хуторской и др.); раскрыто авторское содержательное наполнение понятия «управленческая модель научно-методического сопровождения системы оценки качества образования» как совокупность принципов, целей, содержания и технологии управления региональной системой оценки качества образования; структурные компоненты модели и практика функционирования региональной системы дополнительного профессионального образования.

Описаны результаты исследования, проведенного на базе ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» с целью исследования эффективных управленческих моделей научно-методического сопровождения развития региональной системы образования и выявления уровня готовности руководителей к управленческой деятельности при помощи методов теоретического анализа и обобщения научно-педагогической литературы, анкетирования, беседы, эксперимента по апробации управленческой модели развития региональной системы образования.

Доказана гипотеза об эффективности развития региональной системы образования в соответствии с разработанной управленческой моделью ее научно-методического сопровождения.

Предложены перспективные направления развития системы дополнительного профессионального образования путем включения в содержание программ научно-методической деятельности региональных и муниципальных специалистов практико-ориентированных курсов, расширения возможностей системы дополнительного профессионального образования для повышения квалификации работников образования региона в инновационных формах, создание информационных баз данных в цифровом формате.

Обновление содержания управленческой деятельности по повышению квалификации педагогических кадров в контексте их практико-ориентированной деятельности по оценке качества образования; разработка системы управления научно-методического сопровождения региональной системы оценки качества образования, внедрение современных структур, технологий по управлению образованием. составляют новизну данного исследования, а возможность использования этой модели для повышения готовности к научно-методическому сопровождению процессов оценки качества образования руководителей и педагогических работников в учреждениях дополнительного профессионального образования различных регионов — его практическую значимость.

**Ключевые слова:** образовательная система, качество образования, система качества образования, региональная система оценки качества образования, управленческая модель, научно-методическое сопровождение, мониторинг, инновационное развитие, программы развития.

**Для цитирования:** Кашаев А. А., Петренко А. А. Управленческая модель научно-методического сопровождения развития региональной системы оценки качества образования // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 58–68. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.005.

Original article

## The Management Model of Research and Methodological Support of the Regional System of Education Quality Assessment

**Kashaev Andrey Anatolyevich**

Ryazan Institute of Education Development,  
Ryazan, Russia umoriro@mail.ru

**Petrenko Antonina Anatolyevna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
petr-antoninal@yandex.ru

**Abstract.** The article treats the development of regional education system and focuses on problems associated with theoretical and applied aspects of supplementary vocational education. The authors substantiate the necessity of searching for effective strategies for ensuring regional teachers' professional readiness for innovation.

The article presents various approaches to the issue (V. P. Panasyuk, M. M. Potashnik, N. V. Tretyakova, A. V. Khutorskoy, etc.) and provides an interpretation of the management model of research and methodological support of the regional system of education quality assessment.

The article describes the results of the research performed at Ryazan Institute of Education Development and aimed to investigate effective management models for providing research and methodological support to regional teachers, to assess education managers' readiness to ensure effective leadership. The investigation and assessment are performed by means of such methods as theoretical analysis, overview of research literature, questionnaire, interview, experimental approbation.

The article proves the hypothesis that the proposed management model of research and methodological support of the regional system of education quality assessment is effective.

The article presents effective models of vocational education system development by means of introducing practice-oriented courses to the curriculum, by means of expanding the choice of supplementary vocational education courses, by means of enhancing innovation, by means of creating digital information databases.

The theoretical novelty of the research is accounted for by the fact that it presents innovative content, develops a system of research and methodological support of the regional system of education quality assessment, and introduces modern education management technologies. The practical significance of the research is accounted for by the fact that the proposed model can be used to enhance and improve education managers' and teachers' readiness to assess education quality in regional institutions of supplementary vocational education.

**Key words:** education institution, education quality, education quality system, regional system of education quality assessment, management model, research and methodological support, monitoring, innovative development, development programs.

**For citation:** Kashaev A. A., Petrenko A. A. The Management Model of Research and Methodological Support of the Regional System of Education Quality Assessment. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 58–68. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.005.

**Актуальность проблемы.** Развитие региональной системы образования привлекает внимание не только региональных и муниципальных руководителей сферы образования и педагогической общественности, но и отражает государственную заботу и ответственность, выражающуюся в смене приоритетов государственной образовательной политики в сторону региональных образовательных систем, о которой заявил глава Министерства науки и высшего образования Валерий Фальков в ходе правительственного часа в Совете Федерации 17 марта 2021 года. Планируется основную часть дополнительных бесплатных мест поступающим абитуриентам выделять в региональные вузы. Кроме того, в последние годы особенно активно реализуются инновационные процессы в системе профессионального образования (внедряются новые стандарты, обновляются подходы к технологиям и срокам обучения и подготовки квалифицированных рабочих и специалистов и др.); подпрограммы Национального проекта «Образование» (2019–2024 годы) «Современная школа», «Цифровая школа» и другие на уровне среднего общего образования в регионах. Это повышает ответственность региональных систем образования за качество образования, поэтому вопросы создания системы оценки качества образования становятся первостепенными.

Внедрение системы менеджмента качества образования на основе международных стандартов серии ISO 9000 направлено на интенсификацию процессов улучшения результативности образовательных организаций и совершенствование управления ими. Под качеством образования понимается совокупность показателей, критериев состояния системы образования в регионе, муниципалитете, конкретном образовательном учреждении, характеризующих степень соответствия реальных образовательных результатов федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения, другим нормативным требованиям функционирования и развития образовательной системы, потребностям личности (обучающихся), общества и государства.

Сущность управления региональной системой образования в аспекте оценки ее реального качества состоит в поиске эффективных решений по развитию этой системы на основе анализа затруднений и проблем с учетом целостной упорядоченной структуры показателей качества деятельности системы образования в целом.

Актуальность проблемы разработки региональных моделей управления качеством образования связана с имеющимися проблемами качества образовательных программ, подготовки педагогических кадров к достижению новых целей современного образования, материально-технического и финансового обеспечения освоения основных образовательных программы, среды и подготовки обучающихся, решение которых требует подготовки профессиональных управленческих и педагогических кадров, научно-методического сопровождения развития региональной системы оценки качества образования. «Создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, пересмотра организационных основ образования во многих аспектах деятельности образовательных организаций (учреждений): содержательном, организационном, кадровом и т. д.» (Новикова, 2016, с. 36).

Усиление инновационных процессов в сфере образования, внедрение новых концептуальных подходов и проектов развития системы образования (НОИ «Проект “Образование”» (2019–2024 годы), обновление Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО), основного общего образования (ООО), среднего общего образования (СОО), процессов цифровизации современной школы и др.) актуализируют проблему разработки и апробации моделей управленческой деятельности руководителей образовательных организаций (ОО) в современных условиях развития системы образования. Моделирование и проектирование выступают эффективным механизмом управления образовательными организациями, так как учитывают специфику функционирования и развития конкретной организации, ее потенциальные возможности и ресурсы, что позволяет разрабатывать и создавать модели управления, адекватные современным инновационным требованиям к системе образования.

Анализ реальной практики управленческой деятельности руководителей образовательных организаций в Рязанском регионе, теории и практики моделирования процессов управления в сфере образования выявил ряд существенных противоречий: 1) между высокой востребованностью внедрения инновационных управленческих моделей научно-методического сопровождения региональных систем оценки качества образования и недостаточностью таких моделей в реальной управленческой деятельности региональных и муниципальных систем образования; 2) между необходимостью повышения квалификации руководителей ОО в плане их готовности к разработке и внедрению моделей управления с учетом инновационных процессов современного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процессов повышения соответствующей этому квалификации руководителей, а также недостаточным уровнем их готовности к разработке и апробации таких моделей; 3) между высокой потребностью в развитии профессиональной компетентности руководителей ОО в области моделирования собственной управленческой деятельности и недостаточным уровнем ее сформированности в реальных условиях управления образовательными организациями на региональном и муниципальном уровнях. Данные противоречия определили ключевую **проблему** поиска эффективных управленческих моделей научно-методического сопровождения региональных систем оценки качества образования в современных условиях. **Цель** нашего исследования состояла в выявлении такой модели на примере деятельности ОГБУ ДО «Рязанский институт развития образования».

Были использованы теоретические (анализ опыта работы руководителей образовательных организаций, муниципальных систем образования по разработке и апробации управленческих моделей; контент-анализ исследований процесса моде-

лирования управленческой деятельности в регионе и муниципалитетах, моделирование, проектирование) и практические (наблюдение за опытом управленческой деятельности руководителей систем образования по моделированию их развития, анализ документов: нормативно-правовой базы и нормативного регулирования деятельности систем образования; результатов деятельности системы управления; опрос с целью изучения особенностей разработки и апробации управленческих моделей в школах, муниципалитетах и регионе) методы исследования.

**Гипотеза исследования** состояла в предположении о том, что развитие региональной системы оценки качества образования будет успешным при создании эффективных управленческих моделей научно-методического сопровождения региональных систем оценки качества образования и уточнении содержания технологических этапов управления этим сопровождением.

**Основные результаты.** Анализ научно-педагогических источников по проблеме развития региональных систем оценки качества образования показал недостаточность методической разработанности эффективных управленческих моделей научно-методического сопровождения в системе дополнительного профессионального образования.

Успешное приложение к данной ситуации новых средств и методов — это «инновация, моделирование как инновационный способ управления в сфере образования, который способствует развитию системы образования» (Mohr, Lawtence, 1969, p. 120).

Инновационные процессы в образовании имеют специфику и рассматриваются «как процесс доведения научной идеи до стадии практического использования и реализация связанных с ними изменений в образовательной среде» (Башмаков, 2019, с. 8). Разработка научных идей, обеспечение их внедрения и реализации зависят прежде всего от управленческого аспекта инновационных процессов, что подчеркивает актуальность управленческих моделей при внедрении инноваций, результатом успешного внедрения которых должно быть развитие системы образования. «Инноватика как отрасль педагогической науки изучает процесс обновления образовательной деятельности, его принципы, закономерности, средства и методы. Педагогическая инновация направлена на внедрение в обучающую среду новшеств, улучшающих характеристики как отдельных компонентов, так и образовательной системы в целом» (Миронова, 2019, с. 8).

«С инновациями в образовании связаны также следующие проблемы: недостаточность технологий подготовки педагогов и администраторов к инновационной деятельности и ее проектированию; зависимость распространения новшеств от особенностей данной среды; сложности восприятия новшеств педагогами и учащимися; психологические барьеры перед нововведениями; необходимость согласования с требованиями вузов к подготовке абитуриентов и др.» (Хуторской, 2021, с. 5).

Научно-методический аспект проектирования моделей управления, как правило, реализуется в системе дополнительного профессионального образования, которая тоже требует обновления. Н. Н. Аниськин утверждает, что «оценка качества дополнительного профессионального образования должна осуществляться не государством в лице уполномоченного органа, а непосредственно потребителями данного вида образовательных услуг — работодателями, их объединениями, что позволит в большей степени ориентировать систему дополнительного профессионального образования на нужды конкретных отраслей социальной сферы, экономики и производства, потребности заказчика соответствующих образовательных услуг, делать ее более гибкой и быстрореагирующей на изменяющиеся технологии и методики» (Аниськин, 2012, с. 6).

«В рамках реализации идеи управления качеством образования в образовательной практике повсеместно идет внедрение различного рода инноваций: разрабатываются квалиметрические методики, используются процедуры тестирования обученности, образовательными организациями ежегодно проводятся самообследования, внедряется мониторинг качества и многое другое... В силу этого сегодня... чрезвычайно важно теоретически осмыслить этот феномен... подсказать новые идеи, помочь в поиске новых решений всем работникам образовательных организаций... решить извечную проблему улучшения качества образования» (Панасюк, 2018, с. 88).

Как правило, одним из критериев успешности модели управления выступает критерий ее универсальности, иначе «модель, успешно функционирующая в одной организации, может оказаться совсем не эффективной для другой, так как не удалось ее интегрировать в организационную систему управления» (Шипилина, 2017, с. 215).

«Модели являются способом организации практических действий, способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть является рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который “подгоняется” в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результат» (Новиков, 2004, с. 46).

«Создание инновационной модели образовательной системы учебного заведения, организуемых в ней процессов обучения и воспитания, технологической и управленческой деятельности... представляет собой конструирование. Модель — условный образ (схема, рисунок, описание какого-либо объекта, процесса или явления, используемых в качестве “заместителя” образа). При этом предусматривается обеспечение системной связи компонентов модели и их циклической завершенности» (Петренко, 2017, с. 40).

Разработанная авторами управленческая модель научно-методического сопровождения региональной системы оценки качества образования представляет собой совокупность следующих компонентов: методологических подходов или принципов, цели, содержание управленческой деятельности, технологии функционирования управленческой модели, организации научно-методического сопровождения.

Модель базируется на следующих принципах: системно-деятельностном, обеспечивающем связь и цикличность элементов модели; компетентностном, отражающем профессионализм руководителей образовательных систем в управлении; личностно ориентированном, учитывающем специфику управления в различных образовательных структурах (региональных, муниципальных, школьных, среднего профессионального образования (СПО), школах со стабильно низкими результатами обучения и т. п.).

Целью модели является развитие профессиональной готовности и способности педагогических и управленческих кадров Рязанского региона к научно-методическому сопровождению развития системы образования в целом и системы оценки качества образования в частности.

Содержание управленческой деятельности составляет научно-методическое сопровождение многочисленных мониторинговых исследований качества образования в регионе.

Технология функционирования управленческой модели заключается: а) в исследовании состояния качества образования (сбор информации) по критериям и показателям федеральных стандартных процедур оценки качества образования (образовательные стандарты; контрольно-измерительные материалы процедур единого государственного экзамена, итоговой аттестации в 9 классах, нацио-

нальных исследований качества образования, всероссийских проверочных работ, международных исследований) и др.; б) анализе качества образования, выявлении и анализе проблем, который включает в себя определение фактического состояния (анализ положения), прогноз положения, идентификацию проблем посредством противопоставления системы целей и результатов анализа и прогноза положения; структурирование проблем; в) прогнозировании и проектировании развития региональной системы образования на основе обнаруженных проблем, достижений, выявления и оценки передового педагогического опыта; выявлении степени риска в будущем состоянии системы образования; целеполагании и поиске необходимых ресурсов для развития.

Организация научно-методического сопровождения модели предполагает нахождение инновационных процессов «точек» роста образовательных систем, снижение степени риска проблемных ситуаций в ней с опорой на профессиональные педагогические организации (методические службы школы, муниципалитетов, региона, Рязанский институт развития образования (РИРО), научно-исследовательские институты, российскую академию образования (РАО); систематический мониторинг реализации основных образовательных программ (ООП), результатов качества образования, условий освоения ООП (Министерство образования Рязанской области и управление надзора и контроля (контроль), муниципальные органы управления (МОУО) и школы (диагностика) и использованием современных технических средств (непрерывное отслеживание хода, результата и эффективности образовательного процесса с помощью компьютерной технологии сбора и обработки полученной информации).

По результатам обследования с целью обобщения и распространения лучших практик управления образовательными системами в регионе разрабатываются рекомендации для руководителей образовательных организаций.

Актуализация модели управления научно-методического сопровождения, разработанной в Институте развития образования г. Рязани, в регионально-муниципальной системе образования при поддержке администрации регионального Министерства образования фактически обеспечила восприятие управленческой модели как норматива деятельности для различных образовательных структур: муниципальных органов управления и школ, методических служб, предметных клубов (общественно-педагогические учительские ассоциации Рязанской области), образовательных организаций СПО, дополнительного образования, учебно-методических объединениях СПО, научно-исследовательских институтов.

Специфика региональной модели управления, предлагаемой Рязанским институтом развития образования, заключается и в системности, взаимосвязанности ее компонентов.

Ценность управленческой модели научно-методического сопровождения системы оценки качества образования в Рязанском регионе состоит в том, что прозрачность и воспроизводимость предлагаемых подходов и технологии управления вполне применимы в различных регионах, муниципалитетах и учреждениях систем образования.

В эксперименте по апробации управленческой модели научно-методического сопровождения региональной системы оценки качества образования приняли участия более 20 муниципальных образовательных систем Рязанского региона, муниципальные службы и образовательные организации г. Рязани и области.

Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил невысокий уровень сформированности у руководителей региональной системы образования необходимого профессионального уровня активного использования управленческой



модели научно-методического сопровождения развития системы оценки качества образования, разработанной в РИРО. Менее всего у них были сформированы компетенции технологического компонента — навыки объективного выявления проблем развития системы образования на основе анализа большого массива информации о состоянии качества образования; умения прогнозировать и проектировать будущее состояние управляемого объекта за счет имеющейся ресурсной базы и возможностей поиска дополнительных средств ее развития. У большинства руководителей доминировали иждивенческие настроения, ожидание необходимых ресурсов со стороны государства и в меньшей степени была выражена готовность и способность к их самостоятельной «добыче». Анализ результатов анкетирования руководителей региона показал, что лишь 15 % из них готовы к самостоятельному и активному поиску ресурсов для реализации целей и задач инновационных проектов развития образовательных организаций, 20 % обследуемых считали, что для нормального функционирования школ достаточно государственного финансирования и обеспечения, и большинство предпочли отказаться от поиска спонсоров и дополнительных источников в процессе управления школой. Кроме того, при анализе собственной управленческой деятельности 30 % респондентов признались, что редко использовали региональную модель научно-методического сопровождения развития системы оценки качества образования в реальной практике, редко оказывали адресную методическую помощь, 28 % — делали это от случая к случаю и 40 % — редко.

Всего 20 % руководителей показали высокий уровень использования в существующей управленческой практике разработанной институтом развития образования управленческой модели, 32 % — средний и 48 % — низкий уровень ее применения. Руководители МБОУ «Школа № 72 с углубленным изучением отдельных предметов», МАОУ «Школа № 69 “Центр развития образования”», МБОУ «Гимназия № 5», МАОУ «Лицей № 4» г. Рязани, продемонстрировавшие высокий уровень ориентированности на внедрение региональной модели управления по научно-методическому сопровождению системы оценки качества образования, активнее включались в реализацию федеральных проектов по внедрению эффективных моделей управления сетью образовательных организаций на уровне региона и повышению качества образования в школах с низкими результатами обучения и функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Для научно-методического развития педагогов, развития профессиональной компетентности руководителей в области модельного управления и решения проблем повышения качества образования в каждом образовательном учреждении Рязанского региона были использованы предметные клубы, задачами которых являлись обмен опытом, учебно-методическими материалами, анализом результатов качества образования и методическими рекомендациями по обновлению содержания образования и технологий обучения с целью повышения качества образования. Учительской ассоциацией предметных клубов Рязанской области внедрялись такие формы результативные и перспективные общения, как конференции, конкурсы, мастер-классы, методологические семинары по проблеме «Современное образование: наука и практика», интерактивное общение на сайте РИРО с помощью электронных средств массовой информации, работа в экспертных группах, которые отличались от традиционных методических форм практико-ориентированным, деятельностно-креативным характером. Результатом этой работы можно считать получение Рязанским регионом в 2018 году четырех призовых мест во Всероссийских конкурсах профессионального мастерства: «За нравственный подвиг учителя» (1 место — С. О. Никулина) и «Мои инновации» (2 место — Е. В. Антонов и Н. В. Пугачева, 3 место — С. С. Журавлева).

**Выводы.** Таким образом, управленческие модели современной системы образования, использование возможностей научно-методического потенциала и учет специфики региональных систем оценки качества образования не только важны, но и необходимы в управленческой деятельности профессионального руководителя.

В деятельности руководителей должны использоваться эффективные алгоритмы и технологии регулирования управления системами образования, предполагающие высокий уровень понимания сущности таких новых функций управления, как моделирование и инновационное проектирование. Владение ими обеспечит профессиональное и компетентностное управление состоянием качества образования, основных образовательных программ, условий в образовательной организации, позволит создать оптимальную систему управления качеством образования и решить задачу переноса «центра тяжести» с процедур внешнего контроля качества и оценки результатов образовательного процесса на использование результатов внутреннего контроля и самооценки, что при открытости для общественного наблюдения данных процедур многократно повысит уровень доверия к образовательным организациям» (Иванов, Толстых, 2019, с. 5).

Моделирование в управлении позволяет выстроить систему деятельности, необходимую для улучшения системы управления в организации; повышения эффективности образовательного процесса в соответствии с требованиями, предъявляемыми Федеральными государственными образовательными стандартами, и конкурентоспособности образовательной организации; развития творческой и деятельной атмосферы в учреждении, активизации профессиональной деятельности работников; оптимизации финансового, ресурсного и кадрового обеспечения образовательного процесса; создания современных безопасных условий образовательной деятельности; обеспечения широкого участия общественности в управлении образовательной организацией» (Иванов, Толстых, 2019, с. 22).

**Перспективы дальнейших исследований** проблемы развития региональной системы оценки качества образования посредством внедрения управленческой модели ее научно-методического сопровождения связаны с обновлением содержания курсового обучения по повышению их квалификации в плане инновационного-проектного управления, концептуально-модельным стратегическим и тактическим планированием деятельности по созданию эффективной системы оценки качества образования в школе, районе, городе; созданием информационных баз данных, обеспечивающих их хранение, обработку, анализ и оформление в цифровом формате; разработкой и распространением доступных актуальных методических пособий, отвечающих современным вызовам и потребностям учителей, руководителей образовательных систем.

#### Список источников

1. Аниськин Н. Н. Проблемы и пути формирования конкурентной среды в ДПО // Стратегия развития ДПО в условиях сокращения государственного регулирования : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. — Ярославль : Академия Пастухова, 2012. — 184 с.
2. Башмаков А. А. Глава I. Инновационные направления развития высшего профессионального образования в контексте цифровой эпохи // Инновационные процессы в науке и образовании : моногр. / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. — Пенза : Наука и Просвещение, 2019. — С. 6–16.
3. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной Деятельности). — М. : Эгвес, 2004. — С. 46.

4. Механизмы управления качеством образовательной деятельности в общеобразовательной организации : метод. рекоменд. для руководящих работников общеобразовательных организаций и специалистов муниципальных органов управления образования / авт.-сост. С. А. Иванов, О. А. Толстых. — Екатеринбург : ИПО, 2019. — 28 с.
5. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations // *American Political Science Review*. — 1969, March. — N 63. — Pp. 111–126.
6. Новикова Г. П. Методологические основания непрерывного профессионального образования в контексте научной школы // *Методология профессионального образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. А. М. Новикову / под науч. ред. Т. Ю. Ломакиной*. — М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2016. — С. 36–42.
7. Петренко А. А. Менеджмент проектной деятельности в образовании. Проектирование развития образовательных систем : моногр. — Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2017. — 205 с.
8. Шипилина Л. А. Менеджмент в образовании : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 44.04.04 — Профессиональное обучение (по отраслям). — 2-е изд., перераб. и доп. — Омск : Ом. гос. пед. ун-т, 2017. — 312 с.
9. Миронова С. П., Ольховская Е. Б., Сапегина Т. А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке бакалавров : моногр. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. — 171 с. — URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2>. (дата обращения: 28.04.2021).
10. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление : моногр. — Екатеринбург : Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2018. — 201 с. — С. 88. — URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8>. (дата обращения: 20.03.2021).
11. Хуторской А. Методология инновационной практики в образовании : моногр. — М. : Ин-т стратегии развития образования, 2021. — URL : [https://fictionbook.ru/author/andreyi\\_hutorskoyi/metodologiya\\_innovacionnoyi\\_praktiki\\_v\\_o/read\\_online.html](https://fictionbook.ru/author/andreyi_hutorskoyi/metodologiya_innovacionnoyi_praktiki_v_o/read_online.html) (дата обращения: 20.03.2021).

## References

1. Anis'kin N. N. Creating a Competitive Environment in Institutions of Supplementary Vocational Education: Problems and Solutions. *Strategija razvitija DPO v uslovijah sokrashhenija gosudarstvennogo regulirovanija : materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [The Strategy of Supplementary Vocational Education Development in the Conditions of State Regulation Decrease: Proceedings of the 10th International Research Conference]. Yaroslavl, Pastukhov Academy Publ., 2012, 184 p. (In Russian).
2. Bashmakov A. A. Chapter I. Innovative Development of Higher Vocational Education in the Context of Digitalization. *Innovacionnye processy v nauke i obrazovanii* [Innovative Processes in Science and Education]. Guljaev G. Ju. (ed.). Penza, Science and Enlightenment Publ., 2019, pp. 6–16. (In Russian).
3. Novikov A. M., Novikov D. A. *Obrazovatel'nyj projekt (metodologija obrazovatel'noj Dejatel'nosti)* [Educational Project (Methodology of Educational Activities)]. Moscow, Egves Publ., 2004, pp. 46. (In Russian).
4. Ivanov S. A., Tolstyh O. A. (comps.). *Mehanizmy upravlenija kachestvom obrazovatel'noj dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj organizacii* [Mechanisms of Education Quality Control in Educational Organizations]. Yekaterinburg, Institute of Education Development Publ., 2019, 28 p. (In Russian).
5. Mohr L. B., Lawrence B. Determinants of Innovation in Organizations. *American Political Science Review*, 1969, March, no. 63, pp. 111–126. (In Russian).
6. Novikova G. P. Methodological Foundation of Continuous Vocational Education. *Metodologija professional'nogo obrazovanija : sb. materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii posvjashhennoj A. M. Novikovu* [Methodology of Vocational Education: Proceedings of an International Research Conference Commemorating A. M. Novikov]. Lomakina T. Ju. (ed.). Moscow, Institute of Education Strategy Development of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016, pp. 36–42. (In Russian).

7. Petrenko A. A. *Menedzhment proektnoj dejatel'nosti v obrazovanii. Proektirovanie razvitiya obrazovatel'nyh sistem* [Management of Project Activities in Education. Planning Education Development]. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing Publ., 2017, 205 p. (In Russian).

8. Shipilina L. A. *Menedzhment v obrazovanii* [Management in Education]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2017, 312 p. (In Russian).

9. Mironova S. P., Ol'hovskaja E. B., Sapegina T. A. *Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke bakalavrov* [Innovation Technology in Bachelor Students' Vocational Training]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2019, 171 p, URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0640-2>. (accessed: 28.04.2021). (In Russian).

10. Panasjuk V. P., Tret'jakova N. V. *Kachestvo obrazovanija: innovacionnye tendencii i upravlenie* [Quality of Education: Innovation Tendencies and Management]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2018, 201 p, pp. 88, URL : <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8>. (accessed: 20.03.2021). (In Russian).

11. Hutorskij A. *Metodologija innovacionnoj praktiki v obrazovanii* [Methodology of Innovation Practice in Education]. Moscow, Institute for Strategy of Education Publ., 2021, URL : [https://fictionbook.ru/author/andreyi\\_hutorskoyi/metodologiya\\_innovacionnoyi\\_praktiki\\_v\\_o/read\\_online.html](https://fictionbook.ru/author/andreyi_hutorskoyi/metodologiya_innovacionnoyi_praktiki_v_o/read_online.html) (accessed: 20.03.2021). (In Russian).

### Информация об авторах

**Кашаев Андрей Анатольевич** — кандидат педагогических наук, ректор Рязанского института развития образования, Почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации.

**Петренко Антонина Анатольевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Отличник народного просвещения.

### Information about the authors

**Kashaev Andrey Anatolyevich** — Candidate of Pedagogy, Chancellor of Ryazan Institute of Education Development, Honorary Worker of Education and Upbringing of the Russian Federation.

**Petrenko Antonina Anatolyevna** — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Public Education.

Статья поступила в редакцию 31.03.2021; одобрена после рецензирования 19.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 31.03.2021; approved after reviewing 19.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 69–77.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 69–77.

Научная статья

УДК 378.147:004:355.23

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.006

## **Применение новых информационных технологий в образовательном процессе военного учебного центра**

**Коберман Александр Ефимович**

Национальный исследовательский университет

«Московский энергетический институт»,

Москва, Россия

KobermanAY@mpei.ru

**Поляков Андрей Иванович**

Национальный исследовательский университет

«Московский энергетический институт»,

Москва, Россия

p-ov54@yandex.ru

**Манько Николай Петрович**

Национальный исследовательский университет

«Московский энергетический институт»,

Москва, Россия

mankonikp@gmail.com

**Орешников Константин Николаевич**

Национальный исследовательский университет

«Московский энергетический институт»,

Москва, Россия

OreshnikovKonN@mpei.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальная проблема использования новых информационных технологий в процессе обучения в вузе.

Авторами раскрыты особенности применения современных информационных технологий в организации учебного процесса вузовского военного учебного центра при работе в удаленном режиме в период пандемии коронавируса.

Доказано, что наличие визуального (электронного) канала коммуникаций при использовании разнообразных технических средств и программ и создании глубоких электронных учебников позволяет по-новому организовать плановый учебный процесс в военных учебных центрах, повышая интенсификацию труда преподавателей и обучающихся без снижения уровня их подготовки.

Использование компьютерных средств для передачи и отображения информации, реального моделирования разнообразных производственных и технологических процессов обслуживания и эксплуатации авиационной техники различных типов дает возможность осуществлять в полном объеме теоретическую и практическую подготовку специалистов инженерно-авиационной службы непосредственно на базе центра, исключая необходимость иметь в центре разнообразные, в том числе и современные, типы самолетов и вертолетов, агрегаты и узлы которых имеют лишь конструктивные различия, более детально изучаемые в ходе производственной практики в войсках.

**Ключевые слова:** интенсификация труда, информационные технологии, образовательный процесс, электронный учебник, учебно-материальная база.

**Для цитирования:** Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П., Орешников К. Н. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе военного учебного центра // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 69–77. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.006.

Original article

## The Application of New Information Technologies in the Learning Process at a Military Educational Institution

**Koberman Alexandr Efimovich**

Moscow Power Engineering Institute  
of National Research University, Moscow, Russia  
KobermanAY@mpei.ru

**Polyakov Andrey Ivanovich**

Moscow Power Engineering Institute  
of National Research University, Moscow, Russia  
p-ov54@yandex.ru

**Manko Nikolay Petrovich**

Moscow Power Engineering Institute  
of National Research University, Moscow, Russia  
mankonikp@gmail.com

**Oreshnikov Konstantin Nikolayevich**

Moscow Power Engineering Institute  
of National Research University, Moscow, Russia  
OreshnikovKonN@mpei.ru

**Abstract.** The article treats a relevant issue of using new information technologies in the process of education in higher education institutions.

The authors of the article focus on the application of modern information technologies in the process of distance education at a military institution during the coronavirus pandemic.

The article maintains that visual communication, various applications and software, electronic textbooks enhance teachers' and students' involvement in the educational process and ensure high-quality education.

Centers, which are equipped with digitalized information processing systems and the systems of modeling various technological processes associated with the maintenance and operation of different aviation equipment, can ensure comprehensive aircraft engineering training (both theoretical and applied). As for the details of aircraft parts and components, they can be further learned during the army internship program.

**Key words:** intensification of labour, information technology, educational process, electronic textbook, equipment and facilities.

**For citation:** Koberman A. E., Polyakov A. I., Manko N. P., Oreshnikov K. N. The Application of New Information Technologies in the Learning Process at a Military Educational Institution. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 69–77. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.006.

**Введение.** Актуальность исследования проблемы использования новых информационных технологий при обучении слушателей в военных учебных центрах вузов с целью повышения качества их подготовки определяется необходимостью интенсификации труда профессорско-преподавательского состава (далее — ППС) и обучающихся в ходе проведения различных видов занятий в условиях, когда учебное время, отводимое на сборы, не увеличивается, а имеет тенденцию к сокращению.

Под учебным трудом понимаются затраты ППС, учебных и обеспечивающих подразделений на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, а под его интенсивностью — деятельность ППС по передаче информации и обучающимся, по ее переработке, усвоению и формированию новых знаний за определенный промежуток времени (Коберман, 2019; Манько, 2005). Передача информации ППС и ее прием слушателями тесно и неоднозначно взаимосвязаны: в единицу времени можно сообщить такое количество информации, что она не будет усвоена, то есть интенсивность труда ППС будет высокой, а обучающихся — низкой. Необходимым условием интенсивности учебного труда является передача преподавателем в установленное время полезной информации, которая дает обучающемуся возможность получить необходимые знания или сформировать новые навыки и умения. Следовательно, задача ППС состоит в том, чтобы дать слушателям такую информацию и таким образом, чтобы ее усвоение в единицу времени было максимальным. Слушатели должны быть соответствующим образом подготовлены к приему информации на предыдущих занятиях или сборах. Эта взаимосвязь передаваемой и принимаемой информации оказывает влияние на выделение компонентов учебного труда и выбор факторов интенсификации учебного труда ППС и обучающихся.

Основными компонентами учебного труда для ППС являются подготовка учебно-методического материала (с точки зрения содержания, объема и доступности информации в рамках изучаемого вопроса) и работа в ходе занятий; для обучающихся — работа по восприятию информации, доводимой преподавателем (инструктором) на занятиях, и самостоятельная работа по формированию новых знаний.

В современных условиях сложной международной обстановки существенно возросли требования, предъявляемые к специалистам инженерно-авиационного состава (далее — ИАС): помимо знаний, от них требуются соответствующие практические навыки и умения, необходимые для осуществления практической работы на современной авиационной технике. В связи с этим в программах обучения (переподготовки) преобладающими становятся практические виды занятий, а доля учебного времени, отводимого на лекции, сокращается до 15–20 % от общего бюджета. Кроме того, усиливаются требования к содержанию информации, передаваемой обучающимся в ходе любого вида занятий и обеспечивающей им возможность формировать необходимый (требуемый) уровень знаний, а также к формам, средствам и методам проведения занятий. Качество прохождения информации от преподавателя к обучающемуся проверяется путем обратной связи в ходе занятий, тренировок, зачетов, экзаменов.

Учебное время, отводимое на сборы, которые проводятся на базе воинских частей, имеет тенденцию к сокращению (Коберман, Поляков, Манько, 2020; Коберман, Поляков, Лейман, 2020; Поляков, Пичугин, Ивахненко, 2020). Для достижения в этих условиях целей обучения необходима интенсификация учебного труда преподавателя и слушателя.

К факторам, определяющим интенсивность учебного труда ППС, на наш взгляд, целесообразно отнести степень подготовки учебно-методического материала к занятиям; плотность (рациональность) использования учебного времени для передачи информации; уровень педагогического опыта и совершенства методического мастерства и степень (объем и полнота) восприятия переданной информации (рис. 1).

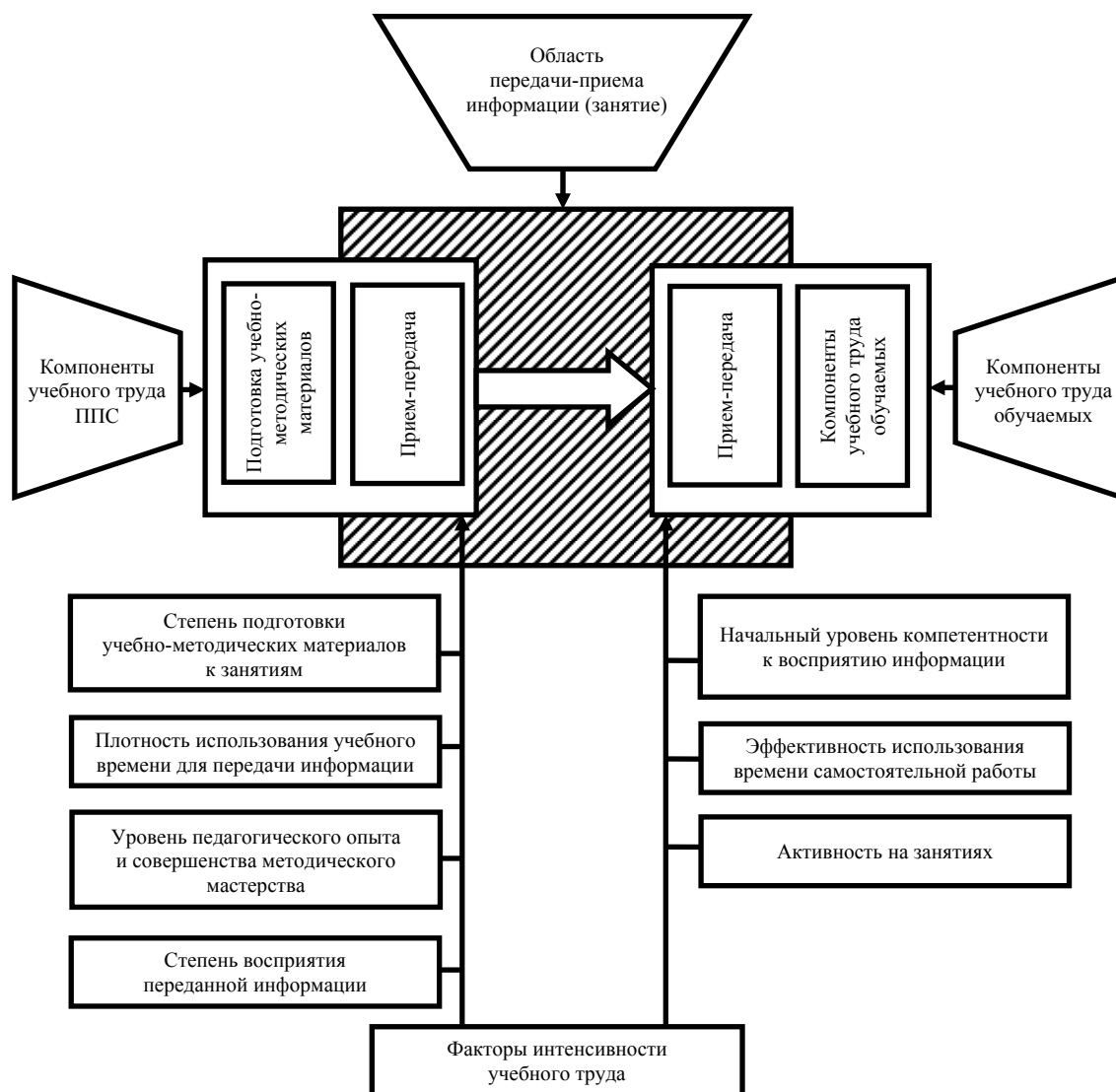


Рис. 1. Взаимосвязь преподавателя с обучаемыми в процессе учебного труда (УТ) и основные факторы, влияющие на его интенсификацию

Факторами, определяющими интенсивность учебного труда обучающихся, являются начальный уровень компетентности (уровень начального образования) к восприятию информации; эффективность использования времени в период самостоятельной работы и активность на занятиях.

**Цель статьи** — разработка теоретических положений и практических рекомендаций, позволяющих повысить качество образовательного процесса военного учебного центра в условиях дефицита учебного времени.

**Обсуждение основных результатов.** Проведенные нами исследования показали, что в основе оценки степени влияния каждого из указанных факторов на интенсивность труда лежит определение количества информации (Коberman, 2019;



Манько, 2005; Отчет по НИР «Разработка методологии создания и определения порядка функционирования системы подготовки людских военно-обученных ресурсов», шифр — «Структуризация», 2020). Применение современных информационных технологий с визуальным (электронным) каналом коммуникации и использованием разнообразных технических средств и программ в образовательном процессе и опыт организации учебного процесса в удаленном режиме в период пандемии коронавируса позволили по-новому взглянуть на интенсификацию труда обучающихся и преподавателей и организовать плановый учебный процесс в военных учебных центрах (далее — ВУЦ).

Использование компьютерных средств для передачи и отображения информации, моделирования разнообразных производственных и технологических процессов обслуживания и эксплуатации авиационной техники различных типов дает возможность осуществлять в полном объеме теоретическую и практическую подготовку специалистов ИАС непосредственно на базе центра. Нет необходимости иметь в центре разнообразные типы самолетов и вертолетов, агрегаты и узлы которых имеют лишь конструктивные различия, детально изучаемые в ходе производственной практики в войсках.

Как показали выполненные расчеты и практические эксперименты, проведенные в нашем центре (НИР «Выявление и анализ влияния основных факторов и закономерностей на создание и применение системы подготовки людских военно-обученных ресурсов в военных учебных центрах при образовательных учреждениях высшего образования», шифр — «Перспектива», 2020), такой подход к организации учебного процесса позволяет, существенно снизить финансовые затраты на организацию учебного процесса; повысить степень освоения и усвоения материала. Иными словами, возможно интенсифицировать учебный процесс, так как на практических и самостоятельных занятиях каждый обучающийся, используя электронный тренажер (модель), под руководством преподавателя (инструктора) и в дальнейшем без него многократно отрабатывает те или иные действия (задания) и совершенствует свои навыки и умения, которые в дальнейшем будут закреплены во время прохождения войсковой практики на реальной технике или авиационном тренажере.

При использовании в учебном процессе традиционного оборудования ВУЦ лишь один или несколько обучающихся могут одновременно отрабатывать тот или иной технологический процесс (операцию) на реальном объекте, а при использовании виртуального варианта их количество не ограничено. Необходимо лишь установить соответствующее программное обеспечение на компьютере, который будет использовать обучающийся, разработать и предоставить слушателю соответствующую инструкцию (методические рекомендации) по работе с моделью процесса эксплуатации предполагаемой авиационной техники или отдельных ее агрегатов (оборудования).

При организации образовательного процесса с использованием современных технических (компьютерных) средств, которые делают его более информативным и доступным для обучающихся, повышается роль педагога, под руководством которого они могут и должны формировать первоначальные знания, навыки и умения.

Кроме того, совершенно по-новому организуется самостоятельная работа слушателей центра, на осуществление которой в соответствии с требованиями современных государственных образовательных стандартов отводится половина учебного времени, в течение которого те должны повышать уровень своих теоретических знаний и многосторонне совершенствовать навыки и умения.

Отмеченный подход в условиях дефицита учебного времени позволяет существенно повысить уровень подготовки выпускников центра и приблизить его

к уровню курсантов военного университета. Как показали результаты исследований (НИР «Разработка методологии создания и определения порядка функционирования системы подготовки людских военно-обученных ресурсов», шифр — «Структуризация», 2020), в учебном центре без серьезных организационно-штатных и учебных изменений можно за один образовательный цикл подготовить специалистов (офицеров) ИАС, которые без дополнительной подготовки могут быть призваны на службу в ряды ВС РФ или другие силовые ведомства.

Совершенствование технологии организации образовательного процесса в ВУЦ требует иного подхода к разработке содержательной части лекций, пособий и учебников. Требования повышения информативности образовательной деятельности и внедрения компьютерных технологий привели к необходимости нового типа построения учебного материала, создания так называемых глубинных электронных учебников, в которых построение материала основано на реализации принципа «русской матрешки» (Манько, 2005; Поляков, Пичугин, Ивахненко, 2020 г.) (рис. 2).

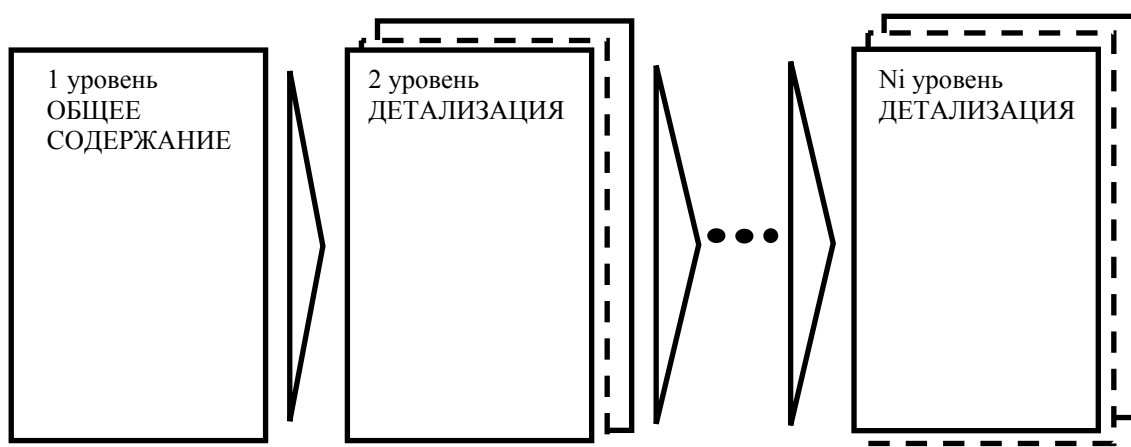


Рис. 2. Принцип создания «глобального» электронного учебника (принцип «русской матрешки»)

Суть построения такого вида электронного учебного материала для чтения лекций и проведения различных видов практических работ состоит в многослойности: сначала он излагается в пособии, лекции, методической разработке по практическому занятию или учебнике в общем виде (первый «слой или уровень»), а затем осуществляется его раскрытие, детализация по отдельным терминам, фразам, определениям в каждом последующем информационном слое. Необходимость перехода от одного информационного слоя к другому определяет или сам обучающийся, или заложенная в программу система автоматизированного контроля по результатам проведенного тестирования, которое может проводить преподаватель или сам обучающийся самостоятельно по мере изучения соответствующего материала. В случае получения результата, требующего углубления знаний, навыков и умений, программа автоматически отправляет обучающегося к материалу, который находится на соответствующем уровне данного «глубинного электронного учебника».

Материал в таком учебнике может быть представлен не только в виде текста (схем, таблиц и рисунков), но и в видео- и звуковом формате. При необходимости в него могут быть заложены и разнообразные небольшие модели. Однако рассматриваемые учебники должны быть простыми в эксплуатации, не громозд-

кими с точки зрения объема информации, который обеспечивает формирование компетенций, определенных в государственном образовательном стандарте и квалификационных требованиях.

Опыт создания фрагментов учебников на базе Военно-воздушной академии имени Ю. А. Гагарина (из-за низких технических возможностей компьютерных средств и различных организационных мероприятий, связанных с сокращением преподавательского состава, большими временными затратами их нельзя было делать полноценными) показал их достаточно высокую эффективность и востребованность в учебном процессе, особенно в условиях перехода академии с трехгодичного на двухгодичное образование слушателей.

**Выводы.** Выполненные с использованием различных методов исследования (экспертный опрос, анализ и синтез, математическое моделирование и расчеты), а также результаты практических экспериментов, проведенных в нашем центре, позволили сделать вывод о том, что использование новых информационных технологий в образовательном процессе военного учебного центра позволяет значительно снизить финансовые затраты на организацию учебного процесса; повысить степень освоения и усвоения материала и интенсификацию учебного процесса, поскольку каждый обучающийся без ущерба для других слушателей, используя «глобальный» электронный учебник, электронный тренажер (модель), может под руководством преподавателя (инструктора) и в дальнейшем без него многократно на практических и самостоятельных занятиях отрабатывать те или иные действия (задания), совершенствовать свои навыки и умения, которые в дальнейшей войсковой практике можно закреплять на реальной технике или авиационном тренажере.

Материалы статьи могут использоваться при организации учебного процесса в различных образовательных учреждениях и при проведении научных исследований по рассмотренной тематике.

#### Список источников

1. Коберман А. Е. Повышение эффективности военной подготовки в военных учебных центрах при образовательных учреждениях высшего образования // Военно-патриотическое воспитание молодежи : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. — Уфа, 2019. — С. 312–320.

2. Коберман А. Е., Поляков А. И., Манько Н. П. Модель формирования структуры системы подготовки военно-обученных ресурсов при прогнозировании конфликтной ситуации // Актуальные проблемы управления авиационными соединениями и частями ВВС : сб. материалов VI Всерос. воен.-науч. конф. — Воронеж, 2020. — С. 48–54.

3. Коберман А. Е., Поляков А. И., Лейман Е. Н. Методологические аспекты обучения и воспитания, применяемые при подготовке специалистов ИАС в военных учебных центрах, задачи и принципы подготовки // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : Учеб.-метод. центр УПИ, 2020. — С. 105–115.

4. Манько Н. П. Теоретические положения и практические рекомендации по интенсификации труда профессорско-преподавательского состава (инструкторского) и слушателей // Материалы 62-й Военно-научной конференции ВВА им. Ю. А. Гагарина. — Монино : Военно-воздуш. акад. им. Ю. А. Гагарина, 2005. — С. 314–326.

5. Отчет по НИР «Выявление и анализ влияния основных факторов и закономерностей на создание и применение системы подготовки людских военно-обученных ресурсов в военных учебных центрах при образовательных учреждениях высшего образования», шифр — «Перспектива». — М. : Моск. энергет. ин-т, 2020. — 73 с.

6. Отчет по НИР «Разработка методологии создания и определения порядка функционирования системы подготовки людских военно-обученных ресурсов», шифр — «Структуризация». — М. : Моск. энергет. ин-т, 2020. — 78 с.

7. Поляков А. И., Пичугин Н. Н., Ивахненко В. И. Обоснование создания новой системы военной подготовки в военных учебных центрах при образовательных учреждениях высшего образования // Актуальные проблемы управления авиационными соединениями и частями ВВС : сб. материалов VI Всерос. воен.-науч. конф. — Воронеж, 2020. — С. 107–110.

## References

1. Koberman A. E. Enhancing the Effectiveness of Military Training in Military Educational Centres at Higher Educational Institutions. *Voенно-patrioticheskoe vospitanie molodezhi : sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhduнародnym uchastiem* [Young People's Military and Patriotic Education: Proceedings of the 3rd All-Russian Research Conference with International Participation]. Ufa, 2019, pp. 312–320. (In Russian).

2. Koberman A. E., Poljakov A. I., Man'ko N. P. The Model of Using Military Resources in Conflict Prediction. *Aktual'nye problemy upravlenija aviacionnymi soedinenijami i chastjami voенно-vozdushnyh sil: sbornik materialov VI-j Vserossijskoj voенно-nauchnoj konferencii* [Relevant Issues of Air Force Units: Proceedings of the 6th All-Russian Military Conference]. Voronezh, 2020, pp. 48–54. (In Russian).

3. Koberman A. E., Poljakov A. I., Lejman E. N. Methodological Aspects of Education and Upbringing Applied in Military Engineering Training, Principles and Tasks of Training. *Sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhduнародnym uchastiem "Teorija i praktika voенного obrazovanija v grazhdanskih vuzah: pedagogicheskij poisk"* [Proceedings of the 3rd All-Russian Research Conference with International Participation "Theory and Practice of Military Education in Civil Institutions: Pedagogical Search]. Yekaterinburg, UMC UPI Publ., 2020, pp. 105–115. (In Russian).

4. Man'ko N. P. Theoretical Provisions and Practical Recommendations of Teachers' Work Intensification. *Materialy 62-j Voенно-nauchnoj konferencii Voенно-vozdushnoj akademii imeni Ju. A. Gagarina* [Proceedings of the 62nd Military Research Conference of Air Force Academy named for Yu. A. Gagarin]. Monino, Air Force Academy named for Yu. A. Gagarin Publ., 2005, pp. 314–326. (In Russian).

5. *Otchet po nauchno-issledovatel'skoj rabote "Vyjavlenie i analiz vlijanija osnovnyh faktorov i zakonernostej na sozdanie i primenenie sistemy podgotovki ljudskih voенно-obuchennyh resursov v voенnyh uchebnyh centrakh pri obrazovatel'nyh uchrezhdenijah vysshego obrazovanija"*, shifr — "Perspektiva" [Report on the Research "The Investigation and Analysis of Various Factors Influencing Military Training in Military Higher Education Institutions. Code —Perspective]. Moscow, Moscow Power Engineering Institute Publ., 2020, 73 p. (In Russian).

6. *Otchet po nauchno-issledovatel'skoj rabote "Razrabotka metodologii sozdaniya i opredeleniya porjadka funkcionirovanija sistemy podgotovki ljudskih voенно-obuchennyh resursov"*, shifr shifr — "Strukturizacija" [Report on the Research "The Development of Methodology of Creating the Functional Systems of Military Officer Training]. Moscow, Moscow Power Engineering Institute Publ., 2020, 78 p. (In Russian).

7. Poljakov A. I., Pichugin N. N., Ivahnenkov V. I. Prerequisites for the Creation of the New System of Military Training in Military Higher Education Institution. *Aktual'nye problemy upravlenija aviacionnymi soedinenijami i chastjami voенно-vozdushnyh sil: sbornik materialov VI-j Vserossijskoj voенно-nauchnoj konferencii* [Relevant Issues of Air Force Units: Proceedings of the 6th All-Russian Military Conference]. Voronezh, 2020, pp. 107–110. (In Russian).

**Информация об авторах**

**Коберман Александр Ефимович** — начальник военного учебного центра при Научно-исследовательском университете «Московский энергетический институт».

**Поляков Андрей Иванович** — кандидат военных наук, доцент, преподаватель военного учебного центра при Научно-исследовательском университете «Московский энергетический институт».

**Манько Николай Петрович** — доктор военных наук, профессор, преподаватель военного учебного центра при Научно-исследовательском университете «Московский энергетический институт».

**Орешников Константин Николаевич** — начальник учебной части — заместитель начальника военного учебного центра при Научно-исследовательском институте «Московский энергетический институт».

**Information about the authors**

**Koberman Alexandr Efimovich** — Head of the Military Educational Centre at Moscow Power Engineering Institute of National Research University.

**Polyakov Andrey Ivanovich** — Candidate of Military Sciences, Associate Professor, Teacher of the Military Educational Centre at Moscow Power Engineering Institute of National Research University.

**Manko Nikolay Petrovich** — Doctor of Military Sciences, Professor, Teacher of the Military Educational Centre at Moscow Power Engineering Institute of National Research University.

**Oreshnikov Konstantin Nikolayevich** — Deputy Head of the Military Educational Centre at Moscow Power Engineering Institute of National Research University.

Статья поступила в редакцию 14.02.2021; одобрена после рецензирования 29.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 14.02.2021; approved after reviewing 29.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Научная статья

УДК 378.147:371.13::62

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.007

## **Формирование компетенций будущих учителей технологии в ходе научно-исследовательской деятельности**

**Пташкина Галина Михайловна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[g.ptashkina@365.rsu.edu.ru](mailto:g.ptashkina@365.rsu.edu.ru)

**Кузнецова Ольга Викторовна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[o.kuznetsova@365.rsu.edu.ru](mailto:o.kuznetsova@365.rsu.edu.ru)

**Степанов Владимир Анатольевич**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[vl.stepanov@365.rsu.edu.ru](mailto:vl.stepanov@365.rsu.edu.ru)

**Аннотация.** В статье раскрыта роль предмета «Технология» для школьников и студентов не только в формировании соответствующих навыков и умений в области материаловедения, трехмерного проектирования и технологий изготовления женской одежды, но и развития творческих способностей и активности.

Описаны процессы воссоздания древнерусского исторического костюма; поиска и освоения новых материалов (домотканый лен), технологии шитья и порядок сборки (соединения) деталей; конструирования платья из коллекции красивой женской одежды «Рязанская акварель» для различных возрастных групп; последовательность процессов и технология, включая инструменты и приспособления (набивная доска, молоток и др.) художественной обработки тканей набойкой.

Представлены результаты деятельности студентов — будущих учителей, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Технология и физика»), по реконструкции и изготовлению древнерусского женского костюма Старой Рязани; конструированию нарядного женского платья из коллекции «Рязанский аквариум»; художественной обработке (набойкой) тканей и изделий из них; использованию «бросовых» (бумага, фольга, картон, пластиковая и стеклянная тара) конструкционных материалов для декоративно-прикладного творчества. Приведены фрагменты тканей и платьев, изготовленных студентами.

Сформированные у студентов компетенции в области материаловедения, трехмерного проектирования и технологий изготовления женской одежды могут быть успешно использованы ими в будущей педагогической деятельности в школе при организации образовательного процесса по технологии швейного дела, кружков и внеурочной деятельности, а также осуществлении исследовательских проектов с одаренными учащимися.

**Ключевые слова:** педагогическое образование; эстетические функции; технология; исследовательская деятельность, историческая реконструкция; одежда; женский костюм; платье; технология шитья; раскрой; окрашивание; состаривание ткани; логика кроя; исторические традиции; художественная отделка тканей; покраска; акриловая краска; набойка; пульверизатор; шифон; модель; акварель.

*Для цитирования:* Пташкина Г. М., Кузнецова О. В., Степанов В. А. Формирование компетенций будущих учителей технологии в ходе научно-исследовательской деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 78–91. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.007.

Original article

## **Novice Craft and Technology Teachers' Competence Formation through Research Activities**

**Ptashkina Galina Mikhailovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
g.ptashkina@365.rsu.edu.ru

**Kuznetsova Olga Viktorovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
o.kuznetsova@365.rsu.edu.ru

**Stepanov Vladimir Anatolyevich**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
vl.stepanov@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The article treats the craft and technology education curriculum in secondary and higher education institutions. It treats the role of the subject both in the development of creative abilities and in the formation of skills required for 3d-modelling, women's clothes designing.

The article describes the process of creating old-Russian historical costumes, the process of searching for new materials (homespun linen) the technology of modelling, designing, and sewing of articles from the collection of female clothing "Ryazan aquarelle" for different age groups, tools and equipment (wooden board, hammer, etc.) required for hammer printing.

The article presents old-Russian traditional women's clothing (Old Ryazan) made by students, novice Craft, Technology and Physics teachers. It also presents a dress form the "Ryazan aquarium" collection. It deals with hammer printing and the use of such materials as paper, foil, cardboard, plastic and glass for art and craft activities. It presents fabrics and clothing made by students.

Students' competencies of 3d-modelling, women's clothes designing and their knowledge of fabrics and materials can be successfully used in classroom activities, extracurricular activities and research work with gifted students.

**Key words:** pedagogical education, aesthetic functions, technology, research activities, historical reconstruction, clothes, women's clothing, sewing craft, garment dyeing, garment aging, tailoring, historical traditions, dyeing, acrylic dyeing, hammer printing, sprayer, chiffon, model, aquarelle.

**For citation:** Ptashkina G. M., Kuznetsova O. V., Stepanov V. A. Novice Craft and Technology Teachers' Competence Formation through Research Activities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 78–91. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.007.

**Введение.** В современном мире технологии и знания обновляются с такой колоссальной скоростью, что мы не успеваем пересматривать школьные и вузовские учебные программы.

В образовании создаются условия для того, чтобы общество строило стратегию своего развития, готовило новое поколение, которое обеспечит его прогресс.

В процессе школьного обучения, благодаря усилиям учителей, родителей и общества, у детей на базе заложенных природой свойств, например темперамента, формируются и развиваются различные познавательные процессы и свойства личности. Для этого необходимо создавать условия, обеспечивающие возможность самостоятельно учиться и строить «траекторию своего образования», свой «образовательный маршрут» (Кузнецова, Федорова, 2016; Кузнецова, Степанов, Федорова, 2012).

Необходимым компонентом общего образования школьников является предмет «Технология», который предоставляет им возможность овладевать основами ручного и механического труда, управления техникой, применяя полученные знания в практической деятельности. Данный предмет — один из немногих, который не предполагает сдачи ОГЭ или ЕГЭ, поэтому не требует «натаскивания».

В средней школе на уроках технологии, «наряду с традиционными методами обучения, рекомендуется использование инновационного метода творческих проектов, который позволяет активно развивать у школьников основные виды мышления, творческие способности, умение анализировать потребительские, экономические, экологические и технологические ситуации, оценивать идеи, исходя из реальных потребностей, материальных возможностей, выбирать наиболее технологичный, экономичный, отвечающий требованиям дизайна способ изготовления объекта проектной деятельности» (Жадаева, 2019, с. 4).

Активную самостоятельную и совместную деятельность учащихся по освоению новых знаний обеспечивает и стимулирует использование в трудовом обучении технологии развивающего обучения, которую уместно применять, например, при обучении девочек рукоделию и художественным ремеслам. При подготовке к занятию с использованием данной технологии учитель продумывает проблемные вопросы, позволяющие сделать активными в процессе освоения нового знания самих учащихся, и откликается на ход их мыслей.

Одним из основных дидактических средств обучения технологии в основной школе является творческая учебно-практическая деятельность.

Развитие творческих способностей учащихся зависит от эффективности используемых на занятиях учителем различных методов и приемов, в том числе форм творческих заданий, и того, насколько творчески он подходит к работе. Учитель технологии должен быть увлечен своим предметом, уметь легко, непринужденно, в доступной форме объяснить учащимся необходимость и пользу всего того, с чем предстоит ознакомиться на уроках. В этом случае дети становятся любознательными, активными; прочно усваивают и запоминают материал урока, хотя и учатся, проявляют желание и становятся способными творить красоту из привычных вещей в процессе собственного творчества; их потенциал раскрывается с положительной стороны. В процессе творческой деятельности совершенствуется мыслительная деятельность школьников: необходимо проанализировать образец, спланировать ход работы и подготовить отчет по ней.

В процессе вузовского обучения главной задачей педагогов также является целенаправленное создание эффективных условий для обеспечения мотивированного включения студентов в учебный процесс, активного и самостоятельного совершения учебных действий, выбора средств решения учебных задач и самооценки достигнутого результата.



Качество профессионального образования зависит от качества образовательной среды, условий организации обучения, педагогических технологий, методического и ресурсного обеспечения, которые определяют подготовку компетентного специалиста, овладевшего целостной профессиональной деятельностью, способного эффективно выполнить производственные функции и соответствующие запросам работодателей, а также мотивацию выпускников к повышению своих компетенций и квалификации, которая, в свою очередь, зависит от интереса к работе и профессиональной деятельности (Кузнецова, Степанов, Федорова, Шуйцев, 2013; Степанов, Овчинникова, Федорова, 2013).

Современная подготовка будущих учителей технологии направлена на формирование у них профессиональных педагогических и технологических компетенций, предполагающих способности ориентироваться в современных тенденциях развития техники и технологии, разрабатывать конструкторско-технологическую документацию и использовать ее в профессиональной деятельности, выполнять проектные расчеты типовых элементов конструкций, анализировать эксплуатационные и технологические свойства материалов, выбирать материалы и технологии их обработки, осуществлять контроль процесса и результата технологической деятельности.

**Цель** — раскрыть роль предмета «Технология» в образовании школьников и студентов для формирования у них соответствующих навыков и умений в области материаловедения, трехмерного проектирования и технологий изготовления женской одежды и развития творческих способностей и активности, а также представить результаты творческой деятельности студентов — будущих учителей технологии.

**Гипотеза.** В процессе выполнения научно-исследовательских проектов в области реконструкции (конструирования) древнерусских костюмов, нарядной женской одежды и художественной набойки (отделки) тканей от будущих учителей технологии требуются знания в области материаловедения, объемного конструирования, применения технологий (шитье, покраска и набивка тканей и др.) изготовления изделий и формируются необходимые технологические компетенции, а также развиваются интерес, активность, творческие способности, уверенность в себе, повышается профессиональная и социальная мобильность.

Опишем состав, строение, структуру и материалы, а также методики реконструкции (конструирования) древнерусского костюма, нарядной женской одежды и художественной набойки (отделки) тканей, использованные студентами в процессе творческой деятельности, которая осуществлялась совместно с Рязанской областной общественной организацией «Федерация исторического фехтования».

**Основные результаты научно-исследовательской деятельности студентов.** Исследовательская деятельность по реконструкции древнерусских костюмов проходит в двух направлениях: полная реконструкция, когда изделие выполняется полностью вручную, и реконструкция «пяти шагов», когда применяется современное оборудование. Оба направления интересны студентам, поскольку в каждом из них есть своя технология работы над изделием, свои особенности и трудности.

В ходе исследовательской деятельности студенты изучают реликтовую одежду, ее типологию и закономерности формирования духовного содержания костюма, утилитарные свойства одежды, эстетическую и защитную функции костюма, использование натурального сырья для производства тканей, методы окрашивания и «состаривания» ткани, символику цвета в одежде, логику кроя, определенного способа соединения деталей одежды и подгонки одежды по фигуре (Пташкина, 2015).

Древнерусский костюм уже давно стал предметом изучения для специалистов различных сфер деятельности. Реконструкция исторического костюма ставит перед собой расширенные цели и задачи: изучение истории, исследование и восстановление картины быта наших предков, донесение идеалов и ценностей прошлых поколений до современных людей. В качестве источников могут выступать архивные данные, коллекции, письменные источники, изобразительные источники, археологические источники, размещенные в исторических и краеведческих музеях, выставочных каталогах, музеях народного творчества. Наиболее информативными письменными источниками, характеризующими древнерусский костюм, являются берестяные грамоты. Их тексты описывают или косвенно иллюстрируют конкретные жизненные ситуации, что позволяет судить о значении тех или иных видов одежды, характере их применения и даже стоимости (Степанова, 2010, с. 84–92). В берестяных грамотах в общей сложности содержится более 70 упоминаний об одежде, украшениях и текстиле. Каждой из социально-возрастных групп населения был характерен свой тип костюма, который являлся отражением положения человека в семье и одновременно являлся свидетельством его достатка.

Важнейший начальный этап реконструкторской деятельности — самостоятельное знакомство с источниками, которые позволяют реконструировать облик костюма. Но этот процесс осложняется тем, что образцы одежды целиком практически не сохранились.

В ходе исследования облика костюма замужней женщины среднего достатка племени вятичей Старой Рязани было установлено, что комплекс древнерусской одежды горожанки состоит из исподнего (нижнего) платья, верхнего платья, наверхника, плаща, пояса, головного убора (рис. 1).

В процессе воссоздания древнерусских платьев (верхнего и нижнего) студентами использовался домотканый лен, который отбеливался или, наоборот, окрашивался в зависимости от того, на какое из платьев пойдет отрез льна.

Отбеливание и окрашивание как технологический процесс студенты исследовали по архивным и музейным записям, а затем повторяли его в современных условиях с использованием натуральных красителей.



Рис. 1. Реконструируемый древнерусский костюм:  
а) эскиз, б) в готовом виде

При выполнении исследовательской работы по реконструкции древнерусского костюма особое внимание студенты обращали на изучение логики кроя древнерусского костюма, который изготавливался при отсутствии любых, даже самых незначительных, отходов. Одежда кроилась по прямым линиям или диагоналям, при этом места соединения полотнищ, как самые «слабые» на изделии, украшались орнаментальными узорами-оберегами, защищая человека от проникновения злых духов.

Последовательность сборки деталей реконструируемого платья в цельное изделие не требует четкого алгоритма, однако в ходе исследования был установлен определенный порядок соединения деталей. Например, при полной реконструкции, когда изделие выполнялось полностью вручную, сначала обрабатывалась горловина изделия, с основной деталью соединялись последовательно рукава и клинья. Вследствие рыхлости и сыпучести ткани в сборке нижней рубахи использовались определенные ручные швы. Все детали рубахи соединялись швом «назад иголку» (рис. 2). Шов во избежание осыпания и натирания телу «закрывался» запошивочный шов (рис. 3). Край рукавов и низа платья обрабатывался швом в подгибку с закрытым срезом, а для фиксации горловины к ней пришивалась фурнитура (общий вид нижнего платья представлен на рис. 4).



Рис. 2. Шов «назад иголку»

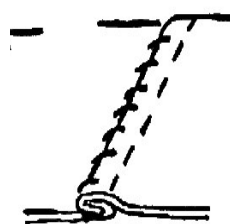


Рис. 3. Запошивочный шов



Рис. 4. Реконструируемое нижнее платье в готовом виде

Историческая реконструкция значительно отличается от всех остальных способов изготовления одежды. Это выражается в сложности ее создания, трудоемкости многих технологических операций, а также в эксклюзивности используемых элементов. Невозможно найти два одинаковых реконструированных костюма, каждый из них индивидуален.

Выполнение студентами исследовательских работ по реконструкции исторических костюмов Старой Рязани формирует у них интерес к истории родного края, развивает системное мышление, активизирует познавательные способности и интерес к своей будущей профессии и возможным направлениям применения полученных знаний в педагогической деятельности в школе, расширяет практическое применение профессиональных компетенций.

Студенты также занимались проектированием женского платья, которое предполагало три этапа работы: исследовательский, аналитический и эскизный (Силаева, 2012).

В качестве творческого источника для проектирования женского платья была выбрана коллекция нарядной женской одежды «Рязанская акварель», отвечающая ассоциативно-образному подходу к эскизам, функциональным и эстетическим требованиям к коллекции женской одежды.

Платье для женщин всех возрастных групп было сшито из двух видов ткани: верхняя часть выполнена из стрейч-сатина, нижняя — из шифона, расписанных вручную.

При разработке чертежей конструкции платья использовался расчетный метод, предполагавший измерение характеристик (длина, высота, ширина и др.) выбранной фигуры. Составлялись соответствующие табличные формы, по которым делались рисунки элементов конструкции платья.

Материалы, размер и форма одежды меняются под влиянием не только моды, но и размеров и формы человеческого тела, а также назначения.

Форма одежды — это ее внешнее очертание на фигуре человека. Одежда не прилегает к телу вплотную, а слегка отстает от него, чтобы в процессе жизнедеятельности человек не ощущал дискомфорт. При конструировании разных изделий этого добиваются с помощью прибавок (прибавка — величина, на которую размер одежды превышает размер человеческого тела, рис. 5). Общая (суммарная) прибавка на свободу облегания представляет собой сумму технической и декоративно-конструктивной прибавок (Кочесова, 2010).

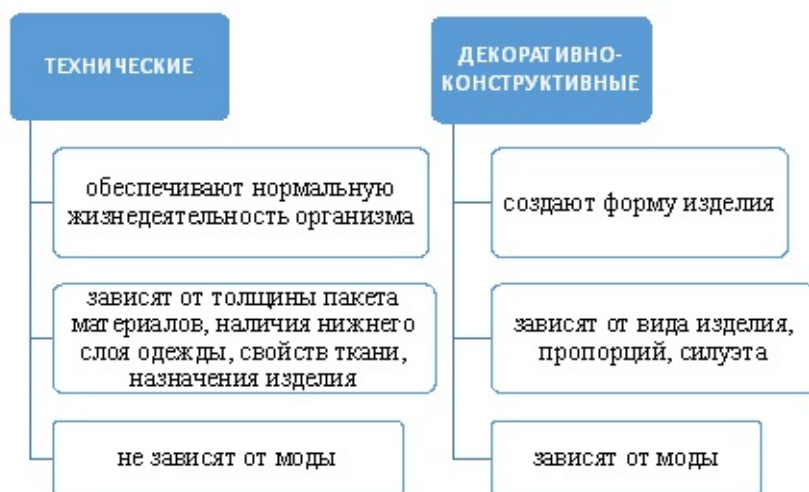


Рис. 5. Виды прибавок

Разрабатываются чертежи конструкций плечевого изделия (платье), средней линии спинки, базисной сетки, спинки плечевого изделия, основы конструкции плечевого изделия. Осуществляется моделирование конструкции верхней и нижней части платья с учетом эскиза на рисунке 6 и требований коллекции нарядной женской одежды «Рязанская акварель». Применяется два метода перевода вытачек: шаблонов и графический. Изготавливаются из бумаги макеты (шаблоны) элементов конструкции верхней и нижней частей нарядного платья. Создаются лекала для выреза (раскроя) элементов нижней части платья.



Рис. 6. Технический эскиз изготавливаемого изделия (платье) из коллекции женской одежды «Рязанская акварель»

Акварельная техника росписи ткани имеет свои особенности. Главная — непредсказуемость действия краски. Прежде чем приступить к росписи ткани, необходимо сделать несколько набросков рисунка на бумаге.

Окрашенная часть низа платья (юбка) выполнена из белого искусственного шифона (данная ткань имеет шероховатую поверхность) (рис. 7). Для покраски использовалась акриловая краска по ткани, имеющая наиболее высокую устойчивость к выцветанию при стирке. Для фона выбраны розовый, голубой, сиреневый и белый цвета. Для основного рисунка — веток цветущей вишни — черный, розовый, зеленый и белый цвета (рис. 8).

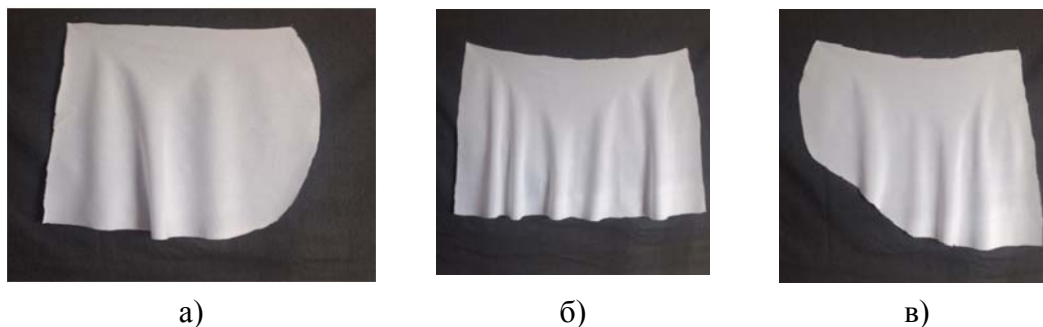
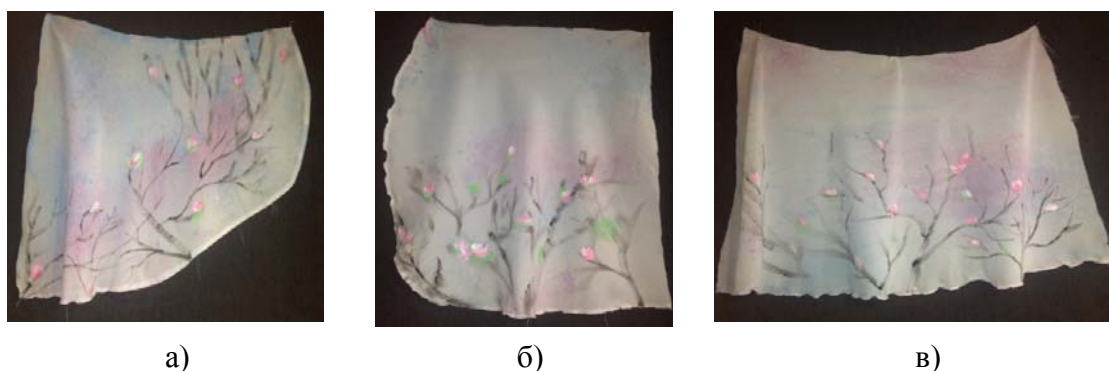


Рис. 7. Полотнища: а) правая половина переднего полотнища; б) левая половина переднего полотнища; в) заднее полотнище

Шифон, благодаря своей структуре, позволяет создавать эффект размытости, что и требуется для создания задуманного рисунка. Прежде чем приступить к тонированию и покраске ткани, ее необходимо намочить. Это позволяет краске красиво растекаться и смешиваться между собой на полотне. Раствор краски наносится на ткань с помощью пульверизатора. Имеется много технологических тонкостей, которые обеспечивают создание красивого акварельного эффекта (закат неба, насыщенные брызги, эффект «расфокусировки» и «грязной ткани»).



*Рис. 8.* Результат росписи нижней части:  
а) правая половина переднего полотнища; б) левая половина переднего полотнища; в) заднее полотнище

Еще один этап — окрашивание верхней части платья, состоящей из стрейч-сатина. Ткань имеет более плотную структуру, лицевая сторона ткани отличается благородным блеском и гладкостью. Именно поэтому краска ложится на ткань немного иначе, чем на шифон: она хорошо впитывается, и создавать эффект акварельной размытости очень сложно.

Расписываются верхние части по-разному: на спинку и левую полочку наносится только фон, а на правую полочку такой же рисунок, как на нижнюю юбку — ветки цветущей вишни. Для получения нужного эффекта ткань изначально должна быть сухой. Для росписи фона верхней части платья используется белая, розовая, голубая и сиреневая краска. Краска наносится на ткань пульверизатором. Затем пятна смачиваются водой для растекания по поверхности ткани. На правой половине прописываются ветки, точно так же и на нижней части платья.

После росписи ткань в течение 24 ч просушивается и проглаживается без пара через хлопчатобумажное полотно. После росписи деталей проводятся необходимые мероприятия для закрепления рисунка.

Работа учащихся с материалами и необходимыми инструментами обеспечивает формирование и развитие моторики рук.

Наблюдая за учащимися на занятиях по конструированию нарядного женского платья (рис. 9), отмечаем следующее: выполняют работу аккуратно и своевременно только 2–3 человека из 10–13. Трудности заключаются в вычерчивании прямых и кривых линий по линейке и лекалам, прочтении чертежей, ориентации в их линиях, построении и изготовлении из бумаги развертки макета будущей конструкции основы изделия (платья и юбки). Причина — неразвитая моторика рук и отсутствие в школе черчения. Без объемной (3D) развертки учащимся и студентам сложно понять принципы конструирования швейных (платье, костюм) и других изделий.



Рис. 9. Готовое изделие студентов

В процессе обучения поузловой обработке швейных изделий используется объяснительно-иллюстративная технология с демонстрацией материала и объяснением порядка выполнения операций. Один из критериев оценки правильности пооперационного выполнения швейного узла — строгое соблюдение параметров для ширины и машинной строчки, а также аккуратность. Этого можно достичь только в результате неоднократного проведения занятий по развитию моторики рук.

Ткацкое производство легче понять, рассматривая образцы гобеленов, павловопосадских платков и художественной обработки тканей с применением русской набойки, выполненных руками студентов в рамках научно-технологического проекта «Художественная отделка тканей набойкой».

На рисунке 10 показана последовательность процессов изготовления и технология художественной обработки тканей набойкой, включая инструменты и приспособления (набойная доска, молоток и др.); приведен фрагмент набивной ткани (рис. 11); на рисунке 12 — платья, изготовленные студентами с использованием этой ткани.



Рис. 10. Технология художественной набойки тканей:  
а) результат и процесс набойки ткани; б) молоток, процесс и результат набойки ткани; в) набоечная доска



Рис. 11. Фрагмент набивной ткани



Рис. 12. Готовые изделия студентов

В рамках знакомства и освоения технологий по обработке конструкционных материалов интересна работа в технике имитаций («имитационные» технологии). Предлагаемый конструкционный материал — бумага, фольга, картон, пластиковая и стеклянная тара — часто излишен в быту, но является отличной базой для творчества. В этом направлении нами разработан мастер-класс по некоторым видам такого декоративно-прикладного творчества.

В процессе выполнения заданий формируется представление о новых видах декоративно-прикладного творчества, их практическом назначении. Обучающиеся получают основные сведения о технологиях изготовления предметов, совершенствуют умения и навыки работы с ножницами и другими режущими инструментами, расширяют круг знаний о поделочных материалах и их свойствах.

Увлекательной творческой работой для студентов, школьников является изготовление кукол различной сложности: кукла-закрутка в 5 классе, кукла-перевертыш в 6 классе и кукла Тильда в 7 классе (обереговую куклу-закрутку и куклу-перевертыша предлагается изготовить в стилизованных народных костюмах). Учителем излагается ровно столько новых знаний, сколько необходимо на данном этапе обучения для импульса самостоятельной деятельности учащихся. Для пополнения своей методической копилки студенты готовят информационный материал на тему «Народный костюм моей малой родины» и демонстрационный «Поэтапное изготовление кукол».



Занятия по технологии призваны пробудить в учащихся добрые начала: человечность, бескорыстие, чуткость, отзывчивость, душевность, любовь к окружающему миру, своим близким и родным. Занятия по технологии обязаны формировать культуру труда, творческое отношение к труду, культуру взаимоотношений, экологическую культуру, поведение, ответственность за свое дело. Иными словами, они должны воспитывать нравственность.

На сегодняшний день педагогам и учителям предлагается шире внедрять прогрессивные стратегии обучения (<http://fgosvo.ru/>), главной задачей которых является целенаправленное создание эффективных условий обучения для обеспечения мотивированного включения учащихся в учебный процесс, создания условий для самостоятельного совершения учебных действий, выбора средств решения учебной задачи и самооценки достигнутого результата.

**Выводы.** Реализованная многоаспектная исследовательская деятельность позволяет студентам — будущим учителям технологии — взглянуть на свою профессию под другим углом, научиться новым методам и технологиям работы; применять полученные знания, умения и навыки не только в организации образовательного процесса по технологии в школе, но и в проектной, исследовательской и внеурочной деятельности школьников, создании различных кружков.

#### Список источников

1. Жадаева А. В. Технология. Творческие проекты. Организация работы. — Волгоград : Учитель, 2019. — 69 с.
2. Кочесова Л. В. Конструирование женской одежды. — М. : Академия, 2010. — 304 с.
3. Кузнецова О. В., Степанов В. А., Федорова Н. Б., Шуйцев А. М. Многомерная, многоуровневая образовательная система непрерывной подготовки специалистов // Инновации в науке, производстве и образовании : сб. тр. науч.-практ. конф. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2013. — С. 311–319.
4. Кузнецова О. В., Федорова Н. Б. Непрерывное физическое образование : моногр. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. — 224 с.
5. Кузнецова О. В., Степанов В. А., Федорова Н. Б. Управление личностно-ориентированным изучением и его организация на уроках физики средней школы : моногр. // Известия Российской академии образования. — 2012. — № 1 (21). — С. 111–124.
6. Пташкина Г. М. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «моделирование одежды» // Альманах мировой науки. — 2015. — № 2/3 (2). — С. 44–48.
7. Силаева М. А. Технология одежды : учеб. — М. : Академия, 2012. — 480 с.
8. Степанов В. А., Овчинникова Е. В., Федорова Н. Б. Многоуровневая система непрерывной подготовки специалистов профессионального образования и ее связь с производством // Известия российской академии образования. — 2013. — № 3 (27). — С. 97–108.
9. Степанов В. А., Федорова Н. Б., Кузнецова О. В., Овчинникова Е. В. Непрерывное инженерно-технологическое образование на основе научно-образовательного лазерного центра компетенций и интегрированной системы управления образовательным процессом // Психолого-педагогический поиск. — 2015. — № 4 (36). — С. 102–115.
10. Степанова Ю. В. Древнерусский костюм по письменным и археологическим источникам X–XV вв. // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. — № 4 (42). — 2010. — С. 84–92.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». — URL : <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 01.03.2021).

### References

1. Zhadaeva A. V. *Tehnologija. Tvorcheskie proekty. Organizacija raboty* [Technology. Creative Projects. Organizing Work]. Volgograd, Teacher Publ., 2019, 69 p. (In Russian).
2. Kochesova L. V. *Konstruirovanie zhenskoj odezhdy* [Designing Women's Clothes]. Moscow, Academy Publ., 2010, 304 p. (In Russian).
3. Kuznecova O. V., Stepanov V. A., Fedorova N. B., Shujcev A. M. Multifaceted and Multilevel Educational System of Continuous Training of Specialists. *Innovacii v nauke, proizvodstve i obrazovanii : sbornik trudov nauchno-prakticheskoy konferencii* [Innovations in Science, Production and Education: Proceedings of a Research Conference]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2013, pp. 311–319. (In Russian).
4. Kuznecova O. V., Fedorova N. B. *Nepreryvnoe fizicheskoe obrazovanie* [Continuous Physics Education]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2016, 224 p. (In Russian).
5. Kuznecova O. V., Stepanov V. A., Fedorova N. B. Managing Person-Oriented Physics Education in Physics Classrooms in Secondary Schools. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of the Russian Academy of Education]. 2012, no. 1 (21), pp. 111–124. (In Russian).
6. Ptashkina G. M. Organising Students' Independent Work in Clothes Designing Classrooms. *Al'manah mirovoj nauki* [Almanac of World Science]. 2015, no. 2/3 (2), pp. 44–48. (In Russian).
7. Silaeva M. A. *Tehnologija odezhdy* [Clothing Technology]. Moscow, Academy Publ., 2012, 480 p. (In Russian).
8. Stepanov V. A., Ovchinnikova E. V., Fedorova N. B. Multilevel System of Continuous Vocational Training and its Connection with Manufacturing. *Izvestija rossijskoj akademii obrazovanija* [Proceedings of Russian Academy of Education]. 2013, no. 3 (27), pp. 97–108. (In Russian).
9. Stepanov V. A., Fedorova N. B., Kuznecova O. V., Ovchinnikova E. V. Continuous Engineering and Technology Education at the Competence Centre for the Integrated Systems of Educational Management]. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2015, no. 4 (36), pp. 102–115. (In Russian).
10. Stepanova Ju. V. Old-Russian Costume of Written and Archaeological Sources in the 10th-15th Centuries. *Drevnjaja Rus'. Voprosy medievistiki* [Old Russia. Issues of Medieval Studies]. 2010, no. 4 (42), pp. 84–92. (In Russian).
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija 44.03.05 "Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumja profiljami podgotovki)"* [Federal State Education Standard of Higher Professional Education 44.03.05 "Pedagogical Education (with two profiles)]. URL : <http://fgosvo.ru/> (accessed: 01.03.2021). (In Russian).

### Информация об авторах

**Пташкина Галина Михайловна** — старший преподаватель кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Кузнецова Ольга Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Степанов Владимир Анатольевич** — доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Information about the authors**

**Ptashkina Galina Mikhailovna** — Assistant Professor in the Department of General and Theoretical Physics and Physics Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

**Kuznetsova Olga Viktorovna** — Candidate of Pedagogy in the Department of General and Theoretical Physics and Physics Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

**Stepanov Vladimir Anatolyevich** — Doctor of Physics and Mathematics, Professor in the Department of General and Theoretical Physics and Physics Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 01.03.2021; одобрена после рецензирования 15.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 01.03.2021; approved after reviewing 15.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 92–100.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 92–100.

Научная статья

УДК 159.944.4:378.12

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.008

### Особенности выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самоотношения

**Вышквыркина Мария Александровна**

Южный федеральный университет,

Ростов-на-Дону, Россия

mavyshkvyrkina@sfedu.ru

**Тушнова Юлия Андреевна**

Донской государственный технический университет,

Ростов-на-Дону, Россия

trubulya@yandex.ru

**Аннотация.** Проблема профессионального стресса педагогов, работающих в образовательных организациях различного типа, последние годы приобретает все большую актуальность. Исследования отечественных и зарубежных ученых доказывают, что среди учителей уровень профессионального стресса достаточно высок и часто является причиной не только эмоционального и профессионального выгорания, но и депрессии.

Цель представленного в статье исследования заключалась в изучении степени выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самоотношения.

В исследовании приняли участие 83 педагога, осуществляющих профессиональную деятельность в общеобразовательных учреждениях г. Ростова-на-Дону.

Были использованы следующие методики: тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; шкала профессионального стресса (Д. Фонтана); опросник психологической устойчивости к стрессу Е. В. Распопина, а также статистические методы (описательная статистика, U-критерий Манна — Уитни).

В результате эмпирического исследования были установлены различия в степени выраженности профессионального стресса у педагогов с позитивным и нейтральным отношением к себе, а также выявлены некоторые особенности в психологической устойчивости педагогов к отдельным стрессогенным факторам.

Перспективами разработки данной темы являются выявление и изучение психологических детерминантов профессионального стресса у педагогов образовательных учреждений разного уровня, разработка и апробация программ по профилактике и коррекции профессионального стресса педагогов.

**Ключевые слова:** самоотношение, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, педагоги.

*Для цитирования:* Вышквыркина М. А., Тушнова Ю. А. Особенности выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самоотношения // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 92–100. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.008.

Original article

## Vocational Stress Manifestations in Teachers with Different Self-Perceptions

**Vyshkvyrkina Maria Aleksandrovna**

Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia  
mavyshkvyrkina@sfnu.ru

**Tushnova Yulia Andreyevna**

Don State Technical University,  
Rostov-on-Don, Russia  
trubulya@yandex.ru

**Abstract.** The problem of work-related stress experienced by teachers working in various educational institutions has been gaining relevance in recent years. Both Russian and foreign researchers maintain that severe work-related stress frequently results in emotional exhaustion and professional burnout and depression in teachers.

The aim of the research is to investigate the intensity of work-related stress in teachers with different self-perception.

The research involves 83 teachers working in secondary educational institutions of Rostov-on-Don.

The research uses the following methods: V. V. Stolin and S. R. Panteleyev's self-perception questionnaire, the Fontan procedure of work-related stress risk assessment, E. V. Raspopin's stress resilience test, and statistical methods (descriptive statistics, the Mann-Whitney U-test).

Empirical investigation shows that the levels of work-related stress are different in teachers with positive and neutral self-perception. The research also singled out some peculiarities of teachers' resilience to various stress-inducing factors.

Further research may focus on the investigation of psychological determinants of work-related stress in secondary school teachers and the elaboration of measures aimed at preventing work-related stress in teachers.

**Key words:** self-perception, work-related stress, stress resilience, educators.

**For citation:** Vyshkvyrkina M. A., Tushnova Yu. A. Vocational Stress Manifestations in Teachers with Different Self-Perceptions. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 92–100. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.008.

**Введение.** В настоящее время в связи с динамично изменяющимися требованиями рынка труда, вызовами времени, ожиданиями общества возрастают требования к личности и деятельности педагога. Профессиональная деятельность учителя сопровождается систематическим воздействием на него разнообразных стресс-факторов: повышенной нагрузки, конфликтов с участниками образовательного процесса, необходимостью соответствовать формальным требованиям, низкой заработной платы, кадровой политики организации, режима труда и отдыха и пр.

Очевидно, что в любой профессиональной деятельности существуют свои объективные факторы, порождающие стресс. Важную роль в проявлении стрессов могут играть психологические факторы и не последнее место занимает сфера, которую принято относить к самосознанию личности. Из-за этих и ряда других причин увеличивается уровень эмоционального напряжения педагогов, повышается утомляемость, снижается творческий потенциал и энтузиазм, возникает боязнь неудачи, низкая эффективность работы, что приводит к эмоциональному и профессиональному выгоранию.

История изучения проблемы стресса достаточно длительна и берет свое начало в работах Г. Селье, указывающего, что стресс — «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» (Селье, 1982, с. 27). В дальнейшем проблема стресса рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных психологов в разных аспектах и авторами были предложены разнообразные определения самого понятия «стресс».

Так, в исследовании С. В. Березки по рассмотрению стресса в педагогической деятельности выделено три основных значения понятия «стресс» в современной науке: 1) реакция напряжения или возбуждения на любые внешние события или стимулы; 2) физическая реакция организма на негативное воздействие или предъявляемое требование; 3) субъективная реакция, проявляющаяся во внутреннем психическом напряжении и возбуждении (Березка, 2014).

Изучая особенности стресса в различных видах профессиональной деятельности, Н. В. Самоукина, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжников, А. Б. Леонова, О. Н. Чернышова использовали понятие «профессиональный стресс». По мнению Н. В. Самоукиной, профессиональный стресс «выражается в возникновении напряженного состояния сотрудников, которое возникает в результате длительного воздействия эмоционально отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью» (Самоукина, 1999, с. 186).

За последнее десятилетие исследования профессионального стресса и стрессоустойчивости педагогов стали особенно актуальны. Они достаточно разнообразны, но немногочисленны.

В статье М. В. Васильченко и Л. Д. Желдоченко рассмотрен феномен профессионального стресса в педагогической деятельности, доказано, что в стрессовой ситуации у преподавателей начальной школы со средним уровнем личностной тревожности доминирует просоциальная модель поведения, а с высоким — преобладает непрямая модель поведения. С ростом личностной тревожности учителей начальных классов снижается частота использования активной и просоциальной модели поведения и возрастает использование пассивной, асоциальной, прямой и непрямой моделей (Васильченко, Желдоченко, 2017).

И. А. Новикова, М. С. Зехова изучали психологический стресс педагогов, проходящих процедуру аттестации, и доказали, что большинство из них демонстрируют признаки психологического стресса во время прохождения аттестационных процедур. Основными стресс-факторами в этот период выступают возрастание нагрузки, нарушение режима труда и отдыха, необходимость работать в выходные, праздники и после работы, конфликты с коллегами и руководством, страх экспертной оценки и публичных выступлений. Во время стресса учителя часто используют эмоционально-ориентированные и достаточно редко — проблемно-ориентированные копинг-стратегии (Новикова, Зехова, 2011).

Е. В. Шеметкова показала, что профессиональный стресс олигофренопедагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в коррекционной школе-интернате, формируется под воздействием не только объективных стресс-

факторов, но и различных характеристик субъектов труда, в том числе демографических, индивидуально-психологических, личностных, когнитивных и интегральных свойств. Также выраженность профессионального стресса детерминирована разными факторами у олигофренопедагогов разного пола. В частности, у мужчин на возникновение профессионального стресса влияют ригидность мышления и высокий вербальный интеллект, эмоциональное выгорание, застенчивость, небольшой педагогический стаж, общий и в конкретной школе-интернате, низкая эффективность труда и общий уровень профессионального выгорания. У женщин возникновение стресса связано с низкой психической работоспособностью, тревожностью и депрессивностью, спонтанной агрессивностью и эмоциональной лабильностью, низкой самооценкой (Шемякина, 2009).

А. А. Хадарцев, А. Р. Токарев, И. Л. Трефилова на основе теоретического анализа литературы сделали вывод о том, что развитие профессионального стресса у педагогов в процессе выполнения ими трудовых функций обуславливает степень интенсивности интеллектуальных и эмоциональных процессов (Хадарцев, Токарев, Трефилова, 2019).

N. Halouani, F. Smaoui, C. Derbel, R. Naoui, J. Alouloi, O. Amami указали на преобладание высокого уровня профессионального стресса у большинства педагогов, а также доказали, что основными стресс-факторами для них выступают низкий оклад, тяжелые условия и плохая организация труда, проблемы с обучающимися и их родителями (Halouani, Smaoui, Derbel, Naoui, Alouloi, Amami, 2017).

Похожие результаты были получены на обширной выборке египетских, итальянских и тегеранских учителей. D. Desouky, H. Allam выявили у 100 % опрошенных египетских педагогов симптомы профессионального стресса. Более высокий его уровень был обнаружен у педагогов-женщин, у педагогов старше 40 лет, у учителей начальных классов, а также имеющих низкую заработную плату и большой педагогический стаж, высокую квалификацию и значительную учебную нагрузку (Desouky, Allam, 2017). G. Leila, E. G. Soghra отметили, что детерминантами профессионального стресса учителей из Тегерана выступают количество учеников, эффективность управления классом, эффективность вовлечения учеников в образовательную деятельность, стаж учителя и некоторые стили управления образовательной организацией (Leila, Soghra, 2011). Результаты, полученные S. de Simone, G. Cicotto, J. Lampis, также свидетельствовали о том, что объем нагрузки, восприятие учителями руководства и отношение к изменениям и инновациям являются основными стрессогенными факторами, а удовлетворенность работой выступает фактором, снижающим симптомы профессионального стресса. В частности, рабочая нагрузка и отношение к изменениям оказывают значительное прямое влияние на физические симптомы и косвенное влияние на них через удовлетворенность работой. Кроме того, удовлетворение от работы уменьшает физические симптомы (Simone, Cicotto, Lampis, 2016).

**Целью** нашего исследования являлось изучение степени выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самоотношения.

**Гипотеза исследования** заключалась в предположении о том, что у педагогов с высоким уровнем самоотношения высокий уровень профессионального стресса и низкий уровень психологической устойчивости к стрессу.

Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие психодиагностические **методики**: тест-опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева; шкала профессионального стресса Д. Фонтана; опросник психологической устойчивости к стрессу Е. В. Распопина. Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью описательной статистики и U-критерия Манна — Уитни.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону. В качестве респондентов выступили 83 педагога в возрасте от 24 лет до 50 лет.

**Обсуждение результатов.** В процессе исследования было выявлено, что более половины педагогов (60,24 %) имели средний уровень самооценки, поскольку были уверены в себе, уважали и принимали себя, хотя некоторые личностные особенности вызывали у них негативные чувства; треть (32,53 %) — высокий уровень самооценки, позитивное отношение к себе, своим возможностям и способностям, принятие себя в совокупности всех своих достоинств и недостатков и только 7,23 % — низкий уровень самооценки, который проявлялся в том, что они негативно относились к себе, видели в себе только недостатки, стремились в себе что-то изменить.

В дальнейшем исследовании степени выраженности профессионального стресса участвовали две группы педагогов: с высоким и средним уровнями самооценки.

У педагогов с высоким уровнем самооценки был обнаружен высокий уровень профессионального стресса, проявлявшийся в напряженном состоянии во время выполнения профессиональной деятельности, в то время как у педагогов со средним уровнем самооценки — умеренный уровень профессионального стресса, выражавшийся в психическом и физическом напряжении, снижающем эффективность и результативность профессиональной деятельности (рис. 1).

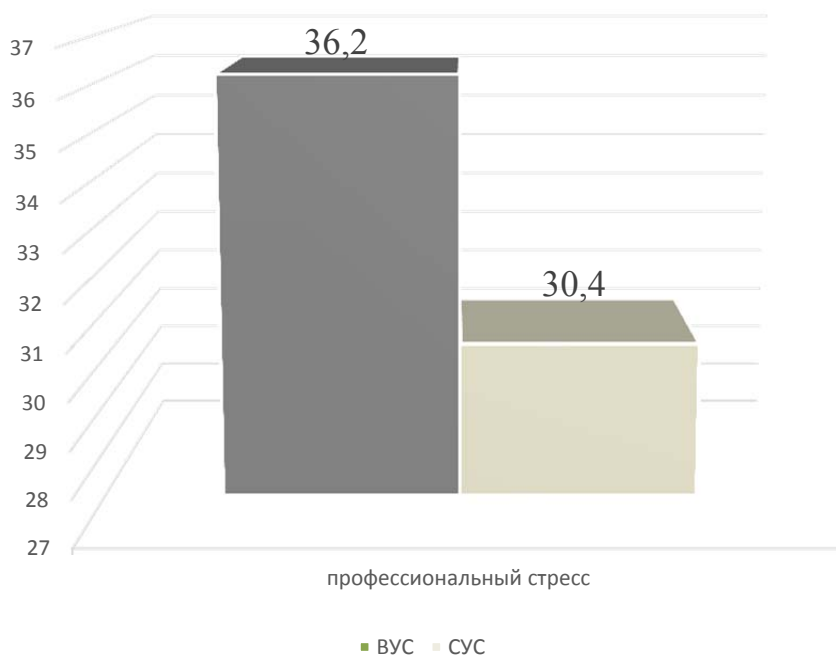


Рис. 1. Степень выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самооценки

Примечание: ВУС — высокий уровень самооценки, СУС — средний уровень самооценки

Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия Манна — Уитни выявила значимые различия в степени выраженности профессионального стресса у педагогов с разным уровнем самооценки ( $U = 148,500$ ,  $p = 0,002$ ): у педа-



гогов со средним уровнем самооотношения он был выражен значительно меньше, чем у педагогов с его высоким уровнем.

У сравниваемых групп педагогов была обнаружена различная психологическая устойчивость к стрессу.

Педагоги со средним уровнем самооотношения имели среднюю психологическую устойчивость к негативной социальной оценке, информационным перегрузкам, физическим нагрузкам и монотонной работе, одиночеству, ситуациям конкретной угрозы, повседневным и неожиданным стрессорам, длительности и повторяемости стрессора. На высоком уровне у педагогов данной группы были выражены психологическая устойчивость к негативной самооценке неопределенности, дефициту времени и общий уровень психологической устойчивости к стрессу (рис. 2).

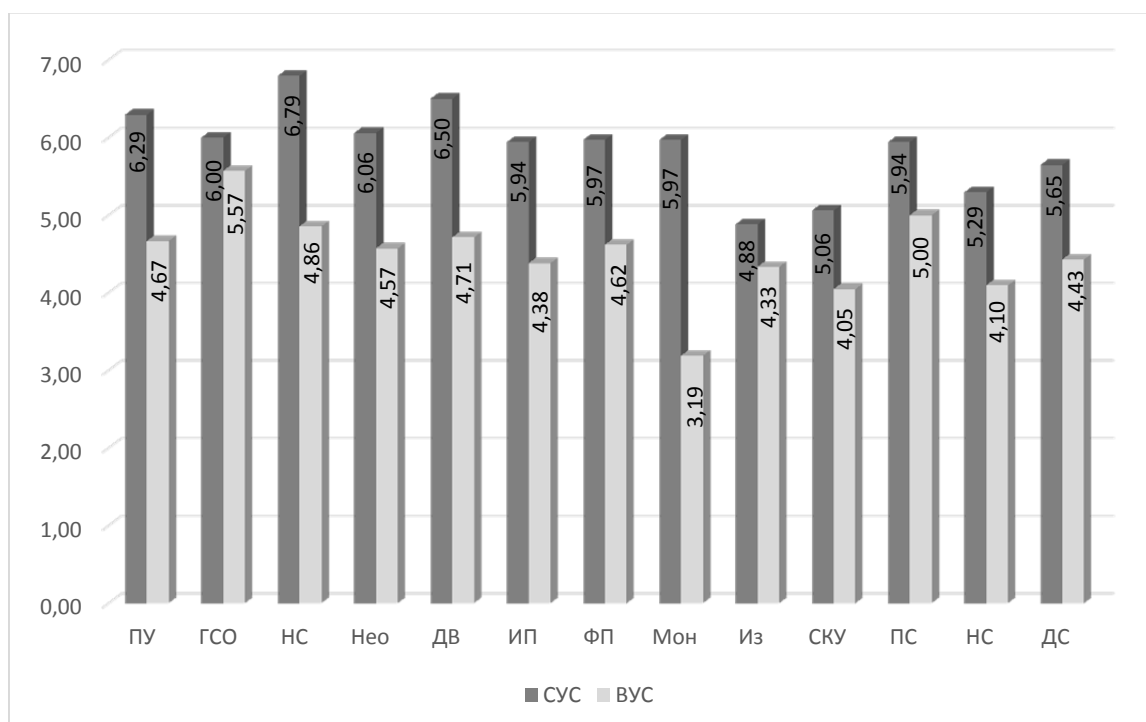


Рис. 2. Степень резистентности к некоторым стрессогенным стимулам у педагогов с разными уровнями самооотношения

*Примечание:* ВУС — высокий уровень самооотношения, СУС — средний уровень самооотношения, ПУ — психологическая устойчивость, ГСО — негативная социальная оценка, НС — негативная самооценка, Нео — неопределенность, ДВ — дефицит времени, ИП — информационные перегрузки, ФП — физические перегрузки, Мон — монотонность, Из — изоляция, СКУ — ситуация конкретной угрозы, ПС — повседневные стрессоры, НС — неожиданность стрессора, ДС — длительность стресса

Для педагогов с высоким уровнем самооотношения был характерен средний уровень психологической устойчивости к воздействию всех стрессогенных факторов: к негативной социальной оценке, негативной самооценке, неопределенности, дефициту времени, информационным перегрузкам, физическим нагрузкам, монотонной работе, одиночеству, ситуациям конкретной угрозы, повседневным стрессорам, неожиданным стрессорам, длительности и повторяемости стрессора, и общий уро-

вень психологической устойчивости к стрессу. Следовательно, их отличала средняя психологическая устойчивость к высокоэмоциональным и конфликтным ситуациям межличностного общения, воздействию шума, холода, жары и физическим нагрузкам в целом, однообразной деятельности, отсутствию социальных контактов, связанным с высоким риском ситуациям, трудностям в жизни, форс-мажорным обстоятельствам и хроническому воздействию стресса. В то же время они были очень устойчивы к ситуациям неопределенности и неизвестности, недостатку или отсутствию субъективно значимой информации, высоким интеллектуальным и информационным нагрузкам, ситуациям недостатка или ограниченности времени, потенциально-проблемным и трудным жизненным ситуациям в целом.

У педагогов с разными уровнями самоотношения были выявлены значимые различия в уровне психологической устойчивости к таким стрессогенным факторам, как монотонность ( $U = 125,500$ ,  $p = 0,002$ ) негативная самооценка ( $U = 152,000$ ,  $p = 0,000$ ), дефицит времени ( $U = 164,500$ ,  $p = 0,000$ ), неопределенность ( $U = 209,500$ ,  $p = 0,001$ ), а также в уровне общей психологической устойчивости личности к стрессу ( $U = 173,500$ ,  $p = 0,000$ ). Педагогам с высоким уровнем самоотношения была свойственна меньшая устойчивость к негативным оценкам со стороны окружающих, ситуациям неизвестности, дефицита личностно значимой информации, к ситуациям лимита и дефицита времени, а также к однообразным, однотипным условиям деятельности и общая психологическая устойчивость к стрессу, выражавшаяся в снижении функционирования психики в изменяющихся обстоятельствах и стрессовой ситуации в сочетании с выраженной тенденцией к самоуничижению и стрессогенной неудовлетворенности.

**Выводы.** Таким образом, более половины педагогов были уверены в себе, уважали и принимали себя, хотя некоторые личностные особенности вызывали у них негативные чувства; треть из них демонстрировали позитивное отношение к себе, своим возможностям, способностям и принимали себя в совокупности всех своих достоинств и недостатков, и лишь незначительная часть педагогов имела негативное самоотношение, видя в себе только недостатки и стремясь что-либо изменить.

Для педагогов со средним уровнем самоотношения была характерна меньшая степень выраженности профессионального стресса по сравнению с педагогами с высоким уровнем самоотношения.

У педагогов с разными уровнями самоотношения также была различна психологическая устойчивость к стрессу.

Педагогам со средним уровнем самоотношения были свойственны высокие работоспособность и адаптивность к воздействию стресс-факторов, оптимизм, энергичность, способность максимально использовать свои возможности в профессиональной деятельности, устойчивость к невротизации и поведенческим нарушениям, а с высоким уровнем самоотношения — недостаточно развитая психологическая устойчивость к конфликтным ситуациям межличностного взаимодействия, самоуничижение и стрессогенная неудовлетворенность теми или иными аспектами своего «Я», низкая резистентность к ситуациям неопределенности, межличностной изоляции и ситуациям с ограничением времени для решения задач, обширным информационным и физическим нагрузкам, монотонным или экстремальным условиям деятельности, трудностям, возникающим в повседневных жизненных ситуациях, неожиданным и непредсказуемым событиям, повторяющимся негативным воздействиям стрессора, недостаточное развитие общего уровня психологической устойчивости к потенциально-проблемным и трудным жизненным ситуациям, адаптации к воздействию стресс-факторов, нагрузок,

средний уровень работоспособности. Они достаточно легко подвергались стрессу, не полностью использовали свой потенциал, были склонны к фрустрации, невротизации, различным поведенческим нарушениям.

#### Список источников

1. Березка С. В. Стресс в педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. — 2014. — № 46/5. — С. 241–248.
2. Васильченко М. В., Желдоченко Л. Д. Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 6. — URL : <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN617.pdf> (дата обращения: 13.02.2021).
3. Новикова И. А., Зехова М. С. Психологический стресс у педагогов, проходящих процедуру аттестации // Медицинская психология в России. — 2011. — № 5. — URL : <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. — М. : Экмос, 1999. — 351 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. — М. : Прогресс, 1982. — 128 с.
6. Туренко Е. А. Возрастные аспекты профессионального стресса педагогов : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2011. — 243 с.
7. Хадарцев А. А., Токарев А. Р., Трефилова И. Л. Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. — 2019. — № 4. — С. 122–128.
8. Шеметкова Е. В. Профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната : автореф. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2009. — 24 с.
9. De Simone S., Cicotto G., Lampis J. Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers // European Review of Applied Psychology. — 2016. — Vol. 66, N 2. — Pp. 65–77.
10. Desouky D., Allam H. Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers // Journal of Epidemiology and Global Health. — 2017. — Vol. 7, N 3. — Pp. 191–198.
11. Halouani N., Smaoui F., Derbel C., Naoui R., Alouloi J., Amami O. Factors associated with professional stress at the teachers // European Psychiatry. — 2017. — Vol. 41. — Pp. 417.
12. Leila G., Soghra E. G. Developing and validating a model for teachers' occupational stressors in schools of Tehran // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2011. — Vol. 29. — Pp. 596–605.

#### References

1. Berezka S. V. Stress in Teaching. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2014, no. 46/5, pp. 241–248. (In Russian).
2. Vasil'chenko M. V., Zheldochenko L. D. The Phenomenon of Professional Stress in Teaching. *Mir nauki* [The World of Science]. 2017, vol. 5, no. 6. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/43PSMN617.pdf> (accessed: 13.02.2021). (In Russian).
3. Novikova I. A., Zehova M. S. Psychological Stress Experienced by Teachers during the Process of Certification. *Medicinskaja psihologija v Rossii* [Medical Psychology in Russia]. 2011, no. 5. URL : <http://medpsy.ru> (accessed: 10.02.2021). (In Russian).
4. Samoukina N. V. *Psihologija i pedagogika professional'noj dejatel'nosti* [Psychology and Pedagogy of Professional Performance]. Moscow, Jekmos Publ., 1999, 351 p. (In Russian).
5. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without Distress]. Moscow, Progress Publ., 1982, 128 p. (In Russian).
6. Turenko E. A. *Vozrastnye aspekty professional'nogo stressa pedagogov* [Age Aspects of Teachers' Professional Stress]. St. Petersburg, 2011, 243 p. (In Russian).
7. Hadarcev A. A., Tokarev A. R., Trefilova I. L. Professional Stress in Teachers (an overview of research). *Vestnik novyh medicinskih tehnologij* [Bulletin of New Medical Technologies]. 2019, no. 4, pp. 122–128. (In Russian).

8. Shemetkova E. V. *Professional'nyj stress v dejatel'nosti pedagogov, robotajushhih s umstvenno otstalymi det'mi v uslovijah korrakcionnoj shkoly-internata* [Professional Stress Experienced by Teachers Working with Mentally Retarded Children Working in Correctional Schools]. Yaroslavl, 2009, 24 p. (In Russian).

9. De Simone S., Cicotto G., Lampis J. Occupational Stress, Job Satisfaction and Physical Health in Teachers. *European Review of Applied Psychology*. 2016, vol. 66, no. 2, pp. 65–77.

10. Desouky D., Allam H. Occupational Stress, Anxiety and Depression among Egyptian Teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*. 2017, vol. 7, no. 3, pp. 191–198.

11. Halouani N., Smaoui F., Derbel C., Naoui R., Alouloi J., Amami O. Factors Associated with Professional Stress at the Teachers. *European Psychiatry*. 2017, vol. 41, pp. 417.

12. Leila G., Soghra E. G. Developing and Validating a Model for Teachers' Occupational Stressors in Schools of Tehran. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2011, vol. 29, pp. 596–605.

### Информация об авторах

**Вышквыркина Мария Александровна** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования Южного федерального университета.

**Тушнова Юлия Андреевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и организационной психологии Донского государственного технического университета.

### Information about the authors

**Vyshkvyrkina Maria Aleksandrovna** — Candidate of Psychology, Head of the Department of Educational Psychology at Southern Federal University.

**Tushnova Yulia Andreyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Educational Psychology and Organizational Psychology at Don State Technical University.

Статья поступила в редакцию 04.03.2021; одобрена после рецензирования 19.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 04.03.2021; approved after reviewing 19.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 101–110.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 101–110.

Научная статья

УДК 316.613.4:378.18

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.009

## Особенности отношений доверия и недоверия между студентами разных культурных групп

**Казаренков Вячеслав Ильич**

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

**Ван Бовэнь**

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия

www950707@163.com

**Аннотация.** В статье раскрыты актуальные вопросы межкультурного взаимодействия субъектов профессионального образования с учетом интенсификации процессов интернационализации в высшей школе. На основе анализа теоретических концепций и эмпирических данных обоснованы специфические особенности отношений доверия и недоверия между студентами в контексте восприятия друг друга как представителей разных культур.

Представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие содержание критериев доверия и недоверия студентов китайской, африканской и латиноамериканской общностей к сверстникам — представителям иных культурных групп. Методологической основой исследования выступила модель А. Б. Купрейченко, где в качестве критериев доверия и недоверия рассматриваются надежность, единство, знание, приязнь, расчет, недостатки. Проанализированы выявленные различия в содержании и степени выраженности критериев доверия и недоверия в межличностных взаимоотношениях студентов китайской, африканской и латиноамериканской общностей с ровесниками — представителями других культур.

Результаты исследования представляют научную значимость для исследователей психологических проблем кросс-культурной коммуникации и взаимодействия, а также могут быть использованы при разработке мероприятий профилактической и коррекционной направленности по созданию в поликультурной среде высших учебных заведений условий для развития межкультурного диалога представителей разных социальных общностей.

**Ключевые слова:** поликультурное образовательное пространство, межличностное взаимодействие, межкультурная коммуникация, межгрупповые отношения, критерии доверия и недоверия к сверстнику, доверие и недоверие к представителю иной культуры.

**Для цитирования:** Казаренков В. И., Ван Бовэнь. Особенности отношений доверия и недоверия между студентами разных культурных групп // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 101–110. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.009.

Original article

## Trust and Mistrust in Relationships between Students of Different Cultural Groups

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich**

People's Friendship University of Russia,  
Moscow, Russia  
vikprof2003@yandex.ru

**Wang Bowen**

People's Friendship University of Russia,  
Moscow, Russia  
www950707@163.com

**Abstract.** The article treats relevant issues of intercultural communication of vocational students taking into consideration the intensification of internationalization in higher education institutions. The analysis of theoretical concepts and empirical data is used to substantiate trust and mistrust relationships between students belonging to different cultural groups.

The article presents the results of an empirical study focusing on the criteria of trust and mistrust between Chinese, African and Latin American students. The research is based on the Kupreychenko model, where reliability, unity, knowledge, affection, convenience, and deficiencies serve as major criteria of trust and mistrust. The article analyzes the content and intensity of trust and mistrust criteria in interpersonal relationships between Chinese, African and Latin American students and representatives of other cultures.

The results of the research can be used by scholars investigating psychological problems associated with cross-cultural communication and can be used for prevention and correction of intercultural communication problems in multicultural learning environments of higher education institutions.

**Key words:** multicultural learning environment, interpersonal communication, intercultural relationships, trust and mistrust between peers, trust and mistrust between representatives of different cultures.

**For citation:** Kazarenkov V. I., Wang Bowen. Trust and Mistrust in Relationships between Students of Different Cultural Groups. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 101–110. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.009.

**Актуальность.** Понятие «доверие» в науках о человеке имеет глубокие исторические корни. Определение этому феномену социальных отношений пытались дать философы, социологи, политологи XX века; природу доверия продолжают открывать психологи и антропологи XXI века. Тем не менее определения самого термина «доверие» весьма многообразны и неоднозначны в интерпретации, а установление его сущности и выявление закономерностей детерминации доверия человека к человеку остается и на сегодняшний день в значительной степени открытым для изучения вопросом.

В словарях и справочниках при определении доверия акцент делается на убеждении в правоте кого-то и вере в его порядочность, честность. В «Энциклопедическом словаре» Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона доверие — «психическое

состояние, в силу которого мы полагаемся на какое-либо мнение, кажущееся нам авторитетным, и потому отказываемся от самостоятельного исследования вопроса, могущего быть нами исследованным» (Брокгауз, Ефрон, 1907, с. 842–843); в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова это «уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности, в правильности, основанное на этом отношении к кому-нибудь, чему-нибудь» (Ожегов, 1992, с. 169–170); у Д. Н. Ушакова — «убежденность в чьей-нибудь честности, порядочности; вера в искренность и добросовестность кого-нибудь» (Ушаков, 2008, с. 303). В «Словаре» В. Даля «довериться» — «отдаться на веру, на совесть, вверить кому-то себя, свои тайны, свои дела, положиться на кого-то вполне» (Даль, 2004, с. 461).

Доверие понимается как отношение к действиям другого субъекта и к нему самому, которое основывается на убежденности в его верности, добросовестности, честности. Противоположностью доверия является подозрительность, сомнение в верности другого общему делу, в готовности другого субъекта соблюдать общие интересы или условия взаимного договора, в искренности мотивов его действий.

Одни авторы доверие и недоверие рассматривают как противоположные, полярные друг другу конструкты, другие предполагают относительную самостоятельность феноменов доверия и недоверия по отношению друг к другу. Так, в работах Е. П. Ильина осуществлен критический обзор подходов, оценивающих доверие исключительно как положительный социально-психологический феномен, а недоверие — как отрицательный (Ильин, 2013). Мы согласны с позицией автора, что каждое из этих явлений в социальных и межличностных отношениях относительно автономно, а их последствия могут быть в разной степени предсказуемыми, иметь интегративный или деструктивный эффекты для межличностных отношений и социума в целом.

Исследование проблемы доверия в межкультурном взаимодействии приобретает особый смысл, поскольку вопросы доверия и недоверия к представителям аут-групп имеют высокую психологическую, социально-экономическую и политическую цену (Мацумото, 2003). Доверие непосредственно «вплетено» в механизм конструктивного со-бытия разных социальных групп, препятствующего межгрупповой враждебности и обеспечивающего процессы интеграции, сотрудничества, динамического равновесия (Антоненко, 2004).

Межгрупповое взаимодействие предполагает общение представителей одной социальной группы с представителями другой общности, которая может быть как сходной, близкой к ин-группе субъекта взаимодействия в формах реализации жизнедеятельности в разных сферах и психологическому складу субъектов, так и значительно отличающейся от нее. Межгрупповое взаимодействие реализуется опосредованно на уровне диады, где имеется «я» и «другой», причем другой в соответствии с законами межгруппового восприятия рассматривается как «инаковый», «чужой».

Рассматривая поведение представителя «чужой» группы, вызывающее доверие у субъекта социального познания и взаимодействия, А. Б. Купрейченко отмечал, что атрибутирование такого поведения может быть высоко позитивным, и в этом случае подобное поведение может стать базисом для улучшения отношения ин-группы к аут-группе и взаимоотношений конкретных партнеров между собой. Однако если вызывающее доверие поведение «чужака» будет истолковано как преследующее некие коварные цели и замыслы, то стартует прямо противоположный вектор межличностного взаимодействия и межгрупповых отношений (Купрейченко, 2008).

В результате изучения научной литературы по проблеме и существующих эмпирических исследований нами установлено, что доверие во взаимодействии представителей разных культурных общностей предполагает интерес и уважение к «инаковости» представителя аут-группы, позитивное эмоциональное оценивание «чужака», понимание потребностей и целей, которые могут быть реализованы в процессе общения с ним и готовность к совершению действий, способствующих диалогу. Недоверие включает осознание рисков, переживание эмоции страха, чувства опасности, напряженность и дистанцированность, прогнозирование неблагоприятных результатов взаимодействия и готовность к проявлению враждебности к представителю культурной аут-группы.

В поликультурном пространстве среды высшей школы проблема доверия друг другу студентов — представителей разных этнических, культурных групп в межличностном взаимодействии приобретает особую значимость и проблематичность, поскольку степень доверия партнеру и основания доверия задают репертуар стилей взаимодействия с ним: от диалогического и кооперативного до конкурентного и манипулятивного (Казаренков, Бовэнь, 2020).

Актуальность исследования обусловлена изменениями в современной системе высшего профессионального образования, проявляющимися в интенсификации процессов студенческого обмена и притоке иностранных студентов в российские учебные заведения. Образовательное пространство вузов создает условия для социального познания и взаимодействия представителей разных этнических, культурных общностей (Borisenkov, Gukalenko, Kazarenkov, Kazarenkova, Karnialovich, 2020). Поликультурное пространство высшей школы как любая гетерогенная среда, с одной стороны, обеспечивает преимущества межкультурного диалога и межгрупповой интеграции, с другой — несет в себе риски актуализации феноменов этнических стереотипов, предрассудков, межгрупповой враждебности и интрагруппового фаворитизма.

В связи с высокой актуальностью вопросов доверия и недоверия к представителю аут-группы в межличностном взаимодействии студентов — представителей разных культурных групп *целью* нашего исследования явилось выявление содержательных характеристик критериев доверия и недоверия студентов к сверстникам, являющимися представителями других культурных общностей.

Базой исследования выступил ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». Исследованием было охвачено 110 иностранных студентов 1–4 курсов первой ступени высшего образования в возрасте от 18 до 26 лет, среди которых было 37 представителей латиноамериканской, 35 — китайской и 38 — африканской культурных общностей. Наличие в исследованной выборке представителей трех уникальных по своей сути культур позволило выявить специфические особенности содержания критериев доверия и недоверия студентов — представителей разных культурных групп к сверстникам, представляющим иные культурные общности.

В эмпирическом исследовании проверке подвергалась *гипотеза* о том, что содержание критериев доверия и недоверия к сверстнику — представителю другой культуры различается у студентов китайской, латиноамериканской и африканской этнических общностей.

**Методы и методики.** В качестве диагностического инструментария использовалась методика А. Б. Купрейченко «Оценка доверия/недоверия личности другим людям» (Купрейченко, 2008). При предъявлении опросного бланка студентам предлагалось оценить степень своего согласия с предложенными высказываниями по отношению к сверстнику — представителю иной культурной группы, которому они доверяют больше всего, и по отношению к сверстнику — представителю культурной аут-группы, который утратил их доверие (Казаренков, Бовэнь, 2020).



Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи критерия сравнения U Манна — Уитни в компьютерном пакете Statistica 7.0. Для описательной статистики (нахождение среднего арифметического, построение графиков, таблиц, подсчета процентов) был использован Microsoft Excel 2010 версии 14.0.

**Результаты исследования.** С помощью методики А. Б. Купрейченко были получены данные о понимании студентами того, на каких основаниях они строят отношения доверия и недоверия с представителями иных культурных групп в студенческом сообществе. Чтобы выявить специфические особенности содержания критериев доверия и недоверия к сверстнику — представителю аут-группы у студентов латиноамериканской, китайской и африканской этнических общностей в процессах социального познания в межкультурном взаимодействии, были применены следующие описательные характеристики соответствующих критериев в общении с другими людьми, теоретически обоснованные и эмпирически установленные А. Б. Купрейченко: 1) надежность, показывающая степень уверенности субъекта доверия и отражающая представление о другом как помощнике в трудной ситуации; 2) уверенность в знании партнера, на основании которого можно прогнозировать поведение другого; 3) приязнь как симпатия, аттракция к партнеру, а также вера в сложившиеся хорошие, доброжелательные межличностные отношения; 4) единство целей, тождественность убеждений и мировоззрения партнеров; 5) представление о расчетливости и корыстности партнера; 6) представление о недостатках партнера (Купрейченко, 2008). Также использовались категории, существующие в научном лексиконе для описания участников отношений в модели доверия: «субъект доверия (недоверия)» — кто доверяет (или не доверяет) и «объект доверия (недоверия)» — кому доверяют (или не доверяют) (Скрипкина, 2000).

Учитывались и закономерности межгруппового восприятия, отражающиеся в разных трактовках и оценках в отношении представителей ин-группы и аут-группы: потребность поддержания социальной структуры и единства общности требует позитивно оценивать членов своей культурной группы за те же качества, за которые «чужаки» получают оценки негативной модальности с целью реализации функции сохранения и защиты системы наиболее значимых отношений личности и «обслуживания» социальной (этнической, культурной) идентичности (Купрейченко, 2008).

На первом этапе исследования были выявлены критерии доверия и недоверия к сверстнику — представителю другой культуры, наиболее и наименее использованные студентами разных общностей (китайская, латиноамериканская и африканская).

Таблица 1

Средние показатели выраженности критериев доверия к сверстникам — представителям других культур у обследованных групп студентов

Группы студентов	Китайской общности	Латиноамериканской общности	Африканской общности
Критерии доверия			
Знание	11,2	9,3	10,2
Приязнь	6,2	10,9	7,2
Надежность	9,2	9,0	10,6
Расчет	11,0	8,4	9,9
Единство	9,5	9,9	8,6
Недостатки	7,1	6,6	7,0

Как показано в таблице 1, студенты китайской общности в межкультурных отношениях доверия были склонны использовать рационализм и прагматизм, что находило выражение в стремлении полагаться на знания, представления об «инаковом» и опыт совместных действий, позволявший предсказывать поведение другого как надежное, а также заменять доверие на расчетливость и анализ «за» и «против» действий «навстречу» или дистанцирования по отношению к представителю культурной аут-группы. Использование критерия приязни, также «подменяющего» доверие процессами аттракции, для студентов-китайцев в общении с ровесниками — представителями культурных аут-групп было свойственно в наименьшей степени.

Студенты-латиноамериканцы, наоборот, в отношениях доверия с ровесниками — представителями иных культурных общностей были склонны полагаться на процессы и результаты аттракции, формировавшие высоко позитивную установку к «инаковому» с доминирующим эмоциональным компонентом, а также на процессы обнаружения «ценностно-ориентационного единства» между ин- и аут-группой, и при этом игнорируют поведенческие и характерологические недостатки ровесника — представителя культурной аут-группы.

У студентов-африканцев доминирующими критериями в межкультурных отношениях доверия выступали надежность и знание партнера, а недостатки партнера не рассматривались как значимый источник. Они были готовы доверять сверстнику, представлявшему другую культурную группу, если сформировались представления о «чужаке» как надежном товарище, основанные на знании о готовности «инакового» к помогающему поведению в трудных ситуациях, которое было «добыто» опытным путем.

В отношениях недоверия к «чужакам» в межкультурном взаимодействии студенты, независимо от собственной культурной принадлежности, полагались в первую и вторую очередь на критерии надежности и знания представителя аут-группы. Их недоверие базировалось на сомнениях в надежности «инакового» как соратника, готового протянуть руку помощи и ориентированного на сотрудничество и компромисс в сложных ситуациях межкультурного взаимодействия (Карнелович, Казаренков, Казаренкова, 2020). На третьей позиции, хотя и с разной степенью выраженности, находился расчет, отражающий незаинтересованность во взаимодействии из-за отсутствия представлений о реальной или потенциальной «полезности» контактов с ровесником — «чужаком» (табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели выраженности критериев недоверия к сверстникам — представителям других культур у обследованных групп студентов

Группы студентов	Китайской общности	Латиноамериканской общности	Африканской общности
Критерии доверия			
Знание	11,0	10,9	11,4
Приязнь	7,5	6,0	6,6
Надежность	11,2	10,1	10,4
Расчет	10,0	8,8	10,2
Единство	7,8	6,4	7,0
Недостатки	7,2	7,5	6,8

С помощью процедуры сравнения данных диагностического обследования студентов с применением U-критерия Манна — Уитни эмпирическим путем была осуществлена проверка гипотезы о различиях в выраженности критериев доверия и недоверия у студентов в общении со сверстниками — представителями других культур. Сравнение проводилось попарно между тремя группами студентов разных культурных общностей (китайская, латиноамериканская и африканская) (табл. 3 и 4).

Установленные различия свидетельствовали, что в отношениях доверия к сверстнику, представлявшему другую культурную группу, студенты-китайцы в большей степени, чем студенты-латиноамериканцы, были склонны использовать критерии надежности ( $U = 39, p \leq 0,001$ ), расчета ( $U = 54, p \leq 0,001$ ), единства ( $U = 48, p \leq 0,001$ ) и в меньшей степени — приязни, симпатии, дружелюбности ( $U = 26, p \leq 0,0001$ ). В сравнении со студентами-африканцами, студенты-китайцы чаще использовали критерии расчета ( $U = 46, p \leq 0,0001$ ) и знания ( $U = 55, p \leq 0,0001$ ) и реже — надежности ( $U = 53,5, p \leq 0,0001$ ) в отношениях доверия с ровесником — представителем культурной аут-группы.

Студенты-латиноамериканцы, по сравнению со студентами-африканцами были более склонны ориентироваться на симпатию, благосклонность, расположение как составляющие критерия приязни ( $U = 691,5, p \leq 0,0001$ ) и единство целей и интересов, наличие сходной жизненной позиции ( $U = 8,5, p \leq 0,0001$ ) и в меньшей степени — на критерии знания типичных свойств «чужака» ( $U = 1503, p \leq 0,01$ ) и его репутации как надежного товарища ( $U = 4648, p \leq 0,001$ ).

Таблица 3

Критерии доверия и недоверия к ровесникам — представителям культурных аут-групп, различавшиеся степенью выраженности у студентов разных культурных общностей ( $p < 0,05$ )

Критерии доверия и недоверия / стратегии взаимодействия	Студенты китайской общности	Студенты латино-американской общности	Студенты африканской общности
Студенты китайской общности		Приязнь (Д/НД) Надежность (Д/НД) Расчет (Д/НД) Единство (Д/НД)	Надежность (Д/НД) Приязнь (Д/НД)
Студенты латино-американской общности	Приязнь (Д/НД) Надежность (Д/НД) Расчет (Д/НД) Единство (Д/НД)		Приязнь (Д) Надежность (Д) Расчет (Д/НД) Единство (Д) Недостатки (Д/НД)
Студенты африканской общности	Надежность (Д/НД) Приязнь (Д/НД)	Приязнь (Д) Надежность (Д) Расчет (Д/НД) Единство (Д) Недостатки (Д/НД)	

Примечание: Д — критерий доверия; НД — критерий недоверия

В оценке «утратившего доверие» сверстника — представителя культурной аут-группы студенты-китайцы чаще студентов-латиноамериканцев и африканцев использовали критерии приязни ( $U = 5147, p \leq 0,01$ ) и надежности ( $U = 4726, p \leq 0,001$ ),

интерпретируя стремление «чужака» понравиться субъекту социального познания наличием у него скрытых целей и приписывая ему склонность к небезопасному и двусмысленному поведению в соответствии с механизмами межгруппового восприятия.

Студенты-латиноамериканцы в качестве критериев недоверия к сверстникам — «чужакам» были склонны рассматривать недостатки «инакового» в большей степени, чем студенты-африканцы ( $U = 5147$ ,  $p \leq 0,01$ ), и в меньшей степени, чем студенты африканской и китайской общностей ( $U = 1907$  и  $U = 457$  соответственно при  $p \leq 0,05$ ). Представители латиноамериканской культуры обладали более высоким, по сравнению со студентами других культурных групп, потенциалом эмоционально окрашенного оценочного межкультурного восприятия на уровне и доверия, и недоверия, когда человеку, вызывавшему симпатию, приписывались положительные черты, а вызывавшему недоверие — отрицательные (Казаренков, Карнелович, 2020).

**Выводы.** Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило предположение о существовании различий в отношениях доверия студентов — представителей китайской, латиноамериканской и африканской культур со сверстниками — представителями культурных аут-групп. Было доказано, что студенты-китайцы в межкультурных отношениях доверия в большей степени ориентировались на знание и расчет и в меньшей — на приязнь; латиноамериканские студенты — на критерии приязни и единства, а африканские — на надежность и знание. В отношениях недоверия «чужаку» при межличностном общении с представителем культурной аут-группы представители разных культурных общностей, а в большей степени студенты-китайцы, ориентировались на одни и те же критерии знания и надежности партнера.

Полученные результаты подтвердили результаты исследований, свидетельствовавших о том, что механизмы социального познания (схематизация, категоризация, стереотипизация, эвристизация) и межличностного восприятия (идентификация, эмпатия, рефлексия, аттракция, атрибутирование) являются теми процессами, которые «обслуживают» отношения доверия-недоверия в межкультурном взаимодействии. С их помощью субъект доверия-недоверия сначала формирует обобщенный и схематичный образ представителя культурной аут-группы, помогающий ослабить эмоциональное напряжение в ситуации неопределенности при общении с «инаковым», экономить когнитивные ресурсы по узнаванию представителя иной этнической общности, а на последующих этапах взаимодействия — углубить свое представление и о ровеснике, представляющем иную культуру, как об индивидууме, имеющем типические черты психологического склада своего этноса, культурной принадлежности и индивидуальные свойства, составляющие основу его уникальности как объекта доверия — недоверия.

Результаты исследования служат основой для дальнейшего изучения специфики механизмов и закономерностей социального познания и межличностного восприятия в сфере межкультурного взаимодействия, а также использоваться при разработке системы профилактики этнических предрассудков, ингруппового фаворитизма и межгрупповой враждебности в студенческой среде. На основе полученных подтверждений в ряде исследований гипотез контакта и перекатегоризации студентов — представителей разных культурных групп в поликультурной среде учреждений высшего профессионального образования возможно создание уникального ресурса формирования высококвалифицированных специалистов, свободных от межрасовых и межэтнических предубеждений и готовых к многоголосию и полилогу в профессиональной командной деятельности.

Список источников

1. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. — М. : Социум, 2004. — 319 с.
2. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Т. ХА (20) : Десмургия — Домициан. — СПб. : Полрадис, 1993. — С. 842–843.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание : в 4 т.— М. : АСТ, 2004. — Т. 3. — 928 с.
4. Ильин Е. П. Психология доверия. — СПб. : Питер, 2013. — 288 с.
5. Казаренков В. И., Ван Бовэнь. Доверие в межличностном взаимодействии студентов разных культурных групп // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 4. — С. 71–80.
6. Казаренков В. И., Карнелович М. М. Связь этнической идентичности и самопрезентации студентов разных культурных групп в межличностном взаимодействии // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2. — С. 133–144.
7. Карнелович М. М., Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б. Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей // Вестник университета. — 2020. — № 7. — С. 199–205.
8. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. — М. : Изд-во ИП РАН, 2008. — 571 с.
9. Мацумото Д. Психология и культура / пер. с англ. Т. Ю. Гутман. — СПб. : Питер, 2003. — 718 с.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М. : Ин-т рус. яз. РАН, 1992. — С. 169–170.
11. Скрипкина Т. П. Психология доверия. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
12. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. — М. : Альта-принт, 2008. — 793 с.
13. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B., Karnilovich M. M. Development of future teachers' readiness for academic mobility // Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society" (IC-TDPP-2020) : 2nd International scientific-practical conference. — Rostov-on-Don : EDP Sciences Publ., 2020. — Pp. 18–63.

References

1. Antonenko I. V. *Doverie: social'no-psihologicheskij fenomen* [Trust: Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, Society Publ., 2004, 319 p. (In Russian).
2. Brokgaуз F. A., Efron I. A. *Jenciklopedicheskij slovar'. Tom XA (20): Desmurgija — Domician* [Encyclopedic Dictionary. Volume XA (20): Desmurgy — Domitianus]. St. Petersburg, Polradis Publ., 1993, pp. 842–843. (In Russian).
3. Dal' V. I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka. Sovremennoe napisanie : v 4 tomah* [Explanatory Dictionary of the Russian Language. Modern Spelling: in 4 volumes]. Moscow, AST Publ., 2004, vol. 3, 928 p. (In Russian).
4. Il'in E. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. St. Petersburg, Peter Publ., 2013, 288 p. (In Russian).
5. Kazarenkov V. I., Wang Bowen. Trust in Interpersonal Interaction of Students Belonging to Different Cultural Groups. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 4, pp. 71–80. (In Russian).
6. Kazarenkov V. I., Karnelovich M. M. Ethic Identity and Self-representation of Students Belonging to Different Cultural Groups in Interpersonal Interaction. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2, pp. 133–144. (In Russian).
7. Karnelovich M. M., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B. Empathy and Reflexivity as Determinants of Ethnic Tolerance in Russian and Belorussian Students. *Vestnik universiteta* [University Bulletin]. 2020, no. 7, pp. 199–205. (In Russian).

8. Kuprejchenko A. B. *Psihologija doverija i nedoverija* [Psychology of Trust and Mistrust]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, 571 p. (In Russian).

9. Macumoto D. *Psihologija i kul'tura* [Psychology and Culture]. St. Petersburg, Peter Publ., 2003, 718 p. (In Russian).

10. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences Publ., 1992, pp. 169–170. (In Russian).

11. Skripkina T. P. *Psihologija doverija* [Psychology of Trust]. Moscow, Academy Publ., 2000, 264 p. (In Russian).

12. Ushakov D. N. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of Modern Russian]. Moscow, Alta-print Publ., 2008, 793 p. (In Russian).

13. Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B., Karnialovich M. M. Development of Future Teachers' Readiness for Academic Mobility. Trends in the Development of Psycho-pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society" (ICTDPP-2020): 2nd International scientific-practical conference in Rostov-on-Don: EDP Sciences Publ., 2020.

### Информация об авторах

**Казаренков Вячеслав Ильич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов.

**Ван Бовэнь** — магистрант 2 курса направления «Психология» филологического факультета Российского университета дружбы народов.

### Information about the authors

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia.

**Wang Bowen** — Psychology Master Student of the Faculty of Philology at People's Friendship University of Russia.

Статья поступила в редакцию 02.04.2021; одобрена после рецензирования 01.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 02.04.2021; approved after reviewing 01.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 111–121.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 111–121.

Научная статья

УДК 159.944.3

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.010

## Социальные и деятельностные предикторы профессионального самоотношения будущих специалистов разных сфер

**Казаренков Вячеслав Ильич**

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия

vikprof2003@yandex.ru

**Тян Сылей**

Российский университет дружбы народов,

Москва, Россия

565809247@qq.com

**Карнелович Марина Михайловна**

Гродненский государственный университет

имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь

karnelovich\_mm@grsu.by

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемные вопросы формирования профессионального самоотношения субъекта деятельности на этапе подготовки специалистов в системе высшего образования.

Цель исследования — определить особенности профессионального самоотношения будущих специалистов сфер образования, журналистики, лингвистики.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, тестирование, методы описательной статистики, критерий сравнения U Манна — Уитни, дисперсионный факторный анализ.

Приведены результаты эмпирического исследования профессионального самоотношения российских и белорусских студентов разных специальностей. Представлены выявленные феномены внутренней конфликтности профессионального самоотношения и противоречия смыслов «Я», связанных с профессией, у будущих специалистов. Осуществлен анализ влияния специфики профессиональной деятельности и ее востребованности в обществе на профессиональное самоотношение будущих специалистов сферы образования (филологи), деловой коммуникации (лингвисты), средств массовой коммуникации (журналисты).

Результаты исследования углубляют научные знания о факторах и механизмах профессионального становления личности, а также могут быть использованы специалистами сферы непрерывного профессионального образования в практике системы сопро-вождения будущих и начинающих педагогов, лингвистов, журналистов.

**Ключевые слова:** самоотношение субъекта профессиональной деятельности, смыслы «Я» в профессии, конфликтность профессионального самоотношения, факторы профессионального самоотношения.

*Для цитирования:* Казаренков В. И., Тянь Сялей, Карнелович М. М. Социальные и деятельностные предикторы профессионального самоотношения будущих специалистов разных сфер // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 111–121. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.010.

Original article

## Social and Activity Predictors of Novice Specialists' Professional Self-Concept Development

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich**

People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
vikprof2003@yandex.ru

**Tian Silei**

People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia  
565809247@qq.com

**Karnialovich Marina Mikhaylovna**

Grodno State University named for Yanka Kupala, Grodno, Belarus  
karnelovich\_mm@grsu.by

**Abstract.** The article treats the problem of developing university students' professional self-concept.

The aim of the research is to identify the peculiarities of professional self-concept in novice teachers, journalists and linguists.

Research methods are theoretical analysis, testing, descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, dispersion index.

The article provides the results of an empirical research of the development of professional self-concept in Russian and Belorussian students. It focuses on the phenomenon of internal contradictions between novice specialists' professional self-concept and their self-image. The article analyzes the influence of the popularity of a profession and the specifics of professional activities on professional self-concept of novice language teachers, linguists, and journalists.

The results of the research give an insight into factors and mechanisms of professional development and can be used by specialists of continuous vocational education as means of providing support to novice teachers, linguists and journalists.

**Key words:** self-assessment of one's professional activities, professional self-concept, conflicts in professional self-evaluation, factors associated with professional self-assessment.

**For citation:** Kazarenkov V. I., Tian Silei, Karnialovich M. M. Social and Activity Predictors of Novice Specialists' Professional Self-Concept Development. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 111–121. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.010.

**Введение.** Профессиональное становление личности в отечественной психологии традиционно рассматривается с точки зрения системогенетического подхода, согласно которому различные виды профессиональной активности личности вносят свой вклад в формирование и развитие субъекта конкретной профессиональной деятельности, реализацию и регуляцию этой деятельности (Поваренков, Слепко, Цымбалюк, 2001). Как следствие выбора абитуриентом определенной



специальности наступает трудоемкий период овладения «средствами и орудиями» будущей профессиональной деятельности в системе высшего образования. Социальная ситуация развития субъекта профессиональной активности в этот период представлена внешним и внутренним компонентами.

Внешние факторы профессионализации студента представлены прежде всего условиями организации учебно-профессиональной деятельности — содержанием аудиторных занятий, внеаудиторных видов учебных заданий, производственных практик (Kazarenkova, Kazarenkov, 2018), однако значимыми являются также и социальные установки и оценки относительно перспектив индивидуальной карьеры, статуса в обществе, престижности получаемой студентом профессии, транслируемые будущему специалисту конкретной сферы труда референтными лицами непосредственно в межличностном взаимодействии и опосредованно — широким кругом агентов социализации в средствах массовой коммуникации (Фомина, Лесин, 2017). Внутренняя картина социальной ситуации развития студента как субъекта профессиональной деятельности представлена процессами профессиональной идентификации, рефлексии и смыслообразования, детерминирующими содержание и динамику самодетерминации профессионального будущего специалиста (Карнелович, 2020).

Результатом теоретических поисков и эмпирических исследований смысловой сферы личности в контексте профессиональной карьеры стало введение в научный лексикон термина «профессиональное самоотношение». По мнению К. В. Карпинского и А. М. Колышко, профессиональное самоотношение есть система динамики смысловых структур и процессов, отражающих объективное отношение индивидуально-типологических свойств субъекта к практическому осуществлению мотивов и реализации ценностей труда и регулирующих адаптацию индивидуальности к профессиональной деятельности и системе деловых отношений. На уровне самосознания личности это смыслы «Я» в профессии, представленные в форме эмоционально окрашенных суждений и переживаний о самом себе и оценок самому себе как агенту сферы трудовой деятельности (Карпинский, Колышко, 2010). Таким образом, авторы поднимают проблему согласования, адаптации и преобразования личностных качеств и компетенций субъекта труда в соответствии с целями, задачами, требованиями, которые профессиональная деятельность предъявляет к индивидуально-личностным и деятельностным качествам носителя трудовой активности.

Профессиональное самоотношение может рассматриваться как эмоциональный компонент профессионального самосознания педагога, относительно устойчивое обобщенное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности в единстве отношений субъекта труда к системе своих действий, целям и задачам, средствам и способам достижения этих целей, результатам своей работы; к системе отношений с другими субъектами в процессе реализации труда; к своим компетенциям и качествам, значимым для профессионального самоосуществления и к себе как профессионалу в общем и целом (Карнелович, 2019).

В новейших исследованиях карьерного развития личности, осуществляемых на стыке классической психологии труда и относительно нового направления — психологии жизненного пути личности, предлагается смысловой подход к пониманию профессионального становления личности, детерминантой которого (как и профессиональной деятельности конкретного субъекта) выступает жизненный смысл профессии. Соотношение смыслов жизнедеятельности в целом и смыслов профессиональной деятельности как одной из сфер жизни определяет статус смыслов «Я» личности в профессии (Фомина, Рогожкина, 2012). К. В. Карпинским клас-

сифицированы варианты этого соотношения: позитивный, негативный и конфликтный жизненный смыслы профессиональной деятельности, а также профессия как смысл жизни (Карпинский, 2010). По его мнению, если субъект не реализует приущие его жизни смыслы в профессии, то он склонен отчуждаться от профессиональной деятельности, следовательно эффективность ее реализации объективно снижается, а на субъективном уровне возникают риски профессиональных деструкций и деформаций личности и осознанный выбор жизни без трудовой деятельности (Карпинский, 2010).

Таким образом, концепция профессионального самоотношения обосновывает необходимость его глубокого исследования на эмпирическом уровне как смысловой детерминанты профессионального становления специалиста.

На основе анализа теоретических подходов и обзора эмпирических исследований по проблеме профессионального самоотношения субъекта деятельности нами сформулировано авторское (рабочее) определение исследуемого феномена у будущих специалистов. Профессиональное самоотношение студента — будущего специалиста мы рассматриваем как эмоционально окрашенный смысловой компонент профессионального самосознания, представленный процессами образования, динамики и реализации личностных смыслов студента как субъекта жизнедеятельности, преломляемых и транслируемых в сферу будущей трудовой деятельности, результатом которых выступает глобальный личностный смысл «Я» в профессии.

**Цель исследования** — определить влияние специфики учебно-профессиональной деятельности и оценки престижа профессии на показатели профессионального самоотношения будущих специалистов разных сфер труда.

**Базой исследования** выступили ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» и УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». В исследовании приняли участие 132 студента дневной формы обучения этих учебных заведений специальностей «Филология» (42 человека), «Лингвистика» (44 человека), «Журналистика» (46 человек) в возрасте от 20 до 25 лет, из которых было 70 девушек и 67 юношей. Диагностика проводилась с помощью информационно-коммуникативных технологий.

**Методы и методики исследования.** Для диагностики смыслов «Я» студентов в профессии с учетом социально-демографических показателей и специфики учебно-профессиональной деятельности использовался тест-опросник профессионального самоотношения (Карпинский, Колышко, 2010). Представления студентов разных специальностей об уровне «престижности» их будущей профессии выявлялись с помощью метода субъективного оценивания. Методами обработки данных выступили процедуры описательной и математической статистики, U-критерий Манна — Уитни, однофакторный дисперсионный анализ.

На первом этапе эмпирического исследования нами выявлялись субъективные оценки студентов относительно престижности специальности, которой они овладевают в высшей школе. Им предлагалось ознакомиться с определением престижа профессии как феномена, в котором отражается существующая в общественном сознании иерархия (стратификация) профессий, видов сфер трудовой деятельности, создаваемая с учетом степени сложности и уровня ответственности труда, необходимого количества ступеней и продолжительности специального профессионального образования, уровня оплаты труда, статуса и возможных привилегий представителей профессии в социуме (Российская социологическая энциклопедия, 1998). Вместе с этим мы учитывали, что престиж профессии является в большей степени субъективным и социально-групповым феноменом, относительно независимым от объективной иерархии профессий в обществе (Казаренков, 2018).

Затем студенты оценивали престижность специальности (профессии), которой они обучались в университете.

Обратимся к качественному анализу и интерпретации полученных результатов.

Итоги сравнительного анализа оценки белорусскими и российскими студентами, обучавшимися на специальностях «Филология», «Лингвистика» и «Журналистика», престижности специальности, которой они овладевают в вузах, показали отсутствие значимых различий. Это можно объяснить общим информационным пространством обеих стран, русскоязычной образовательной средой и близкими по содержанию стандартами высшего профессионального образования, благодаря которым создаются общие социокультурные и профессиональные смыслы, транслируемые российским и белорусским студентам.

Достоверных различий между выборками студентов двух стран нет, поэтому дальнейший анализ и интерпретация диагностических данных проводились для всей генеральной совокупности ( $n = 132$ ).

На следующем этапе были проанализированы представления студентов о престижности (социальная ценность, «статусность») их специальности. Наиболее низкие оценки престижности будущей профессии были обнаружены у студентов-филологов (средний показатель 3,6 балла из 5 возможных), наиболее высокие — у студентов-журналистов (средний показатель 4,8) и средние — у студентов-лингвистов (средний показатель 4,2).

С помощью U-критерия Манна — Уитни было доказано, что рассматриваемые оценки достоверно выше у журналистов, чем у филологов ( $U = 382,5$ ;  $p \leq 0,01$ ) и лингвистов ( $U = 583,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), а у последних — достоверно выше, чем у филологов ( $U = 583,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). Различия в оценках общественного статуса получаемой профессии у журналистов и лингвистов имеют характер тенденции ( $U = 783,5$ ;  $p \leq 0,07$ ).

Источником высокого престижа и оценки профессии журналиста в представлениях студентов, возможно, является обобщенный, идеализированный имидж работников прессы, репортеров, закрепленный в общественном стереотипе, а также перенос отношения массовой аудитории к отдельным, пользующимся популярностью представителям профессии на всю профессиональную деятельность журналиста в целом, а затем и на ее типичных, средних представителей.

Престиж профессиональной деятельности лингвиста — специалиста по межкультурной коммуникации оказался также достаточно высоким, хотя и уступающим «романтике» журналистской практики. Это может объясняться многопрофильностью специальности, позволяющей реализовывать функции переводчика и специалиста по интернациональному общению в различных областях — от юриспруденции до мировой экономики и менеджмента, что, по мнению студентов, обеспечивает их конкурентоспособность и возможности эффективной самореализации на рынке труда.

Статус профессии филолога в обществе и перспективы сферы применения соответствующих компетенций, полученных в высшем учебном заведении, будущие специалисты данного профиля, по сравнению с будущими журналистами и лингвистами, оценили ниже. В общественном сознании (и в студенческой среде) профессия филолога ассоциируется прежде всего с преподаванием языка и литературы, научно-исследовательской и редакторской работой, репетиторством. Образ этой специальности, возможно, был бы более привлекательным и престижным при наличии в сознании студентов примеров ярких, известных в молодежной среде ее представителей, достигших высокого социального статуса, уровня жизни, профессиональной идентичности и самооценности (Казаренков, 2020).

В таблице 1 представлены особенности самоотношения студентов разных специальностей.

С помощью U-критерия Манна — Уитни были получены достоверные различия по всем показателям профессионального самоотношения, за исключением «самоэффективности в профессии», в которой отражается степень удовлетворенности достигнутыми результатами, карьерным ростом, гордости собой как мастером, профессионалом.

Таблица 1

Средние значения показателей профессионального самоотношения студентов разных специальностей

Показатели профессионального самоотношения	Студенты-журналисты	Студенты-лингвисты	Студенты-филологи
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	22,1	24,1	20,0
Самоуважение в профессии	27,5	24,8	20,9
Самообвинение в профессии	13,5	13,3	16,6
Самоэффективность в профессии	24,7	26,1	25,0
Самоуничижение в профессии	30,5	32,1	39,1
Общий показатель позитивности ПС	89,2	85,3	79,4

Свой личностный рост в профессии и управление карьерным продвижением все студенты, независимо от специальности, оценивали в диапазоне средних значений.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было доказано, что субъективная оценка престижности получаемой специальности выступает предиктором внутренней конфликтности профессионального самоотношения субъекта будущей профессиональной деятельности, оказывая обратное влияние на зависимый показатель ( $F(1, 99) = 8,447,0$ ;  $p = 0, 004$ ). Конфликтный профессиональный смысл «Я» отражает противоречия между общежизненными потребностями, мотивами студента и требованиями социума к исполнителю профессиональной роли (Шамбер, Карнелович, 2019). Когда повышается оценка престижности квалификации, наблюдается снижение внутренней конфликтности отношения студентов к себе как субъекту соответствующей сферы профессионального труда.

Показатели самоуничижения в профессии также испытывают на себе обратное влияние субъективных представлений студента о престижности предстоящей профессиональной деятельности ( $F(5,38) = 5,7008$ ;  $p = 0,002$ ): чем ниже оценки социальной привлекательности получаемой квалификации, тем выше интрапунитивность, тенденция к самокритике и «застреванию» на трудностях и неудачах, чрезмерная чувствительность к социальным оценкам достижений в учебно-профессиональной деятельности.

Зависимость самоуважения как компонента профессионального самоотношения будущего специалиста от субъективной оценки престижности получаемой специальности носит прямой характер ( $F(3,36) = 3,8556$ ;  $p = 0,012$ ), то есть студент склонен использовать стереотипные оценки общественной значимости той или иной профессии со стороны агентов социальной среды в качестве критериев собственной оценки на логическом уровне своих достижений на пути освоения

профессиональной роли, испытывать и формировать соответствующий уровень самоуважения к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности.

Установлено, что специфика содержания учебно-профессиональной деятельности, соответствующего получаемой специальности, соотносится с отдельными показателями профессионального самоотношения студентов (рис. 1 и 2).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа свидетельствуют, что специфика содержания образования в рамках получаемой специальности выступает предиктором внутренней конфликтности профессионального самоотношения субъекта будущей профессиональной деятельности.

У журналистов и лингвистов показатели конфликтности профессионального самоотношения достоверно выше, чем у филологов (рис. 1). Конфликтный профессиональный смысл «Я» отражает противоречия между индивидуальными свойствами и общежизненными смыслами студента с целями, задачами и социокультурно заданными смыслами профессии, что задает вектор разворачивания динамики смыслов будущего специалиста и активные действия по самопреобразованию, согласовыванию индивидуальных свойств и смыслов личности с требованиями деятельности.

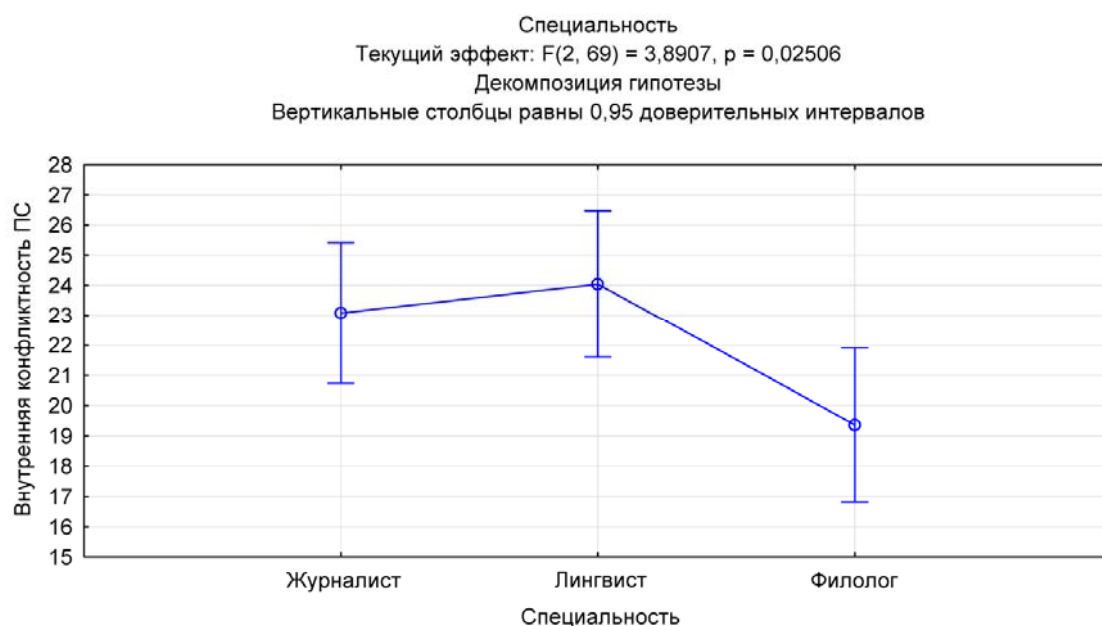


Рис. 1. Показатель внутренней конфликтности профессионального самоотношения (ПС) у студентов разных специальностей

Общий показатель позитивности профессионального самоотношения у студентов разных специальностей также испытывает на себе влияние содержательно-процессуальной специфики профессиональной деятельности будущего специалиста.

Как показано на рисунке 2, система профессиональных смыслов «Я» будущих журналистов отражает наивысший в исследованной выборке уровень доверия к себе как специалисту на основе поиска оптимального соотношения потребностей, возможностей с профессиональными требованиями, нахождением стратегии карьерного саморазвития и в перспективе — «профессионального самоутверждения» (Корчагина, 2009).

У студентов-филологов выявлены наименьшие показатели позитивности профессионального самовосприятия и самопринятия, что в перспективе может оказать ингибирующее влияние на продуктивность учебно-профессиональной деятельности в текущий период профессионального становления и привести к риску отчуждения от профессии в отдаленной перспективе (Поваренков, 2002).

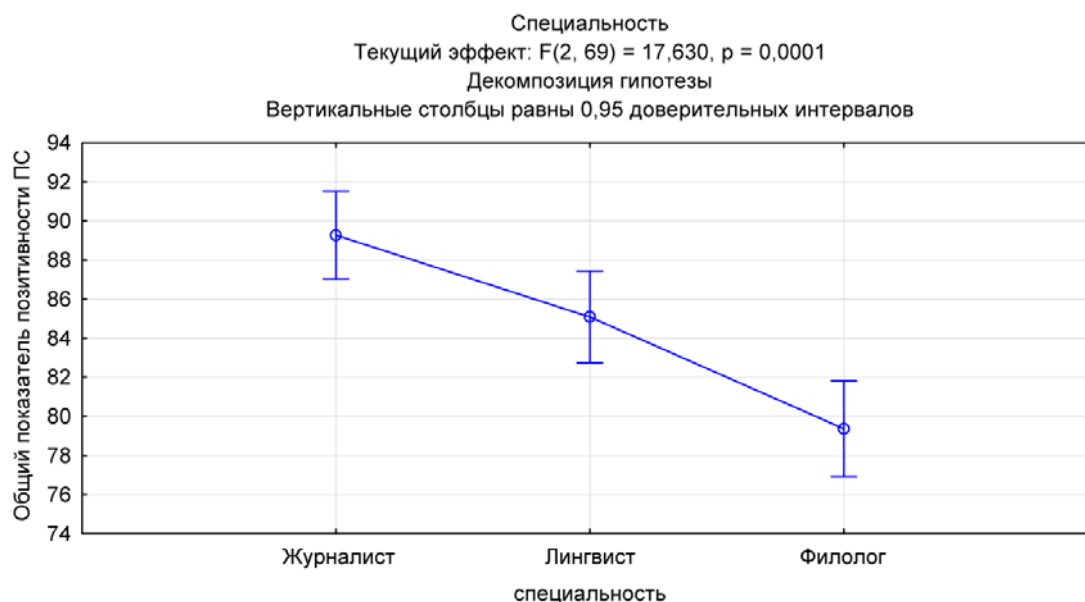


Рис. 2. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения (ПС) у студентов разных специальностей

**Выводы.** Таким образом, в результате эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о влиянии социальных и деятельностных факторов на профессиональное самоотношение будущих специалистов. Доказано, что представления студентов о престижности профессии и содержание учебно-профессиональной деятельности выступают предикторами внутренней конфликтности, самоуважения и самоуничижения в профессии, общей позитивности профессионального самоотношения студента.

Полученные и представленные в статье данные могут быть использованы в общем пространстве российско-белорусского непрерывного профессионального образования, органах государственного управления и средствах массовой коммуникации в процессе реализации стратегических совместных программ с привлечением широкой общественности, молодежных объединений для повышения социального престижа и имиджа разных специальностей как фактора формирования позитивного профессионального самоотношения будущих специалистов.

Материалы и результаты исследования могут также использоваться социально-психологическими службами учреждений высшего образования при консультировании студентов по вопросам развития индивидуальной карьеры и профессионально-личностного самосовершенствования.

#### Список источников

1. Казаренков В. И. Самосовершенствование преподавателя как условие развитие личности студента // Непрерывная система образования «школа — университет». инновации и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : Белорус. нац. техн. ин-т, 2020. — С. 135–139.

2. Казаренков В. И. Современный университет: целостное образование студента // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / науч. ред. В. И. Казаренков. — М. : РУДН, 2018. — Ч. 1. — С. 92–103.
3. Карнелович М. М. Профессиональные смыслы «Я» будущих педагогов и врачей // Научные труды Республиканского института высшей школы. — 2019. — № 19/3. — С. 127–136.
4. Карнелович М. М. Связь профессионального самоотношения педагогов и их толерантности к субъектам образовательного процесса // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. — Вып. 10 : в 2 ч. — Минск : Республик. ин-т проф. образования, 2020. — Ч. 1. — С. 44–52.
5. Карпинский К. В. Жизненный смысл профессионала как детерминанта деятельности и становления личности // Социальная психология труда. Теория и практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, И. Г. Дикая. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — Т. 1. — С. 161–186.
6. Карпинский К. В., Колышко А. М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : моногр. — Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2010. — 140 с.
7. Корчагина Г. И. Детерминация профессионального самоутверждения личности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Сер. «Педагогика и психология». — 2009. — № 2 (3). — С. 146–151.
8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М. : УРАО, 2002. — 159 с.
9. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н., Цымбалюк А. Э. Системогенез деятельности профессионала : моногр. — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т, 2019. — 162 с.
10. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. — М. : Высшая школа, 1998. — С. 537.
11. Фомина Н. А., Лесин А. М. Значимость различных терминальных ценностей для современных студентов и их осуществление // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 2 (42). — С. 109–119.
12. Фомина Н. А., Рогожкина Т. В. Система жизненных смыслов студентов вуза // Вестник РУДН. Сер. «Педагогика и психология». — 2012. — № 3. — С. 66–71.
13. Шамбер О. Ч., Карнелович М. М. Влияние социально-демографических факторов и специфики деятельности на показатели профессионального самоотношения и толерантности педагогов // Инсайт: психологические координаты общества. — 2019. — № 1. — С. 297–298.
14. Kazarenkova T. B., Kazarenkov V. I. Socio-managerial and socio-cultural problems of integration of education, science and business in a digital society // Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. View from Russia : Collected papers XIX ISA World Congress of Sociology / V. Mansurov (ed.-in-Chief). — 2018. — Pp. 167–182.

## References

1. Kazarenkov V. I. Teachers' Self-improvement as a Prerequisite to Students' Development. *Nepreryvnaja sistema obrazovanija "shkola — universitet": innovacii i perspektivy* [Continuous Education "School — University": Innovations and Prospects]. Minsk, Belorussian National Technical University Publ., 2020, pp. 135–139. (In Russian).
2. Kazarenkov V. I. Modern University: Holistic Student Development. *Vysshajaja shkola: opyt, problemy, perspektivy : materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii: v 2 chastjah* [Higher School: Experience, Problems, Perspectives: Proceedings of the 11th International Research Conference: in 2 parts]. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 2018, part 1, pp. 92–103. (In Russian).
3. Karnelovich M. M. Professional Self-concepts of Novice Teachers and Doctors. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly* [Research of the Republican Institute for Higher Education]. 2019, no. 19/3, pp. 127–136. (In Russian).

4. Karnelovich M. M. The Connection between Professional Self-Perception of Teachers and their Tolerance to Students. *Psichologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa* [Psychological Support of Education]. Minsk, Republican Institute for Vocational Education Publ., 2020, iss. 10, part 1, pp. 44–52. (In Russian).

5. Karpinskij K. V. The Meaning of Life of a Professional as a Determinant Factor for Personal and Professional Development. *Social'naja psihologija truda. Teorija i praktika* [Social Psychology of Labour. Theory and Practice]. Zhuravlev A. L., Dikaja I. G. (eds.). Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2010, vol. 1, pp. 161–186. (In Russian).

6. Karpinskij K. V., Kolyshko A. M. *Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psichologicheskoy diagnostiki* [Professional Self-concept of a Personality and the Methodology of Psychological Diagnosis]. Grodno, Grodno State University Publ., 2010, 140 p. (In Russian).

7. Korchagina G. I. Determination of Professional Self-esteem. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Vyatka State Humanitarian University. Pedagogy and Psychology]. 2009, no. 2 (3), pp. 146–151. (In Russian).

8. Povarenkov Ju. P. *Psichologicheskoe sodержание professional'nogo stanovlenija cheloveka* [Psychological Aspects of Professional Development]. Moscow, University of the Russian Academy of Education Publ., 2002, 159 p. (In Russian).

9. Povarenkov Ju. P., Slepko Ju. N., Cymbaljuk A. Je. *Sistemogenez dejatel'nosti professionala* [Systemic Genesis of Professional Activities]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2019, 162 p. (In Russian).

10. *Rossijskaja sociologicheskaja jenciklopedija* [Russian Sociological Encyclopaedia]. Osipov G. V. (ed.). Moscow, Higher School Publ., 1998, pp. 537. (In Russian).

11. Fomina N. A., Lesin A. M. The Significance of Various Terminal Values for Modern Students and their Implementation. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Support]. 2017, no. 2 (42), pp. 109–119. (In Russian).

12. Fomina N. A., Rogozhkina T. V. The System of Life Expectations in University Students. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzby narodov. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Bulleting of People's Friendship University of Russia. Pedagogy and Psychology series]. 2012, no. 3, pp. 66–71. (In Russian).

13. Shamber O. Ch., Karnelovich M. M. The Influence of Social and Demographic Factors and Professional Activities on Teachers' Professional Self-esteem and Tolerance. *Insajt: psichologicheskie koordinaty obshhestva* [Insight: Psychological Coordinates of Society]. 2019, no. 1, pp. 297–298. (In Russian).

14. Kazarenkova T. B., Kazarenkov V. I. Socio-managerial and Socio-cultural Problems of Integration of Education, Science and Business in a Digital Society. Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities. View from Russia : Collected papers XIX ISA World Congress of Sociology. V. Mansurov (ed.). 2018, pp. 167–182.

#### Информация об авторах

**Казаренков Вячеслав Ильич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов.

**Тян Сылей** — магистрант 1 курса направления «Психология» филологического факультета Российского университета дружбы народов.

**Карнелович Марина Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.



**Information about the authors**

**Kazarenkov Vyacheslav Ilyich** — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of Social and Differential Psychology at People's Friendship University of Russia.

**Tian Silei** — Master Student of Psychology at People's Friendship University of Russia.

**Karnialovich Marina Mikhaylovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Experimental and Applied Psychology at Grodno State University named for Yanka Kupala.

Статья поступила в редакцию 18.03.2021; одобрена после рецензирования 30.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 18.03.2021; approved after reviewing 30.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Научная статья

УДК 159.944.3

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.011

## **Профессиональная направленность личности как фактор психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность**

**Мусатова Оксана Алексеевна**

Российский национальный исследовательский  
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,  
Москва, Россия  
muoxa@mail.ru

**Футин Вячеслав Николаевич**

Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина, Рязань, Россия  
futinvn@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема профессиональной направленности студентов вуза как ведущего фактора формирования их психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между наличием различных факторов риска, не способствующих успешной адаптации и профессионализации выпускников вузов, выделенных отечественными и зарубежными авторами, и фактическим отсутствием эмпирической проверки структуры профессиональной направленности студентов, в том числе в условиях введения новых форм обучения и вероятности возникновения самозанятости в современных условиях рынка труда.

Цель исследования состояла в эмпирическом выявлении и анализе структуры профессиональной направленности студентов вузов в современных условиях дистанционного обучения.

Профессиональная направленность студентов исследовалась с помощью ориентационной анкеты Басса — Смекала — Кучера, свойства их личности определялись с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла.

В исследовании участвовали 348 студентов юридических специальностей российских вузов в возрасте от 17 до 22 лет.

Было установлено, что компоненты структуры сформированности профессиональной направленности у студентов вуза различаются в зависимости от курса обучения. Профессиональная направленность меняется от направленности на процесс решения задачи и на взаимодействие на 1 курсе к направленности на себя на 3 курсе при снижении направленности на взаимодействие у первокурсников и переходе дальней профессиональной перспективы в ближнюю у студентов 5 курса.

Кроме того, в психологическом портрете студентов-юристов и их психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность существуют инварианты, которые составляют смелость, энергичность, реалистичность, стремление к лидерству, общительность, наличие интеллектуального потенциала, высокий уровень моральной устойчивости и требовательности к себе.

Полученные и представленные в статье результаты исследования обосновывают целесообразность его продолжения в направлении расширения спектра факторов психологической готовности выпускников вуза к вхождению в трудовую деятельность, в том числе за счет анализа их цифровой компетентности и толерантности к условиям неопределенности.

**Ключевые слова:** студенты вузов, профессиональная направленность, психологическая готовность, трудовая деятельность.

**Для цитирования:** Мусатова О. А., Футин В. Н. Профессиональная направленность личности как фактор психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 122–130. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.011.

Original article

## Professional Involvement as a Factor of Psychological Readiness for Professional Activities

**Musatova Oksana Alekseyevna**

Russian National Research Medical University  
named for N. I. Pirogov, Moscow, Russia  
muoxa@mail.ru

**Futin Vyacheslav Nikolayevich**

Ryazan State University named  
for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
futinvn@mail.ru

**Abstract.** The article treats the issue of university students' career motivation and professional focus as major factors determining their readiness to perform professional tasks.

The relevance of the research is accounted for by the fact that there is no consistent approach to the investigation of risk factors that hinder university students' successful adaptation to professional activity. Neither Russian nor foreign researchers provide sufficient empirical evidence to assess the effectiveness of students' professional training and their readiness for professional practice.

The aim of the research is to empirically analyze university students' career motivation and professional focus in distance learning environments.

To investigate students' professional focus, the authors use the Bass-Smekal-Kocher test. To assess students' personal characteristics, the authors use R. Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire.

The study involves 348 17-22-year-old law students of Russian universities.

The investigation shows that the components of university students' professional focus are different in junior and senior students. First-year students are interested in communication with their peers and in studying, third-year students are less peer-centered and more self-centered, fourth-year students are even less interested in communication with their peers, fifth-year students have high career motivation.

Moreover, many law students demonstrate confidence, vigor, pragmatism, leadership qualities, sociability, intellectual potential, rectitude, perfectionism.

The results of the research highlight the necessity to further investigate factors associated with university graduates' psychological readiness for professional activity and professional practice, including such factors as university graduates' digital competence and their ability to tolerate uncertainty.

**Key words:** university students, career motivation and professional focus, psychological readiness, professional activity.

**For citation:** Musatova O. A., Futin V. N. Professional Involvement as a Factor of Psychological Readiness for Professional Activities. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 122–130. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.011.

**Введение.** Актуальным направлением модернизации высшего отечественного образования является определение теоретико-методологических оснований и практической готовности выпускников вузов к будущей профессиональной деятельности в условиях изменяющегося рынка труда.

Условием повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов выступает формирование профессиональной направленности личности студентов, которая способствует принятию ими правильных решений относительно выбранного трудового пути, несмотря на ставшие почти постоянными условия неопределенности в области трудоустройства и перспектив карьерного роста, а также непрерывного обновления актуального перечня профессий и специальностей (Рубцова, 2015). В связи с этим главным направлением в деле профессионального образования студентов является поиск путей формирования у них как будущих специалистов деятельностной позиции в процессе обучения, способствующей наработке опыта целостного системного видения профессиональной деятельности (Акименко, 2019; Фомина, Британ, 2018).

В течение длительного периода в нашей стране пристальное внимание уделяется вопросам профориентации, правильного выбора профессии, последующего профессионального обучения, психологического благополучия студентов и в целом — создания условий для профессиональной самореализации и профессионального развития (Рубцова, Темиров, 2008). Этому способствует учет степени сформированности профессиональной направленности молодых людей как фактора их психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность.

Подробный анализ понятия профессиональной направленности личности представлен в ряде научных работ (Гонтарь, 1996; Буянова, Гришина, 2019; Миrowsкая, Лучшева, 2019; Ненашев, Фомина, 2017; и др.). В результате метаанализа и обобщения данных исследований было обнаружено, что у авторов не было единого подхода к изучению феномена профессиональной направленности при единстве мнения о том, что профессиональная направленность является частным проявлением общей направленности личности. Большинство исследователей понимают под профессиональной направленностью совокупность мотивационных тенденций, связанных с профессиональной деятельностью, которые влияют на выбор будущей профессии, стремление работать по специальности и удовлетворенность профессиональной деятельностью.

На наш взгляд, в целом профессиональная направленность представляет собой совокупность мотивов, отражающих побудительную сторону профессиональной деятельности.

В качестве структурных компонентов профессиональной направленности выделяют интересы, склонности, ценностные ориентации, профессиональные идеалы и мотивы. Вместе с этим профессиональные мотивы личности выступают системообразующим компонентом ее структуры. С учетом современных реалий напряженности в социальной дистанции мы предлагаем включить в структуру

профессиональной направленности еще цифровую компетентность и толерантность к условиям неопределенности.

В период обучения в вузе у студентов активно растет стремление проявить себя, происходит активный поиск путей предметно-практической деятельности, формируется потребность в самоопределении и профессиональной самореализации личности, складывается своеобразная триада личностной практической направленности по отношению к сферам жизнедеятельности: направленность на себя, на социум и на дело.

Вектор направленности на себя составляет активно формируемое стремление студентов к личностному первенству и престижу. Направленность на взаимодействие и общение, ориентация на совместную деятельность и социальное одобрение способствует формированию у них общительности, сопереживания, относительного конформизма, терпимости, направленность на задачу (дело) — развитию заинтересованности в решении учебно-профессиональных проблем, бескорыстного стремления к познанию, овладению новыми навыками и умениями, а направленность на сотрудничество — формированию умений обоснованно доказывать свою точку зрения, полезную для выполнения задания. Система этих векторов образует профессионально-личностную направленность студентов и определяют их психологическую готовность к вхождению в будущую профессиональную деятельность.

Успешность учебно-профессиональной деятельности студентов также во многом определяется уровнем их специальных способностей и степенью сформированности профессиональной учебной мотивации, поэтому в развитии профессиональной направленности студентов большое значение имеет формирование положительного отношения к профессии еще в период обучения, во многом определяющего конечные цели профессионального становления.

Период обучения в высшем учебном заведении является самым важным в формировании будущего специалиста-профессионала, поэтому задача формирования и развития его профессиональной направленности в вузе приобретает первостепенное значение (Гонтарь, 1996).

В настоящее время, к сожалению, в высших учебных заведениях нет программ целенаправленного развития профессиональной ориентации студентов, что приводит к выпуску специалистов с профессиональными знаниями, умениями и навыками. Однако у них слабо развита профессиональная направленность, что негативно влияет на всю дальнейшую профессиональную деятельность.

На учебно-профессиональный процесс получения высшего образования оказывают влияние предметы и явления объективного мира, особенности социальной среды, в том числе новые условия обучения в вузе и социальные требования к личности, а также чувства, в которых проявляются отношения к этим предметам и явлениям, познаваемым и изменяемым ими в процессе деятельности, со всеми присущими потребностями.

Отношения студентов к современному образовательному процессу, в том числе в условиях дистанционного обучения, и становлению их как профессионалов проявляются в виде относительно устойчивых качеств личности и эмоциональных переживаний, которые выполняют коммуникативную и регулятивную функции, информируя о том, как происходит удовлетворение потребностей, в частности в процессе учебно-профессионального становления. Отношение студентов к самому процессу познания в ходе обучения и его успешности выражают и отражают интеллектуальные чувства: любопытство, любознательность, интерес

к познанию неизведанного, побуждающий к поискам новых решений поставленных задач, удивление, уверенность в себе, своих силах, правильности решения тех или иных задач, сомнение при неудаче, которые влияют на эффективность учебно-профессиональной деятельности и ее мотивацию. Чувство уверенности в собственных силах также влияет на процесс преодоления препятствий на пути к достижению успеха; сомнение является основой для поиска истины в учебной деятельности; чувство ожидания неизведанного — основой мотива поиска нового и прогрессивного во всех сферах учебно-профессиональной деятельности.

Традиционно принято считать, что успешность учебно-профессиональной деятельности напрямую зависит от интеллектуального уровня личности: чем он выше, тем эффективнее учебная деятельность. Однако мотивы учебно-познавательной деятельности играют не меньшую роль в обеспечении ее успешности. Так, в исследовании Н. И. Меньшова, А. А. Реана, В. А. Якунина была выявлена существенная закономерность в динамике учебной деятельности сильных и слабых студентов (Реан, 2003) и доказано, что в основе успешности образовательного процесса лежит в первую очередь мотивация учебно-профессиональной деятельности, а не интеллект: сильным студентам больше свойственна внутренняя мотивация (потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентирование на получение прочных знаний и практических умений), а слабым — внешняя мотивация ситуационного характера (избегание осуждения, наказания, порицания за неуспеваемость и плохую учебу и т. п.).

Нами проведено эмпирическое исследование с *целью* выявления структуры профессиональной направленности студентов, влияющей на успешность их учебно-профессиональной деятельности и психологическую готовность к вхождению в трудовую деятельность.

В исследовании приняли участие 348 студентов 1–5 курсов вузов г. Москвы (Российский университет транспорта, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации), в основном обучавшиеся на юридических специальностях (будущие юристы, таможенники, управленцы), которые представляют собой квинтэссенцию специалистов юридического профиля. Педагогическое сопровождение преподавания психологических дисциплин для студентов юридических специализаций требует учета специальных психолого-педагогических образовательных аспектов (Мариновская, Мусатова, Николаева, 2017).

Для подтверждения репрезентативности обследованной выборки студентов был проведен ее обобщенный социально-демографический анализ, который показал, что возраст участников исследования составлял от 17 до 22 лет ( $M = 19,37$ ,  $SD = 1,53$ ); большая часть не состояла в браке и не имела детей; поступила в образовательное учреждение сразу после окончания среднеобразовательной школы по рекомендации родителей или близких.

**Методики исследования.** В процессе психологического исследования для определения некоторых профессионально важных аспектов направленности личности студентов, влияющих на индивидуальную эффективность деятельности, применялась ориентационная анкета Басса — Смекала — Кучера, широко используемая в профориентации и прогнозировании профессиональной успешности в различных видах деятельности, а для оценки базовых свойств личности, скрытых от непосредственного наблюдения и объясняющих все разнообразие поведения человека, — 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла.

Выбор данного инструментария диагностики психологических особенностей профессиональной направленности студентов образовательных учреждений был обусловлен тем, что различная направленность методик, их валидность и надежность достаточно объективно и многосторонне отражали структуру исследованных свойств их личности.

Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась при помощи традиционно используемого в научных исследованиях программного пакета “Statistica”.

**Обсуждение результатов.** Результаты, полученные в ходе проведенного нами эмпирического исследования, в целом согласуются с данными представленного выше научного метаанализа и подтверждают теоретическое предположение о том, что профессиональная направленность выступает фактором психологической готовности студентов-юристов к вхождению в трудовую деятельность.

Анализ результатов исследования профессиональной направленности студентов-юристов различных курсов при помощи ориентационной анкеты, разработанной В. Смейкалом и М. Кучерой, выявил некоторые ее психологические особенности и закономерности.

У студентов 1 курса была наиболее выражена направленность на процесс решения задачи, что, возможно, объясняется консолидацией их внутреннего ресурса на преодоление периода адаптации к новому образу жизнедеятельности. У студентов 2 курса не было выявлено приоритетной направленности, что, по нашему мнению, связано с завершением периода адаптации и возвращением к гармоничному развитию личности. На третьем году обучения из-за наступления кризиса обучения наиболее выраженной была направленность на себя при резком снижении уровня направленности на взаимодействие и средней выраженности направленности на процесс решения задачи. На четвертом и пятом курсах еще более снизилась направленность на взаимодействие и увеличилась направленность на себя (табл.), что может быть связано с возрастанием необходимости саморазвития в целях овладения профессиональными навыками и переходом дальнейшей профессиональной перспективы в ближнюю.

Таблица

Выраженность компонентов профессиональной направленности у студентов-юристов различных курсов (в баллах)

Курсы \ Направленность	На себя	На взаимодействие	На дело
1	24	30	36
2	29	31	30
3	38	24	28
4	40	22	28
5	41	19	30

В результате проведенного анализа были выявлены корреляции компонентов структуры направленности с успешностью учебно-профессиональной деятельности студентов: у направленности на дело была обнаружена сильная ( $p = 0,072$ ) и у направленности на себя — средняя ( $p = 0,051$ ) положительные связи с успешностью обучения.

Помимо того, профессиональная направленность студентов-юристов коррелировала с качествами их личности. Так, были выявлены сильные корреляции между их направленностью на дело и факторами Н (смелость,  $p = 0,078$ ); Е (лидерство,  $p = 0,065$ ), I (твердость, реалистичность,  $p = 0,061$ ). В направленности студентов на взаимодействие обнаружена сильная положительная связь с фактором А (открытость,  $p = 0,077$ ), выявлена средняя корреляция между направленностью на себя — средняя положительная связь с факторами В (развитое мышление,  $p = 0,053$ ), С (эмоциональная стабильность,  $p = 0,052$ ), G (сознательность,  $p = 0,050$ ) и на уровне тенденции — с фактором F (самоконтроль,  $p = 0,047$ ).

Результаты согласуются с выдвинутой гипотезой и данными метаанализа исследований других авторов.

На основе анализа данных исследования характерологических особенностей студентов, выявленных с помощью опросника Р. Кеттелла, был составлен обобщенный психологический портрет личности студента-юриста (Мусатова, Шпагина, 2014), согласно которому ему свойственны общительность, доброта и открытость, смелость и энергичность, стремление к лидерству, интеллектуальный потенциал и широкие интеллектуальные интересы, а также сочетание уравновешенности с реалистичностью, адекватностью оценки собственных возможностей и высоким уровнем моральной устойчивости и требовательности к себе, жесткость и смелость, наравне с доверчивостью и откровенностью.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Подводя итоги изложенного, отметим, что профессиональная направленность личности — интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях.

Профессиональная направленность личности устанавливается в процессе обучения в вузе, причем сформированность ее компонентного состава меняется у студентов разных курсов. У первокурсников наиболее выражена направленность на процесс решения задачи, на 2 курсе нет преимущественной выраженности какой-либо определенной направленности, на 3 курсе доминирует направленность на себя при снижении направленности на взаимодействие, а на 4 и 5 курсах еще более выражена направленность на себя при уменьшении направленности на общение, что свидетельствует о переходе у выпускников дальней профессиональной перспективы в ближнюю и подготовке к самостоятельной профессиональной жизни в современных условиях рынка труда.

Профессиональная направленность студентов коррелирует с успешностью их учебно-профессиональной деятельности и такими личностными свойствами, как смелость, лидерство, реалистичность, открытость, развитое мышление, сознательность, эмоциональная стабильность и самоконтроль. Это позволило составить психологический портрет студентов-юристов и в их психологической готовности к вхождению в трудовую деятельность выделить следующие инварианты: смелость, энергичность, реалистичность, стремление к лидерству, общительность, наличие интеллектуального потенциала, высокий уровень моральной устойчивости и требовательности к себе.

Формирование у студентов профессиональной направленности, которая не только лежит в основе учебной мотивации, но и способствует формированию профессионально важных качеств будущего специалиста, желания реализовываться в выбранной специальности, является одной из важнейших задач высших учебных заведений.



Перспективы дальнейших исследований профессиональной направленности студентов связаны с расширением спектра факторов психологической готовности выпускников вуза к вхождению в трудовую деятельность и необходимостью включения в показатели готовности их цифровую компетентность и толерантность к условиям неопределенности.

#### Список источников

1. Акименко Г. В. Опыт внедрения некоторых инновационных форм профессиональной направленности в рамках изучения курса «Психология» в медицинском университете // *Дневник науки*. — 2019. — № 5 (29). — С. 3–24.
2. Буянова В. В., Гришина А. Н. Развитие профессиональной направленности у студентов в процессе изучения дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2019. — № 65/2. — С. 309–313.
3. Гонтарь С. А. Некоторые аспекты профессионального отбора в ОВД // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. — 1996. — № 2 (4). — С. 59–61.
4. Мариновская И. Д., Мусатова О. А., Николаева Ю. В. Психолого-педагогические аспекты преподавания дисциплин психологического профиля для студентов юридических специализаций // *Вестник Московского университета МВД России*. — 2017. — № 4. — С. 236–239.
5. Мировская С. С., Лучшева Л. М. Исследование эмоционального интеллекта и профессиональной направленности личности студентов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. — 2019. — № 2 (54). — С. 97–104.
6. Мусатова О. А., Шпагина Е. М. Психологическое портретирование. — М., 2014. — 82 с.
7. Ненашев С. Д., Фомина Н. А. К проблеме профессионального становления личности студента и формирования его профессиональной Я-концепции // *Актуальные вопросы экономики, права и образования в XXI веке : материалы III Междунар. науч.-практ. конф.* — 2017. — С. 122–125.
8. Реан А. А. Психология подростка. — СПб., 2003. — 480 с.
9. Рубцова Н. Е. Основные направления классификаций профессиональной деятельности // *Психология и психотехника*. — 2015. — № 5 (80). — С. 501–510.
10. Рубцова Н. Е., Темиров Т. В. Духовный смысл психологического обеспечения профессионального самоопределения // *Мир психологии*. — 2008. — № 2 (54). — С. 211–221.
11. Фомина Н. А., Британ А. С. Роль самооценки в становлении личности студентов // *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы X Междунар. науч.-практ. конф.* — 2018. — С. 284–286.

#### References

1. Akimenko G. V. Implementing some Innovative Forms of Professional Focus within the Framework of the Psychology Course in Medical Universities. *Dnevnik nauki* [Scientific Diary]. 2019, no. 5 (29), pp. 3–24. (In Russian).
2. Bujanova V. V., Grishina A. N. The Development of Students' Professional Focus during the Psychology in Extreme Situations Course. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2019, no. 65/2, pp. 309–313. (In Russian).
3. Gontar' S. A. Some Aspects of Professional Selection for the Ministry of Internal Affairs. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah* [Psychopedagogy in Law Enforcement]. 1996, no. 2 (4), pp. 59–61. (In Russian).
4. Marinovskaja I. D., Musatova O. A., Nikolaeva Ju. V. Psychological and Pedagogical Aspects of Psychological Disciplines for Law Students. *Vestnik Moskovskogo universiteta Ministerstva vnutrennih del* [Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2017, no. 4, pp. 236–239. (In Russian).

5. Mirovskaja S. S., Luchsheva L. M. The Investigation of Performance Psychology Students' Emotional Intellect and Professional Focus. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [Current Issues in Psychological and Pedagogical Research], 2019, no. 2 (54), pp. 97–104. (In Russian).

6. Musatova O. A., Shpagina E. M. *Psihologicheskoe portretirovanie* [Psychological Portraits]. Moscow, 2014, 82 p. (In Russian).

7. Nenashev S. D., Fomina N. A. To the Issue of Professional Formation of Students and the Development of their Professional Self-Conception]. *Aktual'nye voprosy jekonomiki, prava i obrazovanija v XXI veke : materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Relevant Issues of Economics, Law and Education in the 21st Century: Proceedings of the 3rd International Research Conference]. 2017, pp. 122–125. (In Russian).

8. Rean A. A. *Psihologija podrostka* [Adolescent Psychology]. St. Petersburg, 2003, 480 p. (In Russian).

9. Rubcova N. E. Major Trends of the Classification of Professional Activities. *Psihologija i psihotehnika* [Psychology and Psychotechnology]. 2015, no. 5 (80), pp. 501–510. (In Russian).

10. Rubcova N. E., Temirov T. V. Spiritual Meaning of Psychological Aspects of Professional Self-Determination. *Mir psihologii* [The World of Psychology]. 2008, no. 2 (54), pp. 211–221. (In Russian).

11. Fomina N. A., Britan A. S. The Role of Self-Assessment in Student Personality Formation. *Pedagogika i psihologija kak resurs razvitija sovremennogo obshhestva : materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Pedagogy and Psychology as a Resource of Modern Society Development: Proceedings of the 10th International Research Conference]. 2018, pp. 284–286. (In Russian).

### Информация об авторах

**Мусатова Оксана Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы психолого-социального факультета Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н. И. Пирогова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

**Футин Вячеслав Николаевич** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра практической психологии и психологической службы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

### Information about the authors

**Musatova Oksana Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Work of the Faculty of Social and Psychological Studies at Russian National Research Medical University named for N. I. Pirogov of the Ministry of Health of the Russian Federation.

**Futin Vyacheslav Nikolayevich** — Doctor of Psychology, Professor, Senior Researcher at Research and Education Centre for Practical Psychology and Psychological Service at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 20.04.2021; одобрена после рецензирования 20.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 20.04.2021; approved after reviewing 20.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 131–141.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 131–141.

Научная статья

УДК 316.654

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.012

### Феномен лукизма: исследование особенностей восприятия человека по внешнему виду

**Кононов Александр Николаевич**

Московский государственный областной университет,

г. Москва, Россия

alnikkon@mail.ru

**Шаклеин Артем Александрович**

Московский государственный областной университет,

г. Москва, Россия

leinshak@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрен феномен лукизма как социально-психологическая проблема.

Актуальность исследования обусловлена ограничением возможностей людей, имеющих выраженные дефекты внешности, реализовать личный потенциал из-за предвзятого к ним отношения со стороны окружающих.

На основе проведенного анализа отечественной и зарубежной психологической литературы выявлены сферы, в рамках которых люди чаще всего сталкиваются с лукизмом.

Целью исследования являлось изучение особенностей восприятия человека по внешнему виду. Двум независимым группам были предложены фотографии (женщина и мужчина с дефектами внешности и без них) и авторский опросник для оценки следующих параметров: финансовой успешности, популярности у противоположного пола, уровня самооценки, наиболее предпочтительной сферы профессиональной деятельности для данного человека.

Статистический анализ данных позволил установить значимые различия между тем, как респонденты оценивают популярность у противоположного пола, высоту самооценки и варианты трудоустройства у мужчин, имеющих и не имеющих дефекты внешности, а также популярность у противоположного пола, включенность в отношения, финансовую успешность и варианты трудоустройства у женщин с дефектами внешности и без них.

Полученные результаты могут быть использованы психологами-практиками, специалистами психологических служб образовательных учреждений различного уровня для разработки программ повышения уровня толерантности к инаковости, предотвращения актов лукизма и психологической помощи лицам, подвергшимся дискриминации или находящимся

в зоне риска из-за выраженных дефектов внешности. Особого внимания заслуживает психологическая помощь женщинам, возможности реализации которых в различных сферах деятельности во многом определены восприятием их внешности окружающими людьми.

**Ключевые слова:** лукизм, лукист, восприятие, внешняя красота, привлекательность человека, дефекты внешности, дискриминация, буллинг, кибербуллинг, ограничение прав.

**Для цитирования:** Кононов А. Н., Шаклеин А. А. Феномен лукизма: исследование особенностей восприятия человека по внешнему виду // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 131–141. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.012.

Original article

## The Phenomenon of Lookism: Investigating the Peculiarities of Facial Perception

**Kononov Aleksandr Nikolayevich**

Moscow Region State University, Moscow, Russia  
alnikkon@mail.ru

**Shaklein Artem Aleksandrovich**

Moscow Region State University, Moscow, Russia  
leinshak@mail.ru

**Abstract.** The article treats the phenomenon of lookism as a social and psychological problem.

The relevance of the research is accounted for by the fact that people with some defects of appearance receive unjust and prejudiced treatment and cannot fully realize their potential.

The analysis of research written by Russian and foreign psychologists shows that there are certain spheres where lookism is more likely to be prominent.

The aim of the research is to investigate appearance-based discrimination. Two groups of people were asked to look at photographs (males and females with and without appearance defects) and to answer the questions of a survey aimed at assessing the following parameters: financial success, popularity with the opposite sex, level of self-esteem, preferable spheres of professional activities.

The data of statistical analysis enabled the authors of the article to find a significant correlation between the way respondents evaluate the popularity with the opposite sex in men with and without appearance defects, their level of self-esteem, and their professional opportunities. There is also a significant correlation between the way respondents evaluate the popularity with the opposite sex in women with and without appearance defects, their involvement in relationships, their financial stability and employment opportunities.

The obtained results can be used by practicing psychologists and specialists of psychological support groups in educational institution as guidelines for the development of programs aimed at the improvement of the level of tolerance to those who are different, as well as programs aimed at the prevention of discrimination and lookism and at providing psychological support to people who suffer from discrimination or are at risk of being discriminated on the basis of appearance defects. Special attention should be given to women whose self-realization is largely determined by the way people perceive them.

**Key words:** lookism, perception, outer beauty, attractiveness, defects of appearance, discrimination, bullying, cyber bullying, restriction of rights.

**For citation:** Kononov A. N., Shaklein A. A. The Phenomenon of Lookism: Investigating the Peculiarities of Facial Perception. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 131–141. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.012.

**Введение.** Директор службы трудоустройства Северо-Западного университета (Бостон, США) Ф. С. Эндикот провел опрос среди специалистов по подбору персонала и, проанализировав их ответы, составил ранжированный список причин, по которым соискателям было отказано в трудоустройстве. Таких причин им было выделено 50, при этом первое место заняли не квалификация или опыт работы претендента на вакантную должность, а «жалкий внешний вид» (ТОП-50 причин отказа на собеседованиях, 2021). Положительная оценка внешнего вида человека, его физической привлекательности дает определенные преимущества перед другими людьми и оказывает влияние на его восприятие. Можно предположить, что физически привлекательные люди в целом рассматриваются в обществе как более успешные, обладают значительным кредитом доверия со стороны окружающих и возможностями для реализации себя в различных сферах.

В психологической науке данное явление получило название лукизма. Этот термин описывает один из самых глубоких и при этом отрицаемых обществом предрассудков. Лукизм широко распространен во всем мире и оказывает негативное влияние на различные аспекты человеческой жизни: возможность трудоустройства, социальные отношения и выбор партнера (Такáĉ, 2020).

Свой вклад в то, как люди оценивают красоту и внешний вид другого человека, вносит глобализация, создавая новый тип дискриминации, основанный на внешнем виде, когда личные качества, знания и профессионализм человека рассматриваются как второстепенные показатели (Ghodrati, Joorabchi, 2016), а первоочередным является впечатление, которое производится человеком благодаря его внешности. В связи с этим вероятнее, что возьмут на работу более привлекательного человека, принимая во внимание личные, субъективные оценки его внешности по фотографии в резюме или при личном общении.

Дискриминация, в основе которой лежит внешняя привлекательность работника, наблюдается и при оплате труда. Красивые сотрудники могут рассчитывать на повышение заработной платы, получение премий, в отличие от их менее привлекательных коллег. Люди с непривлекательной внешностью чаще получают штрафы и иные взыскания со стороны представителей власти в случае нарушения закона (Turns Out It's Not How You Feel: It's How You Look, 2021).

Подобная дискриминация человека по внешнему облику является одной из важных социально-психологических проблем, пришедших на смену расовой, национальной и религиозной, и требует всестороннего изучения со стороны специалистов-психологов.

Феномен лукизма впервые стал объектом изучения в США после ситуации с дискриминацией полных людей из-за их избыточного веса (Cook, 1978).

Наибольшее количество работ по проблеме лукизма было выполнено зарубежными исследователями. Актуально изучение особенностей проявления данного феномена в условиях российской действительности, так как отечественные работы, которые системно рассматривают данную социально-психологическую проблему, представлены в недостаточном количестве (Лабунская, 2019). На сайте научной электронной библиотеки eLibrary.ru найдено всего 55 научных работ, 44 из которых изданы за последние 5 лет. Это является свидетельством возросшего интереса научного сообщества к указанной проблеме и недостаточной ее изученности.

Среди основных сфер проявления лукизма отечественными авторами указываются межэтнические отношения (Беззян, 2012), образовательная среда, семейно-брачные отношения и профессиональная сфера (Лабунская, 2020).

В настоящее время в психологии существует несколько определений лукизма. Дж. Айто определяет его как предубеждение или дискриминацию по признаку внешнего вида (к непривлекательным относятся с предубеждениями, а привлекательных превозносят) (Warhurst, Broek, Hall, Nickson, 2009). Ч. Хаммер считает лукизм дискриминацией по физической привлекательности (Hammer, 2017).

Мы считаем, что в основе лукизма лежит стереотипное и часто неосознаваемое мнение большинства членов общества о том, что или кто является красивым. В зависимости от этого происходит оценка и личностных качеств человека. Людям, воспринимаемым другими как внешне привлекательные, приписываются положительные черты, меньше обращается внимание на их ошибки и недостатки, а имеющиеся достоинства чаще преувеличиваются, тогда как люди, внешне менее симпатичные, оцениваются хуже, а требования к ним могут предъявляться выше. В таком случае авторы предлагают использовать термин «лукист», под которым понимается человек, оценивающий других людей по их внешним данным и потенциально игнорирующий личностные качества или профессиональные умения, что является основанием для последующей дискриминации.

Проведенные на данный момент психологические исследования позволяют утверждать, что с дискриминацией из-за своего внешнего вида люди сталкиваются на разных этапах своей жизни.

С раннего детства красивые дети воспринимаются и оцениваются окружающими как более умные, интересные и способные к успеху (Turns Out It's Not How You Feel: It's How You Look, 2021), вне зависимости от их личностных качеств, то есть красивое приравнивается к хорошему или правильному (Felson, Bohrnstedt, 1979). Вместе с этим важно отметить, что подростки, подвергающиеся дискриминации из-за своего внешнего вида со стороны окружающих, более склонны к суицидальным мыслям, чем их сверстники, которые обладают привлекательной внешностью (Lee, Inseo, Yoon, Kim, 2017).

Привлекательные студенты, поступив в университет, получают значительное преимущество перед своими одноклассниками, не обладающими хорошей внешностью, увереннее взаимодействуют с преподавателями и чаще получают высокие оценки. Их внешность способствует расширению круга общения, дает возможность легко завязывать не только дружеские, но и романтические отношения (Лабунская, Бзезян, 2018).

В последующем, при построении карьеры, привлекательные соискатели имеют больше шансов получить должность, чем их конкуренты с дефектами внешности или просто менее симпатичные. В ситуации выбора из двух кандидатов на одну вакантную должность работодатели однозначно отдадут предпочтение симпатичным и квалифицированным, чем квалифицированным и менее симпатичным работникам (Hammer, 2017).

Проведенный специалистами анализ постов в интернет-пространстве с целью выявления причины буллинга (травля одного человека другим или группой лиц) и кибербуллинга свидетельствует, что чаще всего оскорблениям и дискриминации из-за внешнего вида подвергаются люди, имеющие выраженные дефекты лица, лишний вес, а также низкий рост (Погонцева, 2019). Проблема роста как причина дискриминации является актуальной в равной степени для обоих полов, однако имеет свои особенности. Так, мужчины, рост которых ниже среднего, часто сталкиваются с проблемами в профессиональной и личной сфере, что крайне негативно влияет на состояние их психического здоровья (Adomaitis, Raskin,

Saiki, 2017). Женщины, имеющие рост от 170 см, обладают большими возможностями для успешного карьерного продвижения, чем те, чей рост ниже указанного (Takáč, 2020).

Решение проблемы лукизма связано, с одной стороны, с формированием и развитием толерантного отношения в обществе к людям, имеющим дефекты внешности, с другой — с оказанием квалифицированной психологической помощи тем, кто подвергается дискриминации и становится жертвой лукизма.

Исходя из актуальности проблемы лукизма и важности изучения данного феномена, мы спланировали и провели исследование особенностей восприятия человека по его внешнему виду другими людьми с использованием современных технологий и программного обеспечения.

**Цель работы** — исследование особенностей восприятия человека по внешнему виду в зависимости от наличия/отсутствия у него выраженных дефектов внешности.

**Гипотезой исследования** было предположение о существовании особенностей восприятия человека окружающими в зависимости от наличия у него выраженных дефектов внешности, выражающихся в оценке его как менее успешного в отношениях с противоположным полом, обладающего низким уровнем самооценки и материального благополучия.

**Методики исследования.** В исследовании приняли участие 110 человек, среди которых было 87 женщин и 23 мужчины в возрасте от 13 до 57 лет.

Респонденты случайным образом были разделены на две независимые группы: одной (54 человека, среди которых 43 женщины и 11 мужчин) предъявлялись фотографии людей без внешнего дефекта, а другой (56 человек, из которых 45 женщин и 12 мужчин) — с внешними дефектами.

Для проведения исследования в интернете были отобраны две фотографии (1 мужчина и 1 женщина), созданных нейросетью, в возрасте от 18 до 30 лет с изначально отсутствующими дефектами внешности. При помощи графической программы Photoshop CS6 на фотографии были добавлены дефекты кожи лица (покраснения и акне). Косвенным подтверждением качественно наложенных дефектов является то, что в ходе исследования только один респондент открыто усомнился в оригинальности предложенных фотографий.

Респондентам был предложен авторский опросник, включающий 6 вопросов: 1) Как Вы думаете, пользуется ли этот человек популярностью у противоположного пола? 2) Симпатичен ли Вам этот человек? 3) Как Вы думаете, состоит ли этот человек в отношениях? 4) Как Вы думаете, этот человек является финансово успешным? 5) Как Вы думаете, присуща ли этому человеку высокая самооценка? 6) Если бы Вы отвечали за набор персонала, в какую сферу деятельности Вы, скорее бы, взяли этого человека?

При ответе на вопросы № 1–5 респондентам было необходимо выбрать один из четырех вариантов ответов: 1 — да, 2 — скорее да, чем нет, 3 — скорее нет, чем да, 4 — нет, а на вопрос № 6 — один из двух: 1 (сфера, где необходимо лично взаимодействовать с другими людьми, например такси, консультации в магазине); 2 (сфера, где нет необходимости взаимодействовать лично с людьми, например IT).

Для оценки различий между двумя независимыми выборками был использован непараметрический критерий U Манна — Уитни. Все вычисления выполнялись в программе IBM SPSS Statistics 21.0.

**Обсуждение результатов.** В ходе проведенного исследования были получены указанные ниже результаты.

Рассмотрим оценку респондентами фото мужчин с дефектами и без них.

По мнению респондентов, наличие у мужчины дефектов внешности однозначно отрицательно влияет на уровень его самооценки и популярность у женщин. В меньшей степени зависят от наличия дефектов внешности возможности мужчины вступать в дружеские отношения и его финансовая успешность. Внешняя привлекательность мужчины оценивается окружающими, но не является приоритетным критерием, так как в первую очередь он должен быть способен обеспечить финансовую стабильность себе и своей семье, а внешность в этом вопросе не имеет первостепенного значения (табл. 1). Возможности для реализации себя в профессии шире у привлекательных мужчин, которые могут осуществлять профессиональную деятельность в любых областях, тогда как мужчины, имеющие дефекты внешности, могут столкнуться с дискриминацией из-за своего внешнего вида в сферах, предполагающих взаимодействие с другими людьми.

Таблица 1

Восприятие респондентами фотографий мужчин с дефектом и без него, в %

Ответы	Фотографии	Критерии оценки				
		Популярность у противоположного пола	Симпатия	Включенность в отношения	Финансовая успешность	Высокая самооценка
Да	<i>Без дефекта</i>	22,2	14,8	7,4	3,7	3,7
	С дефектом	3,5	17,5	12,3	1,8	3,5
Скорее да, чем нет	<i>Без дефекта</i>	61,1	55,6	55,6	33,3	44,4
	С дефектом	47,4	54,4	40,4	29,8	21,1
Скорее нет, чем да	<i>Без дефекта</i>	16,7	22,2	33,3	61,1	44,4
	С дефектом	43,9	22,8	42,1	63,2	61,4
Нет	<i>Без дефекта</i>	0	7,4	3,7	1,9	7,4
	С дефектом	5,3	5,3	5,3	5,3	14

Мужчине без дефекта на фотографии 77,8 % респондентов рекомендовали бы работу с людьми и 22,2 % из них — работу в ИТ, а мужчину с дефектом 59,6 % опрошенных взяли бы на работу с людьми, а 40,4 % — работу в ИТ.

Различия показателей критериев популярности у противоположного пола, высокой самооценки и вариантов трудоустройства у мужчины с дефектом и без него оказались статистически значимыми (табл. 2).

Выраженные дефекты внешности мужчин воспринимались окружающими негативно. Такие мужчины, по мнению респондентов, не пользуются популярностью у противоположного пола, обладают низким уровнем самооценки, при выборе сферы профессиональной деятельности ориентируются на профессии без прямого контакта с другими людьми, взаимодействие с которыми представляется нежелательным. Это является дискриминацией и ограничением возможностей человека для реализации в профессии, поскольку в основе оценки его профессионального потенциала лежат внешние данные, а не компетенции и знания.



Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей различных критериев восприятия мужчины с дефектом и без него

Критерии оценки	Фотографии	Средний ранг	Сумма рангов	Асимптотическое значение (двухсторонняя)
Популярность у противоположного пола	Без дефекта	43,64	2356,5	,000
	С дефектом	66,94	3748,50	
Высокая самооценка	Без дефекта	48,72	2631,00	,015
	С дефектом	62,04	3474,00	
Варианты трудоустройства	Без дефекта	44,72	2415,00	,000
	С дефектом	65,89	3690,00	

Мужчина может состоять в отношениях, не пользуясь популярностью у противоположного пола, но будучи привлекательным лишь для ограниченного количества женщин из-за дефекта внешности.

Представленные в таблице 3 данные свидетельствуют о том, что при восприятии окружающими людьми женщины к ее внешности предъявляются более жесткие требования. Непривлекательная женщина менее популярна у мужчин, поэтому имеет меньше возможностей начать романтические отношения и реализовать себя в семейно-брачной сфере как жена и мать. Финансовая успешность женщины, по мнению респондентов, также во многом зависит от ее внешних данных, в отличие от мужчин. Женщина подвергается одновременно дискриминации и по полу, и из-за выраженных дефектов внешности, что затрудняет ее межличностные отношения с мужчинами и процесс реализации в профессиональной сфере. Исходя из этого можно предположить, что непривлекательные, по мнению окружающих, женщины находятся в зоне риска, так как являются потенциальными жертвами лукизма.

Таблица 3

Восприятие респондентами фотографий женщин с дефектом и без него, в %

Ответ	Фотография	Критерии оценки				
		Популярность у противоположного пола	Симпатия	Включенность в отношения	Финансовая успешность	Высокая самооценка
Да	<i>Без дефекта</i>	27,8	24,1	25,9	24,1	16,7
	<i>С дефектом</i>	5,3	12,3	5,3	5,3	8,8
Скорее да, чем нет	<i>Без дефекта</i>	53,7	51,9	48,1	53,7	3
	<i>С дефектом</i>	28,1	61,4	47,4	38,6	28,1
Скорее нет, чем да	<i>Без дефекта</i>	16,7	20,4	25,9	16,7	37
	<i>С дефектом</i>	59,6	15,8	43,9	47,4	52,6
Нет	<i>Без дефекта</i>	1,9	3,7	0	5,6	9,3
	<i>С дефектом</i>	7	10,5	3,5	8,8	10,5

Женщине без дефекта на фотографии 79,6 % респондентов рекомендовали бы работу с людьми и 20,4 % из них — работу в IT, а женщину с дефектом 52,6 % опрошенных взяли бы на работу с людьми, а 47,4 % — работу в IT.

У женщины с дефектом и без него оказались статистически значимыми различия показателей критериев популярности у противоположного пола, включенности в отношения, финансовой успешности и вариантов трудоустройства (табл. 4). Дефекты внешности женщины отрицательно влияют на ее восприятие окружающими людьми. В отличие от мужчины с аналогичными дефектами, такой женщине сложнее начать романтические отношения с противоположным полом и потенциально вступить в брак. Кроме того, непривлекательные женщины, по сравнению с привлекательными, имеют меньше возможностей при выборе профессиональной сферы деятельности, шансов стать финансово успешными и добиться стабильного материального положения.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа показателей различных критериев восприятия женщины с дефектом и без него

Критерии оценки	Фотографии	Средний ранг	Сумма рангов	Асимптотическое значение (двухсторонняя)
Популярность у противоположного пола	Без дефекта	40,74	2200,00	,000
	С дефектом	69,73	3905,00	
Включенность в отношения	Без дефекта	46,35	2503,00	,001
	С дефектом	64,32	3602,00	
Финансовая успешность	Без дефекта	44,33	2394,00	,000
	С дефектом	66,27	3711,00	
Варианты трудоустройства	Без дефекта	46,20	2495,00	,000
	С дефектом	64,46	3610,00	

Наличие дефектов внешности является причиной лукизма и создает трудности при поиске работы: соискательнице может быть отказано в приеме на работу из-за того, что ее внешность не соответствует субъективному представлению о привлекательности рекрутера.

Таким образом, женщины в большей степени, чем мужчины, зависят от восприятия их внешности окружающими людьми, чаще становясь жертвами лукизма в профессиональной сфере и области семейно-брачных отношений при наличии выраженных дефектов внешности.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Для современной психологической науки и практики актуальной является проблема лукизма как одного из новых видов дискриминации человека из-за наличия у него дефектов внешности, лишнего веса или низкого роста, который пришел на смену расовой, национальной и религиозной.

Результаты нашего исследования показали, что у людей различна оценка того, насколько высока популярность у противоположного пола, самооценка и широки варианты трудоустройства у мужчины с дефектами внешности и без них.

Восприятие окружающими дефектов внешности мужчины не является препятствием для его финансового благополучия и возможностей устанавливать дружеские отношения, хотя влияет на популярность у женщин, снижает уровень самооценки и создает сложности при приеме на работу в сферы, предполагающие непосредственный контакт с людьми, делая мужчину объектом лукизма.

Также респонденты по-разному оценивают популярность у противоположного пола, включенность в отношения, финансовую успешность и варианты трудоустройства у женщин, имеющих и не имеющих дефекты внешности.

Наличие дефектов внешности у женщины негативно воспринимается и оценивается окружающими, являясь определяющим фактором снижения ее популярности среди мужчин, возникновения проблем в установлении романтических отношений с противоположным полом, ограничения возможности в вопросах финансовой и профессиональной успешности, в том числе при выборе места работы. Негативное восприятие имеющихся у женщины дефектов внешности, в отличие от мужчин, выступает серьезной преградой на пути к реализации в роли жены и матери. Женщина чаще становится жертвой дискриминации из-за несоответствия внешних данных принятым стандартам.

Исходя из вышеизложенного людям с дефектами внешности необходимо прилагать больше усилий для реализации себя в семейно-брачных отношениях, достижения материального благополучия и значимых результатов в профессиональной сфере.

Полученные выводы могут быть использованы психологами, работающими в системе образования и социальной помощи населению, для разработки программ психологической помощи лицам, которые стали жертвами лукизма и подверглись дискриминации из-за своей внешности. Программы могут включать в себя работу по снижению уровня значимости оценки внешности окружающими; принятию ими своих индивидуальных особенностей, повышению уровня субъективного социально-психологического благополучия и удовлетворения от процесса жизни, а также для просвещения населения и повышения общего уровня толерантности к инаковости.

#### Список источников

1. Бзезян А. А. Лукизм и этническая дискриминация // Северо-кавказский психологический вестник. — 2012. — Т. 10, № 3. — С. 21–23.
2. Лабунская В. А., Бзезян А. А. Внешний облик в образовательной среде: оценка, самооценка, функциональная значимость // Современное образование. — 2018. — № 4. — С. 8–18.
3. Лабунская В. А. Методологические подходы к изучению роли внешнего облика в различных сферах жизнедеятельности: круглый стол на фестивале науки юга России // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2019. — Т. 4, № 1 (13). — С. 223–245.
4. Лабунская В. А. Направления исследований внешнего облика в социальной психологии (по материалам Всероссийской научной конференции) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2020. — Т. 5, № 1 (17). — С. 232–250.
5. Погонцева Д. В. Буллинг, связанный с внешним обликом // АНИ: педагогика и психология. — 2019. — № 1 (26). — С. 359–361.
6. ТОП-50 причин отказа на собеседованиях. — 2021. — URL : <https://hr-portal.ru/article/top-50-prichin-otkaza-na-sobesedovaniyah> (дата обращения: 07.03.2021).
7. Adomaitis A. D., Raskin R., Saiki D. Appearance discrimination: Lookism and the cost to the American woman // The Seneca Falls Dialogues Journal. — 2017. — Vol. 2 (1/6). — Pp. 73–92.
8. Cook A. Fat Pride // The Washington Post. — 1978. — URL : <https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/magazine/1978/05/14/fat-pride/782c4d14-4c75-424b-aff0-ae62cc8dd8fa/> (accessed: 07.03.2021).

9. Felson R. B., Bohrnstedt G. W. Are the good beautiful or the beautiful good? The relationship between children's perceptions of ability and perceptions of physical attractiveness // *Social Psychology Quarterly*. — 1979. — Vol. 42(4). — Pp. 386–392.
10. Ghodrati Z., Joorabchi T. N. Does age, gender, education affect lookism with mediation effect of culture? // *Journal of Globalization Studies*. — 2016. — Vol. 7 (2). — Pp. 86–101.
11. Hammer C. A Look into Lookism: An Evaluation of Discrimination Based on Physical Attractiveness. *Undergraduate Honors Capstone Projects*. — 2017. — 50 p.
12. Lee H., Inseo I., Yoon J., Kim S. S. Lookism hurts: appearance discrimination and self-rated health in South Korea // *International Journal for Equity in Health*. — 2017. — Vol. 16, Iss. 204. — Pp. 2–7.
13. Takáč P. Current issues in aesthetics and beyond: Revisiting lookism // *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*. — 2020. — Vol. 10 (1–2). — Pp. 59–68.
14. Turns Out It's Not How You Feel: It's How You Look. — 2021. — URL : <https://contemporaryfamilies.org/good-looks-help-release/> (accessed: 07.03.2021).
15. Warhurst C., Broek D., Hall R., Nickson D. Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination? // *Journal of Industrial Relations*. — 2009. — Vol. 51. — Pp. 131–136.

### References

1. Bzezjan A. A. Lookism and Ethnic Discrimination. *Severo-kavkazskij psihologicheskij vestnik* [North Caucasus Psychological Bulletin]. 2012, vol. 10, no. 3, pp. 21–23. (In Russian).
2. Labunskaja V. A., Bzezjan A. A. Outer Looks in Education: Esteem. Self-Esteem, Functional Significance. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern Education]. 2018, no. 4, pp. 8–18. (In Russian).
3. Labunskaja V. A. Methodological Approaches to the Investigation of the Role of People's Looks in Different Spheres of Human Activity: Round-table Discussion at a Research Festival in Southern Russia. *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]. 2019, vol. 4, no. 1 (13), pp. 223–245. (In Russian).
4. Labunskaja V. A. Investigating the Role of Outer Looks in Social Psychology (Proceedings of an All-Russian Research Conference). *Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija* [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology]. 2020, vol. 5, no. 1 (17), pp. 232–250. (In Russian).
5. Pogonceva D. V. Bullying Associated with One's Appearance. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Scholarly Research: Pedagogy and Psychology]. 2019, no. 1 (26), pp. 359–361. (In Russian).
6. *TOP-50 prichin otkaza na sobesedovanijah* [Top 50 Reasons Why Employers Reject Job Applicants]. 2021. URL : <https://hr-portal.ru/article/top-50-prichin-otkaza-na-sobesedovaniyah> (accessed: 07.03.2021). (In Russian).
7. Adomaitis A. D., Raskin R., Saiki D. Appearance Discrimination: Lookism and the Cost to the American Woman. *The Seneca Falls Dialogues Journal*. 2017, vol. 2 (1/6), pp. 73–92.
8. Cook A. Fat Pride. *The Washington Post*. 1978. URL : <https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/magazine/1978/05/14/fat-pride/782c4d14-4c75-424b-aff0-ae62cc8dd8fa/> (accessed: 07.03.2021).
9. Felson R. B., Bohrnstedt G. W. Are the Good Beautiful or the Beautiful Good? The Relationship between Children's Perceptions of Ability and Perceptions of Physical Attractiveness. *Social Psychology Quarterly*. 1979, vol. 42(4), pp. 386–392.
10. Ghodrati Z., Joorabchi T. N. Does Age, Gender, Education Affect Lookism with Mediation Effect of Culture? *Journal of Globalization Studies*. 2016, vol. 7 (2), pp. 86–101.
11. Hammer C. A Look into Lookism: An Evaluation of Discrimination Based on Physical Attractiveness. *Undergraduate Honors Capstone Projects*. 2017, 50 p.
12. Lee H., Inseo I., Yoon J., Kim S. S. Lookism Hurts: Appearance Discrimination and Self-rated Health in South Korea. *International Journal for Equity in Health*. 2017, vol. 16, iss. 204, pp. 2–7.

13. Takáč P. Current Issues in Aesthetics and beyond: Revisiting Lookism. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*. 2020, vol. 10 (1–2), pp. 59–68.
14. Turns Out It's Not How You Feel: It's How You Look. 2021. URL : <https://contemporaryfamilies.org/good-looks-help-release/> (accessed: 07.03.2021).
15. Warhurst C., Broek D., Hall R., Nickson D. Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination? *Journal of Industrial Relations*. 2009, vol. 51, pp. 131–136.

#### Информация об авторах

**Кононов Александр Николаевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета.

**Шаклеин Артем Александрович** — студент факультета психологии Московского государственного областного университета.

#### Information about the authors

**Kononov Aleksandr Nikolayevich** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Psychological Counselling at Moscow Region State University.

**Shaklein Artem Aleskandrovich** — Student of the Faculty of Psychology at Moscow Region State University.

Статья поступила в редакцию 08.03.2021; одобрена после рецензирования 31.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 08.03.2021; approved after reviewing 31.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Научная статья

УДК 316.6:364.044.2(470-43)

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.013

## **Технологии социально-психологической работы с ситуациями семейного неблагополучия: опыт регионов**

**Корчагина Лариса Михайловна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[l.korchagina@365.rsu.edu.ru](mailto:l.korchagina@365.rsu.edu.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема социально-психологической работы с семьями, имеющими детей и находящимися в ситуациях семейного неблагополучия.

Обращено внимание на то, что изучение и обобщение опыта и технологий социально-психологической работы регионов с ситуациями семейного неблагополучия может обеспечить успешность профилактики и реабилитации дезадаптированной семьи.

Конкретизировано понятие ситуации семейного неблагополучия, приведена классификация проявлений семейного неблагополучия, описаны виды неблагополучных семей.

Проанализирован опыт социально-психологической работы регионов с ситуациями семейного неблагополучия и обобщены технологии работы по организации семейно-ориентированного межведомственного сопровождения, в том числе кейс-технология, технология сетевой терапии, направленные на формирование у членов семьи умения разрешать свои жизненные проблемы самостоятельно, посредством развития ресурсов собственных и своего ближайшего окружения.

Определены функции, знания, навыки и умения кейс-менеджера и сетевого терапевта.

Обобщение опыта практической работы региональных учреждений социальной защиты населения с ситуациями семейного неблагополучия, конкретных примеров таких ситуаций и технологических этапов работы с ними будет способствовать реабилитации семьи в ходе изменения ее ситуации неблагополучия.

Материалы статьи призваны расширить знания социальных педагогов и психологов о разнообразных ситуациях семейного неблагополучия, которые распространены среди различных типов семей, и будут способствовать повышению эффективности социально-психологической помощи неблагополучным семьям.

**Ключевые слова:** ситуация семейного неблагополучия, опыт и технологии социально-психологической работы, кейс-технология, кейс-менеджер, технология сетевой терапии, сетевой терапевт, межведомственное взаимодействие.

**Для цитирования:** Корчагина Л. М. Технологии социально-психологической работы с ситуациями семейного неблагополучия: опыт регионов // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 142–153. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.013.

Original article

## Providing Social and Psychological Support to Dysfunctional Families in Regions

**Korchagina Larisa Mikhailovna**

Ryazan State University  
named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
l.korchagina@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The article treats the relevant issue of providing social and psychological support to children from dysfunctional families.

The author maintains that in order to ensure successful prevention and rehabilitation of dysfunctional families, it is necessary to investigate the strategies of providing social and psychological support to children from dysfunctional families in the regions.

The article discusses the notion of a dysfunctional family, classifies dysfunctional families and problems associated with them.

The article analyzes the experience of social and psychological support provided to dysfunctional families in the regions and sums up the strategies of providing family-oriented support (case-technology and network therapy) aimed at developing the ability of independent problem solving in members of dysfunctional families by means of using their own resources and the resources of the environment.

It identifies the functions, knowledge and skills required of case managers and network therapists.

The article presents an overview of practical work of regional institutions providing social support to dysfunctional families, analyzes real cases and rehabilitation strategies.

The materials of the article are used to enlarge upon social pedagogues' and psychologists' knowledge about different types of dysfunctional families and will enhance the effectiveness of social and psychological support provided to dysfunctional families of different types.

**Key words:** dysfunctional family, social and psychological support, case technology, case manager, network therapy, network therapist, interdepartmental cooperation.

**For citation:** Korchagina L. M. Providing Social and Psychological Support to Dysfunctional Families in Regions. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 142–153. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.013.

**Актуальность.** Роль семьи в обществе и жизни человека не сравнима с ролью никаких других социальных институтов. Семья как первичная малая социальная группа выполняет важные социальные функции и оказывает сильное влияние на жизнь человека от рождения до смерти, осуществляя его защиту, социализацию, а главное — формируя психологические, эмоционально-волевые, духовно-нравственные основы личности ребенка (Корчагина, 2011).

Сложные социально-экономические условия жизни в современной России обострили проблемы семьи, которые проявляются в ухудшении ее материального положения, увеличении количества неполных семей, уменьшении потребности в детях, в отчужденности детей от семьи, увеличении асоциальных наклонностей у членов семьи.

Общество заинтересовано в активно действующей семье, способной обеспечивать не только свое выживание, но и социальное развитие, поэтому особое значение в этих условиях приобретает социально-психологическая работа с семьей.

ей, которая «должна быть направлена на решение повседневных семейных проблем, укрепление и развитие позитивных семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов в социально-экономическом положении и ориентации на реализацию социализирующего потенциала» (Басов, 2007, с. 61).

Каждая семья уникальна, у нее своя история, и сложные обстоятельства, порой возникающие в семье, неповторимы, поэтому наиболее эффективной технологией социально-психологической работы с каждой семьей является изучение ее истории и конкретного случая семейного неблагополучия.

**Цель статьи** — проанализировать и обобщить опыт социально-психологической работы регионов с ситуациями семейного неблагополучия и технологии, направленные на изучение истории семьи и организацию семейно-ориентированной модели межведомственного сопровождения.

**Гипотеза:** обобщение опыта и технологий социально-психологической работы регионов с семьей, которые направлены на анализ ситуации семейного неблагополучия, может обеспечить успешность профилактики и реабилитации дезадаптированной семьи.

**Методы:** анализ и обобщение социально-психологической и социально-педагогической литературы и опыта социально-психологической работы с неблагополучными семьями.

**Обсуждение основных результатов.** Неблагополучная семья изучена в психологической, социологической и социально-педагогической литературе (Л. С. Алексеева, А. Я. Варга, М. И. Буянов, М. А. Галагузова, Ю. В. Василькова, И. Ф. Дементьева, Ю. В. Корчагина, В. Д. Москаленко, Л. Я. Олиференко, Е. Г. Силяева, В. С. Торхотий, Т. И. Шульга, М. В. Целуйко и др.), однако разные исследователи вкладывают в толкование самого понятия «неблагополучная семья» свой смысл (Шульга, 2005). Так, по мнению М. А. Галагузовой, неблагополучная семья — это семья, которая имеет низкий социальный статус в обществе и не справляется с возложенными на нее функциями, адаптивные возможности которой существенно снижены, воспитание ребенка затруднено (Галагузова, 2000). М. В. Целуйко считает, что неблагополучной семьей является та, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, что ведет к появлению «трудных» детей (Целуйко, 2004). Под неблагополучной также понимается семья с низким социальным статусом в различных сферах жизнедеятельности, не справляющаяся с возложенными на нее функциями, со значительно сниженными адаптивными возможностями (Шульга, 2005).

Выделяют две группы неблагополучных семей: 1) с открытой формой неблагополучия (конфликтные, неполные, малообеспеченные, с неблагоприятными жилищными условиями, педагогически несостоятельные, аморальные и т. п.) 2) со скрытой формой неблагополучия (внешне не вызывают опасений, но внутренняя обстановка способствует неправильному воспитанию детей) (Целуйко, 2004). Существует и другие типологии неблагополучных семей, например, в зависимости от стиля воспитания (Шипунова, 2011), по отношению к детям (Алмазов, 2004), по скрытым формам семейного неблагополучия (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008).

Различные проявления семейного неблагополучия классифицируют следующим образом: психические (отсутствие заботы о ребенке, отрицательное влияние на поведение ребенка, разрушение психики, навязывание нездорового образа жизни и т. д.); физические (жестокое обращение с ребенком, насилие, пренебрежение со стороны родителей, силовое принуждение к незаконным действиям и т. д.) и социальные (оставление ребенка без присмотра, злоупотребление родителями спиртным, отсутствие работы у родителей, благоприятных условий про-



живания и т. д.) (Шульга, 2005). Как правило, данные проявления в ситуациях семейного неблагополучия имеют комплексный характер.

Исходя из вышеизложенного случаи семейного неблагополучия необходимо рассматривать как ситуации, нарушающие нормальное функционирование семьи и представляющие опасность для жизни, здоровья и развития ребенка (детей) в условиях неэффективной деятельности семейных механизмов социализации и интеграции.

Семейное неблагополучие разнообразно и зависит не только от типа семьи, но и от конкретных обстоятельств, в которых оказалась семья, а также от поведения родителей. Например, семья может быть неполной, но не иметь негативных последствий воспитания в виде педагогической запущенности, безнадзорности ребенка, и, наоборот, полные, с материальным достатком семьи могут быть неблагополучными, если родители проявляют двойную мораль, и тогда происходит социальная дезадаптация ребенка.

Анализ результатов анкетирования россиян, проведенный Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2019 году, показал, что только 2 % респондентов считают неблагополучными многодетные семьи, а 4 % — неполные семьи. Главными факторами неблагополучия семей 51 % из них считают пьющих родителей; 14 % — безработицу у родителей; 10 % — низкий уровень доходов семьи; 8 % — плохие жилищные условия; 7 % — жестокое обращение с ребенком; 2 % — безнадзорность детей в семье и 1 % — педагогическую несостоятельность родителей и конфликты в семье (URL : <https://wciom.ru/analytical-reports>). Результаты показывают, что далеко не все считают неблагополучной ту семью, где существуют проблемы семейных взаимоотношений и проблемы в воспитании детей, хотя нарушение воспитательной функции семьи является главным показателем неблагополучия.

В настоящее время в практику работы социальных служб различных регионов Российской Федерации стали внедряться технологии работы с конкретной ситуацией семейного неблагополучия, которая осуществляется на межведомственной основе и с привлечением социально значимого ближайшего окружения семьи (Вожжов, Евстешина, 2006; Абросова, Смыкало, Степанова, Швецова, Уайнрайт, 2008; Мусина-Мазнова, Потапова, Коробкова и др., 2014; Митряшкина, 2016; Владимирова, 2017; Костенко, 2018; Золотарева, Романова, 2018). К таким технологиям работы относятся кейс-технологии и технологии сетевой терапии.

Практика показывает, что одного психосоциального работника или одной социальной службы бывает недостаточно для эффективной работы с неблагополучными семьями. Необходимо объединение усилий специалистов различных ведомств, организаций, «бригадный» метод работы, позволяющий, во-первых, сформировать общий профессиональный взгляд на социально-психологические проблемы семьи, во-вторых, организовать профессиональное взаимодействие и максимально эффективное и стратегически продуманное вмешательство в ситуацию семейного неблагополучия.

Специалист по социальной работе выступает в процессе «ведения случая» как координатор совместной работы специалистов разного профиля, ответственный за случай, как кейс-менеджер. Но при наличии приоритетной проблемы у семьи кейс-менеджером становится тот специалист, который обладает профессиональными знаниями и владеет навыками работы с данной проблемой.

Кейс-менеджер выполняет следующие функции: организационно-управленческую (изучение ситуации и организация социально-психологической помощи, управление ситуацией вокруг проблемы семьи); координационную (координация межведомственного взаимодействия, действий специалистов, взаимодействия с родственниками); посредническую (осуществление посредничества между семьей и ве-

домствами, учреждениями и специалистами, участвующими в оказании помощи); консультативную (проведение консультаций по вопросам получения социальных услуг); социально-терапевтическую (применение социотерапевтических, психолого-педагогических и иных методов и технологий в работе с семьей); контролирующую (контроль за происходящими изменениями в семейной ситуации).

Опыт применения кейс-технологий в работе с семьей накоплен в региональных учреждениях социального обслуживания (Корчагина, 2020).

Так, в социальном приюте для детей и подростков «Марьино» (г. Москва) при организации работы полипрофессиональной бригады специалистов используют кейс-менеджмент, дающий возможность осуществления системного подхода к реабилитации ребенка и семьи. Например, при выступающем на первый план расстройстве интеллекта ведущую роль кейс-менеджера выполняет дефектолог; при посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) — психотерапевт; при нарушениях эмоционального развития — психолог; при взаимодействии с родителями ребенка, оказании им помощи — социальный педагог и специалист по социальной работе, которые координируют и определяют характер, продолжительность и последовательность всех реабилитационных мероприятий для каждого воспитанника (Вожжов, Евстешина, 2006).

В Санкт-Петербурге общественной организацией «Врачи детям» совместно с благотворительной компанией «Эвричайлд» (Великобритания) (Абросова, Смыкало, Степанова, Швецова, Уайнрайт, 2008) разработана межведомственная кейс-технология по работе с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации, которая контролируется кейс-менеджером и включает следующие этапы оказания помощи: 1) выявление семейного случая — семьи, находящейся в социально опасном положении; 2) установление контакта с семьей; 3) первичная оценка состояния и потребностей семьи; 4) углубленная оценка семьи; 5) разработка плана реабилитации семьи (план ведения семейного случая); 6) осуществление плана реабилитации семьи специалистами различных учреждений и организаций (межведомственный подход); 7) анализ эффективности вмешательства в семью; 8) мониторинг дальнейшей ситуации в семье; 9) закрытие случая.

Кроме того, указанными организациями разработаны «оценочные рамки» (рис. 1), которые необходимо учитывать при сборе информации о семье. Они позволяют увидеть случай целиком и дают представление о том, в каких сферах семье требуется особая поддержка и какие ресурсы сообщества необходимо для этого привлекать (Приступа, 2015).



Рис. 1. Оценочные рамки семьи

В процессе оценки семьи рекомендуется использовать вспомогательные «инструменты»: психодиагностические методики, экокарту (карта социальной сети) (рис. 2) и генограмму (схема структуры семьи). И «оценочные рамки», и экокarta предусматривают привлечение не только социально значимого ближайшего окружения семьи, но и специалистов различных структур, которые важны для ребенка и родителей в данной ситуации и знают ребенка и семью (участковый педиатр, учитель, классный руководитель, воспитатель в дошкольном образовательном учреждении, инспектор ПДН и др.). Межведомственное взаимодействие обеспечивает привлечение всех ресурсов сообщества, конкретных органов, учреждений, организаций и ведомств, необходимых для сбора достоверной и полной информации. На всех этапах сопровождения семьи закрепленный кейс-менеджер является проводником и координатором работы учреждений и организаций, участвующих в решении судьбы конкретной семьи и ребенка.

Примерно через полгода работы с применением кейс-технологии делается повторная оценка семьи, после чего сравниваются два профиля, по которым можно увидеть, какие изменения произошли.

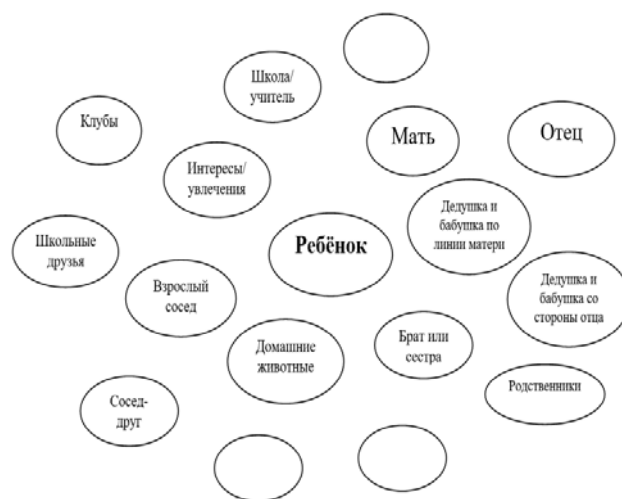


Рис. 2. Экокарта семьи

*Примечание:* для выявления ресурсов и планирования работы с учетом сильных и слабых сторон семьи вместе с семьей в экокарте обозначаются линии взаимосвязей (— сильная или ---- слабая) ребенка с родителями, ближайшим окружением и т. д., а в пустые круги вписываются не отмеченные на рисунке важные люди, учреждения и т. п.

В социальном центре г. Астрахани Южного федерального округа, оказывающем услуги по комплексной поддержке семей с детьми, разработана кейс-технология подробного изучения истории семьи, включающая следующие этапы: 1) установление доверительного общения с членами семьи; 2) сбор сведений о семье, изучение особенностей протекания различных семейных процессов; 3) обобщение сведений о семье и построение гипотез о внутренних причинах асоциального развития семьи; 4) проверка выдвинутых гипотез и обобщение полученных при проверке гипотез данных; 5) построение социально-психологической модели ресурсов и возможностей каждого члена семьи; 6) применение созданной социально-психологической модели в процессе оказания помощи семье (Мусина-Мазнова, Потапова, Коробкова [и др.], 2014).

План работы с семьей включает в себя составление схемы семейного слушания с характеристикой членов семьи; анализ семейных систем (моделей); определение наиболее важных проблем каждого члена семьи, их положения в семье; построение социально-психологической модели ресурсов и возможностей каждого члена семьи.

В процессе составления характеристики членов семьи, анализа жилищных условий, материального положения выделены следующие семейные системы: 1-я система, ориентированная на семью; 2-я система, ориентированная на родителей; 3-я система, ориентированная на детей; 4-я система, ориентированная на мать и детей. После анализа каждой системы специалист по социальной работе выбирает для работы 1-ю систему, включающую в себя работу с обоими родителями и детьми. Однако возможен выбор и 4-й системы, ориентированной на мать и детей, если выбор 1-й системы окажется неэффективным.

Далее происходит выдвижение гипотез по поводу потенциальных возможностей каждого члена семьи и создание социально-психологической модели работы с семьей (Мусина-Мазнова, Потапова, Коробкова и др., 2014).

Таким образом, изучение истории семьи с помощью рассмотренной кейс-технологии предполагает определение положительных ресурсов каждого члена семьи и последующее вмешательство в ситуацию с изменением ее в сторону улучшения условий жизнедеятельности, возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности.

В ГБУ СО «Центр психолого-педагогической помощи населению «Альгис»» в г. Ставрополь Северо-Кавказского федерального округа кейс-технология в работе с семьей, находящейся в социально опасном положении, направлена на продвижение и поддержку независимости несовершеннолетнего/семьи и их самостоятельного функционирования (Митряшкина, 2016).

Кейс-менеджмент предполагает согласие и активное участие несовершеннолетнего/семьи в принятии решений, что также обеспечивает право клиентов на конфиденциальность, самоопределение, уважение и достоинство со стороны кейс-менеджмента.

Работа кейс-менеджера начинается при наличии следующих показаний: социально-психологической дезадаптации несовершеннолетнего; зависимости у членов семьи; суицидальных признаков; несоблюдении прав несовершеннолетнего со стороны родителей или его законных представителей; конфликтов в семье; социально опасной/трудной жизненной ситуации семьи несовершеннолетнего и др.

Кейс-технология, разработанная в центре «Альгис», осуществляется в несколько этапов.

1. Сбор информации в ходе профилактических мероприятий о семьях с детьми, находящихся в социально опасном положении / трудной жизненной ситуации.

2. Анализ информации и изучение социально-психологической ситуации непосредственно в семье несовершеннолетнего и его социальном окружении (сбор дополнительной информации о несовершеннолетнем/семье; анализ полученной информации и оценка имеющихся ресурсов; разработка программы социально-психологического сопровождения).

3. Реализация программы социально-психологического сопровождения несовершеннолетних и их семей: предоставление социально-психологических, социально-педагогических услуг несовершеннолетним и их семьям; организация взаимодействия всех субъектов профилактики для обеспечения предоставления комплекса услуг социального сервиса, отвечающих нуждам несовершеннолет-

них/семьям; мониторинг происходящих изменений в каждом практическом случае, по мере необходимости — внесение изменений в план работы.

4. Завершение социально-психологического сопровождения несовершеннолетнего/семьи. Основаниями для завершения работы со случаем несовершеннолетнего и его семьи являются осуществление поставленных целей и задач социально-психологического сопровождения; нормализация ситуации у несовершеннолетнего и его семьи; достижение совершеннолетия; перемена места жительства или вынужденный переезд несовершеннолетнего и его семьи за пределы территориального полномочия субъектов профилактики (Митряшкина, 2016).

Таким образом, при проведении социально-психологической работы с ситуацией семейного неблагополучия кейс-технологии позволяют не только организовать командную работу специалистов различных профилей и структур, но и изучить единственную в своем роде историю семьи, понять истоки ее проблем, использовать внутренний потенциал, активизировать каждого члена семьи с опорой на собственные ресурсы, осуществлять поиск путей выхода из социально опасного положения.

Во многих зарубежных странах отработана и в настоящее время внедряется в городах России сеть социальных контактов — технология помощи в ситуации неблагополучия через организацию и проведение сетевых встреч для решения проблем семьи и ребенка с привлечением социально значимого ближайшего окружения. Она, как и кейс-технология, подразумевает использование командной работы. Эта технология применяется в решении проблем следующих семей: неполных, многодетных, малообеспеченных; находящихся в социально опасном положении, алкоголизированных, криминальных, в ситуациях отказа замещающих родителей от ребенка, нарушений детско-родительских отношений; развода родителей и восстановления внутрисемейных и межличностных отношений.

Один из первых регионов, в которых технология стала применяться в социальной работе с семьей, был Уральский федеральный округ. В Государственном бюджетном учреждении «Курганский центр социальной помощи семье и детям» работа по данной технологии проводится с 2008 года (Владимирова, 2017).

Целями технологии являются социальная профилактика семейного неблагополучия и социальная реабилитация дезадаптированных семей, а задачи состоят в создании единого реабилитационного пространства посредством обеспечения взаимодействия различных служб и ведомств для выхода семьи из кризисной ситуации; снижении уровня социальной напряженности в семьях и мобилизации внутренних ресурсов семьи, ближайшего социального окружения в решении ее проблем и поиске путей позитивных изменений в социальном функционировании семьи.

Приведем этапы данной технологии.

1. Диагностика ситуации семейного неблагополучия с помощью «Карты социальных связей семьи», позволяющей получить и проанализировать разностороннюю информацию о социальном окружении семьи, определить проблемы, особенности детско-родительских отношений, ресурсы семьи и социальной сети (значимые люди из разных сфер жизни, родственники, друзья, школа, специалисты) и их связи друг с другом, качество отношений с ними) и т. д. По результатам данной диагностики сетевой терапевт и заявитель (любой член семьи) определяют, кого приглашать на сетевую встречу (рис. 3).

2. Организация сетевой встречи — подготовка, включающая приглашение лиц, обозначенных заявителем, обсуждение даты и времени встречи, устраивающих всех значимых лиц. Чем лучше проведена мобилизация сети социальных контактов,

тем эффективнее проходит сетевая встреча. Трудности данного этапа могут быть связаны с равнодушием значимого окружения, отсутствием желания участвовать в сетевой встрече; конфликтными отношениями между участниками сетевой встречи; эмоциональными усилиями специалистов при организации сетевой встречи.



Рис. 3. Карта социальных связей семьи

3. Проведение сетевой встречи, как правило, командой из двух сетевых терапевтов, которые направляют обсуждение проблемной ситуации с каждым человеком, приглашенным на сетевую встречу, с целью поиска наиболее эффективных вариантов выхода из социально опасного положения. По итогам встречи составляется план работы с указанием сроков и ответственных из числа значимых лиц.

4. Мониторинг результатов принятых решений, за реализацию которых отвечают ответственные лица из состава участников, определенные на сетевой встрече.

В результате внедрения технологии в практику социальной работы Центра изменяются отношения внутри социального окружения семьи, сокращаются сроки ее выхода из кризисной ситуации, осуществляется профилактика социального сиротства (Владимирова, 2017).

При работе с сетью социальных контактов от специалиста по социальной работе, психолога, социального педагога требуется обладание профессиональной компетентностью, которая включает в себя психологические знания о развитии личности и групп; основ психопатологии и психиатрии; особенностей индивидуальной и групповой психотерапии; социально-педагогической работы; профессиональной этики в работе с группами, а также умения устанавливать контакт с родственниками, привлекать их к совместной работе; создавать благоприятный психологический климат, способствующий обоюдному доверию и обсуждению значимых проблем; тактичность и терпение в общении, предоставление всем участникам максимальной возможности высказаться; навыки и опыт индивидуальной и групповой работы и др.

В «Комплексном центре социального обслуживания населения города Барнаула» Алтайского края в 2017 году стартовал проект «Сеть социальных контактов: активизация поддержки “кризисных” кровных семей методом сетевой терапии» (Золотарева, Романова, 2018), который в 2019 году вошел в ТОП-100 лучших региональных проектов Инициативы Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка «Вектор “ДЕТСТВО — 2019”», став одной из 10 лучших практик в номинации «Поддержка семей в трудной жизненной ситуации» (Золотарева, Романова, 2018).

Целевая группа технологии — «кризисные» кровные семьи, в которых имеется риск изъятия детей из-за асоциального образа жизни родителей.

В результате осуществления проекта были подготовлены специалисты сетевой работы в регионе, способные улучшить качество жизни ребенка в кровной семье и сформировано объединение специалистов для передачи практического опыта специалистам в сфере защиты детства региона; технология сетевой работы по снижению рисков социального сиротства адаптирована под особенности семей Алтайского края; проведены сетевые встречи, которые помогли сохранить детей и подростков в кровных семьях за счет терапевтического эффекта сетевой встречи (Костенко, 2018).

В ГКУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения Самарского округа» в работе с приемными семьями была использована технология «Сеть социальных контактов», которая помогла сплотить их, снять враждебное отношение членов семьи друг к другу, помочь им найти пути решения проблемы по восстановлению семьи и гармонизировать отношения в семье (Березкина, Паращенко).

Таким образом, технология «сеть социальных контактов» позволяет определить ресурсы семьи, необходимые для позитивных изменений и выхода из кризисной ситуации, и способствует мобилизации и повышению ответственности семьи и ее ближайшего окружения.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, при проведении социально-психологической работы с ситуацией семейного неблагополучия начинают активно использоваться кейс-технологии и «сетевые технологии», которые позволяют на основе знаний об истории семьи понять истоки ее проблем, ресурсы, необходимые для позитивных изменений и выхода из кризисной ситуации, а также использовать внутренний потенциал семьи и каждого ее члена, значимого окружения в процессе поиска путей выхода из социально опасного положения, организовав межведомственное сопровождение, то есть командную работу специалистов различного профиля и различных структур.

Использование данных технологий, направленных на реабилитацию семьи в ходе изменения ее ситуации неблагополучия, существенно повышает эффективность социально-психологической помощи неблагополучным семьям, способствует преодолению разобщенности различных структур и комплексному решению проблем семьи, а также профилактике социального сиротства.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на обоснование и классификацию различных видов неблагополучных ситуаций в семье и разработку технологий работы с ними в целях совершенствования деятельности специалистов по психосоциальному сопровождению семей с детьми.

#### Список использованных источников

1. Абросова Л. М., Смыкало Л. В., Степанова К. В., Швецова В. А., Уайнрайт К. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации. — СПб.: Врачи детям; Эвричайлд, 2008. — 120 с. — URL: [http://spid18.ru/files/for\\_professionals/rykovodstvo.pdf](http://spid18.ru/files/for_professionals/rykovodstvo.pdf) (дата обращения: 02.02.2021).

2. Березкина О. В., Паращенко Г. В. Использование технологии «Сеть социальных контактов» в работе с семьями, находящимися в ТЖС. — URL: [http://www.gcsemya.ru/articles/view\\_articles/45](http://www.gcsemya.ru/articles/view_articles/45) (дата обращения: 02.02.2021).

3. Владимирова А. В. Методические рекомендации по реализации технологии «Работа с сетью социальных контактов». — Курган : Курган. КЦСПСиД, 2017. — URL : <http://centr7ya.info/wp-content/uploads/2019/09/Работа-с-сетью.pdf> (дата обращения: 02.02.2021).

4. Вожжов В. В., Евстешина О. И. Психическое здоровье воспитанников и некоторые аспекты организации реабилитационной работы в социальном приюте для детей и подростков // Отечественный журнал социальной работы. — 2006. — № 3. — С. 63–66.

5. Золотарева Ю. В., Романова Н. Г. Активизация поддержки детей и семей с детьми на основе сетевого подхода // Социальная работа. — 2018. — № 5. — С. 26–29.

6. Инновационные методы практики социальной работы : учеб. пособие для магистров / сост. Г. Х. Мусина-Мазнова, И. А. Потапова, О. М. Коробкова [и др.]. — М. : Дашков и К, 2014. — С. 147–157.

7. Корчагина Л. М. Практика применения case-технологий в социальной работе с различными группами населения // Теория и практика социальной работы в современном социуме : материалы II Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. — Липецк : Липец. гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. — С. 132–136.

8. Корчагина Л. М. Региональные аспекты социальной работы с семьей // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. — 2011. — № 1 (30). — С. 19–24.

9. Костенко Н. Б. Работа с кровными семьями как направление утраты родительского попечения // Социальная работа. — 2018. — № 5. — С. 30–32.

10. Митряшкина Н. В. Кейс-менеджмент как базовая модель социально-психологического сопровождения // Социальная работа. — 2016. — № 12. — С. 27–30.

11. Приступа Е. Н. Использование метода кейс-стади (ведение случая) в социальной работе с семьей // Отечественный журнал социальной работы. — 2015. — № 3. — С. 155–162.

## References

1. Abrosova L. M., Smykalo L. V., Stepanova K. V., Shvecova V. A., Uajnrajt K. *Rukovodstvo po ocenke i mezhdisciplinarnomu vedeniju sluchaja dlja okazaniya pomoshhi detjam i sem'jam, nahodjashhimsja v social'no opasnom polozenii ili v trudnoj zhiznenoj situacii* [Manual of Assessing Interdisciplinary Support to Children and Families in Difficult Life Situations]. St. Petersburg, Doctors to Children Publ., Everychild Publ., 2008, 120 p. URL : [http://spid18.ru/files/for\\_professionals/rykovodstvo.pdf](http://spid18.ru/files/for_professionals/rykovodstvo.pdf) (accessed: 02.02.2021). (In Russian).

2. Berezkina O. V., Parashhenkova G. V. *Ispol'zovanie tehnologii "Set' social'nyh kontaktov" rabote s sem'jami, nahodjashhimisja v tjazhelej zhiznenoj situacii* [The Use of Social Network Therapy in Working with Families in Different Life Situations]. URL : [http://www.gc-semya.ru/articles/view\\_articles/45](http://www.gc-semya.ru/articles/view_articles/45) (accessed: 02.02.2021). (In Russian).

3. Vladimirova A. V. *Metodicheskie rekomendacii po realizacii tehnologii "Rabota s set'ju social'nyh kontaktov"* [Methodological Recommendations on the Implementation of Social Network Therapy Technology]. Kurgan, Kurgan Centre for Social Support to Families and Children Publ., 2017. URL : <http://centr7ya.info/wp-content/uploads/2019/09/Rabota-s-set'ju.pdf> (accessed: 02.02.2021). (In Russian).

4. Vozhzhov V. V., Evsteshina O. I. Students' Psychological Health and Some Aspects of Rehabilitation in a Social Shelter for Children and Teenagers. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty* [Russian Journal of Social Work]. 2006, no. 3, pp. 63–66. (In Russian).

5. Zolotareva Ju. V., Romanova N. G. Providing Support to Children and Families with Children through Network Therapy. *Social'naja rabota* [Social Work]. 2018, no. 5, pp. 26–29. (In Russian).

6. Innovacionniye metodi praktiki socialnoy raboti : yuchebnoye posobie dlya magistrov. Sostaviteli G. Kh. Moysina-Maznova, I. A. Potapova, O. M. Korobkova [et al.]. Moskva, Dashkov I. K., 2014, Pp. 147–157.



7. Korchagina L. M. Using Case Technology when Working with Various Groups of Population. *Teorija i praktika social'noj raboty v sovremennom sociume: Materialy II Vserossijskoj s Mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii* [Theory and Practice of Social Work in Modern Society: Proceedings of the 2nd All-Russian Research Conference with International Participation]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical University named for P. P. Semenov-Tyan-Shansky Publ., 2020, pp. 132–136. (In Russian).

8. Korchagina L. M. Regional Aspects of Social Work with Families. *Vestnik Rjazanskogo gosudarstvennogo universiteta imeni S. A. Esenina* [Bulletin of Ryazan State University named for S. Yesenin]. 2011, no. 1 (30), pp. 19–24. (In Russian).

9. Kostenko N. B. Working with Families as a Solution to Child Neglect Problems. *Social'naja rabota* [Social Work]. 2018, no. 5, pp. 30–32. (In Russian).

10. Mitrjashkina N. V. Case Management as a Basic Model of Social and Psychological Support. *Social'naja rabota* [Social Work]. 2016, no. 12, pp. 27–30. (In Russian).

11. Pristupa E. N. Using Case Technology in Social Work with Families. *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty* [Russian Journal of Social Work]. 2015, no. 3, pp. 155–162. (In Russian).

#### Сведения об авторе

**Корчагина Лариса Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

#### Information about the author

**Korchagina Larisa Mikhaylovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Social Psychology and Social Work at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 04.02.2021; одобрена после рецензирования 05.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 04.02.2021; approved after reviewing 05.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 154–166.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 154–166.

Научная статья

УДК 316.614.5:378.461

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.014

## **Социальная адаптация студентов к образовательной среде медицинского университета: внешние и внутренние критерии**

**Яковлев Василий Васильевич**

Рязанский государственный медицинский университет  
имени академика И. П. Павлова, Рязань, Россия  
vasvasyak@mail.ru

**Яковлева Наталья Валентиновна**

Рязанский государственный медицинский университет  
имени академика И. П. Павлова, Рязань, Россия  
yakovleva.nata2@gmail.com

**Гусева Александра Сергеевна**

Рязанский государственный медицинский университет  
имени академика И. П. Павлова, Рязань, Россия  
aguseva\_psy@mail.ru

**Фролов Анатолий Иванович**

Рязанский государственный медицинский университет  
имени академика И. П. Павлова, Рязань, Россия  
frolov-53@yanlex.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрена социальная адаптация студентов к образовательной среде высшего учебного заведения.

Обоснованы теоретическая и практическая актуальность ее исследования.

Рассмотрено соотношение понятий «адаптация» и «адаптированность», описаны формы адаптированности.

Предложены внешние и внутренние критерии адаптации студентов (принятые в вузе рейтинги академической успеваемости и степень удовлетворенности различными аспектами учебной деятельности).

Описаны организационные и методические особенности проведения массового эмпирического исследования социальной адаптации студентов первого курса.

Представлены результаты статистического (рейтинговый, частотный, сравнительный и корреляционный) анализа адаптированности студентов с использованием внешних и внутренних критериев и ресурсов социальной адаптации к образовательной среде медицинского университета.

Описаны гендерные различия в адаптированности студентов-первокурсников, а также особенности социальной адаптации в зависимости от профиля образовательной программы.

Показано, что ключевыми моментами для успешной адаптации студентов является согласованность внешних и внутренних критериев социальной адаптации, а также удовлетворенность профессиональным выбором.

Предложены различные направления развития и коррекции процесса социальной адаптации, в том числе через формирование навыков учебной деятельности и психической саморегуляции, совершенствование структуры и содержания учебного материала, индивидуальную работу со студентами.

**Ключевые слова:** социальная адаптация к образовательной среде университета, адаптированность студентов первого курса, внутренние и внешние критерии социальной адаптации, ресурсы адаптации, удовлетворенность профессиональным выбором, освоение учебных навыков.

**Для цитирования:** Яковлев В. В., Яковлева Н. В., Гусева А. С., Фролов А. И. Социальная адаптация студентов к образовательной среде медицинского университета: внешние и внутренние критерии // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 154–166. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.014.

Original article

## **Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Medical University: Internal and External Criteria**

**Yakovlev Vasily Vasilyevich**

Ryazan State Medical University  
named for academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia  
vasvasyak@mail.ru

**Yakovleva Natalia Valentinovna**

Ryazan State Medical University  
named for academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia  
yakovleva.nata2@gmail.com

**Guseva Aleksandra Sergeevna**

Ryazan State Medical University  
named for academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia  
aguseva\_psy@mail.ru

**Frolov Anatoly Ivanovich**

Ryazan State Medical University  
named for academician I. P. Pavlov, Ryazan, Russia  
frolov-53@yanlex.ru

**Abstract.** The article discusses students' social adaptation to the learning environment of a higher education institution.

It substantiates the theoretical and practical relevance of the research.

It treats the notions of adaptation and adaptability and describes adaptability forms.

The article speaks about internal and external criteria of students' adaption to the learning environment (academic performance rating and the level of satisfaction with various aspects of academic activities).

It describes organizational and methodological peculiarities of empirical analysis of first-year students' social adaptation.

The article presents the results of statistical analyses (rating, frequency, comparative and correlation analyses) aimed at the investigation of students' adaptation on the basis of internal and external criteria and resources of social adaptation to the learning environment in a medical university.

It describes gender differences in first-year students' adaptability and the peculiarities of students' social adaptation depending on the field in which they major.

The article maintains that in order to promote successful adaptation it is essential to secure the correlation between internal and external criteria and to ensure students' satisfaction with their career choice.

The article discusses ways of promoting and improving social adaptation by means of academic skills formation, psychological self-regulation, curriculum improvement and individual work with students.

**Key words:** social adaptation of the learning environment of a university, first-year students' adaptability, internal and external criteria of social adaptation, adaptability resources, satisfaction with career choice, academic skills formation.

**For citation:** Yakovlev V. V., Yakovleva N. V., Guseva A. S., Frolov A. I. Students' Social Adaptation to the Learning Environment of a Medical University: Internal and External Criteria. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 154–166. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.014.

**Введение.** Социальную адаптацию можно рассматривать как процесс и результат установления гармоничных взаимоотношений между личностью и социальной средой.

Психологические исследования социальной адаптации являются актуальными, потому что изучение ее механизмов позволяет глубже понять и точнее описать закономерности личностного роста, развития индивидуальности, структуры субъектности, формирования стратегий жизни. Высокую практическую актуальность исследования социальной адаптации предопределяет современная динамика социальных стереотипов и представлений, трансформация эталонов социального благополучия.

За последнее десятилетие опубликовано много исследований по вопросам адаптации студентов к системе высшего профессионального образования (Александрович, 2015, Козова, 2013, Константинов, 2020, Кротова, 2015, Юркина, Смирнов, 2015), которое, отражая динамику современного мира, в настоящее время существенно изменяется: за последнее десятилетие значительно обновилась содержание образования, формы образовательной деятельности, методы обучения и воспитания, ценности и приоритеты.

Социальная адаптация к образовательной среде вуза предполагает перестройку личностных характеристик, поведения и деятельности студентов как субъектов адаптации в ответ на требования новой социальной среды и изменения самой социальной среды в ходе удовлетворения адаптивной потребности студентов в целях обучения и развития.

Психологическим результатом процесса социальной адаптации является адаптированность, которая проявляется, по мнению Т. Д. Дубовицкой, в следующих особенностях поведения студентов-первокурсников: удовлетворительном психическом состоянии в учебных и внеучебных ситуациях в вузе; принятии ими социальных ожиданий и предъявляемых к ним требований, а также соответствии поведения этим ожиданиям и требованиям; способности использовать имеющиеся условия для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей (Дубовицкая, Крылова, 2010).

В связи с пониманием адаптированности как системного результата взаимодействия личности и ситуации актуализируется вопрос о ресурсах социальной

адаптации: индивидуально-типологических характеристиках личности, социальных паттернах, эмоциональных реакциях, когнитивных навыках, определяющих успешность индивидуальных стратегий профессионального обучения.

В современных психологических исследованиях неоднозначно решается вопрос о критериях социальной адаптации. Одни авторы считают единственным интегральным критерием адаптации успешность, другие выделяют ее внешние и внутренние критерии и рассматривают согласованность структуры, функциональную цену адаптационных изменений (Реан, 2008, Юркина, Смирнов, 2015).

Мы разделяем мнение В. В. Константинова о том, что адаптация — целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой, поэтому выделение разных видов и уровней адаптации достаточно искусственно и служит исключительно целям научного анализа этого явления (Константинов, 2020), хотя исследовательское моделирование согласованности критериев социальной адаптации позволяет понять ее механизмы и закономерности.

В качестве базового внешнего (объективного) критерия адаптации традиционно рассматривается продуктивность деятельности, в случае адаптации к образовательной среде — успеваемость студентов по итогам первого семестра. Внутренним (субъективным) критерием социальной адаптации является удовлетворенность процессом обучения, учебной программой, учебными отношениями (Дубовицкая, 2010, Кротова, 2015).

Согласованность внешних и внутренних критериев может свидетельствовать о качестве социальной адаптации. Высокие показатели внешнего и внутреннего критериев, то есть хорошая успеваемость и высокая удовлетворенность учебным процессом, характеризуют оптимальность социальной адаптации — «достижение наилучшего результата в данных условиях при минимальных затратах времени и усилий участников» (Воронин, 2006, с. 4). Высокая выраженность внешнего критерия (успеваемости) при низких значениях внутреннего (удовлетворенности) свидетельствуют о чрезмерной адаптации, которая характеризуется достижением ее цели высокой психологической ценой. Низкая выраженность внешнего критерия при высоком внутреннем критерии указывает на ситуативную адаптацию. Низкие внешний и внутренний критерии являются признаками дезадаптации. Исследование согласованности структуры критериев социальной адаптации студентов к образовательной среде университета позволяет определить не только общий уровень их адаптированности, но и качество этой адаптации.

**Целью** нашего исследования являлось изучение различных аспектов процесса социальной адаптации студентов первого курса медицинского университета к образовательной среде вуза, а **задачами** — анализ их адаптированности; внешних и внутренних критериев социальной адаптации студентов и их согласованности, а также психологических ресурсов, влияющих на динамику социальной адаптации первокурсников к образовательной среде.

В исследовании приняли участие 576 студентов 1-го курса всех факультетов ФБГОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова» Минздрава России в возрасте 18–19 лет (420 (72,9 %) девушек и 156 (27,1 %) юношей).

**Методический инструментарий.** В качестве основного диагностического инструмента была использована методика Т. Д. Дубовицкой «Адаптированность студентов в вузе», позволяющая определить адаптированность к учебной группе и учебной деятельности.

В качестве внешнего критерия социальной адаптации рассматривалась успеваемость студентов по итогам первого семестра в соответствии с ее балльно-рейтинговой оценкой, принятой в Рязанском государственном медицинском университете имени академика И. П. Павлова. В качестве внутреннего критерия социальной адаптации была использована авторская анкета «Оценка удовлетворенности студента различными аспектами обучения в вузе».

Для исследования психологических ресурсов личности, влияющих на социальную адаптацию, проводилось субъективное шкалирование по показателям владения навыками учебной деятельности (восемь шкал оценивались по 5-балльной системе) и удовлетворенность профессиональным выбором (одна шкала оценивалась по 10-балльной системе). Математико-статистическая обработка проводилась с использованием программного пакета SPSS Statistics.

**Результаты исследования.** Адаптированность студентов к учебной деятельности — приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков учебной, исследовательской, а в дальнейшем профессиональной деятельности.

Несмотря на то что основным видом деятельности первокурсников является учение, вузовское образование предполагает гораздо большую, чем в школе, самостоятельность в освоении знаний и навыков, постепенное сближение с научно-исследовательской и профессиональной деятельностью, нагрузку на внимание, память и абстрактно-логическое мышление. Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности свидетельствуют о том, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; при необходимости может обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражает свои мысли, проявляет свою индивидуальность и способности на занятиях (Дубовицкая, Крылова, 2010).

Проведенный нами анализ структуры адаптированности к деятельности (АД) в медицинском вузе у студентов первого курса разных факультетов показал, что они адаптированы к обучению на среднем уровне (средние значения по выборке  $11,2 \pm 3,2$ ). Данные по разным факультетам не имеют достоверных различий, хотя на стоматологическом факультете показатели адаптированности к деятельности выше ( $11,6 \pm 2,5$ ), а на фармацевтическом — ниже средних ( $10,1 \pm 4,2$ ). Возможно, это связано с учебной программой фармацевтического факультета, предполагающей уже в первом семестре изучение новых, сложных предметов специального цикла (физиология с основами анатомии, специальные разделы химии и ботаники), в то время как студенты стоматологического факультета в этом семестре изучают классические предметы естественно-научного цикла (биология, химия и анатомия), знакомые им со школы.

Адаптированность к группе характеризует успешность привыкания к новой социально-психологической среде, результатами чего являются формирование конструктивных, доброжелательных и даже дружеских отношений в студенческой среде, идентификация с группой и вузом в целом, чувство удовлетворенности социальным окружением и выбранной специальностью. Высокие показатели по шкале адаптированности к учебной группе свидетельствуют о том, что студент чувствует себя комфортно, легко находит общий язык с однокурсниками, следует принятым в группе нормам и правилам, при необходимости может обратиться к однокурсникам за помощью, способен проявить активность и взять инициативу на себя, а однокурсники также принимают и поддерживают его взгляды и интересы (Дубовицкая, Крылова, 2010).

Исследование показало, что адаптированность к учебной группе (АГ) у всей обследованной выборки студентов характеризуется средневысокими показателями, не имеющими достоверных различий у представителей разных факультетов. Самый высокий показатель АГ ( $13,4 \pm 2,7$ ) продемонстрировали первокурсники фармацевтического факультета, а самый низкий ( $12,3 \pm 2,5$ ) — педиатрического. Возможно, адаптация к группе проходит успешнее на меньших по численности факультетах, каким является педиатрический.

Результаты исследования внутренних критериев социальной адаптации к образовательной среде вуза, проявившиеся в удовлетворенности студентов первого курса процессом обучения, которые оценивались в процессе анкетирования, показали следующее.

Все показатели удовлетворенности процессом обучения у всех обследованных студентов высоки. Оценки удовлетворенности процессом освоения образовательного контента сравнительно низкие (рис. 1). Это указывает на то, что усвоение нового материала в форме лекций, работа с учебной и научной литературой, повышение уровня «исходных» знаний по дисциплинам вызывают определенные трудности и являются зоной повышенного внимания и напряженности студентов первого курса.

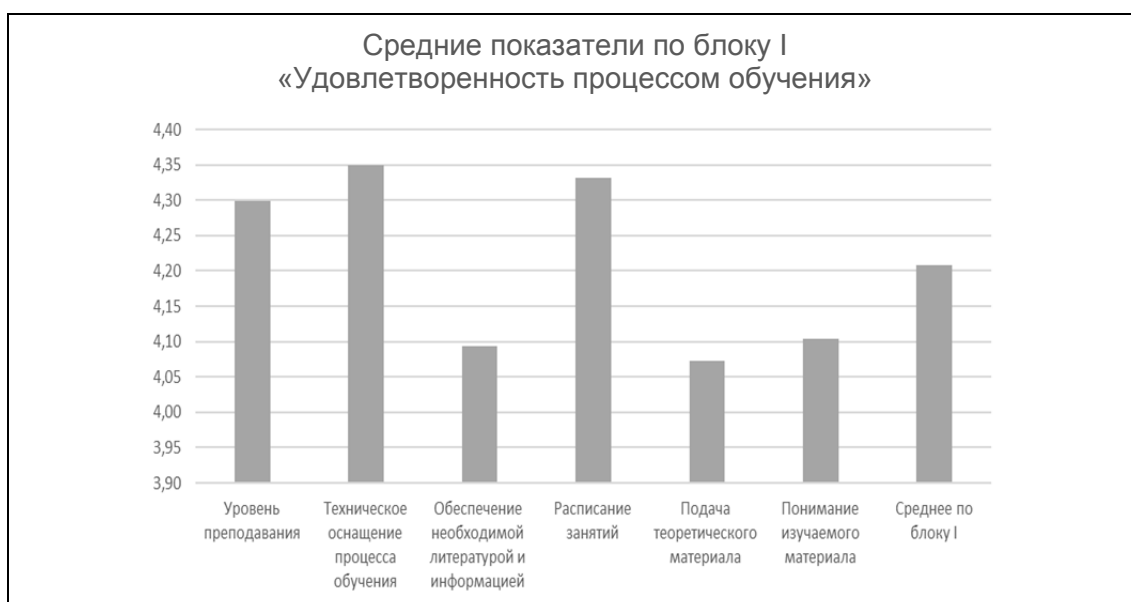
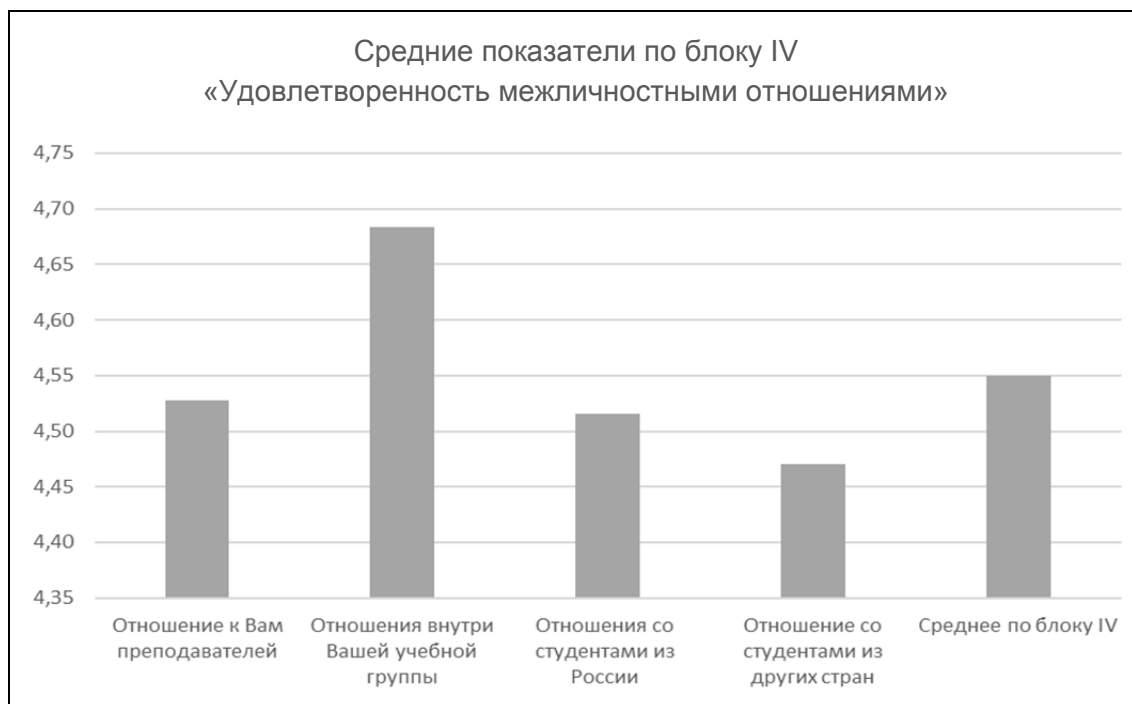


Рис. 1. Удовлетворенность студентов первого курса медицинского вуза процессом обучения

В социально-психологической адаптации студентов первых курсов к образовательной среде вуза ключевое значение имели отношения внутри студенческой группы, что подтверждает актуальность и эффективность тренингов сплоченности для групп.

Показатель удовлетворенности студентов межличностными отношениями с одноклассниками был самым высоким среди всех показателей блока удовлетворенности отношениями; немного ниже (но также очень высоко) они оценивали удовлетворенность отношениями с преподавателями (рис. 2). При дальнейшем анализе было обнаружено, что девушки, составлявшие почти три четверти выборки исследования, значительно выше оценивали удовлетворенность отношениями с одноклассниками и преподавателями, чем студенты-юноши.



*Рис. 2.* Удовлетворенность первокурсников различными межличностными отношениями

У студентов первого курса медицинского университета социально-психологическая адаптация проходит успешнее, чем социально-бытовая: они в большей степени довольны коммуникациями в новой образовательной среде, чем условиями быта и городской среды, которые изменились в связи с поступлением в вуз.

В процессе корреляционного анализа были установлены достоверные положительные связи удовлетворенности студентов обучением с их деятельностной адаптированностью и с адаптированностью к группе ( $r_1 = 0,276$ ,  $r_2 = 0,147$  соответственно,  $p < 0,05$ ), а также социально-психологической удовлетворенности с обеими формами адаптированности ( $r_1 = 0,203$ ,  $r_2 = 0,183$  соответственно,  $p < 0,05$ ).

Кроме того, успеваемость первокурсников положительно коррелировала с такими отдельными показателями удовлетворенности, как удовлетворенность выбором профессии ( $r = 0,126$ ,  $p < 0,01$ ) и расписанием занятий ( $r = 0,133$ ,  $p < 0,01$ ), что свидетельствовало о преобладающем значении в деятельностной адаптации первокурсников качества организации учебного процесса.

Нелогичной, на первый взгляд, оказалась отрицательная корреляция между удовлетворенностью подачей теоретического материала и успеваемостью студентов ( $r = -0,128$ ,  $p < 0,01$ ). Но именно низкая удовлетворенность этим при высокой учебной мотивации активизирует самостоятельную учебную активность студентов первого курса на семинарских занятиях.

Внешним критерием социальной адаптации первокурсников к образовательной среде вуза выступал общий рейтинг их успеваемости. Показательно, что среди всех студентов, принимавших участие в исследовании, по итогам семестра было отчислено по неуспеваемости лишь 1,2 % (7 человек), то есть по объективному (внешнему) критерию социальная адаптация большинства из них проходила успешно (табл. 1).



Таблица 1

Значимые корреляции адаптированности и рейтинга успеваемости студентов-первокурсников

Критерии адаптированности	Коэффициент корреляции, r	Уровень значимости, p
К учебной деятельности	0,138	p < 0,01
К учебной группе	0,127	p < 0,01

Для определения согласованности структуры социальной адаптации студентов первого курса выявлялись взаимосвязи между внешним (успеваемостью) и внутренним (удовлетворенностью) критериями их социальной адаптации к вузовскому обучению и ведущими ее формами. Полученные результаты показали, что, несмотря на благополучные показатели общей социальной адаптированности первокурсников к вузовскому обучению, согласованность критериев в ее структуре неоднородна.

У всей выборки первокурсников медицинского университета согласованность внешнего и внутреннего критериев не была обнаружена ( $r_1 = -0,02$  и  $r_2 = 0,01$ ).

Достоверная взаимосвязь внешних и внутренних показателей социальной адаптации наблюдалась у студентов при освоении образовательных программ на факультете сестринского дела ( $r_1 = 0,28$  и  $r_2 = 0,27$ , p < 0,05), что свидетельствовало об оптимальной форме социальной адаптации на этом факультете. Чем больше студенты были удовлетворены учебным процессом и межличностными отношениями, тем выше был общий рейтинг их успеваемости (табл. 2).

Таблица 2

Значимые корреляции рейтинга успеваемости и удовлетворенности обучением студентов-первокурсников разных факультетов

Успеваемость студентов разных факультетов	Удовлетворенность учебным процессом	Удовлетворенность межличностными отношениями
Рейтинг успеваемости всей выборки	-0,022	0,015
Рейтинг успеваемости студентов лечебного факультета	<b>0,108</b>	0,081
Рейтинг успеваемости студентов стоматологического факультета	0,045	0,091
Рейтинг успеваемости студентов педиатрического факультета	0,047	<b>0,126</b>
Рейтинг успеваемости студентов медико-профилактического факультета	<b>0,321</b>	0,099
Рейтинг успеваемости студентов фармацевтического факультета	<b>-0,334</b>	<b>-0,369</b>
Рейтинг успеваемости студентов факультета клинической психологии	-0,017	<b>-0,335</b>
Рейтинг успеваемости студентов факультета сестринского дела	<b>0,289</b>	<b>0,272</b>

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые корреляции на уровне не ниже 0,05.

В деятельностном аспекте оптимальной являлась социальная адаптация студентов первого курса на лечебном и медико-профилактическом факультетах, а также социально-психологическая адаптация на педиатрическом факультете. Студенты-первокурсники фармацевтического факультета демонстрировали чрезмерную и ситуативную формы деятельностной и социально-психологической адаптации к образовательной среде ( $r_1 = -0,33$  и  $r_2 = -0,36$ ,  $p < 0,05$ ). Студенты факультета клинической психологии сложно адаптировались к новым межличностным отношениям в образовательной среде вуза ( $r_2 = -0,34$ , при  $p < 0,05$ ). Чем больше была у них удовлетворенность межличностными отношениями, тем меньше — общий рейтинг успеваемости. Это указывало на необходимость особого внимания к ним и дальнейшего исследования причин сложностей их социальной адаптации при удовлетворительной общей адаптированности.

Интересные результаты были получены при анализе адаптационных ресурсов первокурсников.

Владение навыками учебной деятельности в вузе, то есть конспектирование лекций, работа с учебной литературой и электронными средствами обучения, подготовка к семинарам, оценивалось студентами достаточно высоко (4,03), что хорошо согласуется с высоким проходным баллом при поступлении в медицинский вуз. Однако в общей структуре навыков явными «аутсайдерами» оказались работа с научной литературой (3,65) и выступление перед аудиторией (3,67) (рис. 3). Навык работы с научной литературой был оценен значительно ниже, чем навык работы с литературой учебной, который формируется еще в процессе изучения школьных учебников, в то время как опыта работы со специфически научными текстами (статьи, монографии, диссертации, реферативные журналы и дайджесты) у первокурсников не было.

Формирование навыка публичного выступления для многих первокурсников медицинского университета представляло серьезную проблему, возможно потому, что современное школьное образование недостаточно формирует способности выпускников к публичному выступлению, аргументации и дискуссии, а ориентирует в основном на письменное выполнение тестовых заданий для подготовки и сдачи ЕГЭ (Кондратенко, Шишкова, Гоголева, 2016; Капуза, Керша, Захаров, Хавенсон, 2017).

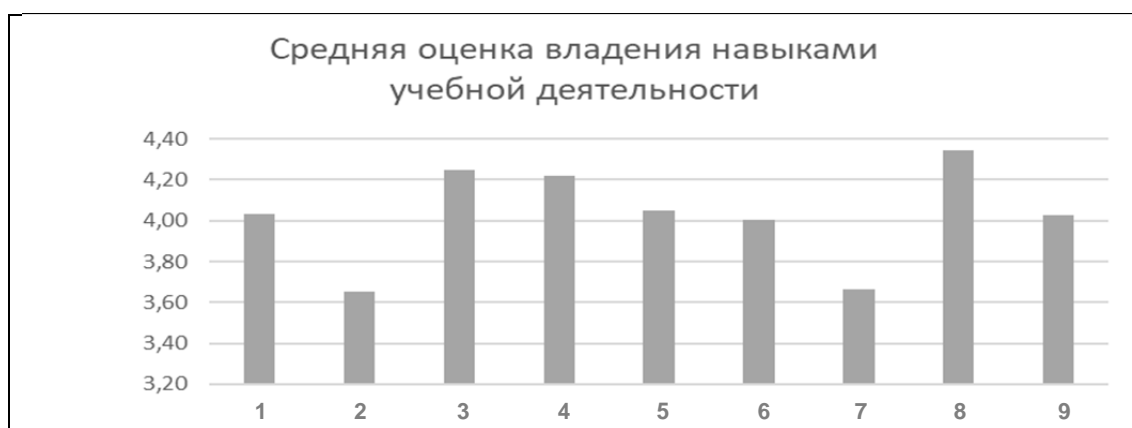


Рис. 3. Владение студентами первого курса различными навыками учебной деятельности

*Примечание:* 1 — работа с учебной литературой; 2 — работа с научной литературой; 3 — работа с электронными средствами обучения; 4 — конспектирование лекций; 5 — подготовка к семинарам; 6 — подготовка к контрольным работам; 7 — выступление перед аудиторией; 8 — взаимодействие в учебной группе; 9 — средняя оценка владения навыками

Важнейшим условием социальной адаптации студентов к образовательной среде является понимание ими правильности своего профессионального выбора.

Корреляционный анализ показал, что уровни деятельностной и социально-психологической адаптации первокурсников имеют значимые положительные взаимосвязи с их удовлетворенностью выбором профессии ( $r_1 = 0,169$  и  $r_2 = 0,255$ , на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ). Удовлетворенность профессиональным выбором, являясь важнейшим мотивационным ресурсом обучения в вузе, улучшает адаптированность к образовательной среде во всех сферах. Это определяет исключительную важность предмета «Введение в профессию» в первом семестре обучения и обуславливает высокие требования к уровню его преподавания и содержанию материала.

Исследование социальной адаптации первокурсников к образовательной среде медицинского вуза показало также наличие неадаптированных студентов по разным сферам социальной адаптации. Так, 7,6 % всех обследованных первокурсников имели низкий уровень деятельностной адаптации, 3,5 % — социально-психологической, а 1,7 % — и одной, и другой.

**Выводы.** Поступая в вуз, студенты, как бывшие школьники, сталкиваются с рядом проблем, связанных с недостаточной психологической готовностью к обучению в новых, непривычных для них условиях, разрушением годами сформировавшихся установок, навыков, привычек, ценностных ориентаций; ломкой привычного жизненного динамического стереотипа, связанной с эмоциональными переживаниями, неумением осуществлять психологическое саморегулирование своей деятельности и поведения; новыми содержанием образовательного контента и методами обучения. В связи с этим социальная адаптация студентов-первокурсников является актуальной проблемой высшего образования. Чем быстрее и эффективнее студент-первокурсник адаптируется к новой образовательной среде, тем качественнее будет его профессиональная подготовка.

В нашем исследовании установлено, что для успешной адаптации студентов первого курса важен не только и не столько общий показатель их адаптированности, который необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной психолого-педагогической коррекции, сколько внешние и внутренние критерии социальной адаптации, их согласованность, а также развитие таких адаптационных ресурсов обучения в высшей школе, как навыки учебной деятельности и удовлетворенность профессиональным выбором.

#### Список источников

1. Александрович П. И. Психологическая адаптация студентов к обучению в высшем учебном заведении // Труды Белорусского государственного технологического университета. Сер. «История, философия, филология». — 2015. — № 5. — С. 80–84.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург : Урал. гос. техн. ун-т, 2006. — 135 с.
3. Всеволодова Н. А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008. — 23 с.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. — СПб., 2008. — 480 с.
5. Соловьев В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ижевск, 2003. — 52 с.

6. Эверт Л. С., Потупчик Т. В., Гришкевич Н. Ю., Ахмельдинова Ю. Р. Показатели социально-психологической адаптации и эмоционального статуса подростков и лиц юношеского возраста // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. — 2018. — № 4. — С. 75–82. doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-75-82.

7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001. — 365 с.

8. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 2. — URL : [http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya\\_Krilova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml) (дата обращения: 04.03.2021).

9. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России // Вопросы образования. — 2017. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-rezultaty-i-sotsialnoe-neravenstvo-v-rossii> (дата обращения: 04.03.2021).

10. Козова И. Л. Сравнительная характеристика уровня социально-психологической адаптации студентов медицинского вуза в разных системах современного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2013. — № 12. — С. 141–144. — URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4519> (дата обращения: 09.03.2021).

11. Кондратенко Н. А., Шашкова С. Н., Гоголева Е. Н. Российское образование в международных исследованиях: компетентностный подход // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2016. — № 3. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskoe-obrazovanie-v-mezhdunarodnyh-issledovaniyah-kompetentnostnyu-podhod> (дата обращения: 04.03.2021).

12. Константинов В. В. К вопросу о понятии «адаптация» — Проблемы социальной психологии личности // PsyJournals.ru. — 2020. — URL : [https://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30306\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml) (дата обращения: 10.03.2021).

13. Кротова М. Н. Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2015. — № 4. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptirovannost-kak-psihicheskoe-svoystvo-i-metodika-ee-diaagnostiki-u-kursantov-voennyh-vuzov> (дата обращения: 10.03.2021).

14. Юркина М. С., Смирнов А. А. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу // Вестник Костромского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2015. — № 1. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatsiya-metodiki-dlya-ekspress-diaagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu> (дата обращения: 10.03.2021).

## References

1. Aleksandrovich P. I. Students' Psychological Adaptation to Studying at Higher Education Institutions. *Trudy Belorusskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta* [Proceedings of Belorussian State Technological University: History, Philosophy, Philology series]. 2015, no. 5, pp. 80–84. (In Russian).

2. Voronin A. S. *Slovar' terminov po obshhej i social'noj pedagogike* [Dictionary of General and Social Pedagogy Terms]. Yekaterinburg, Ural State Technological University Publ., 2006, 135 p. (In Russian).

3. Vsevolodova N. A. *Psihologicheskaja adaptacija uchashhihsja starshih klassov k obucheniju v profil'nom licee* [Psychological Adaptation of Senior Schoolchildren to Studying at a Lyceum]. Moscow, 2008, 23 p. (In Russian).

4. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psihologija adaptacii lichnosti* [Psychology of Personal Adaptation]. St. Petersburg, 2008, 480 p. (In Russian).

5. Solov'ev V. N. *Adaptacija studentov k uchebnomu processu v vysshej shkole* [Students' Adaptation to Studying in Higher Education Institutions]. Izhevsk, 2003, 52 p. (In Russian).

6. Jevvert L. S., Potupchik T. V., Grishkevich N. Ju., Ahmel'dinova Ju. R. Indexes of Teenagers' and Adolescents' Social and Psychological Adaptation and Emotional Status. *Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii imeni V. M. Bekhtereva* [Review of Psychiatric and Medical Psychology named for V. M. Bekhterev]. 2018, no. 4, pp. 75–82. doi.org/10.31363/2313-7053-2018-4-75-82. (In Russian).
7. Jasvin V. A. *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Learning Environment: from Modelling to Planning]. Moscow, 2001, 365 p. (In Russian).
8. Dubovickaja T. D., Krylova A. V. Methodology of Research of Student Adaptation to University Education. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2010, no. 2. URL : [http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya\\_Krilova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml) (accessed: 04.03.2021). (In Russian).
9. Kapuza A. V., Kersha Ju. D., Zaharov A. B., Havenson T. E. Educational Results and Social Inequality in Russia. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2017, no. 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-rezultaty-i-sotsialnoe-neravenstvo-v-rossii> (accessed: 04.03.2021). (In Russian).
10. Kozova I. L. Comparative Characterization of Medical Students' Social and Psychological Adaptation to Different Systems of Modern Education. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2013, no. 12, pp. 141–144. URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4519> (accessed: 09.03.2021). (In Russian).
11. Kondratenko N. A., Shashkova S. N., Gogoleva E. N. Russian Education in International Research: Competence Approach. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of Tula State University. Humanitarian Sciences]. 2016, no. 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/rossijskoe-obrazovanie-v-mezhdunarodnyh-issledovaniyah-kompetentnostnyy-podhod> (accessed: 04.03.2021). (In Russian).
12. Konstantinov V. V. To the Issue of Concept of Adaptation — Issues of Personality and Social Psychology. *PsyJournals.ru*. 2020. URL : [https://psyjournals.ru/sgu\\_socialpsy/issue/30306\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml) (accessed: 10.03.2021). (In Russian).
13. Krotova M. N. Adaptability as a Psychological Feature and Methodology of Military Students' Adaptability Assessment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics series]. 2015, no. 4. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptirovannost-kak-psihicheskoe-svoystvo-i-metodika-ee-diagnostiki-u-kursantov-voennyh-vuzov> (accessed: 10.03.2021). (In Russian).
14. Jurkina M. S., Smirnov A. A. Development and Approbation of Methodology of Express Assessment of University Students' Adaptability. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika"* [Bulletin of Kostroma State University. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics series]. 2015, no. 1. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatsiya-metodiki-dlya-ekspress-diagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu> (accessed: 10.03.2021). (In Russian).

### Информация об авторах

**Яковлев Василий Васильевич** — кандидат психологических наук, начальник центра практической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова.

**Яковлева Наталья Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова.

**Гусева Александра Сергеевна** — специалист центра практической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова.

**Фролов Анатолий Иванович** — специалист центра практической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова.

### Information about the authors

**Yakovlev Vasily Vasilyevich** — Candidate of Psychology, Head of the Centre for Practical Psychology at Ryazan State Medical University named for academician I. P. Pavlov.

**Yakovleva Natalia Valentinovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Clinical Psychology at Ryazan State Medical University named for academician I. P. Pavlov.

**Guseva Aleksandra Sergeevna** — Specialist of the Centre for Practical Psychology at Ryazan State Medical University named for academician I. P. Pavlov.

**Frolov Anatoly Ivanovich** — Specialist of the Centre for Practical Psychology at Ryazan State Medical University named for academician I. P. Pavlov.

Статья поступила в редакцию 31.03.2021; одобрена после рецензирования 21.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 31.03.2021; approved after reviewing 21.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 167–176.  
*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 167–176.

Научная статья  
УДК 159.922.76-053.4  
DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.015

### Профилактика коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции

**Дмитриева Елена Ермолаевна**  
Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия  
dmitrievaele@gmail.com

**Давыдова Юлия Павловна**  
Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия  
davydova.julija@lenta.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема специальной психологии — коммуникативная дезадаптация. Представлены результаты теоретико-экспериментального изучения предпосылок коммуникативной дезадаптации старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи в условиях образовательной интеграции. Обоснованы теоретические подходы к изучению проблемы коммуникативно-личностного развития детей с разными вариантами нарушенного развития.

Авторами выявлен дисбаланс в развитии мотивационных и операциональных компонентов общения у дошкольников, выделены дети группы риска, раскрыты механизмы возникновения коммуникативной дезадаптации у дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, с учетом чего дифференцированы задачи коррекционного воздействия с целью коммуникативно-личностного развития этих детей и профилактики возникновения у них коммуникативных трудностей.

Методологию исследования составляет коммуникативный подход к диагностике и коррекции коммуникативно-личностного развития старших дошкольников в условиях дизонтогенеза.

Коммуникативный дизонтогенез рассматривается в контексте понятия «коммуникативная дезадаптация», а в качестве механизма возникновения коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи — рассогласование в развитии мотивационной и операциональной сфер их общения.

**Ключевые слова:** коммуникативно-личностное развитие, коммуникация, средства общения, компоненты общения, коммуникативные трудности, коммуникативная дезадаптация, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, образовательная интеграция.

**Для цитирования:** Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Профилактика коммуникативной дезадаптации у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 167–176. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.015.

Original article

## **Preventing Communicative Disadaptation in Senior Preschool Children with Health Impairments in the Conditions of Educational Integration**

**Dmitriyeva Elena Yermolayevna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia  
dmitrievae@gmail.com

**Davydova Yulia Pavlovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia  
davydova.julija@lenta.ru

**Abstract.** The article focuses on communicative disadaptation, as a relevant issue of special psychology. The article presents the results of theoretical and experimental investigation of the precursors of communicative disadaptation in preschool children with mental retardation and speech delay in the conditions of educational integration. The article substantiates theoretical approaches to the investigation of communication development of children with health impairments.

The authors analyze the unbalanced development of motivational and operational components of communication in preschool children, describe risk groups, discuss the mechanisms of communicative disadaptation syndrome development in children with mental retardation and speech delay, which enables the authors to single out correctional strategies aimed at children's communicative and personal development and communication problems prevention.

The research is performed within the framework of a communicative approach, it focuses on the assessment and correction of senior preschool children's communicative and personal development associated with disonthogenesis.

Communicative disonthogenesis is treated through the prism of communicative disadaptation, whose mechanism is associated with mental retardation and speech delay in senior preschool children.

**Key words:** communication development, communication, means of communication, components of communication, communication challenges, communicative disadaptation, health impairments, mental retardation, speech delay, educational integration.

**For citation:** Dmitriyeva E. Y., Davydova Yu. P. Preventing Communicative Disadaptation in Senior Preschool Children with Health Impairments in the Conditions of Educational Integration. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 167–176. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.015.



**Актуальность.** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет в качестве одной из главных задач личностного становления дошкольников развитие навыков позитивного взаимодействия с окружающими: положительного отношения к себе и партнеру по общению, способности к партнерскому бесконфликтному общению, готовности учитывать интересы, чувства партнера, помогать ему.

Коммуникативно-личностная адаптация дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится особо актуальной в современных условиях образовательной интеграции — расширения границ инклюзивного образовательного пространства и включения в образовательный процесс, в том числе дошкольных учреждений, детей с ОВЗ.

Проблема коммуникативно-личностного развития детей с разными вариантами нарушенного развития на ступенях раннего онтогенеза находится в поле научных интересов исследователей (Т. Н. Волковская, Е. Е. Дмитриева, А. В. Закрепина, Ю. А. Ильина, Л. С. Медникова, О. С. Павлова, Н. В. Рябова, Е. С. Слепович, Л. Г. Соловьева, С. Н. Сорокоумова и др.).

На кафедре специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина проведено исследование коммуникативно-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными вариантами неправильного развития (с нарушениями речи, интеллекта и зрения), свидетельствующие об отставании дошкольников с ОВЗ в развитии коммуникативной деятельности, о системном нарушении компонентов образа социального «Я» у этих детей и снижении их адаптивных возможностей в условиях школьного обучения (Dmitrieva, Medvedeva, Olkhina, Uromova, Kashtanova, 2020).

Опыт изучения различных аспектов коммуникативно-личностного развития детей на ранних этапах дизонтогенеза позволил обосновать методологию коммуникативного подхода в реализации коррекционно-педагогической и психологической помощи детям с ОВЗ на этапе дошкольного детства (Волковская, Левченко 2020; Двуреченская, Дмитриева, 2018).

**Цель исследования** — теоретико-экспериментальное изучение коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи в условиях образовательной интеграции, механизмов возникновения у них рисков коммуникативной дезадаптации, обоснование дифференцированного подхода к выбору методов коррекционного воздействия на этих детей для профилактики дезадаптивных форм коммуникативного поведения.

В экспериментальном исследовании приняли участие старшие дошкольники групп компенсирующей, комбинированной и общеразвивающей направленности МБДОУ «Детский сад № 36» Нижнего Новгорода, 25 из которых имели заключение «задержка психического развития (ЗПР)»; 25 — «общее недоразвитие речи (ОНР) (III уровень)»; 25 — нормальное психическое развитие (НПР).

**Гипотеза исследования** заключалась в предположении о том, что учет характера соотношения основных компонентов общения у дошкольников с ОНР и ЗПР выступает ведущим условием дифференцированного подхода при выборе стратегии психологической помощи им.

**Методики исследования.** С целью изучения субъектных характеристик общения детей со сверстниками была использована методика И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой (в модификации Е. Е. Дмитриевой), которая предполагала стандартизированное наблюдение за детьми в свободной деятельности и регистрацию их действий, характеризующих инициативность в общении, чувстви-

тельность к воздействиям, соперничества сверстнику, просоциальность действий, характер мотивирующих побуждений. Балльно-шкальная оценка основных параметров общения позволила определить низкий, средний и высокий уровни развития общения, выраженность потребности в общении и особенности развития потребностно-мотивационной сферы общения дошкольников.

С целью оценки развития у старших дошкольников операционального компонента общения (коммуникативных умений и действий) была использована методика А. М. Щетининой «Диагностика способности детей к партнерскому диалогу», позволяющая оценить их способности слушать партнера, договариваться с ним, эмоционально-экспрессивно пристраиваться к нему) и уровень (нулевой, низкий, средний, высокий) развития общей способности к диалогическому общению.

Для оценки развития у дошкольников вербальных средств общения использовалась методика «Особенности высказываний детей 3–6 лет» (по В. Богомолову). В течение трех месяцев фиксировались инициативные высказывания детей, обращенные к сверстнику. Их качественно-количественный анализ предполагал следующую категоризацию: «Я»-сообщения (высказывания о себе); «Ты»-сообщения (высказывания о другом ребенке); «Мир»-высказывания (высказывания о предметах, событиях, выходящих за пределы ситуации) и оценку по критериям ситуативности/ внеситуативности, по функции (сообщения, просьбы, предложения, оценки и др.).

**Обсуждение основных результатов.** Программа диагностического изучения была нацелена на изучение мотивационного (оценка развития активности, инициативности в общении со сверстниками, содержания мотивационных установок) и операционального (оценка развития вербальных средств общения, коммуникативных умений и действий) компонентов общения детей дошкольного возраста с ЗПР и ОНР.

Уровень развития мотивационного компонента общения со сверстником у старших дошкольников с ЗПР и ОНР представлен на рисунке 1.

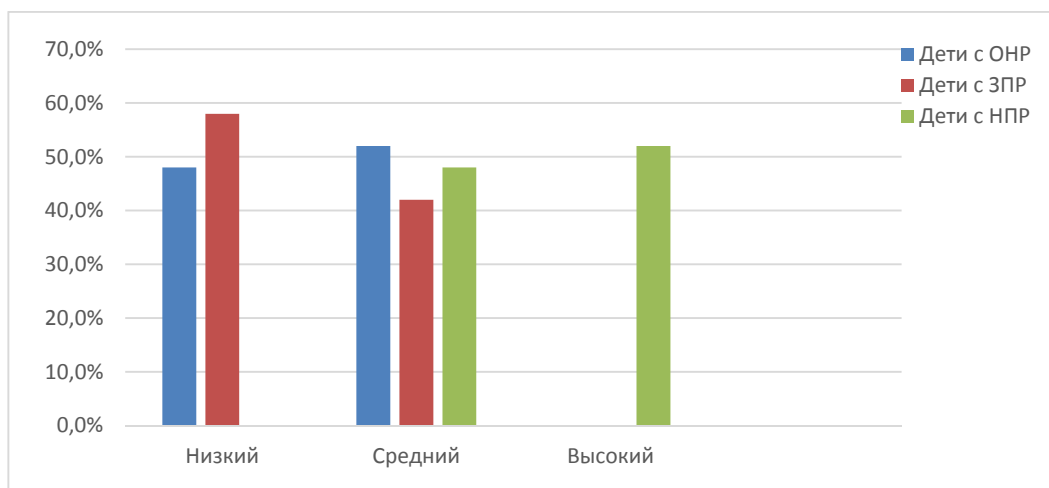


Рис. 1. Уровень развития мотивационного компонента общения со сверстником у старших дошкольников, в %

Низкий уровень развития общения (его субъектных характеристик) был выявлен у 48 % старших дошкольников с ОНР и у 58 % детей с ЗПР, которые не проявляли устойчивого интереса к партнеру, чувствительности к его действиям; не стремились к общению с партнером, эпизодически использовали речевые средства.

Средний уровень развития был обнаружен у 52 % детей с ОНР, 42 % — с ЗПР и 48 % — с ННР, проявлявших интерес к партнеру, чувствительность к его действиям, инициативность в общении, потребность в практическом взаимодействии с партнером, хотя и не демонстрировавших эмпатию и готовность помочь сверстнику.

Высокий уровень общения был отмечен только у 52 % дошкольников с ННР, которых отличали активность, инициативность в общении с партнером, готовность к просоциальным действиям на основе сопереживания, вариабельность мотивирующих побуждений (желание привлечь внимание партнера, оценить его, стремление к сотрудничеству, сообщения на познавательные темы, оценочные мнения).

Таким образом, у старших дошкольников с ОВЗ преобладали средние и низкие значения основных характеристик общения (активность, инициативность, чувствительность к партнеру, характер мотивирующих побуждений) и мотивационные установки на практическое взаимодействие со сверстником.

Результаты исследования операционального компонента общения у обследованных детей представлены на рисунке 2.

Нулевой уровень развития способности к партнерскому диалогу по всем оценочным критериям показали только 8 % детей с ЗПР, низкий его уровень — 28 % детей с ОНР и 40 % детей с ЗПР, которые ситуативно проявляли характеристики диалогического общения и не имели устойчивого стремления к партнерскому взаимодействию со сверстником.

Средний уровень развития способности к диалогическому общению продемонстрировали 64 % детей с ОНР; 52 % — с ЗПР и 36 % — с ННР, способные слушать партнера, но испытывавшие затруднения в согласовании действий и не всегда стремившиеся к эмоциональной пристройке к состоянию сверстника, а высокий уровень развития способности к сотрудничеству — 54 % детей с ННР и 8 % — с ОНР, которые были способны к субъект-субъектному взаимодействию с партнером, деловому сотрудничеству, эмоциональному единству в решении задач взаимодействия.

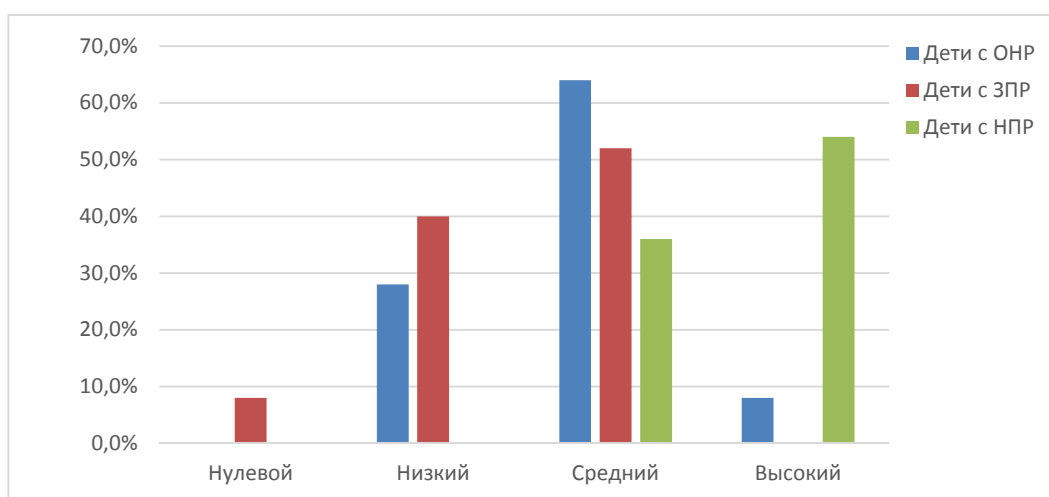


Рис. 2. Уровень развития операционального компонента общения или партнерского диалога у обследованных дошкольников, в %

Представим результаты исследования развития у дошкольников различных групп вербальных средств общения.

Как показывает таблица 1, у детей обеих групп с ОВЗ преобладали социальные высказывания о себе (констатация, демонстрация своих действий, просьбы о помощи и др.), при этом 52 % таких высказываний было зафиксировано у детей с ОНР и 64 % — с ЗПР.

У 35 % детей с ОНР и 32 % — с ЗПР встречались высказывания о партнере, которые свидетельствовали о выраженной потребности к общению со сверстником, желании привлечь внимание к себе, выразить отношение к партнеру.

Таблица 1

Соотношение категориальных высказываний у дошкольников различных групп, в %

Категории высказываний \ Группы детей	Дети с ОНР	Дети с ЗПР	Дети с НПП
«Я»-высказывания	52	64	38
«Ты»-высказывания	35	32	30
«Мир»-высказывания	13	4	32

Высказываний о мире вещей и явлений (сообщения о явлениях живой и неживой природы, правилах поведения, их нарушениях, событиях из жизни, умениях, предпочтениях и др.), указывающих на способность общаться на темы, выходящие за пределы конкретной ситуации общения со сверстником, было больше (32 %) у старших дошкольников с НПП, чем с ОВЗ (13 % у детей с ОНР и 4 % — с ЗПР), у которых не было потребности в общении на внеситуативные темы.

Анализ характера речевых высказываний дошкольников представлен в таблице 2.

Экспериментальные данные свидетельствуют о неспособности большинства (82 %) дошкольников с ЗПР и более половины (68 %) детей с ОНР к общению вне конкретной деятельности и ситуации взаимодействия с партнером, об отсутствии у них внеситуативных мотивирующих побуждений к общению с ровесниками, в отличие от детей с НПП, большая часть которых (71 %) порождали внеситуативные высказывания.

Таблица 2

Соотношение ситуативных и внеситуативных высказываний у дошкольников различных групп, в %

Характер высказывания \ Группы детей	Дети с ОНР	Дети с ЗПР	Дети с НПП
Ситуативные высказывания	68	82	29
Внеситуативные высказывания	32	18	71

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР и ЗПР операциональный компонент общения, свидетельствующий о развитии способности к партнерскому взаимодействию, богатстве речевых средств общения (по теме и функции),

преобладании внеситуативных побуждений к общению, как и мотивационный, был развит недостаточно.

На основе уровней развития мотивационного и операционального компонентов общения среди дошкольников были выделены группы с различной степенью выраженности коммуникативной дезадаптации: ее слабым проявлением, умеренной выраженностью и выраженным проявлением (Т. Н. Волковская).

Степень выраженности коммуникативной дезадаптации у детей (в %) различных групп представлена в таблице 3.

Слабая выраженность коммуникативной дезадаптации была обнаружена у 40 % дошкольников с НПП, только у 20 % — с ОНР и у 12 % — с ЗПР. Операциональный компонент общения у них был развит недостаточно: при высоком уровне активности и инициативности в общении с партнером было мало речевых средств и не сформированы умения партнерского взаимодействия.

Умеренную коммуникативную дезадаптацию продемонстрировали 8 % старших дошкольников с НПП, 44 % — с ОНР и 40 % — с ЗПР с недостаточным развитием мотивационного компонента общения, что проявлялось в снижении потребности в общении, отсутствии устойчивого интереса к партнеру, эмпатийных переживаний и готовности помогать партнеру, бедности мотивационных установок на общение со сверстником.

Таблица 3

Степень выраженности коммуникативной дезадаптации  
у детей различных групп, в %

Степень коммуникативной дезадаптации \ Группы детей	Дети с ОНР	Дети с ЗПР	Дети с НПП
Слабое проявление	20	12	40
Умеренное проявление	44	40	8
Выраженное проявление	36	48	—

Выраженные проявления коммуникативной дезадаптации были свойственны 36 % детей с ОНР и 48 % — с ЗПР, которых отличали низкий уровень инициативности в общении, преобладание ответных действий, бедность мотивирующих побуждений, их ситуативность, неспособность ориентироваться на субъектные характеристики партнера, скудность речевых средств общения, низкий уровень развития партнерского взаимодействия.

Гармоничное развитие мотивационного и операционального компонентов общения было отмечено только у половины (52 %) детей с НПП, которым были присущи высокая активность и инициативность в общении с партнером, вариативность мотивирующих побуждений и средств общения с партнером, способность к партнерскому диалогу.

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР и ОНР доминировала умеренная и выраженная коммуникативная дезадаптация, проявляющаяся в нарушениях на всех уровнях организации коммуникативной системы (мотивационной и операциональной) и определяющая задачи и ведущие средства реализации психолого-педагогической помощи.

Актуальной задачей для старших дошкольников с незначительным риском возникновения коммуникативных трудностей является обогащение потребностно-мотивационной сферы общения и используемых для решения коммуникативных задач речевых средств, а ведущим методом коррекционно-развивающей работы — моделирование коммуникативных ситуаций (Дмитриева 2004), использование коммуникативных игр (Смирнова, Холмогорова, 2003).

Для детей с повышенным риском возникновения коммуникативных трудностей в процессе психолого-педагогической помощи важна реализация личностно-ориентированных программ и стратегий их развития при включении в коллективную проектную деятельность, позволяющую расширить социальное пространство, испытать переживания совместно с партнерами, получить опыт понимания и выражения субъектных характеристик (устремления, переживания, состояния и др.) во взаимодействии с партнером.

Программы психолого-педагогической поддержки детей с различной степенью риска возникновения коммуникативной дезадаптации должны быть нацелены на развитие их социального, эмоционального интеллекта, коммуникативно-личностных качеств (дружелюбие, эмпатийность, открытость и др.), логопедическую коррекцию речевой системы ребенка.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Результаты исследования свидетельствуют о нарушениях в развитии коммуникативной системы у старших дошкольников с ОНР и ЗПР. Степень риска и содержательные характеристики их коммуникативной дезадаптации определяют диссоциации в развитии мотивационных и операциональных компонентов коммуникативной системы.

Диагностическое изучение коммуникативного развития старших дошкольников с ОВЗ и анализ степеней риска коммуникативных трудностей в общении с партнером позволяет дифференцировать методы коррекционного воздействия на них с целью профилактики коммуникативной дезадаптации.

#### Список источников

1. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 17–21.
2. Двуреченская О. Н., Дмитриева Е. Е. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. — 2018. — № 3. — С. 19–29.
3. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. — М. ; Нижний Новгород : Флинта : Минин. ун-т, 2017. — 136 с.
4. Дмитриева Е. Е. Коммуникативное развитие детей с задержкой психического развития: диагностика и коррекция. — Н. Новгород, 2004. — 62 с.
5. Итоговый отчет о результатах анализа и перспектив развития системы образования города Нижнего Новгорода за 2019 г. // Официальный сайт администрации города Нижнего Новгорода. — URL : [admgor.nnov.ru](http://admgor.nnov.ru) (дата обращения: 08.02.2021).
6. Об утверждении федерального стандарта дошкольного образования : приказ М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155 (ред. от 21.01.2019) // КонсультантПлюс (дата обращения: 08.02.2021).
7. Рябова Н. В., Терлецкая О. В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. — Н. Новгород. — 2018. — № 2 (19). — С. 1–12.
8. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. — М., 2003. — 158 с.

9. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Н. Новгород, 2011. — 46 с.

10. Dmitrieva E. E., Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E., Kashtanova S. N. The development of social competence in preschoolers with disabilities as the condition for their successful educational integration // *Universal Journal of Educational Research*. — 2020. — Vol. 8, No. 7. — Pp. 3244–325. doi.org/10.13189/ujer.2020.080754

### References

1. Volkovskaja T. N., Levchenko I. Ju. Communicative Approach in the Context of Modern Methodology of Psychological and Pedagogical Support of Children with Speech Delay. *Defektologija* [Defectology]. 2020, no. 3, pp. 17–21. (In Russian).

2. Dvurechenskaja O. N., Dmitrieva E. E. The Implementation of Activity Approach to the Investigation of Communication Development in Preschool Children with Speech Delay. *Defektologija* [Defectology]. 2018, no. 3, pp. 19–29. (In Russian).

3. Dmitrieva E. E., Dvurechenskaja O. N. *Psichologicheskie osobennosti socializacii detej doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Psychological Peculiarities of Socialization in Preschool Children and Young Schoolchildren with Speech Delay]. Moscow, Nizhny Novgorod, Flinta Publ., Minin University Publ., 2017, 136 p. (In Russian).

4. Dmitrieva E. E. *Kommunikativnoe razvitie detej s zaderzhkoj psicheskogo razvitija: diagnostika i korrekcija* [Communication Development with Mental Retardation: Diagnosis and Correction]. Nizhny Novgorod, 2004, 62 p. (In Russian).

5. Final Report of the Results of an Analysis and Perspective of Educational System Development of Nizhny Novgorod, 2019. *Oficial'nyj sajt administracii goroda Nizhnego Novgoroda* [Official Site of Nizhny Novgorod City Administration]. URL : admgor.nnov.ru. (accessed: 08.02.2021) (In Russian).

6. On the Approval of Preschool Education Standard: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013, no 1155 (amended on January 21, 2019). *Konsul'tantPljus* [ConsultantPlus]. (In Russian).

7. Rjabova N. V., Terleckaja O. V. Encouraging Universal Communicative Actions in Preschool Learning Environments. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. Nizhny Novgorod, 2018, no. 2 (19), pp. 1–12. (In Russian).

8. Smirnova E. O., Holmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnoshenija doskol'nikov. Diagnostika, problemy, korrekcija* [Interpersonal Interaction in Preschool Children. Diagnosis, Problems, Correction]. Moscow, 2003, 158 p. (In Russian).

9. Sorokoumova S. N. *Psichologicheskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovanija doskol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Psychological Support of Preschool Children with Health Impairments in Inclusive Learning Environments]. Nizhny Novgorod, 2011, 46 p. (In Russian).

10. Dmitrieva E. E., Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E., Kashtanova S. N. The Development of Social Competence in Preschoolers with Disabilities as the Condition for their Successful Educational Integration. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, vol. 8, no. 7, pp. 3244–325. doi.org/10.13189/ujer.2020.080754

### Информация об авторах

**Дмитриева Елена Ермолаевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Давыдова Юлия Павловна** — преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Information about the authors**

**Dmitriyeva Elena Yermolayevna** — Doctor of Psychology, Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Davydova Yulia Pavlovna** — teacher of the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 24.03.2021; одобрена после рецензирования 16.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 24.03.2021; approved after reviewing 16.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.



Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 177–185.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 177–185.

Научная статья

УДК 159.922.762-053.4

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.016

## **Особенности психокоррекции игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

**Конева Ирина Алексеевна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия  
konvia@mail.ru

**Карпушкина Наталья Викторовна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия  
karpushkina.nv@gmail.com

**Щербакова Анна Николаевна**

Детский сад № 12, Нижегородская область, Володарский район,  
рабочий поселок Решетиха, Россия  
anuto4kaobrazymo4ka@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема психологического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС), в частности психокоррекция их игровой деятельности.

Проведенное авторами психологическое исследование позволило констатировать, что основными особенностями игры дошкольников с РАС являются преобладание в ней предметно-манипулятивной деятельности, выраженный сенсорный раздражитель как основной мотив для игры; трудности в использовании предметов-заместителей, свойств игрушек, использование их не по назначению, стереотипность игровых действий.

Сделанные выводы позволили разработать коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие процессуальной игры дошкольников с РАС с целью формирования предпосылок развития у них навыков сюжетно-ролевой игры и оптимизации их общего психического развития.

В статье раскрыты принципы такой коррекционно-развивающей работы; подробно описана структура коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование процессуальной игры дошкольников с РАС, которая является базовой для развития игровой деятельности более высокого уровня, методика ее проведения и сформулированы психологические рекомендации по организации и содержанию коррекции игровой деятельности детей с РАС.

После реализации программы и формирования у рассматриваемой категории детей навыков процессуальной игры возможен переход к разработке и реализации коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование навыков игры с элементами сюжета, а в последующем — сюжетно-ролевой игры, что определяет перспективы дальнейшей работы и научных исследований.

**Ключевые слова:** дошкольники, расстройства аутистического спектра, ведущий вид деятельности, игровая деятельность, процессуальная игра, игра с элементами сюжета, сюжетно-ролевая игра, игрушка, стереотипные действия.

**Для цитирования:** Конева И. А., Карпушкина Н. В., Щербаклова А. Н. Особенности психокоррекции игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 177–185. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.016.

Original article

## Psychocorrective Play Activities for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder

**Koneva Irina Alekseyevna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia  
konvia@mail.ru

**Karpushkina Natalya Viktorovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia  
karpushkina.nv@gmail.com

**Shcherbakova Anna Nikolayevna**

Kindergarten no. 12, Nizhny Novgorod region,  
Volodar district, Reshetikha settlement, Russia  
anuto4kaobrazymo4ka@mail.ru

**Abstract.** The article treats psychological support of preschool children with autism spectrum disorder and focuses on psycho-corrective play activities.

The psychological research enables the authors to state that preschool children with autism spectrum disorder prefer play activities which allow manipulation of objects, demonstrate stereotypical behaviors, experience difficulties with substituting play objects, engage in playing activities when experiencing sensory stimulation.

The outcomes of the research enable the authors to develop a correctional program aimed at the development of play activities in preschool children with autism spectrum disorder in order to prepare them for role-play activities and enhance their psychological development.

The article describes the principles and the structure of correctional activities aimed at the development of play activities in preschool children with autism spectrum disorder in order to prepare them for more complicated role-play activities. The article provides a structure program for teaching children with autism spectrum disorder to play and underlines the correctional potential of play activities.

When the program is implemented and autistic preschoolers know how to play, they can be taught to role-play, which can be treated as an issue requiring further research.

**Key words:** preschool children, autism spectrum disorder, main activity, play activity, role-play activity, toy, stereotypical behaviour.

**For citation:** Koneva I. A., Karpushkina N. V., Shcherbakova A. N. Psychocorrective Play Activities for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Psikhologo-pedagogicheskiy поиск [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. 177–185. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.016.

**Введение.** Известное в возрастной психологии положение о том, что ведущим видом деятельности дошкольника является сюжетно-ролевая игра, касается детей, развивающихся как в соответствии с нормой, так и с психическими нарушениями, поскольку все проходят одни и те же этапы в психическом развитии, подчиненные одним и тем же законам. Однако в силу имеющегося дефекта становление психики ребенка с нарушениями психофизического развития осуществляется на качественно иной основе и имеет специфические особенности в процессе формирования главных видов деятельности, а в ее рамках и психических новообразований (Шутова, Кисова, 2017). В связи с этим одной из актуальных проблем психологического сопровождения детей с психофизическими нарушениями является повышение уровня развития у них навыков игровой деятельности (Конева, Кривоногова, 2018).

В период дошкольного возраста в игре формируется и развивается личность детей, ее эмоционально-волевая и коммуникативная сферы (Конева, Быстрова, 2019; Конева, Романова, 2014). При включении ребенка в полноценную игру развиваются базовые формы мышления, воображения, речи; формируется связь между образом, словом и его значением, исследовательские навыки, творческие способности (Kisova, Lyapina, 2018).

У дошкольников с РАС при спонтанном психическом развитии не происходит усложнения игровой деятельности не только до уровня сюжетно-ролевой, но и до уровня полноценной процессуальной игры, а сами игровые действия имеют выраженную специфику (Никольская, Баенская, Либлинг, 2010).

В процессе изучения особенностей игровой деятельности дошкольников с расстройствами аутистического спектра нами было обнаружено, что основными особенностями их игры являются выраженный сенсорный раздражитель в качестве основного мотива; преобладание предметно-манипулятивной деятельности; трудности использования предметов — заместителей, свойств игрушек, их назначения, стереотипность игровых действий. Поскольку данная категория нарушенного развития имеет выраженную полиморфность клинической картины нарушения и структуры дефекта развития, особо актуальной является разработка индивидуализированных коррекционно-развивающих программ для детей с РАС (Либлинг, 2014; Никитишина, Болотских, Чернобаева, 2017).

**Цель исследования** — разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие процессуальной игры у дошкольников с РАС для формирования у них предпосылок развития сюжетно-ролевой игры и оптимизации общего психического развития.

**Гипотеза исследования** — специфические особенности игровой деятельности дошкольников с РАС могут служить основанием для разработки коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие навыков процессуальной игры.

Раскроем задачи, принципы, структуру авторской коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие у дошкольников с РАС навыков процессуальной игры, формы и методы работы в рамках данной программы.

**Основные результаты.** Разработанная авторами коррекционно-развивающая программа для дошкольников с РАС была направлена на решение следующих задач: 1) создавать у них начальную игровую мотивацию и базовые имитационные игровые навыки в паре со взрослым; 2) формировать их разделенное внимание; способствовать развитию навыков имитационной и параллельной процессуальной игры; расширить набор индивидуальных процессуальных игровых действий в группе и стимулировать умение сотрудничать с партнером по игре, делиться игровыми материалами для достижения определенной цели и замечать его в игре.

Коррекционная программа по развитию у дошкольников с РАС навыков игровой деятельности была разработана с учетом следующих принципов: 1) индивидуализации (учет индивидуальных особенностей каждого ребенка); 2) поступательного обучения — (пошаговое развитие и формирование навыков с последовательным увеличением их сложности); 3) основательности (закрепление и отработка определенного навыка, сформированного уровня игры); 4) образности (визуальная поддержка используемых материалов); 5) дифференцированного подхода (подбор методов, приемов и форм организации коррекционной работы в зависимости от уровня сформированности у ребенка навыков игры); 6) эмоциональной коммуникативности (развитие посредством вовлечения в процесс эмоционально значимого взаимодействия со взрослым).

При обучении детей с РАС игровой деятельности рекомендовано применять следующие методы и приемы: моделирование — процесс отражения реальности в игре; побуждение к игре — выработка индивидуально значимой для ребенка мотивации к игровой деятельности; подсказку и помощь детям при затруднениях в игровой деятельности; подкрепление нужного игрового поведения индивидуально значимыми стимулами (поощрениями); пошаговое обучение игре.

Навыки игровой деятельности развиваются у дошкольников с РАС в процессе индивидуальной работы с ними и работы в малой и большой группах.

Коррекционную работу по развитию игровой деятельности следует проводить поэтапно с отработкой каждого целевого блока.

На первом (подготовительном) этапе (3 недели, 6 занятий) в ходе индивидуальной работы педагог отчетливо продумывает игру для отработки выбранного навыка, отбирает материал с учетом индивидуальных предпочтений и интересов ребенка, подготавливает игровое пространство.

В процессе игры, которая повторяется многократно, педагог использует моделирование, побуждение, подсказки и помощь, а также подкрепления для вовлечения ребенка в игру и успешного взаимодействия. В качестве подкреплений в процессе коррекционной работы с дошкольниками с РАС можно использовать их любимые игрушки и игры: тактильные (тисканье, щекотание, куча-мала, руки-макарон); подвижные (бег, прыжки на батуте, катание с горки, догонялки); настольные (лото, пазлы); свободную игру, в процессе которой они занимаются любимыми видами деятельности; отдых, перерыв в деятельности, а также такие виды социального подкрепления, как похвала, одобрение, улыбка, объятия, которые постепенно становятся предпочтительнее других видов подкреплений.

По мере снижения у ребенка интереса педагог меняет игровой материал. На этом этапе происходит подготовка ребенка к работе в среде сверстников. У него закладываются психологические основы для появления игровых навыков: формируется разделенное внимание, то есть умения перемещать внимание с игрового предмета на партнера по игре и наоборот, концентрировать внимание на том же предмете, что и партнер (педагог) по игре; обращать внимание на действия другого участника игры; перемещать внимание с игрушки на второго участника игры, а также базовые имитационные игровые навыки в паре со взрослым — умения имитировать игровые действия различной степени сложности, отдельные изолированные и последовательные игровые действия, последовательные игровые действия. Навыки имитации закрепляются в малой группе; формируется умение находиться в роли ведомого в процессе игры; увеличивается набор индивидуальных игровых действий и осуществляется обучение использованию игрового материала.

Первый этап индивидуальной работы с дошкольником с РАС очень важен, поскольку именно в ходе него формируются начальные навыки игры и умение использовать разнообразный игровой материал.

На втором (переходном) этапе (2 недели, 4 занятия) осуществляется переход от индивидуальной формы занятий к групповой. Главная особенность этого этапа заключается в том, что два ребенка играют рядом друг с другом, но между ними не происходит непосредственного взаимодействия: оно осуществляется через педагога.

Во время работы в малой группе (2 ребенка, 1 взрослый) используются хорошо знакомые игры и игровой материал, которые применялись на первом этапе.

В ходе работы происходит процесс адаптации, формируются базовые имитационные игровые навыки и расширяется набор индивидуальных игровых действий в малой группе.

На третьем (основном) этапе (5 недель, 10 занятий) дети с РАС «погружаются» в большую группу из 7 человек, реализуются основные коррекционные и обучающие цели и задачи, к которым относятся следующие: 1) формирование навыков параллельной игры с частичным использованием общих игровых материалов — умений выполнять игровые действия, находясь рядом с другим ребенком; играть рядом с другим ребенком; использовать собственный набор игровых материалов и общие игровые материалы в ходе параллельной игры; использовать общие игровые материалы в ходе параллельной игры; 2) формирование навыков игры с переходом ходов, то есть делать, передавать ход и ждать своей очереди; 3) формирование умения делиться игровыми материалами с другим ребенком во время участия в различных видах игр; использовать общий игровой материал; возвращать игровой материал на соответствующее место; ожидать своей очереди и осуществлять самостоятельный выбор; 4) формирование умения взаимодействовать и сотрудничать с партнером по игре для достижения определенной цели, проявляющегося в умениях делать последовательные ходы, ожидать своей очереди, содействовать и оказывать помощь партнеру, играть в малой группе с правилами и достигать общей цели.

Кроме того, развивается социальная мотивация и формируются навыки хороших игр и в кругу: дошкольники учатся выполнять синхронные действия в кругу, группе детей и взрослых, исполнять роль ведущего и ведомого и переключаться с одной из них на другую.

Программа рассчитана на 20 занятий и предполагает индивидуальную работу с детьми, а также работу в группе из двух детей и психолога и в группе из 7 человек.

Продолжительность каждого занятия в малой группе — 15–20 мин, в большой — 15–25 мин.

Частота встреч участников программы — 2 раза в неделю.

Укажем примерную структуру занятия с дошкольниками с РАС.

1. Приветствие.
2. Разогрев, во время которого детям предлагаются игровые действия, вызывающие у них радость и стимулирующие к дальнейшей работе.
3. Формирование нового навыка в процессе игры или выполнения упражнений, направленных на обучение новому навыку, находящемуся в стадии формирования.
4. Свободная игра, которая реализуется ребенком в одиночку: он может подойти к столику, где лежат его любимые игрушки (известные по информации родителей), или релаксация, организованная с учетом выбора ребенка.
5. Закрепление в процессе игры навыков, сформированных на более ранних этапах.
6. Уборка игрового материала.
7. Прощание.

Расписание занятий может быть наглядно представлено детям в виде фотографий или картинок с изображением определенных игровых действий, последовательно прикрепленных магнитами к доске.

Опишем практические рекомендации специалистам сопровождения по использованию представленной выше программы коррекции игровой деятельности у дошкольников с РАС.

Организация коррекционной работы по развитию игровых навыков у дошкольников с РАС предполагает обеспечение естественной развивающей среды: в группе детского сада, дома в процессе режимных моментов.

Для детей с РАС важна четкая последовательность действий, которая уменьшает количество стрессовых ситуаций, приводящих к стереотипиям в поведении. В связи с этим процесс коррекции должен проходить плавно и пошагово: сначала необходимо отработать выбранный игровой навык в ситуации «ребенок — педагог»; после освоения и закрепления игрового навыка в ситуации один на один с педагогом ту же игру следует провести в малой группе и только после усвоения отрабатываемого навыка закрепить его в ситуации погружения ребенка в большую группу.

Организация коррекционной работы по развитию игровых навыков у дошкольников с РАС должна опираться на позиции отечественного подхода к развитию игровой деятельности, принципы прикладного анализа поведения (АВА), например, в моменте подкреплений или четких инструкций, а также денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом (Роджерс, Доусон, Висмара, 2016).

Важно, чтобы для снижения тревожности ребенка состав группы оставался стабильным, однако постепенно менялся характер взаимодействия: от регламентированного игрового взаимодействия — к прямому взаимодействию детей между собой при помощи взрослых в случае необходимости.

Занятия по формированию неосвоенного игрового навыка должны проводиться в форме структурированной игры, имеющей четыре ступени: 1) начало игры (свободная игра ребенка), 2) присоединение педагога к игре (активное слушание, комментирование, предложение помощи), 3) структурированная игра (недирективное провоцирование педагогом своими игровыми действиями ребенка на совершение формируемых игровых действий, выстраивание их в логической последовательности), 4) завершение игры.

Во время работы по развитию навыков игровой деятельности у дошкольников с РАС необходимо соблюдение ключевых условий повышения эффективности работы, к которым можно отнести учет личных интересов ребенка и особенностей обработки им сенсорной информации; использование во время групповых занятий игрушек и игр, знакомых детям по индивидуальным занятиям; подбор игр с предсказуемыми периодом длительности и окончанием; концентрация внимания педагога на невербальных реакциях ребенка во время взаимодействия, визуальные подсказки в силу того, что многие дети с РАС не используют речь как средство коммуникации; регулярное закрепление освоенных игровых навыков.

Важным аспектом в коррекции игровой деятельности дошкольников с РАС является правильная организация игрового пространства, которая «мотивирует детей на социальное взаимодействие, дает возможность сформировать у них навыки социальной игры, усвоить социальные функции различных игровых предметов, сформировать игровые способы действий с предметами» (Хаустов, 2012, с. 8).

Научение детей навыкам социальной игры следует проводить в помещении, которое имеет специальное оборудование для игровых занятий, например в игровой комнате или на игровой площадке. Размер игровой комнаты не должен

быть слишком маленьким. Необходимо, чтобы в ней были мягкий однотонный ковер, шкаф или несколько шкафов с игрушками и играми, стол квадратной формы, удобные стулья, скамейка и доска, а также игровой материал.

Игровое пространство должно быть привлекательным, игровые материалы — интересными для ребенка, красочными (но не пестрыми), легко узнаваемыми и удобными в использовании, упорядоченными и необходимыми для организации занятия. Желательно, чтобы другие игрушки и игры находились в закрытых шкафах и не отвлекали внимание ребенка. Предметы мебели, а также крупногабаритные игровые материалы (горка, батут, бассейн с шариками) должны размещаться по периметру игровой комнаты так, чтобы в центре оставалась просторная игровая зона.

Для обеспечения социального взаимодействия, создания ощущения общности и вместе с тем чувства безопасности у детей игровую зону следует организовать особым образом: с одной стороны, дети должны находиться на одной территории; с другой — у каждого должно быть свое собственное, четко обозначенное игровое пространство. Для сокращения дистанции между игроками и создания чувства единства можно использовать общие игровые поверхности: однотонный ковер, мат, игровой стол квадратной формы, песочницу, игровой бассейн с шариками, а для обозначения собственного игрового пространства — общую игровую поверхность стола разделить на две равные части с помощью клейкой ленты, поверхность ковра — длинной веревкой, песочницу — доской.

Пространство, то есть расположение различных игровых материалов и предметов мебели, должно быть относительно постоянным, приблизительно одинаковым на каждом занятии.

Также важна умеренность игрового пространства — неперегруженность игровой комнаты разнообразными игровыми объектами, которые должны быть функциональными и немногочисленными.

Кроме того, для эффективного воздействия на ребенка должно быть согласовано и четко спланировано тесное взаимодействие и сотрудничество всех участников коррекционного процесса: родителей ребенка, остальных членов семьи, дефектолога, психолога и других специалистов, осуществляющих коррекционный процесс.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Итак, актуальной проблемой психологического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) является психологическая коррекция их игровой деятельности с целью формирования у них предпосылок развития сюжетно-ролевой игры и оптимизации общего психического развития.

Специфика игровой деятельности таких детей заключается в недостаточной ее мотивации, преобладании предметно-манипулятивной деятельности, трудностях в процессе использования использовании предметов-заместителей и игрушек, стереотипность игровых действий.

Коррекционно-развивающая программа по формированию навыков процессуальной игры, являющейся базой для развития игровой деятельности более высокого уровня, предполагает индивидуальную работу с детьми, занятия в малой и большой группах, а также поэтапную работу, заключающуюся в подстройке взрослого к свободной деятельности ребенка и постепенном присоединении к ней; направлении активности ребенка в русло игровых действий, наделение их игровым смыслом и выстраивание игровых процессуальных действий в определенной логике. Постепенно сформированные игровые процессуальные действия переносятся в групповой формат взаимодействия детей с РАС.

После формирования и закрепления у дошкольников с РАС навыков процессуальной игры как итога реализации предложенной авторами коррекционно-развивающей программы возможен переход к разработке и реализации коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование у этих детей навыков игры более высокого уровня развития: игры с элементами сюжета, а в последующем — сюжетно-ролевой игры. С разработкой данных направлений коррекции игровой деятельности детей, имеющих РАС, связаны перспективы дальнейших исследований.

#### Список источников

1. Конева И. А., Быстрова И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Современные проблемы науки и образования*. — 2019. — № 63/1. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603838> (дата обращения: 11.07.2020).
2. Конева И. А., Кривоногова Е. Л. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2018. — № 60/2. — URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36511054> (дата обращения: 11.07.2020).
3. Конева И. А., Романова С. В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 6. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16284> (дата обращения: 11.07.2020).
4. Либлинг М. М. Детский аутизм: пути понимания и помощи. Игра в коррекции детского аутизма // *Альманах*. — 2014. — № 20. — С. 5–12.
5. Никитишина Н. А., Болотских Н. В., Чернобаева С. А. Формирование игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // *Образование и воспитание*. — 2017. — № 5. — С. 74–77.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — 6-е изд., стереотип. — М. : Теревинф, 2010. — 288 с.
7. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.
8. Хаустов А. В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. — 2012. — № 1 (36). — С. 1–16.
9. Шутова Н. В., Кисова В. В. Экспериментальные площадки: от эксперимента к образовательной практике (из опыта работы Нижегородской школы специальной психологии) // *Вестник Мининского университета*. — 2017. — № 1 (18). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (дата обращения: 11.07.2020).
10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the age crisis in the transition from preschool to primary school age in children with mental development delay // *European Journal of Natural History*. — 2018. — N 3. — Pp. 103–106. — URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (дата обращения: 11.07.2020).

#### References

1. Koneva I. A., Bystrova I. A. Communicative Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2019, no. 63/1. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603838> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
2. Koneva I. A., Krivonogova E. L. The Multilevel Guidance for Parents with Children with Autism Spectrum Disorder. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2018, no. 60/2. URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36511054> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).



3. Koneva I. A., Romanova S. V. Higher Mental Functions in Preschool Children with Mental Retardation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 6. URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16284> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
4. Libling M. M. Autism in Children: Understanding and Assisting. The Corrective Potential of Games for Children with Autism. *Al'manah* [Almanac]. 2014, no. 20, pp. 5–12. (In Russian).
5. Nikitishina N. A., Bolotskih N. V., Chernobaeva S. A. The Formation of Play Activities in Children with Autism Spectrum Disorder. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and Upbringing]. 2017, no. 5, pp. 74–77. (In Russian).
6. Nikol'skaja O. S., Baenskaja E. R., Libling M. M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi* [Helping Children with Autism]. Moscow, Terevinf Publ., 2010, 288 p. (In Russian).
7. Rodzhers S. Dzh., Douson Dzh., Vismara L. A. *Denverskaja model' rannego vmeshatel'stva dlja detej s autizmom: kak v processe povsednevnogo vzaimodejstvija nauchit' rebenka igrat', obshhat'sja i uchit'sja* [The Denver Model of Early Intervention for Children with Autism: Helping a Child to Play and Learn through Everyday Cooperative Activities]. Yekaterinburg, Rama Publishing Publ., 2016, 416 p. (In Russian).
8. Haustov A. V. Correctional Activities Aimed at the Formation of Social Play Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Development Disorders]. 2012, no. 1 (36), pp. 1–16. (In Russian).
9. Shutova N. V., Kisova V. V. Experimental Playgrounds: from Experiment to Practice (Nizhny Novgorod School of Special Psychology). *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2017, no. 1 (18). URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/335> (accessed: 11.07.2020). (In Russian).
10. Kisova V. V., Lyapina Yu. N. Features of the Age Crisis in the Transition from Preschool to Primary School Age in Children with Mental Development Delay. *European Journal of Natural History*, 2018, no.3, pp. 103–106. URL : <http://world-science.ru/en/article/view?id=33891> (accessed: 11.07.2020).

#### Информация об авторах

**Конева Ирина Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Карпушкина Наталья Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Щербакова Анна Николаевна** — учитель-логопед Детского сада № 12.

#### Information about the authors

**Koneva Irina Alekseyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Karpushkina Natalya Viktorovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Shcherbakova Anna Nikolayevna** — Speech therapist at kindergarten no. 12.

Статья поступила в редакцию 23.02.2021; одобрена после рецензирования 02.03.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 23.02.2021; approved after reviewing 02.03.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 186–196.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 186–196.

Научная статья

УДК 364.442-056.24(470-87)

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.017

## **Анализ системы трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью и инвалидностью за рубежом**

**Медведева Елена Юрьевна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия,  
medvedeva4278@yandex.ru

**Ольхина Елена Александровна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия,  
olkhina.e@yandex.ru

**Аннотация.** В статье проанализированы современные тенденции в сфере привлечения лиц с ограничениями по здоровью на рынок труда в странах Западной Европы; отражены основные принципы, подходы, направления и меры их государственной поддержки в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии; условия предоставления льгот и субсидий для этой группы работников и варианты стимулирования их работодателей.

Описаны распространенные модели открытого и поддерживающего устройства на работу лиц с ограничениями по здоровью в специализированные предприятия и компании. Представлены данные об эффективности реализации этих моделей с учетом национальной специфики и примеры их внедрения.

Отмечены гибкость и практическая целесообразность мер государственной поддержки лиц, имеющих ограничения по здоровью, с учетом их особых потребностей и тяжести инвалидности.

Обращено внимание на роль общественных организаций и национальных агентств в реализации программ трудоустройства инвалидов и лиц с ограничениями по здоровью.

**Ключевые слова:** лица с ограничениями по здоровью, инвалиды, работники с ограничениями по здоровью, рынок труда, трудоустройство; поддерживающая, защищенная трудовая среда; работодатели, страны Западной Европы.

**Для цитирования:** Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Анализ системы трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью и инвалидностью за рубежом // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 186–196. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.017.

Original article

## Analyzing the Foreign System of Employment of People with Health Impairments

**Medvedeva Elena Yuryevna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia,  
medvedeva4278@yandex.ru

**Olkhina Elena Aleksandrovna**

Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named for Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia,  
olkhina.e@yandex.ru

**Abstract.** The article analyzes modern tendencies associated with employment opportunities for people with disabilities in Western Europe. The article discusses major principles, approaches, trends and measures of governmental support available to people with health impairments in Germany, Belgium, France, and Switzerland. It treats social security measures for employees with disabilities and bonuses and incentives for their employers.

The article describes the models of open and supported employment for people with disabilities. The article present data related to the efficiency of implementing these models with due consideration of national peculiarities and with examples of their implementation.

The article describes flexibility and applicability of government support measures aimed at people with health impairments depending on their special needs and the severity of their disability.

The article highlights the role of public organizations and national agencies in the employment of people with disabilities and health impairments.

**Key words:** people with health impairments, people with disabilities, employees with disabilities, employment, supportive and protective environment, employers, Western Europe.

**For citation:** Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A. Analyzing the Foreign System of Employment of People with Health Impairments. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 186–196. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.017.

**Введение.** Обеспечение равного доступа к производству и потреблению социально-экономических благ всем членам общества является приоритетной задачей государства. Социально значимым показателем эффективности работы в этом направлении выступает действующая в каждой стране система трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью, которая при развитом современном антидискриминационном законодательстве подчинена строгим требованиям к соблюдению равных прав всех участников трудовых отношений. Предупреждение дискриминации в сфере труда по признаку инвалидности продекларировано в международном законодательстве, что создает условия для развития национальных моделей устройства на работу граждан с ограничениями по здоровью в русле общеевропейских тенденций (Кутарова, 2017).

Большинство стран Западной Европы имеют развитую нормативную базу, защищающую права уязвимых групп населения в области трудовых отношений (Ларицкая, 2013). Реализация законодательных инструментов позволяет им осу-

пешествлять переход от пассивных мер вовлечения инвалидов на рынок труда к активной целенаправленной политике (Павлова, 2015), базовыми принципами которой выступают стимулирование работодателей (Шумова, Семенчук, 2018).

Несмотря на развитое законодательство стран Западной Европы, государственное стимулирование в сфере трудоустройства, переквалификации и содействия самозанятости лиц с ограничениями по здоровью, количество безработных среди них значительно больше общего показателя. Согласно данным статистики, в странах Европейского союза трудовая занятость среди инвалидов не превышает 13 %, в отличие от остальных групп населения трудоспособного возраста, где заняты 63 % (Нацун, 2017). Необходимость обеспечения льготных условий труда и специализированных рабочих мест зачастую является поводом для отказа в вакансии лицам с ограничениями по здоровью. Возникает противоречивая ситуация, при которой они имеют широкий спектр трудовых прав и одновременно крайне ограниченные реальные возможности их реализации.

Позиции европейских государств объединяет стремление максимально сократить низкие показатели занятости и уменьшить уровень безработицы среди лиц с ограничениями по здоровью, для чего большинство правительств Европейского союза (ЕС) используют две модели трудоустройства (Talerogor, 2020). Первая модель реализуется через обеспечение работой этой категории населения на специализированных предприятиях, вторая предусматривает поддерживающее трудоустройство лиц, имеющих ограничения по здоровью на открытом рынке труда. Согласно статистическим данным, самая большая доля занятости этой группы работников в разных странах, за исключением Бельгии и Испании, приходится на вторую модель. Максимальный прирост показателей занятости лиц с ограничениями по здоровью по схеме «защищенного трудоустройства» наблюдается в Люксембурге (+240 %) и Франции (+130 %) (Нацун, 2017). Эффективность выбранных моделей достигается за счет разноплановых программ государственной поддержки лиц с ограничениями по здоровью в процессе поиска работы, трудоустройства и самозанятости (Labour market inclusion of people with disabilities, 2018; Shima I, Zólyomi E., Zaidi A., 2008).

Существующая система помощи этим лицам преимущественно строится на персонифицированном подходе, учитывающем пол, возраст и степень инвалидности. Личностно-ориентированная поддержка позволяет им выбрать удобные для себя способы реализации собственного трудового потенциала. Анализ занятых инвалидов в Европейском союзе показывает, что лица с незначительной и умеренной потерей трудоспособности чаще работают на открытом рынке труда, а граждане с тяжелой степенью инвалидности трудятся в особых мастерских, специализированных компаниях, которые получают дотации государства, если доля сотрудников с ограничениями по здоровью составляет не менее 80 % (World Social Protection Report, 2017).

Значительные усилия европейские государства предпринимают по построению поэтапной подготовки лиц с ограничениями по здоровью к трудовой деятельности в системе «школа — суз — вуз — предприятие» (Джафарзаде, 2016; Карпушкина, Ольхина, 2016; Каштанова, Кудрявцев, 2018).

Несмотря на общие закономерности в системе трудоустройства лиц, имеющих ограничения по здоровью, в странах Западной Европы отмечаются и отличительные особенности, сравнительный анализ которых актуален и интересен с точки зрения оценки эффективности, различных вариантов их устройства на работу в нашей стране.

**Методы исследования.** Нами был осуществлен теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и социологической литературы, официальных сайтов государственных структур и общественных организаций, национальных фондов, специализированных предприятий по изучению накопленного опыта привлечения работников, имеющих ограничения по здоровью на рынке труда, с учетом анализа нормативно-правовой базы в таких странах Западной Европы, как Германия, Франция, Бельгия и Швейцария.

**Гипотеза исследования** состояла в предположении о том, что успешность активно применяемой за рубежом концепции «активизирующего трудоустройства» обеспечивается сочетанием продуманной государственной поддержки, адекватной установки работодателей и активной позиции лиц с ограничениями по здоровью в отношении собственного трудоустройства; единством в деятельности государственных и общественных структур, служб занятости, национальных фондов и активным привлечением на рынке труда граждан, имеющих степени инвалидности (от незначительной до тяжелой) и различный нозологический статус.

**Обсуждение основных результатов.** В Германии система трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью строится с позиции индивидуального и практико-ориентированного подходов. Фундамент данной системы составляет развитое законодательство федерального и локального уровней (Чалдаева, 2018). Определяющим социальную политику государства является «Кодекс социального права», основными принципами которого являются оказание индивидуальной помощи, ориентированной на потребности конкретного человека, в том числе всех видов помощи любому инвалиду или лицу, которому угрожает инвалидность, независимо от причины; интеграция инвалидов в общество.

Политика государства в сфере трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью строится на положении о том, что их реабилитация и активное вовлечение на рынок труда экономически выгоднее, чем обеспечение пенсиями и пособиями. За каждым гражданином, имеющим ограничения по здоровью «закреплены» государственные средства, которые будут перечислены работодателю, обеспечивающему его трудоустройство и благоприятные условия труда. В случае неудовлетворенности предоставляемыми условиями гражданин может сменить работу и индивидуальные дотации перейдут к другому работодателю. На этапе поиска вакансий поощряется активная позиция лица, имеющего инвалидность. В ситуации безработицы ему гарантируется пособие, зависящее от взносов на обязательное страхование и времени, проведенного в статусе безработного.

В рамках действующего трудового права для лиц с ограничениями по здоровью предусмотрено квотирование рабочих мест на предприятиях любых форм собственности и особые льготы при трудоустройстве. Руководители частных компаний, имеющие более 20 сотрудников, обязаны предоставлять людям с тяжелой степенью инвалидности 6 % имеющихся вакансий, а государственных организаций — не менее 10 %. Вместе с этим женщины с тяжелой формой инвалидности должны рассматриваться в первую очередь.

Государство оплачивает оборудование специального рабочего места для инвалидов и гарантирует создание особых, комфортных для них условий труда, к которым можно отнести налоговые льготы в зависимости от степени инвалидности. Государство гарантирует специальную защиту от увольнения, которое должно быть предварительно согласовано руководителем с Управлением по интеграции (*Integrationsamt*); пять дополнительных дней ежегодного отпуска; значок парковки для инвалидов (*Behinderterparkausweis*) и пр. В случае нарушения этой законодательной нормы предприятия и компании обязаны выплатить компенсационное отчисление (штраф).

Помимо государственной поддержки и стимулирования открытого рынка труда, в Германии серьезное внимание уделяется профориентационной работе и бинарной профессиональной подготовке лиц с ограничениями по здоровью.

В старших классах школы на специальных профориентационных занятиях все обучающиеся осваивают единую программу, одобренную Федеральным ведомством по труду. В стандартизированной форме программа предполагает их первоначальное знакомство с трудовой и профессиональной деятельностью.

На этапе профессиональной подготовки лица с ограничениями по здоровью могут выбрать варианты обучения в специальных центрах двух типов: учреждениях для первичной подготовки лиц молодого возраста с инвалидностью или для профессиональной реабилитации и переподготовки взрослых инвалидов.

Например, с 1979 года молодых людей с физическими, сенсорными и умственными нарушениями и психическими заболеваниями обучают в центре профессиональной подготовки Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin (ALBBW), предлагая освоить более 30 профессий по следующим направлениям: экономика и управление; торговля/логистика и диалоговый маркетинг; информационные технологии; электротехника; технология металлообработки и технический дизайн продукции; деревообработка; технология покраски и оснащения помещений; текстильные технологии и пошив одежды; гостиничное хозяйство (<https://www.albbw.de/>).

Учебно-реабилитационный центр профессиональной подготовки г. Штендаль (Berufsbildungswerk Stendal), который входит в систему 52 государственно признанных центров профессионального обучения в сети Социального объединения Германии, также помогает молодым людям с инвалидностью средней степени тяжести получить одну из 24 профессий в следующих сферах: сельском и гостиничном хозяйстве, общественном питании и домоводстве; деревообработке; технологиях покраски и оснащения помещений, металлообработке, ремонте автомобилей; уходе за животными; экономике и администрировании (<https://www.albbw.de/>).

Наряду с многопрофильными центрами, активно функционируют организации, ориентированные на помощь лицам с конкретным нозологическим статусом не только предоставляя им услуги по обучению, но и реализуя программы подготовки к трудоустройству и поддержки в начале работы на предприятии. К этой категории относятся, например, Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte — Центр профессиональной подготовки для людей с нарушениями слуха и речи в Лейпциге (<https://www.albbw.de/>); Центр профессиональной подготовки г. Хемниц (BBW Chemnitz), специализирующийся на обучении молодых людей с нарушением зрения и/или умственной отсталостью и являющийся утвержденным государством альтернативным учреждением образования, который, сотрудничая с предприятиями, обеспечивающими практическую часть профессиональной подготовки, осуществляет подготовку по 16 профессиям технического, коммерческого или медицинского профилей (<https://www.albbw.de/>); Центр профессиональной подготовки и профессиональной реабилитации людей с психическими расстройствами в Берлине (BTZ Berlin) (<https://www.btz-berlin.com/>).

На всей территории Германии широко распространены мастерские для лиц, имеющих ограничения по здоровью, основная цель которых состоит в обеспечении нетрудоустроенных инвалидов работой в зависимости от рыночного спроса в рамках широкого спектра образовательных программ (от металлообработки до ландшафтных работ). Эти программы соответствуют требованиям торгово-промышленной палаты и рынка труда. Обучающимся предоставляются индивидуальные рабочие места, удовлетворяющие их особые потребности.

Например, в Мастерских для людей с инвалидностью в Тонеберг (Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) Diakonie am Thonberg) более 400 человек, имеющих ограничения по здоровью, трудятся по таким направлениям, как строительные работы, офисные услуги, сборка и упаковка, кладбища домашних животных, прачечная, столярные и интерьерные работы, садоводство и пр. (<https://www.dat-leipzig.de/>).

При действии в Германии гибкой и вариативной системы трудоустройства лиц, имеющих ограничения по здоровью, встречаются работодатели, нередко предпочитающие заплатить компенсационное отчисление, чем предоставлять вакансии этой категории работников. Следовательно, построение модели «активирующего трудоустройства» находится на этапе завершения и еще нуждается в преодолении общественных стереотипов в отношении трудового потенциала лиц с ограничениями по здоровью.

Во Франции процесс рационального устройства на работу лиц с ограничениями по здоровью регламентируется обширным пакетом антидискриминационных законов и поддерживается различными общественными организациями, в частности «HALDE», а также носит поэтапный и комплексный характер. Традиционно начальным его этапом является профориентационная работа в школе (Зинеб, 2016).

Комплексный подход осуществляется через реализацию разноплановых программ поддержки трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью. Становятся популярными субсидированные контракты, которые направлены на снижение безработицы, предлагаются людям, испытывающим сложности на рынке труда, и заключаются с коммерческим (контракт начала трудовой деятельности CIE) или государственным (контракт сопровождения трудовой деятельности CAE) предприятием. Координирует усилия государства и общественных структур фонд по трудовой интеграции лиц с ограничениями по здоровью (AGEFIPH), помогающий с обучением, поиском работы, оформлением пособий и компенсаций.

Регулирование рынка труда во Франции осуществляется за счет механизма квотирования рабочих мест для лиц с ограничениями по здоровью. В штате предприятия численностью более 20 человек должно быть 6 % работников с инвалидностью. Компании, которые заключают с сотрудниками, имеющими ограничения по здоровью, контракты на срок больше года, получают единовременные выплаты.

На государственных предприятиях работодатель ежегодно заполняет декларацию о найме работника с ограничениями по здоровью. В случае невыполнения данного требования руководитель выплачивает штраф, соразмерный разнице между квотой и реально занятыми инвалидами. Штрафные санкции могут быть увеличены, если за последние 3 года предприятие не принимало никаких мер, направленных на стимулирование занятости инвалидов (от 3868 до 14505 евро за одно рабочее место ориентировочно).

С 1960 года во Франции активно практикуется защищенная и адаптированная трудовая среда, представленная в двух видах учреждений: службах трудовой адаптации (ESAT) и адаптированных предприятиях (EA). Получить работу в ESAT могут граждане старше 20 лет, признанные инвалидами с высокой степенью потери трудоспособности, которые получают направление от Департаментского центра по вопросам инвалидности, но по желанию со временем могут трудоустроиться на любом другом предприятии. Адаптированные предприятия регулируются договором с государством и обеспечивают штат, имеющий не менее 80 % работников с инвалидностью. Важным условием государственной помощи таким организациям является их рентабельность.

Таким образом, во Франции национальная система трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью ориентирована преимущественно на стимулирование рынка труда и поддержку защищенной трудовой среды, то есть модель «активизирующего трудоустройства». Проблемными остаются вопросы о расширении сферы занятости и качестве труда уязвимых групп населения.

В Бельгии система вовлечения на рынок труда лиц, имеющих ограничения по здоровью, строится на принципах централизации и учета особых потребностей. С 1963 года действует Национальный фонд социальной реабилитации инвалидов, обеспечивающий их скоординированную социальную и профессиональную реабилитацию. За занятость инвалидов отвечает Национальное управление по трудоустройству, региональные отделения которого располагают штатом сотрудников для нахождения инвалидам оптимальных вариантов трудоустройства с учетом специфики состояния здоровья. Они могут получить работу на открытом рынке труда с помощью государства, заключающейся в квотировании рабочих мест и предоставлении льгот предприятиям, или в процессе закрытого трудоустройства (преимущественно для лиц с тяжелой степенью инвалидности) в специализированных цехах, которые субсидируются Национальным фондом и функционируют в качестве бесприбыльных ассоциаций, для чего инвалиды должны быть зарегистрированы фондом.

В Бельгии насчитывается 122 специализированных предприятия. Примером такого учреждения может выступать АРАМ центр профессиональной реабилитации и адаптации, предоставляющий работу для лиц с ограничениями по здоровью по таким направлениям, как служба электронной почты, обслуживание оборудования и электрическая мастерская, упаковка товара, столярная мастерская, обслуживание садов и ландшафтов.

Защищать права и интересы лиц с ограничениями по здоровью призвано Национальное агентство «Awiph», основными направлениями деятельности которого являются оформление документации и консультирование инвалидов, прием на учет в «Awiph» и трудоустройство в процессе взаимодействия с центрами профессионального образования и предприятиями. При трудоустройстве инвалида контролируется его общее состояние и условия работы.

Бельгия вносит существенный вклад в распространение модели «активизирующего трудоустройства», охватывая все группы лиц, имеющих ограничения по здоровью. Получение работы гражданами с легкими формами инвалидности осуществляется в рамках общепринятой модели защищенной рабочей среды, а возможностям трудоустройства и социальной адаптации лиц с тяжелыми нарушениями в развитии уделяется особое внимание (Нацун, 2017).

В Швейцарии государственная политика в сфере трудоустройства лиц с ограничениями по здоровью строится с учетом нозологического статуса человека (Старцева, Краскина, 2019). Инвалидами признаются граждане, утратившие более 40 % от полного уровня трудоспособности. Установленная степень инвалидности определяет род занятий или профессиональную деятельность. Приоритетом в их государственной поддержке является материальная помощь для обеспечения возможности найма обслуживающего персонала на дому с целью реинтеграции в повседневную жизнь в комфортной для них домашней обстановке, размер которой колеблется в зависимости от формы и тяжести заболевания.

Законодательством установлена достаточно высокая государственная пенсия инвалидам, призванная освободить их от поиска работы, оплатить домашнее сопровождение сиделкой или проживание в комфортабельном пансионе и состав-



ляющая 2/3 от среднего заработка граждан Швейцарии. При доказательстве того, что физические барьеры не существенным образом влияют на способность осуществления инвалидом трудовой деятельности, размер государственной пенсии уменьшается.

Действует гибкая программа помощи в трудоустройстве лиц с ограничениями по здоровью. Наиболее распространенной формой их поддержки является организационная адаптация в виде гибкого рабочего графика, уменьшения физической нагрузки, работы в удаленном доступе и т. д.

Таким образом, в Швейцарии лидирующие позиции занимает дифференцированная материальная поддержка граждан, имеющих ограничения по здоровью, а модель «активизирующего трудоустройства» находится на стадии становления (Старцева, Краскина, 2019).

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, в странах Западной Европы, а именно в Германии, Франции, Бельгии и Швейцарии, используются разнообразные механизмы поддержки и активного привлечения лиц с ограничениями по здоровью на рынок труда. Среди них наиболее широко распространены меры регулирования рынка, призванные воздействовать на поведение работодателей (обширное антидискриминационное законодательство, квотирование рабочих мест и пр.); инструменты изменения баланса сил в сфере трудовых отношений, ориентированные на рациональное трудоустройство и изменение общественных стереотипов в отношении профессионального потенциала лиц, имеющих ограничения по здоровью (выплаты работодателями, налоговые льготы, оборудование специального рабочего места при приеме на работу сотрудника с инвалидностью; создание оптимального баланса между двумя моделями: вовлечением лиц с ограничениями по здоровью на открытый рынок труда и поддержкой защищенной трудовой среды путем объединения усилий государства и общественных организаций по содействию в поиске работы лиц с ограничениями по здоровью).

Полному развертыванию модели «активизирующего трудоустройства» препятствуют некоторые факторы социально-экономического и психологического характера. Модели адаптированной трудовой среды преимущественно ориентированы на лиц, имеющих тяжелую форму инвалидности и/или сложные нарушения в развитии, для которых предусмотрены профессии, не требующие высокой квалификации, а трудоустройство лиц с легкой и умеренной степенью инвалидности на высококвалифицированные вакансии представляет определенные трудности и нечасто встречается в практике трудовых отношений (Шумова, Семенчук, 2018). Некоторые инструменты стимулирования рынка по вовлечению этой категории граждан, например качество квотирования рабочих мест и механизмы выплаты штрафов за неисполнение квот, остаются малоэффективными; недостаточно активно используется стимулирование работодателей по созданию специальных условий труда для лиц с ограничениями по здоровью.

#### Список источников

1. Джафарзаде Д. А. Анализ зарубежного опыта профессионального ориентирования, в том числе инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2016. — Т. 15, № 6. — С. 15–22.
2. Зинеб Р. Современное состояние трудоустройства лиц с инвалидностью во Франции // Универсальная безбарьерная среда в образовательной организации: лучшие практики в России и за рубежом : сб. тр. конф. — Астрахань, 2016. — С. 115–122.

3. Карпушкина Н. В., Ольхина Е. А. Анализ моделей сопровождения инклюзивного высшего образования в странах западной Европы // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 4. — С. 10–15. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/291/292> (дата обращения: 26.02.2021).

4. Каштанова С. Н., Кудрявцев В. А. Карьерная маршрутизация как стратегическая линия профессионально-личностного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/816> (дата обращения: 27.02.2021).

5. Кутарова М. А. Сравнительный анализ правового регулирования квотирования рабочих мест для инвалидов в России и Германии // Трудовое право в России и за рубежом. — 2017. — № 3. — С. 57–60.

6. Ларицкая М. Л. Права лиц с ограниченными возможностями и механизмы их защиты на международном, европейском и российском уровнях // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — № 373. — С. 104–107.

7. Нацун Л. Н. Поддерживаемое трудоустройство» инвалидов: обзор мирового опыта // Вестник УрФУ. Сер. «Экономика и управление». — 2017. — № 4. — С. 663–680.

8. Павлова С. А. Анализ зарубежного опыта трудоустройства инвалидов // Медико-социальные проблемы инвалидности. — 2015. — № 1. — С. 77–82.

9. Старцева С. В., Краскина Е. Ю. Сравнительная характеристика социального обеспечения инвалидов в РФ и Швейцарии. — М. : Ин-т стратег. исслед. — 2019. — № 12/1. — С. 397–402.

10. Чалдаева Д. А. Профессиональная реабилитация инвалидов в Германии. Инвалиды — инвалидность — инвалидизация / под общ. ред. проф. З. Х. Саралиевой. — Н. Новгород : НИСОЦ, 2018. — 834 с.

11. Шумова Ю. В., Семенчук А. В. Проблемы реализации социально-трудовых гарантий: российский и зарубежный опыт // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Право». — 2018. — Т. 18, № 4. — С. 37–42.

12. Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin (ALBBW) : офиц. сайт центра профессиональной подготовки г. Берлин. — URL : <https://www.albbw.de/> (accessed: 24.02.2021).

13. BBW Chemnitz : офиц. сайт центра профессиональной подготовки г. Хемниц. — URL : <https://www.sfz-chemnitz.de/> (accessed: 20.02.2021).

14. Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte : офиц. сайт центра профессиональной подготовки Лейпциг для людей с нарушениями слуха и речи. — URL : <https://www.berufsbildungswerk-leipzig.de/> (accessed: 25.02.2021).

15. Berufsbildungswerk Stendal: офиц. сайт центра профессиональной подготовки г. Штендаль. — URL : <https://www bbw-stendal.de/> (accessed: 22.02.2021).

16. BTZ Berlin : офиц. сайт центра профессиональной подготовки. Берлин. При Учреждении профессионального содействия Берлин-Брандербург. — URL : <https://www.btz-berlin.com/> (accessed: 25.02.2021).

17. Labour market inclusion of people with disabilities // Labour market inclusion of people with disabilities. — 2018. — URL : [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms\\_646041.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---inst/documents/publication/wcms_646041.pdf) (accessed: 19.02.2021).

18. Shima I., Zólyomi E., Zaidi A. The Labour Market Situation of People with Disabilities in EU25 // European Centre. Policy Brief February. — 2008. — URL : [http://pdc.ceu.hu/archive/00004300/01/1201610451\\_25081.pdf](http://pdc.ceu.hu/archive/00004300/01/1201610451_25081.pdf) (accessed: 24.02.2021).

19. Taleporos G. Employment and Disability: a complex problem with no simple solution // Ramp Up. Disability. Discussion. Debate. — 2020. — URL : <https://www.abc.net.au/rampup/articles/2014/01/13/3922428.htm> (accessed: 27.02.2021).

20. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) Diakonie am Thonberg) : офиц. сайт мастерских для людей с инвалидностью Диаконии Тонеберг. — URL : <https://www.dat-leipzig.de/> (accessed: 24.02.2021).

21. World Social Protection Report 2017–19: Universal social protection to achieve the Sustainable Development Goals. — 2017. — 53 p.

## References

1. Dzhafarzade D. A. Analyzing Foreign Scholars' Finds in the Sphere of Professional Training in People with and without Health Impairments. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta* [Bulletin of Russian State Social University]. 2016, vol. 15, no. 6, pp. 15–22. (In Russian).
2. Zineb R. Employment of People with Disabilities in Modern France. *Universal'naja bezbar'ernaja sreda v obrazovatel'noj organizacii: luchshie praktiki v Rossii i za rubezhom* [The Universal Barrier-free Learning Environment: Best Practices in Russia and Abroad]. Astrakhan, 2016, pp. 115–122. (In Russian).
3. Karpushkina N. V., Ol'hina E. A. Analyzing the Model of Providing Support to Students in the Conditions of Inclusive Higher Education in Western Europe. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2016, no. 4, pp. 10–15. — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/291/292> (accessed: 26.02.2021). (In Russian).
4. Kashtanova S. N., Kudrjavcev V. A. Career Itinerary as a Strategy of Professional and Personal Development of People with Limited Abilities. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 2. URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/816> (accessed: 27.02.2021). (In Russian).
5. Kutarova M. A. Comparative Analysis of Legislative Procedures Governing Quota Arrangement for People with Disabilities in Russia and Germany. *Trudovoe pravo v Rossii i za rubezhom* [Employment Legislation in Russia and Abroad]. 2017, no. 3, pp. 57–60. (In Russian).
6. Larickaja M. L. The Rights of People with Limited Abilities and the Protection of Rights in Russia, Europe and the World. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University]. 2013, no. 373, pp. 104–107. (In Russian).
7. Nacun L. N. Supported Employment of People with Disabilities: Reviewing the World Experience. *Vestnik Uralskogo federal'nogo universiteta. Serija "Jekonomika i upravlenie"* [Bulletin of Ural Fedral University. Economics ad Management series]. 2017, no. 4, pp. 663–680. (In Russian).
8. Pavlova S. A. Analyzing the Foreign Experience of Employing People with Disabilities. *Mediko-social'nye problemy invalidnosti* [Medical and Social Problems of People with Disabilities]. 2015, no. 1, pp. 77–82. (In Russian).
9. Starceva S. V., Kraskina E. Ju. *Sravnitel'naja harakteristika social'nogo obespechenija invalidov v Rossijskoj Federacii i Shvejcarii* [Comparative Characteristics of Social Security of People with Disabilities in the Russian Federation and Switzerland]. Moscow, Institute of Strategic Research Publ., 2019, no. 12/1, pp. 397–402. (In Russian).
10. Chaldaeava D. A. *Professional'naja reabilitacija invalidov v Germanii. Invalidy — invalidnost' — invalidizacija* [Professional Rehabilitation of People with Disabilities in Germany. People with Disabilities — Disability]. Saraliev Z. H. (ed.). Nizhny Novgorod, NISOC Publ., 2018, 834 p. (In Russian).
11. Shumova Ju. V., Semenchuk A. V. Problems Associated with Social Security Implementation in Russia and Abroad]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija "Pravo"* [Bulletin of South Urals State University. Law series]. 2018, vol. 18, no. 4, pp. 37–42. (In Russian).
12. Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin (ALBBW) : official site of Berlin Center of Vocational Training. URL : <https://www.albbw.de/> (accessed: 24.02.2021). (In German).
13. BBW Chemnitz : official site of Chemnitz Center of Vocational Training. URL : <https://www.sfz-chemnitz.de/> (accessed: 20.02.2021). (In German).
14. Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte : official site of Leipzig Center of Vocational Training for People with Hearing and Speech Impairments. URL : <https://www.berufsbildungswerk-leipzig.de/> (accessed: 25.02.2021). (In German).
15. Berufsbildungswerk Stendal: official site of Stendal Center of Vocational Training. URL : <https://www bbw-stendal.de/> (accessed: 22.02.2021). (In German).
16. BTZ Berlin : official site of Berlin- Brandenburg Center of Vocational Training. URL : <https://www.btz-berlin.com/> (accessed: 25.02.2021). (In German).

17. Labour Market Inclusion of People with Disabilities. Labour Market Inclusion of People with Disabilities. 2018. URL : [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--inst/documents/publication/wcms\\_646041.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--inst/documents/publication/wcms_646041.pdf) (accessed: 19 02 2021).

18. Shima I., Zólyomi E., Zaidi A. The Labour Market Situation of People with Disabilities in EU25. European Centre. Policy Brief February. 2008. URL : [http://pdc.ceu.hu/archive/00004300/01/1201610451\\_25081.pdf](http://pdc.ceu.hu/archive/00004300/01/1201610451_25081.pdf) (accessed: 24 02 2021).

19. Taleporos G. Employment and Disability: a Complex Problem with no Simple Solution. Ramp Up. Disability. Discussion. Debate. 2020. URL : <https://www.abc.net.au/rampup/articles/2014/01/13/3922428.htm> (accessed: 27.02.2021).

20. Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) Diakonie am Thonberg) : official site of Diakonie Thonberg workshops for people with disabilities. URL : <https://www.dat-leipzig.de/> (accessed: 24.02.2021). (In German).

21. World Social Protection Report 2017–19: Universal Social Protection to Achieve the Sustainable Development Goals. 2017, 53 p.

### Информация об авторах

**Медведева Елена Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель ОПОП «Логопедия» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

**Ольхина Елена Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

### Information about the authors

**Medvedeva Elena Yuryevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of Speech Therapy Centre at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

**Olkhina Elena ALeksandrovna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 24.02.2021; одобрена после рецензирования 14.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 24.02.2021; approved after reviewing 14.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 197–207.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 197–207.

Научная статья

УДК 159.922.76

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.018

## **Интегративный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup>**

**Феоктистова Светлана Васильевна**

Российский новый университет, г. Москва, Россия

svfeoktistova@mail.ru

**Лобанова Елена Владиславовна**

Российский новый университет, г. Москва, Россия

lobanova@gosnou.ru

**Самотохина Наталья Александровна**

Российский новый университет, г. Москва, Россия

samot.tala@gmail.com

**Приходько Елена Викторовна**

Российский новый университет, г. Москва, Россия

lenlar@inbox.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема факторов и условий формирования профессиональной компетентности педагогов в области коррекционно-образовательной деятельности. Актуальность исследования обусловлена рядом противоречий между правами, запросами, образовательными потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и состоянием системы комплексного их сопровождения в образовательном пространстве.

Цель исследования состояла в выявлении актуальных проблем формирования профессиональной компетентности педагогов и обосновании интегративного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

На основе анализа современных исследований проанализированы проблемы организации образовательного процесса для детей с нарушениями развития и определена необходимость пересмотра условий подготовки специализированных кадров для обеспечения соответствующих условий обучения детей с особыми образовательными потребностями. Выделены условия успешного взаимодействия педагогов и психологов при решении задач комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Проанализированы основания интегративного подхода, его функций и возможности реализации при подготовке студентов к осуществлению коррекционно-образовательной деятельности.

Обозначена перспективность исследования, связанная с разработкой модели продуктивного взаимодействия специалистов, обеспечивающего их со-организацию, со-творчество и сотрудничество в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00654а.

**Ключевые слова:** модернизация образования, инклюзия, профессионально-педагогическая деятельность, интегративный подход, педагог, коррекционно-образовательная деятельность, педагогические компетенции, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Для цитирования:** Феоктистова С. В., Лобанова Е. В., Самотохина Н. А., Приходько Е. В. Интегративный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 197–207. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.018.

Original article

## **Integrative Approach to the Organization of Psychological and Pedagogical Support for Children with Health Impairments**

**Feoktistova Svetlana Vasilyevna**

Russian New University, Moscow, Russia  
svfeoktistova@mail.ru

**Lobanova Elena Vladislavovna**

Russian New University, Moscow, Russia  
lobanova@rosnou.ru

**Samotokhina Natalya Aleksandrovna**

Russian New University, Moscow, Russia  
samot.tala@gmail.com

**Prihodko Elena Viktorovna**

Russian New University, Moscow, Russia  
lenlar@inbox.ru

**Abstract.** The article analyzes factors and conditions influencing special education teachers' professional competence formation. The relevance of the research is accounted for by the fact that there are discrepancies between the rights, wants and educational needs of children with health impairments and the educational support system.

The aim of the research is to investigate problems associated with the formation of special education teachers' professional competence and to substantiate the need to develop an integrative approach to the implementation of psychological and pedagogical support to children with health impairments.

The analysis of modern research enables the authors to investigate problems related to the provision of support to children with health impairments and to define the necessity to reinvestigate the conditions of preparing special education teachers able to support their students. The article describes the conditions of effective cooperation between teachers and psychologists required to ensure that students with special educational needs get all the support they want.

The article analyzes the integrative approach to novice special education teachers' training.

The prospects for further research are related to specialists' effective collaboration, cooperation, cocreativity as prerequisites for ensuring effective support for children with health impairments.

**Key words:** modernization of education, inclusive education, professional teaching, integrative approach, teacher, special education, pedagogical competence, children with health impairments.

*For citation:* Feoktistova S. V., Lobanova E. V., Samotokhina N. A., Prikhodko E. V. Integrative Approach to the Organization of Psychological and Pedagogical Support for Children with Health Impairments. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]*. 2021, no. 2 (58), pp. С. 197–207. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.018.

**Введение.** Реформа социальных институтов и трансформация общества в целом, связанные с экономическими и научно-техническими изменениями, затронули и систему образования. Требование к введению гуманитарного и дифференцированного подхода к образованию и воспитанию детей стало основой преобразований педагогической деятельности. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» отразил значимость каждого члена общества через закрепление права получения образования для всех категорий граждан. Введение инклюзии в образовании предоставило возможность для социальной реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) через создание соответствующих условий в образовательном учреждении наравне с нормотипичными детьми (Малофеев, 2019).

Контингент обучающихся с ОВЗ, приходящих в образовательные учреждения всех уровней, представлен различными нозологическими типами. Несколько лет назад в детском саду, школе педагоги сталкивались в основном с патологиями речи, реже встречалась задержка психического развития. На сегодняшний день ситуация складывается таким образом, что педагогу приходится работать с высокой поливариативностью нарушений. В состав обучающихся могут входить дети не только с нарушениями речи и задержкой психического развития, но и с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью, сенсорными нарушениями и другими формами дизонтогенеза.

Постоянное изменение качественного и количественного состава обучающихся, необходимость обеспечения соответствующих им условий обучения, общая тенденция к реформам в образовательной системе требуют кардинальных изменений в деятельности педагогов образовательных учреждений в целом. Воспитатели и учителя образовательных организаций, оказываясь наедине с проблемой, часто бывают не готовы к таким преобразованиям. Отношение к детям с ОВЗ подчас связано с серьезными предубеждениями: педагоги считают, что характер нарушений преувеличен, дети избалованы и требуют к себе особого отношения (Кузьмина, 2013). Наличие в образовательных учреждениях таких специалистов, как психолог и логопед, не всегда позволяет решить возникающие проблемы, а иногда даже, напротив, усугубляет ситуацию, что связано с недостаточной согласованностью в работе между специалистами. Данная негативная ситуация привела к необходимости пересмотра условий подготовки специализированных кадров и повышения их профессиональной компетентности для обеспечения необходимых условий обучения детей с ОВЗ.

**С целью** выявления актуальных проблем формирования профессиональной компетентности педагогов и обоснования интегративного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья нами было проведено теоретико-методологический анализ факторов успешного взаимодействия педагогов и психологов при решении задач комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и оснований интегративного подхода, необходимого для осуществления коррекционно-образовательной деятельности.

**Методы исследования** включали теоретический анализ и обобщение результатов исследований по проблеме повышения профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

**Обсуждение результатов.** Широкое распространение инклюзивной практики подразумевает адекватное и своевременно организованное обучение детей с ОВЗ совместно с нормотипичными детьми, что позволяет ребенку с нарушениями реализовать свой потенциал, получить удовлетворение потребностей, как общих, так и специфических, обусловленных характером нарушений. Специалистом, который занимается изучением, воспитанием и социализацией детей с ОВЗ, испытывающих трудности в обучении, и наравне с другими сотрудниками осуществляет диагностические и коррекционные мероприятия, соответствующие особенностям нарушения развития ребенка, является педагог-дефектолог. Он должен уметь выявлять детей, которым необходима специализированная помощь, организовывать коррекционную работу с разработкой для них индивидуального маршрута и программы, оказывать консультативную и методологическую помощь родителям и педагогам.

Подготовка и переподготовка педагогов-дефектологов является серьезной проблемой: выпускники, закончившие курс по данной специализации, очень часто не готовы к работе с детьми с ОВЗ и взаимодействию со специалистами образовательного учреждения (Боброва, Кударина, 2015; Васильева, 2020; Рымханова, Аманбай, 2016).

Успешная совместная работа педагогов и специалистов подразумевает общую направленность, обусловленную рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), единый методологический подход, взаимодополняемость и скоординированность коррекционных мероприятий, поддержку всех участников коррекционного процесса как в профессиональном, так и личностном плане. Специалисты при этом должны уметь сочетать собственные цели, задачи и методы с работой своих коллег. Отсутствие «общего» языка, интеграции деятельности, договоренности при проведении коррекционных мероприятий ведет к низкой результативности и может даже спровоцировать негативные процессы в развитии ребенка.

Синергия в работе специалистов возможна только при владении комплексными знаниями как в своей области, так и в смежных. Соответственно, подготовка педагога-психолога подразумевает междисциплинарный подход в изучении целого комплекса вопросов, связанных с дизонтогенезом ребенка с ОВЗ, организацией обучения в современных условиях с учетом требований родителей и педагогов, согласованностью деятельности специалистов в образовательных учреждениях.

Подготовка высококвалифицированного специалиста является многоуровневым процессом, базирующимся на постоянном профессиональном и личностном развитии (Лапп, Самоделкина, 2013; Чапаев, 2005). Обучение студентов-дефектологов — это и передача определенного объема знаний, соответствующего требованиям профессии, и подготовка к работе в системе «человек — человек» с осознанием социальной значимости и моральной ответственности. Подготовку квалифицированных дефектологов осложняют требование универсальности и постоянно меняющееся информационное поле. Специалисты указывают, что суммарный объем знаний удваивается в среднем за 10 лет, и к окончанию вуза 30 % знаний перестают быть ценными. Следовательно, обучение любого специалиста должно заключаться не только в передаче определенного объема знаний, но и в формировании умения быстро адаптироваться к новым условиям работы, творчески использовать полученные знания, развивать профессиональные и личностные качества.



Синтезировать получаемые знания в целостную систему для получения более полных представлений о возможностях профессиональной деятельности позволяет интегративный подход при подготовке педагогов системы специального образования, введение которого в последние десятилетия является значимым поворотом в обучении.

Термин «интеграция» (от лат. *integer* — целый) понимается как процесс создания целого, а также как результат образования единого целого (Ермакова, 2016). К понятию «интегративный подход» ученые подходят по-разному.

Т. В. Кузьмичева понимает под интегративным процессом синтез дифференцированных элементов подготовки будущих специалистов в новообразование, характеризующееся такими качествами, как «сопряжение», «взаимопроникновение», при этом следствием является увеличение педагогического эффекта (Кузьмичева, 2018).

И. А. Зимняя и Е. В. Земцова определяют интегративный подход как «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» (Зимняя, Земцова, 2008, с. 17).

В. М. Лопаткин описывает интегративный подход как средство, которое обеспечивает «целостность картины мира; способствует развитию способностей человека к системному мышлению при решении теоретических и практических задач» (Лопаткин, 2004, с. 141).

Г. Я. Гревцева с соавторами представляют интеграцию как «выражение единства целей, принципов и содержания организации процесса обучения и воспитания» (Гревцева, Циулина, Болодурина, Банников, 2017).

Интегративный подход позволяет решать следующие задачи:

- развитие личности учащихся;
- раскрытие их интеллектуального потенциала;
- формирование профессиональных компетенций;
- создание психолого-педагогических условий для саморазвития и социализации.

Тенденция к объединению разнородной информации становится приоритетной в современных условиях, что позволяет повысить уровень образовательного процесса за счет возрастания целостности. Сейчас интегративный подход широко используется на всех ступенях образования — от дошкольного до высшего. Введение интегративного подхода в образовательный процесс требует использования новых методов и приемов, особого тематического материала (Галицких, 2003).

К функциям интегративного подхода относятся методологическая, образовательная, воспитывающая, развивающая, конструктивная.

Содержательная интеграция реализуется через интеграцию учебных предметов, разработку интегрированных курсов. На технологическом уровне осуществляется объединение и использование приемов и методов.

Подготовка педагога-дефектолога в первую очередь связана с дисциплинами медико-биологического характера, которые образуют естественно-научную платформу для подготовки всех специалистов коррекционной педагогики (Артемова, Евтушенко, Тишина, 2015; Киселева, 2017). Знания о возрастной анатомии и физиологии, закономерностях высшей нервной деятельности и формировании условно-рефлекторных связей подводят к пониманию процесса создания необходимых условий для психофизического развития ребенка с ОВЗ.

Е. Д. Хомская указывает на базисные нейробиологические закономерности, подчиняющие себе совершенствование систем и структур мозга, развитие ребенка и непосредственно связанные с темпами роста и созревания его головного мозга.

Новые знания в области нейропсихологии и их интеграция в сферу деятельности дефектолога позволяют выявить зоны нарушения, а также связанные с ними психофизические проявления. Информация о ребенке, дополненная нейропсихологическим тестированием, позволяет выстраивать адекватную программу дальнейших коррекционных мероприятий, дифференцируя при этом различные первичные и вторичные нарушения в развитии ребенка с ОВЗ. Включение психолого-педагогических знаний и интеграция дефектологом нейропсихологических методов в коррекционную программу ребенка с ОВЗ позволяет избежать таких вторичных нарушений, как дисграфия, дислексия, школьная неуспешность, и создавать индивидуальную программу его развития с учетом не только физиологических нарушений, но и последующих прогнозируемых негативных изменений, обусловленных особенностями первичного дефекта.

Интенсивное внедрение информационно-коммуникативных технологий в связи с новыми требованиями к организации коррекционного педагогического процесса с детьми с ОВЗ также должно основываться на интеграции базисных дисциплин. Для информатизации коррекционного процесса необходим синтез знаний медико-биологического и информационного характера.

В исследованиях О. И. Кукушкиной показана целесообразность внедрения информационных технологий в решение развивающих и коррекционных задач различных областей специального образования. Будущий специалист должен быть не просто пользователем, а активным участником информационного пространства, которое может стать еще одним инструментом коррекции. Примерами внедрения информационных инструментов в обучение будущих педагогов-дефектологов является разработка виртуальных практик, электронных библиотек, случаев из практики. Например, виртуальная лаборатория позволяет закрепить теоретические знания об особенностях той или иной категории детей с ОВЗ и создать практическую базу навыков в ситуации, приближенной к реальности (Кукушкина, 2018).

Создание профессиональных коррекционных программ с использованием информационных технологий дает детям, которым необходимы особые образовательные условия, дополнительный стимул к осуществлению сложных видов деятельности, предоставляет широкий диапазон возможностей проявить себя как ребенку, так и педагогу. Учет психофизических особенностей ребенка с ОВЗ позволяет избежать осложнений общего состояния (Кукушкина, 2018; Норкина, 2012).

Интегрированный подход в обучении студентов-дефектологов, по мнению В. А. Дегтярева (2012), позволяет добиться значительных позитивных изменений:

- знания становятся системными, прослеживается связь в науках;
- умения становятся обобщенными, что создает основу для комплексного применения знаний, переноса приемов из одной области в другую, позволяет применить творческий подход к решению задач;
- формируется многосторонне развитая личность с выраженными убеждениями;
- усиливается мировоззренческая направленность познавательных процессов студентов;
- учебно-профессиональная деятельность интенсифицируется и становится активной.

Студенты в процессе такой деятельности постепенно накапливают свой опыт и материал по применению интегративного подхода в обучении. Таким образом, формируется преемственность, которая создает непрерывность в образовательном процессе.

Эффективность развития и обучения ребенка с ОВЗ базируется на комплексном, междисциплинарном подходе к решению возникающих трудностей. Деятельность педагога-дефектолога, отвечающего за развитие, обучение и воспитание ребенка с нарушениями, должна быть равноценным, четко структурированным элементом в совместной деятельности специалистов и педагогов.

Результативность коррекционного процесса связана с высоким уровнем квалификации специалистов и педагогов, их взаимопониманием, сочувствием и вниманием к каждому участнику программы, необходимостью постоянной работы над собой.

Показателем квалификации специалиста является уровень профессиональной компетенции. Компетенция (от лат. *competentio, compete* — добиваюсь, соответствую) — персональная способность решать профессиональные задачи. Большинство исследователей рассматривают ее как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, необходимых для осуществления определенного рода деятельности, связанной с принятием решений (Иванова, Макарова, 2015); как новообразование, базирующееся на развитом профессиональном мышлении и индивидуальном стиле профессиональной деятельности.

Педагогическая компетентность характеризуется умением структурировать научные и практические знания для решения указанных задач, возникающих в ходе коррекционно-образовательной деятельности.

Профессиональная компетентность представлена следующими компонентами: социально-правовым (владение приемами профессионального общения и поведения, знаниями и умениями в области взаимодействия с общественными институтами и людьми); персональным (способность к саморазвитию и самореализации в профессиональном плане); специальным (способность к выполнению профессиональных задач и оценке их результативности, подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности и приобретению новых знаний и умений по специальности); экстремальным (способность действовать во внезапно усложнившейся ситуации) и аутокомпетентностью (адекватное представление о своем профессиональном и социальном уровне, владение технологиями преодоления профессиональной деструкции).

При интегрированном подходе сформированный в обучении уровень профессиональной компетентности студента-дефектолога определяется не только в ходе оценки объема знаний, практически полученных навыков, но и через методы определения готовности студента-дефектолога к работе с детьми с ОВЗ. Будущий педагог-дефектолог должен уметь сопереживать и понимать состояние человека; обладать высоким уровнем способности принятия чужого мнения и реагирования при негативном взаимодействии; представлять и прогнозировать поведение людей в различных ситуациях, понимать состояние человека по вербальным и невербальным сигналам (Денисова, 2017; Овчинников, 2007; Романенкова, Романович, 2016).

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** В результате теоретического анализа проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов в области коррекционно-образовательной деятельности было установлено, что ее актуальность обусловлена необходимостью интеграции современных научных знаний в данной области и обновления организационно-методического обеспечения подготовки студентов педагогических специальностей и повышения компетентности педагогов. Развитие инклюзивных образовательных практик, с одной стороны, обеспечивает реализацию прав детей с ОВЗ на получение образования и является важным условием формирования личности ребенка, с другой — предпо-

лагает изменение структуры и содержания профессиональной компетентности современного педагога, который должен владеть интегративным подходом к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, способствующим формированию у детей целостной картины мира и дающим возможность почувствовать единство с миром, что для ребенка жизненно необходимо. Организованное сотрудничество педагогов, психологов и других специалистов с родителями на основе взаимопонимания и поддержки в рамках данного подхода создают естественные позитивные условия для развития всех участников образовательного процесса в условиях инклюзии.

Результативность и качество комплексного сопровождения детей с ОВЗ во многом определяется личностной, психологической, методической и технологической готовностью специалистов к организации коррекционно-развивающего процесса, их профессиональной и личностной компетентностью.

Дальнейшие направления научно-исследовательской работы, на наш взгляд, связаны с исследованием факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности и продуктивного профессионального взаимодействия педагогов при решении задач комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с целью разработки новых подходов к повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах коррекционно-образовательной деятельности. Также важно создание модели продуктивного взаимодействия специалистов, обеспечивающего их со-организацию, со-творчество и сотрудничество в области комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

#### Список источников

1. Артемова Е. Э., Евтушенко И. В., Тишина Л. А. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению специальное (дефектологическое) образование: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (дата обращения: 20.08.2020).
2. Боброва В. В., Кударина А. С. Профессиональная компетенция специалиста дефектолога в процессе обучения детей с ограниченными возможностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 11/4. — С. 548–550.
3. Васильева Н. Н. Изучение готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ // Цивилизация знаний: российские реалии : сб. тр. XXI Междунар. конф. — Киров : МЦИТО, 2020. — С. 64–66.
4. Галицких Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников. — СПб. : Паритет, 2003. — 160 с.
5. Гревцева Г. Я., Циулина М. В., Болодурин Э. А., Банников М. И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 5. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 07.02.2021).
6. Дегтярев В. А. Интеграция в системе непрерывной подготовки специалистов социальной сферы // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 3. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6490> (дата обращения: 07.02.2021).
7. Денисова Р. Р. Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект. — М. : Флинта, 2017. — 144 с.
8. Ермакова Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее // Современная педагогика. — 2016. — № 7. — URL : <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815> (дата обращения: 10.09.2020).
9. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 5. — С. 14–19.

10. Иванова Н. Н., Макарова Л. Н. Формирование профессиональной компетентности и профессиональной культуры студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе // Гаудеамус. — 2015. — № 1 (25). — С. 50–54.
11. Киселева Л. Т. Значение формирования медико-биологических компетенций при подготовке педагогов-дефектологов // Концепт. — 2017. — № 11. — С. 32–37. — URL : <http://e-kon-sept.ru/2017/470134.htm>. (дата обращения: 07.02.2021).
12. Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. — 2013. — № 2. — С. 191–194.
13. Кузьмичева Т. В. Вузовская подготовка будущих педагогов начального общего образования и специальных психологов по оптимизации инклюзивного образования младших школьников с задержкой психического развития // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2018. — Т. 12, № 3. — С. 60–64.
14. Кукушкина О. И. Виртуальная лаборатория студента-дефектолога: цифровые инструменты профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2018. — № 190. — С. 15–27.
15. Лапп Е. А., Самоделькина Н. С. Дефектологическое просвещение как условие формирования и развития профессиональной компетентности педагогов // Вестник Московского государственного областного университета. — 2013. — № 1. — URL : <https://evestnik-mgou.ru/ru/Articles/View/283> (дата обращения: 07.02.2021).
16. Лопаткин В. М. Интегративные тенденции в развитии образовательных систем: международный и российский опыт // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2004. — № 6 (43). — С. 141–148.
17. Малофеев Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 36. — URL : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 04.07.2020).
18. Норкина Е. Л. Педагогические условия подготовки будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2012. — № 1 (73). — Ч. 2. — С. 75–78.
19. Овчинников М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза // Новые педагогические исследования. — 2007. — № 5. — С. 151–155.
20. Романенкова Д. Ф., Романович Н. А. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163> (дата обращения: 04.07.2020).
21. Рымханова А. Р., Аманбай Ж. С. Изучение формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дефектолога // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 3/2. — С. 238–241.
22. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — 2005. — 325 с.

## References

1. Artemova E. Je., Evtushenko I. V., Tishina L. A. Approbation of New Modules of Practical Training for Bachelor Students Studying Defectology: Problems and Prospects. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2015, no. 6. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23931> (accessed: 20.08.2020). (In Russian).
2. Bobrova V. V., Kudarina A. S. Professional Competence of Defectologists Teaching Children with Limited Abilities. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. 2015, no. 11/4, pp. 548–550. (In Russian).

3. Vasil'eva N. N. Assessing Teachers' Readiness for Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments. *Civilizacija znanij: rossijskie realii : sbornik trudov XXI Mezhdunarodnoj konferencii* [Civilization of Knowledge: Russian Reality: Proceedings of the 21st International Conference]. Kirov, MCITO Publ., 2020, pp. 64–66. (In Russian).

4. Galickih E. O. *Ot serdca k serdcu. Masterskie cennostnyh orientacij dlja pedagogov i shkol'nikov* [From Heart to Heart. Teachers' and Schoolchildren's Values]. St. Petersburg, Parity Publ., 2003, 160 p. (In Russian).

5. Grevceva G. Ja., Ciulina M. V., Bolodurina Je. A., Bannikov M. I. Integrative Approach to University Education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2017, no. 5. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (accessed: 07.02.2021). (In Russian).

6. Degtjarev V. A. Integration in the System of Social Workers' Continuous Training]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Issues of Science and Education]. 2012, no. 3. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6490> (accessed: 07.02.2021). (In Russian).

7. Denisova R. R. *Professional'naja podgotovka defektologov: istoriko-pedagogicheskij aspekt* [Professional Training of Defectologists Historical and Pedagogical Aspects]. Moscow, Flinta Publ., 2017, 144 p. (In Russian).

8. Ermakova L. A. Integrative Approach to Education: the Past and the Present. *Sovremennaja pedagogika* [Modern Pedagogy]. 2016, no. 7. URL : <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815> (accessed: 10.09.2020). (In Russian).

9. Zimnjaja I. A., Zemcova E. V. Integrative Approach to the Assessment of University Graduates' Social and Professional Competence. *Vysšee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2008, no. 5, pp. 14–19. (In Russian).

10. Ivanova N. N., Makarova L. N. The Formation of Professional Competence and Professional Culture in University Students. *Gaudeamus* [Guadeamus]. 2015, no. 1 (25), pp. 50–54. (In Russian).

11. Kiseleva L. T. The Formation of Medicine and Biology Competence in Defectologists Training. *Koncept* [Concept]. 2017, no. 11, pp. 32–37. URL : <http://e-koncept.ru/2017/470134.htm>. (accessed: 07.02.2021). (In Russian).

12. Kuz'mina O. S. Relevant Issues of Teacher Training in Inclusion. *Vestnik Omskogo universiteta* [Bulletin of Omsk University]. 2013, no. 2, pp. 191–194. (In Russian).

13. Kuz'micheva T. V. Inclusion Training of Novice Primary School Teachers and Psychologists in Universities. *Izvestija Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija "Psihologo-pedagogicheskie nauki"* [Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychology and Pedagogy series]. 2018, vol. 12, no. 3, pp. 60–64. (In Russian).

14. Kukushkina O. I. Defectologists' Virtual Laboratory: Digital Tools of Professional Training. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2018, no. 190, pp. 15–27. (In Russian).

15. Lapp E. A., Samodelkina N. S. Defectology Training as a Prerequisite for Teachers' Professional Training. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of Moscow Region State University]. 2013, no. 1. URL : <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/View/283> (accessed: 07.02.2021). (In Russian).

16. Lopatkin V. M. Integrative Tendencies in the Development of Education Systems: International and Russian Experience. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2004, no. 6 (43), pp.141–148. (In Russian).

17. Malofeev N. N. The Concept of Teaching Children with Health Impairments: Major Issues. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki* [Almanac of Institute of Correctional Pedagogy]. 2019, no. 36. URL : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (accessed: 04.07.2020). (In Russian).

18. Norkina E. L. Pedagogical Conditions of Novice Defectologists' Computer Training. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ja. Yakovleva* [Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named for I. Ya. Yakovlev]. 2012, no. 1 (73), ch. 2, pp. 75–78. (In Russian).

19. Ovchinnikov M. V. The Structure and Dynamics of Novice Teachers' Motivation. *Novye pedagogicheskie issledovaniya* [New Pedagogical Research]. 2007, no. 5, pp. 151–155. (In Russian).

20. Romanenkova D. F., Romanovich N. A. The Tasks and Trends of Inclusive Specialists' Support in Professional Educational Institutions. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2016, no. 5. URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163> (accessed: 04.07.2020). (In Russian).

21. Rymhanova A. R., Amanbaj Zh. S. Assessing Defectology Students' Readiness for Professional Activities. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education]. 2016, no. 3/2, pp. 238–241. (In Russian).

Chapaev N. K. *Pedagogicheskaja integracija: metodologija, teorija, tehnologija* [Pedagogical Integration: Methodology, Theory, and Technology]. Yekaterinburg, Russian State Pedagogical University Publ., 2005, 325 p. (In Russian).

### Информация об авторах

**Феоктистова Светлана Васильевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специального дефектологического образования Российского нового университета.

**Лобанова Елена Владиславовна** — доктор педагогических наук, профессор, проректор по развитию и профессор кафедры специального дефектологического образования Российского нового университета.

**Самотохина Наталья Александровна** — магистрант кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета.

**Елена Викторовна Приходько** — ответственный за организацию образовательного процесса в дошкольном отделении школы № 1579.

### Information about the authors

**Feoktistova Svetlana Vasilyevna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department Special Defectological Education of Special Defectological Education at Russian New University.

**Lobanova Elena Vladislavovna** — Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Chancellor of Development, Professor in the Department of Special Defectological Education at Russian New University.

**Samotokhina Natalya Aleksandrovna** — Master student of the Department of General Psychology and Psychology of Labour at New University.

**Elena Viktorovna Prihodko** — specialist responsible for the organization of preschool education at School no 1579.

Статья поступила в редакцию 19.02.2021; одобрена после рецензирования 20.02.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 19.02.2021; approved after reviewing 20.02.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Исследования человека как субъекта жизни и деятельности

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 208–220.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 208–220.

Научная статья

УДК 316.6:316.775

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.019

### Теоретико-эмпирическая модель исследования смыслообразующего психологического контекста участников краткосрочных деловых переговоров

**Вербицкий Андрей Александрович**

Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
asson1@rambler.ru

**Данилочкина Вера Владимировна**

Московский педагогический государственный университет,  
Москва, Россия  
vdanilochkina@mail.ru

**Аннотация.** В статье излагается впервые предпринятая попытка подойти к исследованию психологических особенностей процесса ведения переговоров с позиций контекстного подхода и смыслообразующей категории «контекст».

Дается описание теоретико-эмпирической модели изучения смыслообразующего психологического контекста деятельности участников краткосрочных деловых переговоров, которая состоит из системы индивидуально-психологических характеристик, участвующих в формировании смысла и значения аспектов переговорной деятельности и переговорной ситуации в целом, позволяющих с большей вероятностью добиваться или не добиваться успеха в переговорах. В качестве таких характеристик рассматриваются эмоциональный интеллект, уровень рефлексивности, социальные ценности и переговорная ориентация.

В процессе анализа результатов 52 переговоров, в которых участвовали 104 опытных переговорщика, с применением методов анкетирования было установлено, что успешные переговорщики обладают более широким смыслообразующим психологическим контекстом, то есть могут вовлекать в свое семантическое поле большую психологическую информацию, касающуюся своего оппонента по переговорам; лучше понимают эмоции другого человека и управляют этими эмоциями, ориентируются на ценность «любовь», имеют больше корреляций между уровнем рефлексивности, ценностями и эмоциональным интеллектом. Это проявляется в процессе переговоров в поведении,



направленном не только на себя, но и на собеседника и обеспечивает успех в быстром достижении договоренностей. Неуспешные переговорщики обладают более узким смыслообразующим психологическим контекстом, в котором психологическая информация ориентирована на самого переговорщика, а не на его собеседника; хуже понимают эмоции своего оппонента, ориентированы на ценность «свобода», обладают меньшим количеством корреляций между ценностями и эмоциональным интеллектом, что проявляется в ситуации переговоров в поведении, ориентированном только на себя и свои интересы.

Результаты анализа гендерных особенностей участников краткосрочных деловых переговоров показали, что успешные переговорщики мужского и женского полов обладают более схожим смыслообразующим психологическим контекстом, в отличие от неуспешных.

По мнению авторов, результаты данного исследования могут стать основой для формирования программ повышения квалификации опытных переговорщиков, которые ведут переговоры в условиях ограниченного временного ресурса.

**Ключевые слова:** контекст, контекстный подход, модель смыслообразующего психологического контекста, индивидуально-психологические особенности, эмоциональный интеллект, ценности, уровень рефлексивности, гендерные особенности, вербальное и невербальное поведение, краткосрочные переговоры, эффективность переговоров.

**Для цитирования:** Вербицкий А. А., Данилочкина В. В. Теоретико-эмпирическая модель исследования смыслообразующего психологического контекста участников краткосрочных деловых переговоров // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 208–220. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.019.

Original article

## Theoretical and Empirical Research of the Impact of Psychological Context Effects on Participants of Short-term Business Negotiations

**Verbitsky Andrey Aleksandrovich**

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia  
asson1@rambler.ru

**Danilochkina Vera Vladimirovna**

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia  
vdanilochkina@mail.ru

**Abstract.** The article is the first attempt to research psychological peculiarities of negotiation holding through the prism of contextual approach and the notion of context.

The article presents a theoretical and empirical model of the investigation of the notion of psychological context and its effects on participants of short-term business negotiations. The model encompasses a system of individual and psychological characteristics which shape various aspects of the negotiation process and negotiation situation and enable one to hold effective negotiations. The aforementioned characteristics encompass emotional intellect, level of reflexivity, and negotiation orientation.

The analysis of a survey investigating the results of 52 negotiations with the participation of 104 experienced negotiators shows that successful negotiators are highly familiar with wide psychological context and can analyze the semantic environment and collect psychological information associated with their opponents; they are good at understanding other

people's emotions, they fully appreciate the concept of love, their reflexivity, emotional intellect and values are highly interrelated. In the process of negotiations, they seek to satisfy both their needs and the needs of their opponent, which enables them to successfully achieve negotiation goals. Unsuccessful negotiators work with a narrower psychological context and fail to collect psychological information associated with their opponents, they fail to fully understand the emotions of their opponents, they appreciate the value of freedom, their reflexivity, emotional intellect and values are not interrelated; their behaviour during negotiations is selfish, they focus solely on their interests.

The investigation of gender characteristics of the participants of short-term business negotiations shows that unlike unsuccessful negotiators, successful negotiators (both male and female) function within similar psychological contexts.

According to the authors of the article, the results of the investigation can be used as a basis for the implementation of professional development programs for experienced negotiators participating in short-term negotiations.

**Key words:** context, contextual approach, psychological context, individual and psychological peculiarities, emotional intellect, values, reflexivity level, gender peculiarities, verbal and nonverbal behaviour, short-term negotiations, effective negotiations.

**For citation:** Verbitsky A. A., Danilochkina V. V. Theoretical and Empirical Research of the Impact of Psychological Context Effects on Participants of Short-term Business Negotiations. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 208–220. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.019.

**Введение.** Ведение деловых переговоров впервые представлено авторами с позиций общеметодологической категории «контекст» и контекстно-ориентированного подхода в психологии и образовании (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, Н. В. Жукова, Л. А. Рыбакова и др.), в соответствии с которым любая переговорная ситуация рассматривается как триада, состоящая из субъектов переговорной деятельности, самой переговорной деятельности, направленной на достижение договоренности и разрешение противоречий, и психологических контекстов деятельности, которые задают смысл и значение всего происходящего в процессе переговоров и опосредуют эффективность (или неэффективность) исхода процесса.

Понятие «психологический контекст» А. А. Вербицкий определяет как «систему внутренних и внешних факторов и условий жизни и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» (Вербицкий, 2005, с. 137). По мнению В. Г. Калашникова, контекст представляет собой всегда отраженные в сознании системы внутренних и внешних факторов (Калашников, 2019).

Указанные определения понятия «контекст» акцентируют внимание на его смыслообразующей функции при восприятии и практическом использовании информации, обеспечивающей превращение заключенного в ней объективного значения в личностный смысл, то есть субъективное знание как подструктуру личности. В связи с этим контекст выступает методологически важным психологическим понятием и принципом теоретического осмысления процесса и результатов эмпирического исследования.

Теоретический анализ литературы показал, что многочисленные исследования по психологии переговоров были сфокусированы в основном на выявлении влияния на их ход и результаты внешних составляющих психологического контекста.

Например, исследовано влияние на переговоры национальных особенностей субъектов переговорной деятельности (китайцы, японцы, американцы, представители других народов): их традиций, запретов, классических уловок и т. п. (Кадзи, Хама, Райс, 2000; Фол, 2005; Киреева, Пашукова, 2011).

Кроме того, изучены особенности поведения переговорщиков в зависимости от их принадлежности к высококонтекстной культуре, где часть информации остается недосказанной, так как общий смысл содержится в контексте самой культуры, или низкоконтекстной культуре, в которой сообщение передается эксплицитно и прямо (Hall, 1989).

Также рассмотрены переговоры в контекстах принадлежности участников к разному социально-политическому строю, коллективистской или индивидуалистской форме общественных связей, краткосрочной и долгосрочной перспектив, разного количества участвующих в переговорах сторон и т. д. (Brett, Adair, Lempereur, Okumura, Shikhirev, Tinsley, Lytle, 1998; Gelfand, Dyer, 2000).

Изучение влияния на процесс и результаты переговоров внутренних аспектов психологического контекста, к которым, в соответствии с определением, относятся индивидуально-психологические особенности переговорщиков, проводилось не системно и отражало лишь некоторые особенности участников переговоров. В результате были получены противоречивые данные, которые, с одной стороны, подтверждали влияние психологических характеристик на поведение переговорщиков, а с другой — опровергали их. Так исследование, проведенное А. М. Мюрреем, Р. Барриком и М. К. Маунтом, показало, что «добросовестность» связана с эффективностью переговоров лучше, чем любая из других пяти черт «Большой пятерки» (Barrick, Mount, 1991). Б. Барри и Р. Фридманом, исследование которых также основано на пятифакторной модели личностных черт, было доказано, что «добросовестность» и «нейротизм» не имеют связи с успешностью в переговорах (Barry, Friedman, 1998), а группой ученых под руководством Х. Э. Эльфенбайна — что переговорщики с высоким уровнем нейротизма воспринимают опыт переговоров более негативно и менее успешно, чем другие (Elfenbein, 2015). Дж. Уоллом и М. Блюмом не было выявлено убедительных доказательств влияния личностных особенностей переговорщиков на процесс и результаты переговоров (Wall, Blum, 1991).

У. Кинг и Т. Хинстон предположили, что такая непоследовательность и неоднозначность результатов исследований была связана с тем, что в качестве переменных личностных характеристик исследователи брали те, которые не связаны по смыслу с переговорным взаимодействием (King, Hinson, 1994).

С нашей точки зрения, одним из возможных способов решения описанного выше противоречия может быть использование контекстно-ориентированного подхода, при котором индивидуально-психологические особенности переговорщика рассматриваются не отдельно друг от друга, а как система, участвующая в формировании значения и смысла всего происходящего в процессе переговорной деятельности. Вместе с этим в качестве индивидуально-психологических особенностей переговорщика применяются не только характеристики, которые имеют непосредственное отношение к переговорному взаимодействию, но и которые участвуют в формировании смысла всего происходящего в процессе переговоров, что позволяет переговорщику организовывать свою деятельность таким образом, чтобы добиться эффективных договоренностей в процессе переговорного взаимодействия. Влияние индивидуально-психологических особенностей рассматривается не напрямую, а через участие в процессах смыслопорождения.

Исходя из описанных оснований авторами была построена теоретическо-эмпирическая модель смыслообразующего психологического контекста переговорной деятельности, представляющая собой систему психологических особенностей участников переговорной деятельности, которые имеют важное смыслозадающее значение и связаны с логикой переговорного процесса.

С опорой на отмеченную модель было проведено эмпирическое исследование смыслообразующего психологического контекста переговорщиков, который был представлен важными и значимыми для них социальными ценностями, являющимися ориентиром в принятии решений и основой их мотивационно-личностной сферы; эмоциональным интеллектом — способностью понимать и управлять эмоциями партнера и своими в процессе переговорного дискурса; уровнем рефлексивности, свидетельствующим о направленности на понимание оснований принимаемых и принятых собственных решений и решений других участников переговоров, и также включающим способность посмотреть на ситуацию с точки зрения другого; типом переговорной ориентации, отражающим стиль межличностного взаимодействия в ситуации переговоров, характеризующейся противоположностью интересов.

Мы предположили, что у каждого участника в процессе переговорной деятельности возникает смыслообразующий психологический контекст, некое временное семантическое поле, в которое вовлекается разного рода психологическое содержание, обусловленное индивидуально-психологическими особенностями и разными аспектами взаимодействия с оппонентом в переговорах, а также придающее смысл и значение всему происходящему в переговорах для максимально полного понимания и более эффективного решения противоречия.

Со смыслообразованием связаны эмоции, ценности и рефлексия (А.Г. Асмолов, Т.Ю. Базаров, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.В. Карпов, С.Л. Рубинштейн и др.), а также тип поведения в конфликтных ситуациях, основанный на том, какой смысл и значение придает переговорщик своим интересам и интересам другой стороны, вовлеченной в переговорное взаимодействие. Данные индивидуально-психологические характеристики имеют непосредственное отношение к переговорной деятельности (В. Мастенбрук, Р. Фишер, Д. Шапиро, Р. Адлер, В. Розен, Г. У. Солдатова и др.).

Описанная модель смыслообразующего психологического контекста деятельности участников переговоров позволила операционализировать это понятие и стала основанием для проведения эмпирического исследования.

**Цель исследования** — выявить особенности смыслообразующих психологических контекстов переговорной деятельности успешных и неуспешных участников краткосрочных деловых переговоров.

**Гипотеза** заключалась в предположении о существовании значимых различий смыслообразующих психологических контекстов (СПК) деятельности вышеуказанных участников переговоров. Различия проявлялись в том, что деятельность успешных переговорщиков (УП) в ситуации кратковременных деловых переговоров обуславливается более широким (по сравнению с неуспешными) СПК, который обогащает складывающееся с начала переговоров восприятие и понимание переговорной ситуации, позволяющее добиваться успеха в переговорах; СПК деятельности неуспешных (НП) — обуславливает поведение, ориентированное на поддержку своего «Я», а не на личность оппонента по переговорам и процесс их ведения. СПК деятельности успешных и неуспешных переговорщиков характеризуется определенной гендерной спецификой.

В рамках исследования под переговорами понималось взаимодействие имеющих частично противоположные и общие интересы — двух и более сторон, направленное на достижение взаимовыгодных договоренностей, отличающееся от других видов взаимодействия наличием двух и более сторон; взаимозависимостью (обусловлена частично совпадающими и частично противоположными интересами); добровольным характером участия и направленностью на совместное принятие решения.

Рассматривались переговоры в рамках достижения договоренности. В соответствии с базовыми принципами контекстно-ориентированного подхода учитывались внешние аспекты контекстов переговорного процесса, так как переговоры в контексте международных отношений кардинальным образом отличаются от переговоров, проводимых в рамках освобождения заложников, или деловых переговоров; долгосрочные переговоры, имеющие многоэтапную структуру, — от быстрых краткосрочных переговоров в условиях дефицита времени; групповые переговоры — от переговоров, проводимых «один на один» и т. д.

В проведенном нами эмпирическом исследовании объектом изучения были краткосрочные деловые переговоры двух незнакомых оппонентов, что было продиктовано желанием снизить влияние прошлого опыта знакомства оппонентов друг с другом на переговорный процесс.

В исследовании, которое проводилось в Москве с 2017 по 2020 год, участвовали 104 опытных переговорщика (43 мужчины и 61 женщина), занимающих управленческие должности, в возрасте от 30 до 55 лет.

**Методики исследования.** Операционализация теоретической модели смыслообразующего психологического контекста деятельности участников кратковременных деловых переговоров осуществлялась посредством опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, методики диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова, опросника «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е. Б. Фанталовой (УСЦД) и методики Томаса — Килманна на выявление переговорной ориентации, опирающейся на важность значения собственных потребностей или потребностей оппонента в ситуациях противоположных интересов сторон.

В качестве методов математической статистики использовались U-критерий Манна — Уитни, г-критерий Спирмена, F-критерий Фридмана. Расчеты проводились посредством статистического пакета SPSS.

На первом этапе переговорщики заполняли анкету, позволяющую получить биографические данные и оценить мотивацию участия в переговорах. Затем им предлагалось в течение 5 мин пройти авторский переговорный кейс с целью достижения обоюдovыгодных договоренностей, а после этого — заполнить вторую анкету для оценки субъективной удовлетворенности прошедших переговоров. На заочном этапе исследования были предложены вышеобозначенные тесты для определения эмоционального интеллекта, рефлексивности и других индивидуально-психологических особенностей.

На основе объективных и субъективных показателей эффективности переговоров с использованием метода экспертной оценки и обобщенной функции желательности Харрингтона среди переговорщиков были выделены группы успешных (53 %) и неуспешных (47 %).

**Обсуждение основных результатов.** Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что успешные переговорщики, по сравне-

нию с неуспешными, обладали более широким, продуктивным СПК, которое включало в семантическое поле содержание, касающееся другого человека и его эмоций; более развитым межличностным эмоциональным интеллектом (лучше понимали и управляли эмоциями другого человека) и ориентировались на ценность «любовь», предполагающую отношение с другим человеком.

В то же время неуспешные переговорщики хуже понимали эмоции другого человека; в большей степени были ориентированы на себя и защиту своей независимости; имели более низкие показатели уровня межличностного эмоционального интеллекта (хуже понимали и управляли эмоциями другого человека) и ориентировались на ценность «свобода», независимость в действиях и поступках (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа индивидуально-психологических особенностей успешных и неуспешных переговорщиков

Показатели	Успешные (n = 55)		Неуспешные (n = 55)		U-критерий Манна — Уитни	Уровень значимости различий (p)
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Межличностное понимание эмоций	25,1	5,2	24,4	4	<b>1027*</b>	<b>0,037</b>
Межличностное управление эмоциями	21,6	3,4	20,3	3,3	<b>989*</b>	<b>0,020</b>
Межличностный эмоциональный интеллект	46,7	8,0	44,7	6,2	<b>979*</b>	<b>0,016</b>
Ценность «Любовь»	7,9	2,2	7,3	2,5	<b>1012*</b>	<b>0,029</b>
Ценность «Свобода»	4,9	3,0	5,9	2,9	<b>1054*</b>	<b>0,056</b>

Примечание: \* — различия достоверны при  $p \leq 0,05$ .

Ориентация неуспешных переговорщиков (НП) на независимость в поступках и действиях вступала в противоречие с одним из ключевых, по мнению В. Мастенбрука, критериев переговоров — взаимозависимостью. Непонимание важности взаимозависимости и ориентация на независимость в переговорах вели участников к неудаче.

Доказательством более широкого и богатого СПК у успешных переговорщиков (УП) являлось большее, чем у неуспешных, количество значимых корреляций между индивидуально-психологическими особенностями.

У успешных переговорщиков (УП) корреляционная плеяда имела большое количество значимых связей между различными индивидуально-психологическими характеристиками. Больше всего корреляций образовали уровень рефлексивности, ценности «любовь» и «познание» как расширение своего кругозора (рис. 1).

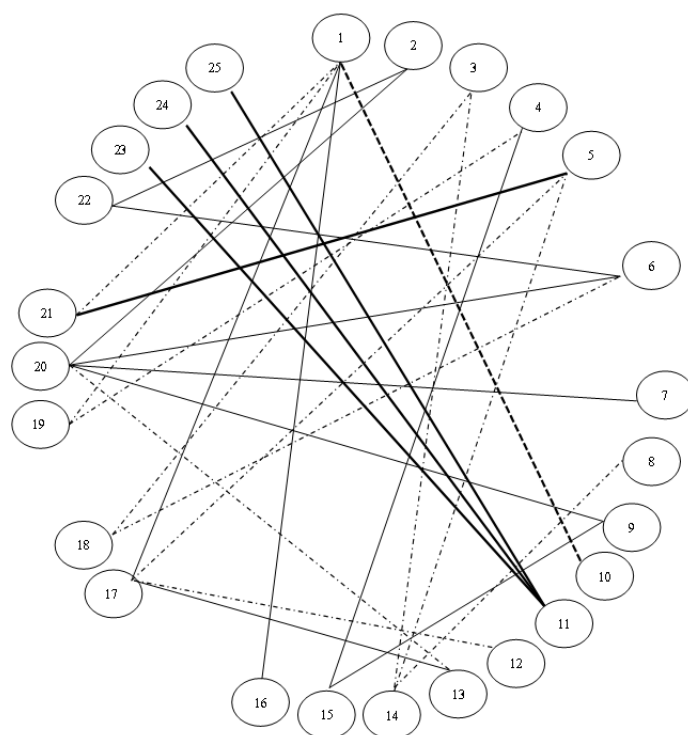


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между факторами смыслообразующего психологического контекста деятельности успешных переговорщиков

*Примечание:* 1 — уровень рефлексивности; 2 — межличностное понимание эмоций; 3 — межличностное управление эмоциями; 4 — внутриличностное понимание эмоций; 5 — внутриличностное управление эмоциями; 6 — межличностный эмоциональный интеллект; 7 — понимание эмоций; 8 — управление эмоциями; 9 — общий эмоциональный интеллект; 10 — переговорная ориентация на соперничество; 11 — переговорная ориентация на сотрудничество; 12 — переговорная ориентация на компромисс; 13 — переговорная ориентация на избегание; 14 — переговорная ориентация на приспособление; 15 — ценность «активная, деятельная жизнь»; 16 — ценность «здоровье физическое и психическое»; 17 — ценность «любовь, духовная и физическая близость с любимым человеком»; 18 — ценность «материально обеспеченная жизнь, отсутствие материальных затруднений»; 19 — ценность «уверенность в себе, свобода от внутренних сомнений»; 20 — ценность «познание, возможность расширения своего образования и кругозора»; 21 — ценность «свобода как независимость в своих поступках и действиях»; 22 — ценность «творчество»; 23 — уровень общего рассогласования жизненных ценностей с их достижением; 24 — уровень внутреннего конфликта; 25 — уровень внутреннего вакуума.

У неуспешных переговорщиков данные индивидуально-психологические характеристики были исключены из корреляционной плеяды, все значимые связи (на уровне  $p \leq 0,01$ ) образовала ценность «материально обеспеченная жизнь», свидетельствуя об их более узком смыслообразующем психологическом контексте, связанном с получением материальных благ (рис. 2).

Таким образом, результаты исследования показали, что успешные переговорщики обладали более широким, чем неуспешные, смыслообразующим психологическим контекстом деятельности (СПК): успешные рассматривали все происходящее в переговорах в более широком психологическом контексте, включавшем данные об эмоциях другого человека и результаты собственной рефлексии

с позиции ценностей «любовь» и «познание», что позволяло им формировать более богатое смысловое наполнение происходившего в процессе переговоров и быстрее договариваться о взаимовыгодных условиях.

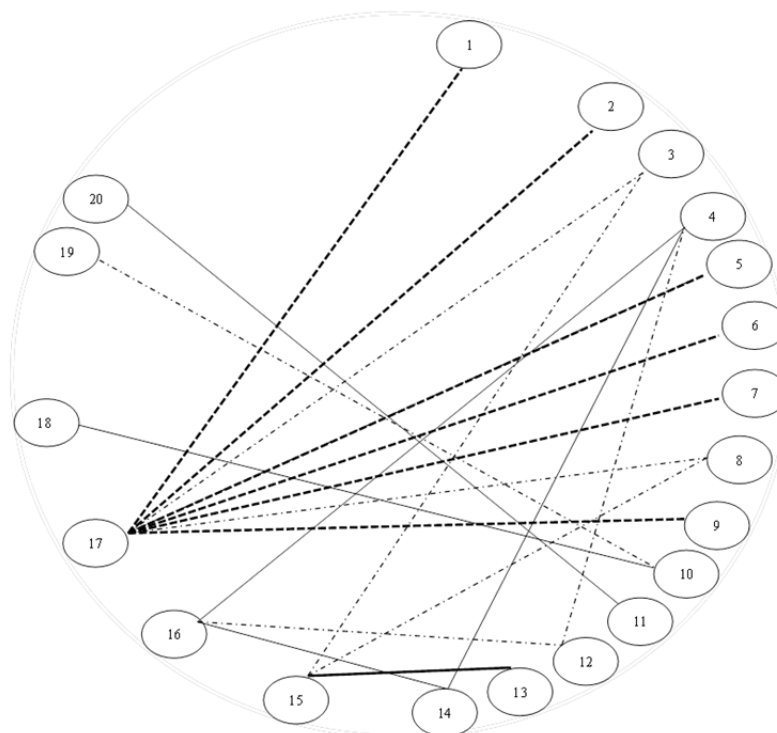


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между факторами, формирующими смыслообразующий психологический контекст деятельности неуспешных переговорщиков

*Примечание:* 1 — межличностное понимание эмоций; 2 — внутриличностное понимание эмоций; 3 — внутриличностное управление эмоциями; 4 — внешняя экспрессия эмоций; 5 — межличностный эмоциональный интеллект; 6 — внутриличностный эмоциональный интеллект; 7 — понимание эмоций; 8 — управление эмоциями; 9 — общий эмоциональный интеллект; 10 — переговорная ориентация на соперничество; 11 — переговорная ориентация на сотрудничество; 12 — переговорная ориентация на компромисс; 13 — переговорная ориентация на избегание; 14 — переговорная ориентация на приспособление; 15 — ценность «здоровье физическое и психическое»; 16 — ценность «красота природы и искусства»; 17 — ценность «материально обеспеченная жизнь, отсутствие материальных затруднений»; 18 — ценность «уверенность в себе, свобода от внутренних сомнений»; 19 — ценность «счастливая семейная жизнь»; 20 — ценность «творчество».

В то же время неуспешные переговорщики вовлекали в свое семантическое поле более узконаправленную психологическую информацию, ориентированную на собственную персону, отстаивание собственной независимости и получение материальных благ в процессе переговорной деятельности, что не позволяло им оперативно находить удовлетворяющее обе стороны переговорное решение и определяло их провал в переговорах.

Разные смыслообразующие психологические контексты успешных и неуспешных переговорщиков обуславливали различное поведение в процессе достижения переговорного соглашения.



Так, в процессе наблюдения за поведенческими и вербальными проявлениями было обнаружено, что успешные переговорщики, обладая более продуктивным и широким внутренним контекстом, демонстрировали поведение, направленное на оппонента и процесс переговоров, неуспешные — на поддержку своего образа «Я». Это проявлялось в том, что успешные переговорщики предлагали больше взаимовыгодных решений; занимали свободные, располагающие к себе позы; чаще использовали жестикуляцию; меньше концентрировались на личных потребностях, тогда как неуспешные, наоборот, делали акцент на удовлетворении своих интересов; активно аргументировали свою позицию; занимали скованную, защитную позу и мало жестикулировали (табл. 2 и 3).

Таблица 2

Результаты наблюдения за поведенческими и вербальными проявлениями успешных и неуспешных переговорщиков, в %

Параметры оценки	Проявления	Успешные	Неуспешные	F — критерий Фишера
1. Варианты решения	Предложения по тому, как можно было бы договориться	16	4	<b>2,16*</b>
2. Личная потребность	Наличие личной потребности	27	43	<b>1,67*</b>
	Отсутствие личной потребности	69	53	<b>1,68*</b>
3. Поза	Свободная поза	95	78	<b>2,62**</b>
	Закрытая «школьная поза»	5	22	<b>2,62**</b>
4. Жестикуляция	Скучная жестикуляция или ее отсутствие	75	92	<b>2,43**</b>
	Жестикулирует активно	25	8	<b>2,43**</b>

*Примечание:* \* — различие достоверно при  $p \leq 0,05$ ; \*\* — различие достоверно при  $p \leq 0,01$ .

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа результатов наблюдения за поведенческими вербальными проявлениями успешных и неуспешных переговорщиков, в %

Параметры оценки	Успешные		Неуспешные		U-критерий Манна — Уитни
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Аргументация	1,24	1,15	1,73	1,30	<b>1038*</b>

*Примечание:* \* — различие достоверно при  $p \leq 0,05$ .

Кроме того, смыслообразующие психологические контексты деятельности (СПК) успешных и неуспешных переговорщиков имели гендерные различия, особенно проявлявшиеся у неуспешных.

Так, у успешных переговорщиков-мужчин ( $n = 22$ ) была выявлена большая, чем у женщин ( $n = 35$ ), ориентация на реализацию социального статуса и своей социальной роли, а у женщин — на развитие социальных связей и расширение круга знакомств и друзей. Мужчины этой группы больше ценят интересную работу, занимаются интересной профессиональной деятельностью, умеют лучше контролировать свои эмоции (рис. 3).

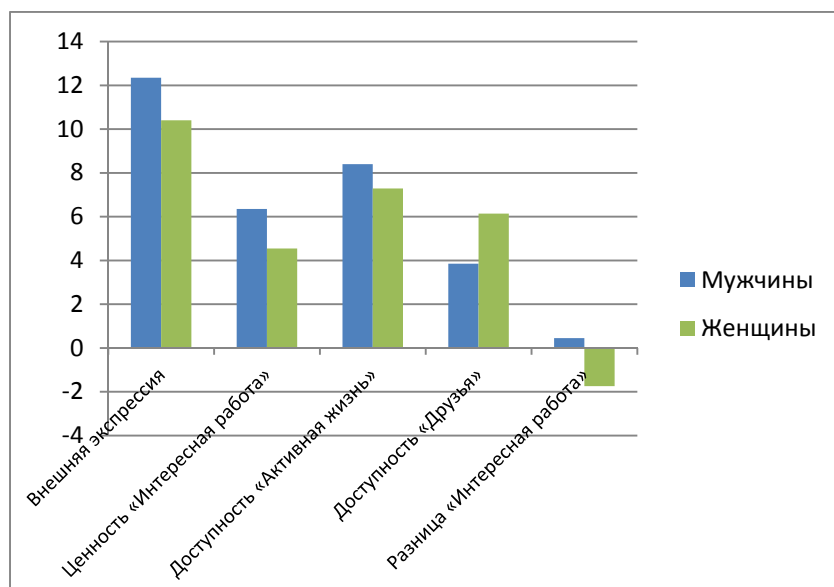


Рис. 3. Выраженность различных параметров смыслообразующих психологических контекстов у успешных мужчин и женщин

Смыслообразующие психологические контексты неуспешных мужчин ( $n = 23$ ) и женщин ( $n = 26$ ) имели более существенные различия. У мужчин, в отличие от женщин, он был больше связан с внутренним дисбалансом в жизненных сферах. Мужчины чаще испытывали внутренний конфликт, характеризовавшийся отсутствием удовлетворенности жизненных потребностей и внутренним вакуумом, при котором жизнь уходила на ничего не значащие вещи (рис. 4).

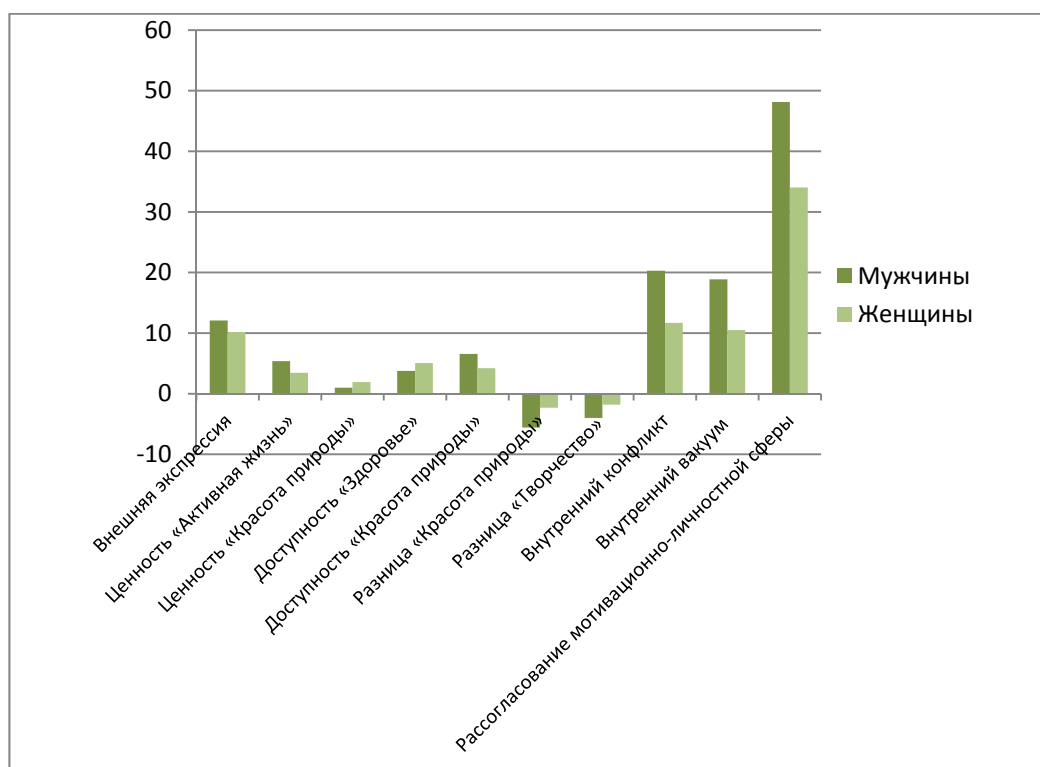


Рис. 4. Выраженность различных параметров смыслообразующих психологических контекстов у неуспешных мужчин и женщин

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, результаты проведенного нами исследования показали, что умение переговорщиков расширять свой смыслообразующий психологический контекст за счет осознанного вовлечения в него психического содержания, касающегося не только себя, но и своего оппонента, является важнейшей компетенцией, во многом определяющей способность быстро добиваться успеха в переговорах и находить взаимовыгодные решения.

Предложенная авторами теоретико-эмпирическая модель изучения смыслообразующего психологического контекста деятельности участников переговоров при проведении краткосрочных деловых переговоров и эмпирическое исследование этого феномена обеспечивают возможность проведения дальнейших исследований успешности участников переговоров, научной рефлексии и практического применения данного метода в процессе оценки, подготовки и обучения специалистов в области ведения переговоров.

#### Список источников

1. Вербицкий А. А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : Per Se. — 2005. — 251 с.
2. Кадзи С., Хама Т., Райс Дж. Особенности японского общения. — М. : АСТ, 2000. — 58 с.
3. Калашников В. Г. Контекстный подход как методология психологического исследования. — СПб. : Нестор-История, 2019. — 384 с.
4. Киреева К. Ж., Пашукова, Т. И. Особенности межкультурной коммуникации у китайцев в современной бизнес-среде // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии : материалы III Междунар. науч. конф. / отв. ред. В. В. Гриценко. — Смоленск : Маджента, 2012. — Т. 2 : Проблемы психологии межкультурного взаимодействия. — 280 с.
5. Фол С. Американский стиль ведения переговоров. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 33 с.
6. Barrick M. R., Mount M. K. The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*. — 1991. — Vol. 44. — Pp. 1–26.
7. Barry B., Friedman R. A. Bargainer characteristics in distributive and integrative negotiation // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1998. — № 74 (2). — Pp. 345–359.
8. Brett J. M., Adair W., Lempereur A., Okumura T., Shikhirev P., Tinsley C., Lytle A. Culture and Joint Gains in Negotiation // *International Negotiation*. — 1998. — Vol. 14. — Pp. 61–86.
9. Elfenbein H. A. Individual Differences in Negotiation: A Nearly Abandoned Pursuit Revived // *Current Directions in Psychological Science*. — 2015. — Vol. 24 (2). — Pp. 131–136.
10. Gelfand M. J., Dyer N. A. Cultural Perspective on Negotiation: Progress, Pitfalls, and Prospects // *Applied Psychology: An International Review*. — 2000. — Vol. 49. — Pp. 62–99.
11. Hall E. T. *Beyond Culture*. — N. Y. : Anchor Books, 1989. — 320 p.
12. James A. Wall Jr., Michael W. Blum Negotiations // *Journal of Management*. — Vol. 17. — 1991. — Pp. 273–303.
13. King W., Hinson T. The influence of sex and equity sensitivity on relationship preferences, assessment of opponent, and outcomes in a negotiation experiment // *Journal of Management*. — 1994. — Pp. 605–624.

#### References

1. Verbickij A. A. Context (in Psychology). *Obshhaja psihologija. Slovar'* [General Psychology]. *Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar': v 6 tomah* [Psychological Glossary. Encyclopaedia: in 6 volumes]. Karpenko L. A. (ed.), Petrovsky A. V. (comp.), Moscow, Per Se Publ., 2005, 251 p. (In Russian).
2. Kadzi S., Hama T., Rajs Dzh. *Osobennosti japonskogo obshhenija* [Social Interactions in Japan]. Moscow, AST Publ., 2000. 58 p. (In Russian).

3. Kalashnikov V. G. *Kontekstnyj podhod kak metodologija psihologicheskogo issledovaniya* [Contextual Approach as a Methodology of Psychological Research]. St. Petersburg, Nestor-History Publ., 2019, 384 p. (In Russian).

4. Kireeva K. Zh., Pashukova, T. I. International Interaction in Contemporary Chinese Business. *Teoreticheskie problemy jetnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii : materialy Tret'ej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Theoretical Issues of Ethnic and Cross-cultural Psychology: Proceedings of the Third International Research Conference]. Gricenko V. V. (ed.). Smolensk, Magenta Publ., 2012, vol. 2 : *Problemy psihologii mezhkul'turnogo vzaimodejstvija* [Psychological Issues of Intercultural Interaction]. 280 p. (In Russian).

5. Fol S. *Amerikanskij stil' vedenija peregovorov* [Negotiating the American Way]. Moscow, INFRA-M Publ., 2005, 33 p. (In Russian).

6. Barrick M. R., Mount M.K. The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis. *Personnel Psychology*. 1991, Vol. 44, pp. 1–26.

7. Barry B., Friedman R. A. Bargainer Characteristics in Distributive and Integrative Negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998, no. 74 (2), pp. 345–359.

8. Brett J. M., Adair W., Lempereur A., Okumura T., Shikhirev P., Tinsley C., Lytle A. Culture and Joint Gains in Negotiation. *International Negotiation*. 1998, vol. 14, pp. 61–86.

9. Elfenbein N. A. Individual Differences in Negotiation: A Nearly Abandoned Pursuit Revived. *Current Directions in Psychological Science*. 2015, vol. 24 (2), pp. 131–136.

10. Gelfand M. J., Dyer N. A. Cultural Perspective on Negotiation: Progress, Pitfalls, and Prospects. *Applied Psychology: An International Review*. 2000, vol. 49, pp. 62–99.

11. Hall E. T. *Beyond Culture*. N. Y. : Anchor Books. 1989, 320 p.

12. James A. Wall Jr., Michael W. Blum Negotiations. *Journal of Management*. Vol. 17, 1991, pp. 273–303.

13. King W., Hinson T. The Influence of Sex and Equity Sensitivity on Relationship Preferences, Assessment of Opponent, and Outcomes in a Negotiation Experiment. *Journal of Management*. 1994, pp. 605–624.

### Информация об авторах

**Андрей Александрович Вербицкий** — академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

**Вера Владимировна Данилочкина** — аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

### Information about the authors

**Andrey Aleksndrovich Verbitsky** — Academician of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychology, Professor at Moscow State Pedagogical University.

**Vera Vladimirovna Danilochkina** — Postgraduate of the Department of Psychology of Labour and Psychological Counselling of the Faculty of Pedagogy and Psychology at Moscow State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 09.03.2021; одобрена после рецензирования 14.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 09.03.2021; approved after reviewing 14.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 221–234.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 221–234.

Научная статья

УДК 159.923

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.020

## В поиске путей развития человека

**Родин Юрий Иванович**

Московский педагогический государственный университет,

Москва, Россия

Rodin\_Yurii@mail.ru

**Сорокоумова Светлана Николаевна**

Российский государственный социальный университет,

Москва, Россия

4013@bk.ru

**Новикова Тамара Никифоровна**

Специальная (коррекционная) школа № 1708,

Москва, Россия

novikovatn@inbox.ru

**Аннотация.** В работе анализируется драма современного человека, утратившего способность к полноте и радости проживания «живой жизни» как прикосновения к вечности; раскрывается образ возможного человека, главная страсть которого — исполниться, состояться; формулируются условия достижения индивидом предельного состояния, в котором он может совершить акт превосходства себя; прослеживается путь рождения человеческого в человеке от неосознаваемого прошлого, настоящего и будущего новорожденного до реализации им потенциалов своего развития, поиска смысла жизни.

При написании статьи применялись диалектический, культурно-аналитический и трансдисциплинарный подходы к теоретическому анализу концепций о единой субстанции Б. Спинозы, познаваемости мира И. М. Сеченова, личности и обществе Н. А. Бердяева, человеке в культуре М. К. Мамардашвили, идеального в трактовке Э. В. Ильенкова, культурно-исторической, деятельностной парадигм (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Рубцов, Б. Д. Эльконин).

Результаты проведенного исследования раскрывают драматизм становления возможного человека, требующего непрерывно возобновляемых и длительных усилий, живых напряжений и волевых состояний, способности к достижению бесконечно «ценностных» ценностей культуры, а также авторский взгляд на обучение и воспитание как на процесс постепенного познания воспитанника и реализации его задатков в совместно-разделительной деятельности, его движения при посредничестве взрослого к постижению смысла жизненных ситуаций, поиску смысла жизни, что определяет теоретическую и практическую значимость.

**Ключевые слова:** исторический, наличный, возможный, человек; принцип целостности, «живая жизнь», элементы мысли, бесцельные цели, Посредническое Действие, Совокупное Действие, смысл жизненных ситуаций, смысл жизни.

**Для цитирования:** Родин Ю. И., Сорокоумова С. Н., Новикова Т. Н. В поиске путей развития человека // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 221–234. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.020.

Original article

## Searching for Pathways of Human Development

**Rodin Yury Ivanovich**

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Rodin\_Yurii@mail.ru

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna**

Russian State Social University, Moscow, Russia

4013@bk.ru

**Novikova Tamara Nikiforovna**

Special Correctional School no 1708, Moscow, Russia

novikovatn@inbox.ru

**Abstract.** The article analyzes the tragedy of modern people who have lost their ability to live a fulfilled life, to fully appreciate the joy of life, to feel the breath of eternity. The article describes human potential, i.e. an individual's desire to reach their full potential, to achieve the maximum development of their potential. The article discusses the prerequisites for an individual's improvement, their capacity for reaching the limit of their ability to develop their skills. The article traces a person's path and experience as they go from a faded past and an obscure future to the present fulfilment through various activities on their pursuit of the meaning of life.

The authors of the article employed dialectic, cultural-analytical and transdisciplinary approaches to the theoretical assessment of B. Spinoza's theory of unified entity, I. M. Sechenov's concept of the cognizability of the world, N. A. Berdayev's interpretation of an individual and society, M. K. Mamardashvili's theory of an individual in the cultural environment, E. V. Ilyenkov's theory of the ideal, L' S' Vygotsky's, A. N. Leontyev's, A. A. Leontyev's, V. V. Davyvod's, D. B. Elkonin's, V. V. Rubtsov's and B. D. Elkonin's cultural-historical activity paradigms.

The results of the research reveal the dramatic nature of an individual's fulfilment, which requires continuous mental and physical effort, an individual's ability to fully appreciate cultural values. The theoretical and practical significance of the research consists in the fact that the article discusses the authors' ideas about education and upbringing as a process of continuous exploration of learners' capacities and abilities aimed at their complete fulfilment, as a process of guidance through life situations, assistance in the pursuit of the meaning of life.

**Key words:** historical, present, potential, individual, principle of feasibility, full life, component of thought, meaningless aims, Mediation, Cooperation, essence of life situations, meaning of life.

**For citation:** Rodin Yu. I., Sorokoumova S. N., Novikova T. N. Searching for Pathways of Human Development. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 221–234. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.020.

...человек и вообще всякое разумное существо  
существует как цель сама по себе...

*И. Кант* (Kant. 1993. P. 14)

**Актуальность исследования.** Начало XXI века ознаменовалось кардинальными цивилизационными изменениями, приведшими к обесцениванию человека, превращению его в управляемую часть рациональной общественной конструкции. Пандемия обострила и без того неблагоприятную экологическую, экономическую и социальную ситуацию на фоне надвигающейся антропогенной катастрофы. Если

экономические, социальные и экологические проблемы осознаны научным сообществом и какие-то (пусть даже часто неразумные) коллективные усилия предпринимаются, но должное всестороннее обсуждение в философии и психологии вероятности антропогенной катастрофы и возможности ее избежания отсутствует.

В то же время в отечественной и зарубежной философии и психологии накоплены знания о витальной целостности тесного и духовного в человеке, взгляды на него как на центр мироздания (Б. Спиноза), о человеческом в человеке, об историческом, наличном и возможном человеке (Кант, 1966; Ильенков, 2010, 2018; Мамардашвили, 1991, 1992, 2019), о малой заданности у новорожденного собственно человеческой психики и безграничных возможностях ее развития под влиянием «очеловеченной и очеловечивающей среды (Ильенков, 2018; Выготский, 1991), о раскрытии заложенных в ребенке потенций развития в исторически сложившейся совместно-разделительной (Г. В. Лобастов, 2017), совместно-распределительной деятельности (Давыдов, 1996; Рубцов, 2016; Эльконин, 1997; Эльконин, 2016). Но эти знания разрознены и фрагментарны.

**Цель** статьи — проанализировать исторически сформировавшиеся в философии и психологии знания о человеке возможном и условиях его становления.

**Гипотеза:** рефлексия фрагментарных знаний в философии, психологии и культуре с применением трансдисциплинарного и культурно-аналитического подходов позволит глубже проникнуть в проблему становления возможного человека в эпоху кардинальных цивилизационных трансформаций, выявить условия его движения от постижения смысла жизненных ситуаций к бесконечному поиску смысла жизни.

**Методика исследования:** теоретический анализ на базе диалектического, культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов.

**Изложение основных результатов исследования.** Создав противоречивый мир, человек утратил радость проживания настоящего как прикосновения к вечности. Оно не переживается им, а в спешке с некоторым опозданием осваивается, открывается как индетерминированная неизбежность. Скорость постиндустриального общества оказалась разрушительной для его единства и внутренней сосредоточенности. «Я» разлагается и дробится в ускоряющемся времени. Судьба определяется случайностями, а не детерминируется законами природы (Бердяев, 2007). Мы не понимаем, как воспользоваться заложенными в нас родителями потенциями развития, внутренней свободой идти туда, куда хотим, поскольку ответ на естественный и главный вопрос жизни: “А куда же ты хочешь?” человек подменил односторонней причинно-следственной логикой следования за стремительно меняющимся, созданным им технологизированным миром, разорвавшем в его сознании органичное единство прошлого, настоящего и будущего человечества.

Осознавая свою несостоятельность постичь «живую жизнь» как нечто «... прямое и простое...», индивид довольствуется разрозненными фрагментарными образами ее имитации, порождающими современное варварство и одичание, перерождающее человеческое сознание в сторону антимира теней и образов в некое зазеркалье, составленное из имитаций жизни (Мамардашвили, 2019, с. 124), потребления культуры. Но пассивное пребывание в культуре — еще не залог падения к животному существованию. С любых высот культуры можно упасть, ведь «...культурные формы нашего существования и мыслей предполагают в себе некую пустоту, оставленную неким онтологическим устройством и миром...», и требуют наполнения живым актом, живым напряженным, волевым состоянием» (Мамардашвили, 2019, с. 88–89).

Основной вопрос «живой жизни» — о возможности достижения предельного состояния, устремляясь к которому человек может совершить акт превосхождения себя наличного, остается без ответа. Этот вопрос далеко не праздный, поскольку во все времена подлинное богатство общества определяется не количеством вещей, которыми люди располагают, а прежде всего уровнем развития способностей человека, создающего эти вещи. «Либо человек — есть цель, а вещи — средство, либо наоборот...» (Ильенков, 2018, с. 243). Третьего не дано.

В технологизированном и рациональном мире рождение духовности невозможно, так как прогресс «...не накапливает энергию, не дает ей приращение, а только тратит. Разряд равен заводу. Сколько заверчено, на столько и раскручивается...» (Зинченко, 2019, с. 273).

Духовность — не роскошь и не болезнь (Мамардашвили, 2019), а дар моего духа Другому (Бахтин, 1986). Для ее возникновения необходимо четырехмерное, а то и N-мерное пространство, включающее поле человеческой психики и сознания, не имеющей ни формы, ни содержания и существующей лишь в исполнении, которое еще следует пробудить в индивидуе (Зинченко, 2019).

В отличие от взрослых, дети естественным образом живут одновременно в прошлом, настоящем и будущем, реальном и воображаемом мире. Воспринимаемая ими действительность пластична, изменчива, парадоксальна, в ней нет четких временных и пространственных границ. Их короткое во времени и небольшое по объему прошлое, слабо осознаваемое будущее гармонично вплетены в творческую активность настоящего, своеобразно преобразовываясь в нем в зависимости от наличной ситуации. Именно эта особенность детской психики как некой целостности прошлого, настоящего, будущего, реальности и воображения дает надежду на рождение в ребенке человека возможного.

Разорвав естественную связь прошлого, настоящего, будущего, человек на рубеже эпох оказался перед фундаментальным вопросом: идти по пути актуализации в ребенке произвольно сформулированных коллективным взрослым компетентностей, которые позволят ему реализоваться, точнее, приспособиться к меняющимся средовым воздействиям различной модальности на разных уровнях жизнедеятельности, или, опираясь на образ исторического человека, вместе с ребенком проходить путь становления человека возможного, пробуждая его к постижению общечеловеческих ценностей как внешнему источнику развития, предоставив свободу выбора жизненного пути, перспективу бесконечного и драматичного выделывания себя *ЧЕЛОВЕКОМ*.

Первый путь удобен, прост и непротиворечиво укладывается в исходные послы о том, что, «...если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях...» (Ушинский, 1946, с. 15). Этот путь рационален, предсказуем, естественным образом соотносится с потребительской парадигмой нового времени, объявившей образование венчурным проектом с потенциальной доходностью, адекватно реагирующем на стремительно меняющиеся социально-экономические условия жизнедеятельности. Успокаиваем себя тем, что технологизированный и оцифрованный мир устремлен в будущее. Но самое неприятное в следовании по этому пути заключается в том, что будущее детерминируется ускоряющимся временем, которое доводит человека до крайней напряженности существования. «В нем каждое мгновение не имеет ценности и полноты в себе, на нем нельзя задержаться, оно должно быть как можно скорее заменено следующим мгновением <...> ...Каждое мгновение бесконечно делимо, и в этой бесконечной делимости нельзя ухватить ничего ценного в себе...» (Бердяев, 2007) для познания своей родовой сущности.



Этот путь вызван страхом перед возможным будущим и не позволяет выйти на понимание сущности человеческого существования, драматизм которого заключается в бесконечном поиске смысла жизни.

Второй путь ориентирован на человека возможного, способного превосходить каждый раз себя наличного. Он связан с рождением души ребенка, требует дополнения знания о воспитаннике во всех отношениях пониманием неразрывной связи прошлого, настоящего и будущего (Ухтомский, 1997) телесно-духовного существа, «...которое только по факту своего рождения не принадлежит еще к своему роду, роду человеческому...» (Зинченко, Шрейдер, Юдин, Мухелишвили, Давыдов, Слободчиков, Брушлинский, Умрихин, Воробьев, 1999, с. 16), но которое к моменту появления на свет обладает огромными потенциями развития и в условиях постепенного и разумного приобщения к ценностям культуры может сначала стать мыслящим телом (термин Б. Спинозы), а затем и той единственностью и неповторимостью, «... которая является не только носителем сознания, мышления, чувствования <...> ...но вообще субъектом, который сам же себя соотносит со своим окружением...» (Лосев, 1989, цит. по: Дубровина, 2009, с. 4–7).

Ориентация на человека возможного требует ответа на кардинальный вопрос: *«Можем ли мы быть только такими, какие мы есть, или возможно возвышение человека над самим собой? Ведь мы не можем продолжением наших сил, нашего предметного физического, предметного видения прийти к мысли...»* (Мардашвили, 2019, с. 131). Этот вопрос является стержневым для нашей статьи.

Опираясь на диалектический подход с использованием имеющихся естественно-научных и гуманитарных знаний, приведем аргументы в пользу фундаментальной человеческой страсти и способности преодоления себя наличного путем реализации изначально заложенных в человеке задатков в конкретных формах культуры.

Первый аргумент состоит в том, что следование методологическому подходу целосообразности Б. Спинозы позволяет воссоединить витальное единство двух изначально ложных декартовских абстракций — бестелесную душу и бездушное тело, реконструировать путь человека от рождения к человеку возможному. С этих позиций новорожденный предстает некой целостностью, в которой собственно человеческую психику невозможно выделить в его телесности: она у него находится на нулевой отметке (Ильенков, 2018). Но при малой заданности новорожденный наделен безграничными потенциями развития, поскольку за многочисленными предметами ухода и быта ребенка закреплены выработанные человеком исторические функции и способы действия, представляющие собой не что иное, как «опредмеченные человеческие способности, благодаря которым вокруг ребенка создается очеловеченное и очеловечивающее пространство. Кроме этого, он находится в очеловеченном времени, режиме и распорядке жизни. <...> ...Очеловеченная среда реализуется для ребенка поначалу в определенных действиях других людей, направленных на его обслуживание» (Зинченко, Мещеряков, 2000, с. 86–95). Благодаря слитым чувственно-эмоционально-двигательным реакциям (врожденные рефлексy) и чрезвычайной чувствительности к средовым воздействиям малыш способен принять любую траекторию развития под влиянием очеловечивающей среды. Чувственно-эмоционально-двигательные реакции постепенно преобразуются в сущностные характеристики и свойства некой целостности — живого движения, связывающего ребенка с очеловеченной средой. Они пронизывают сначала его произвольные, затем произвольные движения и предметные действия, направленные на удовлетворение постоянно возрастающих потребностей. Причиной живого движения является чувствование, преобразуемое в то, что И. М. Сеченов назвал «элементами мысли» (Сеченов, 2001).

Из последнего тезиса проистекает второй аргумент, связанный с поэтапностью и драматичностью появления мысли из чувствования. Отталкиваясь от представлений Спенсера об индивидуальном развитии как частном случае филогенеза, соответствующего дифференционному плану эволюционного развития органической жизни, И. М. Сеченов выдвинул идею о том, что эволюция начинается с развития небольшого числа слитых форм, в качестве которых выступают чувственные продукты, расчленяемые и группируемые затем в разнообразных направлениях. Появление элементов мысли из чувствования он видел не в усложнении содержания мысли, а в пошаговом изменении ее структуры начиная с расчленения слитых ощущений с последующим дроблением (дифференциация, по Н. И. Чуприковой) чувственного опыта младенца, наблюдаемого до появления элементов мысли, к приобретению способности мыслить абстрактами или символами, подкрепляемой употреблением словесных знаков и других знаково-символических средств для удержания в сознании отделяемых из потока действительности отдельных ее составляющих, и, наконец, возникновению вневещного мышления, определяющего возможность ребенка оперировать «чистыми» знаками (Сеченов, 2001; Выготский, 1982). И. М. Сеченов считал основными органами, между которыми завязываются психологические механизмы, осязание и зрение. Из них осязание — базовый орган. Именно в движении руки, ориентации в пространстве он видел возникновение человеческой психики, отсюда и чувствование как предтеча элементов мысли. В соответствии со спиновским принципом целосообразности последующее развитие детской мысли обусловлено качественными изменениями структуры мыслительного процесса, в рамках которого целосообразность понимается не как абсолютная причина, а как действующая, обеспечивающая целостность акта мышления. В качестве структурных элементов сформированного мышления Сеченов выделял раздельность объектов в мышлении, сопоставление их друг с другом, направление этих сопоставлений: пространственную и временную смежность, сходство, тождество, принадлежность, связь и т. п. (приводится в трактовке Чуприковой, 2014).

Мысль как некое целое не дана ребенку изначально, но закономерно возникает на определенном этапе расчленения слитных ощущений младенца. Этому предшествует два шага. Первый шаг включает выделение из потока внешних воздействий сначала самых крупных элементов, соответствующих отдельным предметам, и следующее за ним выделение и различение более мелких элементов, соответствующих отдельным частям, свойствам объектов. После этого наблюдается вторая фаза развития мышления, которая характеризуется возникновением на основе ощущений актов узнавания и различения предметов по их отдельным свойствам. Это еще не мышление в собственном смысле слова, это процесс эволюции чувствительности, наличие которого является предпосылкой перехода от чувствования к собственно мышлению. К сформулированному Б. Спинозой и К. Марксом определению мышления как способности отражать логику внешнего мира и расположение вещей вне его тела Сеченов добавил важную для понимания процесса его возникновения, специфическую черту — способность к мысленному отделению (изоляции) отдельных признаков, свойств, действий и отношений предметов от самих этих предметов и от их чувственно воспринимаемой целостной совокупности, или способность к схематизации действий с предметами, по Ильенкову, или интериоризации, по Выготскому. Появление ее знаменует начало развития собственно мыслительного акта, которое определяет возможность ребенка умственно сопоставлять разные признаки и свойства предметов в самых разных отношениях и направлениях. На этом этапе дифференциация чувственного опыта продолжается, но она уже детерминирована возникшей из чувствования способностью к интериоризации и связанной с ней способностью мыс-

лить абстрактами или символами, представляющими собой производные продукты отражения и группирования сходных предметов, их свойств, отношений и действий. Эти абстракции образуются путем отщепления (дифференциации) и слияния по сходству (интеграции) общих черт, присущих разным сторонам действительности. Умственное сопоставление непосредственно чувственно воспринимаемых предметов и их свойств порождает конкретное мышление, а оперирование их абстрактами и символами — абстрактное мышление. Возникновение абстрактного мышления знаменует следующий этап развития мышления, связанный с постепенным замещением действий с реальными предметами словесными знаками. И наконец, благодаря развитию второй сигнальной системы, у ребенка рождается отвлеченное или вневещественное мышление в виде способности оперирования «чистыми» знаками и их отношениями (приводится в трактовке Н. И. Чуприковой, 2014).

Третий аргумент заключается в том, что появление вневещественного мышления стимулирует возникновение у ребенка способности к запечатлению и хранению в сознании чувственных образов, вбирающих окружающий мир (его прошлое, настоящее и будущее) во внутреннее существование «Я». Именно благодаря памяти малыш становится носителем усвоенных человеческих ценностей, которые деятельностно постигаются им как внутреннее достояние (Леонтьев, 2016; Выготский, 1982). В активном припоминании ребенок познает историю человечества как свое собственное прошлое, как праисторию человеческого и своего безвременья. Благодаря этому преодолевается разрыв времени, устанавливается естественная связь прошлого, настоящего и будущего, так как «...в действительности существование всегда есть движение, изменение, творчество, в неразорванном времени» (Бердяев, 2007). Взрослый же своими неразумными действиями часто разрывает естественный для ребенка ход времени от прошлого к настоящему и будущему, проецируя свое видение завтрашнего дня, забывая при этом, что он родился в принципиально иной культурно-исторической ситуации развития, что будущее приручить еще не удалось никому, что жизнь в нас самих, а не во внешнем, что каждый проходит свой путь. Чтобы этого не произошло, взрослому следует изменить свою позицию в отношении с ребенком, посмотреть на жизнь взглядом ребенка, но не с позиции неосуществленных воплощений желаний, планов, мечтаний, предвидений, предвосхищений, преддействий все знающего наперед взрослого, а, опираясь на знание об историческом человеке, распознать в нем человека возможного. Иными словами, необходимо постараться избежать следования за движением бесконечной цепи явлений без конца и края, приводящего к искаженному нашим опытом образу будущего, и постигать вместе с ребенком этот мир во всем его многообразии, предоставив ему свободу выбора жизненного пути. Тогда, быть может, взрослый перестанет чувствовать себя всезнающим и спокойно, без суеты начнет переживать полноту каждого мгновения жизни, мистическим образом приобщаясь к материальной Вселенной — от ее вневременного начала до ее вневременного конца. Именно такая исходная позиция в постоянно меняющемся мире и есть победа над бременем уходящего времени, начало бесконечного восхождения человека от животного безвременья к обретению своей человеческой сущности (Бердяев, 2007).

Рассматривая четвертый аргумент, начнем с того, что ребенок — не набор функций. Возникновение в нем собственно человеческого происходит непрерывно (Ильенков, 2010), поэтому главное в воспитании — приобщить ребенка к общечеловеческим ценностям (доброта, красота, гуманизм, разум, любовь, стремление к совершенству), опираясь на естественные биологические законы развития человека возможного, поскольку все, что человек познает, чувствует, видит, слышит, получает в разнообразных видах активности и деятельности, фор-

мирует коллективное сознание (со-знание или совместное знание, по В. П. Зинченко). С определенного момента начинает детерминировать постижение ребенком окружающей действительности в виде объективизации сенсорных, моторных ощущений и эмоций с последующим превращением их в образы переживаемых мгновений и событий, в элементы мысли и воображения. Собственно человеческое возникает в малыше с постановки и попытки ответить на простые вопросы: Что? Кто? Зачем? Почему? Какой? Что такое хорошо? Что такое плохо? Именно в процессе формирования первоначальных представлений о мире, добре и зле в специфических видах детской деятельности и творческой активности происходит «врастание» ребенка в «совместное знание», обретение им человеческой сущности, начинается драматичный путь постижения смысла жизни.

Прохождение пути с первых мгновений жизни во многом зависит от диалога взрослого и ребенка, то есть от социальной ситуации развития. Оно должно происходить на основе всестороннего знания о ребенке, прежде всего об адаптационных возможностях его организма и психики в условиях динамично меняющейся среды, способствовать оздоровлению и гармонизации развития.

Происходящие в организме и психике ребенка изменения стимулируют физическая активность, предметная и коммуникативная деятельность. Венцом является деятельностное постижение окружающего предметного мира как некоей системы вещей, обладающей «своей, ни от какого языка не зависящей, «внеязыковой» организацией и связью, — как конкретное целое» (цит. по: Леонтьев, 2016, с. 386).

Пятый аргумент связан с фундаментальной и не до конца отрефлексированной в психологии проблемой человека в культуре, которая заключается не в том, «...как нам распорядиться существующими и нами помнимыми свершениями человеческого духа, человеческого умения, а в том, насколько мы понимаем, что все это не самодостаточно, не самоналожено, что хаос... <...> окружает каждую точку культурного существования внутри самой культуры, что дополнительным, все время восполняющим условием культуры является свершение — всегда случайное — живых состояний или живых актов, которые сами по себе не являются ценностными, полезными, что Кант называл *бесконечно ценностными* или *бесцельными целями*, поскольку всякое разумное существо *существует* как цель и ценность сама по себе» (Kant, 1993). Отсюда и «*бесконечные ценности*», и «*бесцельные цели*», в данный момент времени не имеющие никакой конкретной, размерной ценности, а являющиеся разрывом, сдвигом (Мамардашвили, 1992, с. 125–126). Согласно идеям Канта, проблема человека в культуре — вопрос о пограничных состояниях человека, которые только на границах и существуют, «проблема выхода человека на бесконечные ценности и бесцельные цели». В конечном счете это «...проблема полей, напряжений, создаваемых существованием самих этих границ» (Кант, 1966; Мамардашвили, 2019, с. 130).

В связи с этим возникают вопросы: возможно ли смоделировать ситуацию пограничных состояний или бесцельных целей в общении с ребенком? каким образом это сделать? Ответы на них сопряжены с ответом на вопрос об ориентации деятельности ребенка на постижение смысла жизненных ситуаций (Леонтьев, 2016, 528 с.), так как «...в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен... <...> ситуация — это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия» (Рубинштейн, 2012, с. 41; Эльконин, 1997), а другие компоненты — жизненные ценности и проистекающие от них смыслы жизненных ситуаций, в которых участвует ребенок. *Смысл ситуации как производная смысла жизни поднимает личность в положение над ситуацией*, дистанцирует ее от непосредственных ее требований (Рубинштейн, 2012, с. 41). Ориентируя ребенка на постижение смысла жизненных ситу-

аций, взрослый способствует тому, чтобы тот в каждом жизненном событии реализовывал частицу себя. Именно переживание непосредственной жизненной ситуации и есть тот хрупкий мостик перехода в состояние переживания бесконечно ценностных целей, разрыв, сдвиг... Оно связано с получением удовольствия от достижения цели, лежащей в основе высшей познавательной способности человека, — способности к суждению (Кант, 1966, с. 152).

Моделирование ситуации пограничных состояний по достижению бесцельных целей в общении с ребенком требует особого вида совместной деятельности воспитанника и взрослого. Она должна быть конкретной и понятной ребенку, направленной на предметное преобразование реального мира, то есть совместно-разделительной (Лобастов, 2017) между взрослым (носителем знаний о культурном назначении предмета и способов действия с ним) и воспитанником, овладевающим предметом. В противном случае велика вероятность *вычищения способности ребенка мыслить до навыка, до выученной беспомощности*.

Важную роль в движении ребенка от ситуативности предметного постижения мира к постижению смысла предметной деятельности играет позиция, занимаемая взрослым — носителем общечеловеческих ценностей (Эльконин, 1997, с. 87–100). Со стороны взрослого она должна быть не эгоцентрической, то есть «вчитывающей», «вписывающей» его в ребенка, а наоборот, эксцентрической, посреднической, направленной на предметное преобразование реального мира и личности ребенка. Именно в посредничестве заложены потенции достичь ребенком и взрослым предельного состояния, выйти на достижение бесцельных целей (Кант, 1996), совершить акт превосхождения себя наличного, рождение универсальной человеческой способности — теоретического (отвлеченного) осмысления действительности. В совместно-разделительном предметном действии как диалектическом единстве, форме активности, порождающей распределение психологической функции между взрослым и ребенком, соблюдаются условия выполнения совокупного действия (интерпсихическая форма психической функции), которое заключается в выделении слова-жеста-образца взрослого и подчеркивание его в качестве обратного вызова к взрослому в виде апробирования ребенком «слова-образца». Ребенок и взрослый, по выражению Б. Д. Эльконина, как бы «выставляются» друг для друга, дарят друг другу способность к свершению Действия. Подобное совокупное действие у Б. Д. Эльконина получило название Посреднического Действия, которое завершается в значении вещи и свидетельствует о воссоздании и «перепроецировании» слова-образца в значение и его значимости (Эльконин, 2016, с. 102–114).

Обратим внимание и на другой важный момент, связанный с моделированием ситуации пограничных состояний. Он заключается в переводе стихийной активности ребенка в смысловую. Изначально ребенок наделен врожденной активностью, которая стихийна, оправдана наличной ситуацией, обусловлена уже имеющимися возможностями. Преобразование ее в смысловую активность (термин М. М. Бахтина) происходит в предметно-разделительной деятельности поэтапно. Продемонстрируем это на примере перехода от ситуативного манипулирования предметами к предварительному осмыслению предметных действий ребенком раннего возраста. На первом этапе малыш производит хаотичные действия с предметами, без преобразования с эмпирическим постижением их свойств, реализуя изначально заложенную в нем природой активность в виде рефлекса «Что такое?» (Сеченов, 2001), которая стимулируется взрослым предложением ребенку интересующего его предмета. На втором этапе взрослый и ребенок совместно манипулируют предметом. Взрослый стимулирует этот процесс указанием на обобщенные свой-

ства предмета (размер, форму, цвет, плотность и т. п.). На третьем этапе манипулирование предметом ребенком сопровождается наводящими вопросами взрослого о его свойствах (размер, форма, цвет, плотность и т. п.). На четвертом этапе наблюдается совместное преобразование предмета с учетом свойств предмета (построение пирамидки, составление узора, конструирование и т. д.) взрослым и ребенком; на пятом этапе — преобразование ребенком предмета по словесной инструкции взрослого (построение пирамидки, составление узора, конструирование и т. п.) с учетом свойств предмета. На шестом этапе ребенок самостоятельно преобразует предмет (строит пирамидку, составляет узор, конструирует) по словесной инструкции взрослого с учетом свойств предмета.

Описанный переход от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности в воображаемой и обобщенной позиции, в которой ребенок постепенно начинает действовать по предварительному моделированию ориентировочной основы действия, во многом объясняет, каким образом «... значение, обращенное к другому человеку (ребенку) в функции психологического орудия, становится *явленным* соучастникам действия и обретает функцию образца — становится опорой и образует поле их содействия...» (Рубцов, 2016, с. 105), конкретизируя теоретическую концепцию И. М. Сеченова о поэтапности и драматичности появления мысли. Именно ситуационное осмысление возникающих у малыша трудностей с дозированной и пошаговой помощью взрослого позволяет вырваться из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и выработать обобщенный образ решения проблемы посредством культурно выработанных способов.

Вначале отмеченное происходит в неспецифических формах общения взрослого и малыша, затем в манипулятивной, далее предметной, игровой, учебной деятельности. Предмет познания, оставаясь в рамках ситуационных связей, сначала абстрактен, но после, шаг за шагом, конкретизируется и приобретает черты обобщенности. Выражаясь языком Л. С. Выготского, обучаемый, научившись производить какую-либо операцию, усваивает и структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операция этого типа, на которой этот принцип усвоен (Выготский, 1991). Это позволяет ребенку перейти от реальной ситуации к воображаемой и обобщенной, в которую он вкладывает свое значение. Малыш постепенно начинает действовать в обратной системе координат: от мысли к ситуации, «жить в обратную сторону», то есть не реагировать на ситуацию, а, наоборот, моделировать будущее и планировать способы его достижения. Это и есть человеческий способ жизнедеятельности, порождающий фундаментальную «...страсть человека дать родиться тому, что находится в зародышевом состоянии...» (Мамардашвили, 2019, с. 265). Он требует усилия стать ЧЕЛОВЕКОМ. При этом и прошлое, и настоящее, и будущее существуют в неразрывном единстве. Об этом говорил Л. С. Выготский, характеризуя человеческий тип развития: «...ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... <...> уже имела место высшая, идеальная, появившаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок...» (Выготский, 1984, с. 395). Именно взаимодействие высшей идеальной и складывающейся начальной форм развития позволяет человеку, обремененному детерминизмом причинно-следственных связей настоящего бытия, решиться на длительное усилие и выйти за пределы себя наличного, реализовать себя в конкретных формах некоего бесконечного совершенства (Мамардашвили, 1991). Включенность в непосредственно переживаемую ситуацию при посредничестве взрослого помогает ребенку выйти за пределы наличной ситуации, поскольку ситуация — лишь один из

компонентов, детерминирующих его действия. Совершая шаг в обучении, ребенок продвигается на два шага в развитии. Это тот случай, когда обучение и развитие не совпадают (Выготский, 1982, 1991; Рубинштейн, 2012).

**Выводы.** Таким образом, безличный технический прогресс с его пренебрежением к духовному способствует превращению человека в управляемую часть рациональной общественной конструкции. Под видом материального благополучия самореализующейся личности скрывается душевная несостоятельность, варварство и одичание современного человека, ориентированного на потребление готовых ценностей и продуктов культуры.

Потребительское существование в культуре еще не гарантирует восхождение индивида к общечеловеческой сущности. «... Культура — это внешний источник, вызов, приглашающая сила, но она бессильна, когда исчезают... <...> собственные источники и движущие силы развития и саморазвития... » (Зинченко, 2019, с. 285).

Избежать надвигающейся антропогенной катастрофы возможно, если создавать условия для реализации человеком его родовой страсти быть, исполниться, требующей непрерывно возобновляемых усилий, волевых состояний, способности к достижению бесконечно ценностных или бесцельных целей. Для их «взрачивания» необходимо вернуться к пониманию изначальной витальной целостности тесного и духовного в человеке, наделенного способностью к самоизменению и возвышению над самим собой, и с этих позиций кропотливо реконструировать онтологическое начало человека возможного.

Восхождение к человеку возможному требует от индивида переживания бесконечно ценностных или бесцельных целей. Достичь этого состояния непросто, ведь психея «... не имеет формы, точно так же, как лишена содержания, по той простой причине, что существует лишь в исполнении» (Зинченко, 2019, с. 274). Такое исполнение следует стимулировать у ребенка с раннего детства в виде формирования способностей и усилий исторического человека, создавшего продукт культуры в совместно-разделительной деятельности. Это требует посредничества взрослого в развитии активности ребенка от пассивного, ситуационного эмпирического познания реального предметного мира к смысловой активности по воссозданию, преобразованию и созданию фрагментов культуры как условия постижения смысла жизненных ситуаций, поиска смысла жизни.

#### Список источников

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.
2. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. — 2007. — URL : [https://thelib.ru/books/berdyayev\\_nikolay\\_aleksandrovich/ya\\_i\\_mir\\_obektov-rea-9.html](https://thelib.ru/books/berdyayev_nikolay_aleksandrovich/ya_i_mir_obektov-rea-9.html) (дата обращения: 23.07.2020).
3. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2 : Проблемы общей психологии // под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика. — 1982. — 504 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 433 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991. — 433 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М. : Интор, 1996. — 544 с.
7. Дубровина И. В. Современное образование и психологическое здоровье школьников // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / сост. И. А. Еремицкая. — Астрахань : Астрахан. ун-т, 2009. — С. 4–7.
8. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 86–95.

9. Зинченко В. П. Психологическое наследие // ред.-сост. Н. Д. Гордеева, науч. ред. А. Н. Назаров. — М. ; СПб. : Центр гуманист. инициатив, 2019. — 896 с.
10. Ильенков Э. В. Философия и культура. — М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; Модэк, 2010. — 308 с.
11. Ильенков Э. В. Идеальное. И реальность. 1960–1979 // авт.-сост. Е. Иллеш. — М. : Канон + РООИ «Реабилитация», 2018. — 528 с.
12. Кант И. Первое введение в критику способности суждения : соч. в 6 т. — М., 1966. — Т. 5 — С. 99–166.
13. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии // сост., предисл., коммент. Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2016. — 528 с.
14. Лобастов Г. В. Идеальное. Образ. Знак. — М. : Русская панорама, 2017. — 232 с.
15. Мамардашвили М. К. Европейская ответственность // Литературная газета. — 1991, 6 марта.
16. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. — М. : Прогресс, 1992. — 416 с.
17. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. — СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. — 352 с.
18. Зинченко В., Шрейдер Ю., Юдин Б., Мухелишвили Н., Давыдов В., Слободчиков В., Брушлинский А., Умрихин В., Воробьев С. Психология и этика. Опыт построения дискуссии. — М. : Бахрах, 1999. — 128 с.
19. Рубинштейн Л. С. Человек и мир. — СПб. : Питер, 2012. — 224 с.
20. Рубцов В. В. Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л. С. Выготский // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации». — М., 2016. — С. 18–29.
21. Сеченов И. М. Элементы мысли. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
- Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. — М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 5 : Методические статьи и материалы к «Детскому миру». — 1949. — 591 с.
22. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник. Этика, религия, наука. — Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. — 576 с.
23. Чуприкова Н. И. Мышление как высшая расчлененно-дифференцированная форма познания в трудах Л. М. Веккера, С. Л. Рубинштейна, И. М. Сеченова, Н. О. Лосского // Мир психологии. — 2014. — № 1. — С. 45–53.
24. Эльконин Б. Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 3. — С. 93–112.
25. Эльконин Б. Д. Опосредствование и развитие // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации». — М., 2016. — С. 102–114.
26. Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. — М. : Воронеж : Ин-т практ. психологии ; Модэк, 1997. — С. 87–100.
27. Kant I. Grounding for the Metaphysics of Morals / Transl. by James W. Ellington. — 3-e ed. — Indianapolis : Hackett Publishing Company, 1993. — p.78.

## References

1. Bahtin M. M. *Jestetika slovesnogo tvorchestva* [The Aesthetics of the Word]. Moscow Art Publ., 1986, 445 p. (In Russian).
2. Berdjaev N. A. *Ja i mir ob#ektov* [Me and the World of Objects]. 2007. URL : [https://thelib.ru/books/berdyaev\\_nikolay\\_aleksandrovich/ya\\_i\\_mir\\_obektov-rea-9.html](https://thelib.ru/books/berdyaev_nikolay_aleksandrovich/ya_i_mir_obektov-rea-9.html) (accessed: 23.07.2020). (In Russian).
3. Vygotskij L. S. *Sobranije sochinenij. Tom 2: Problemy obshhej psihologii* [Collected Works. Volume 2: Issues of General Psychology]. Davydov V. V. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1982, 504 p. (In Russian).



4. Vygotskij L. S. *Sobranije sochinenij: v 6 tomah* [Collected Works: in 6 volumes]. Moscow, Pedagogy Publ., 1984, vol. 4, 433 p. (In Russian).
5. Vygotskij L. S. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Pedagogy Publ., 1991, 433 p. (In Russian).
6. Dubrovina I. V. Modern Education and Schoolchildren's Psychological Health. *Psihologicheskoe zdorov'e podrastajushhego pokolenija: problemy i puti reshenija : materialy Mezhdunarodnj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Children's Psychological Health: Problems and Solutions: Proceedings of an International Research Conference]. Eremickaja I. A. (comp.). Astrakhan, Astrakhan University Publ., 2009, pp. 4–7. (In Russian).
7. Zinchenko V. P., Meshherjakov B. G. Cooperation as a Primary Unit of Psychological Development. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2000, no. 2, pp. 86–95. (In Russian).
8. Zinchenko V. P. *Psihologicheskoe nasledie* [Psychological Legacy]. Gordeeva N. D. (comp.), Nazarov A. N. (ed.). Moscow, St. Petersburg, Centre for Humanitarian Initiative Publ., 2019, 896 p. (In Russian).
9. Il'enkov Je. V. *Filosofija i kul'tura* [Philosophy and Culture]. Moscow, Voronezh, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., MODEK Publ., 2010, 308 p. (In Russian).
10. Il'enkov Je. V. *Ideal'noe. I real'nost'. 1960–1979* [The Ideal and Real. 1960–1979]. Illesh E. (ed.). Moscow, Canon+ Rehabilitation Publ., 2018, 528 p. (In Russian).
11. Kant I. *Pervoe vvedenie v kritiku sposobnosti suzhdenija : sochinenija v 6 tomah* [The First Introduction into Criticism of Reasoning: works in 6 volumes]. Moscow, 1966, vol. 5, pp. 99–166. (In Russian).
12. Leont'ev A. A. *Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovanija i pedagogicheskoy psihologii* [Pedagogy of Common Sense. Selected Words on Philosophy of Education and Pedagogical Psychology]. Leont'ev D. A. (ed.), Moscow, Sense Publ., 2016, 528 p. (In Russian).
13. Lobastov G. V. *Ideal'noe. Obraz. Znak* [The Ideal. Image. Sign]. Moscow, Russian Panorama Publ., 2017, 232 p. (In Russian).
14. Mamardashvili M. K. European Responsibility. *Literaturnaja gazeta* [Literary Journal]. 1991, March 6. (In Russian).
15. Mamardashvili M. K. *Kak ja ponimaju filosofiju* [As I Understand the Philosophy]. Moscow, Progress Publ., 1992, 416 p. (In Russian).
16. Mamardashvili M. K. *Soznanie i civilizacija* [Consciousness and Civilization]. St. Petersburg, ABC Publ., ABC-Atticus Publ., 2019, 352 p. (In Russian).
17. Zinchenko V., Shrejder Ju., Judin B., Mushelishvili N., Davydov V., Slobodchikov V., Brushlinskij A., Umrihin V., Vorob'ev S. *Psihologija i jetika. Opyt postroenija diskussii* [Psychology and Ethics. Experience of Discussion]. Moscow, Bahrah Publ., 1999, 128 p. (In Russian).
18. Rubinshtejn L. S. *Chelovek i mir* [Person and World]. St. Petersburg, Peter Publ., 2012, 224 p. (In Russian).
19. Rubcov V. V. *Cultural and Historical Theory: Problems Stated by L. S. Vygotsky. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma "Nauchnaja shkola L. S. Vygotskogo: tradicii i innovacii"* [Proceedings of an International Symposium "L. S. Vygotsky's Research School: Traditions and Innovations]. Moscow, 2016, pp. 18–29. (In Russian).
20. Sechenov I. M. *Jelementy mysli* [Components of Thought]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 416 p. (In Russian).
21. Uhtomskij A. A. *Zasluzhennyj sobesednik. Jetika, religija, nauka* [Honorary Companion. Ethics, Religion, Science]. Rybinsk, Rybinsk Courtyard Publ., 1997, 576 p. (In Russian).
22. Chuprikova N. I. Thinking as a Supreme Differential Form of Cognition in the Works by L. M. Vekker, S. L. Rubinshtein, I. M. Sechenov, N. O. Lossky. *Mir psihologii* [World of Psychology]. 2014, no. 1, pp. 45–53. (In Russian).
23. Jel'konin B. D. Mediation and Development. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and Historical Psychology]. 2016, vol. 12, no. 3, pp. 93–112. (In Russian).

24. Jel'konin B. D. Mediation and Innovation. *Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma "Nauchnaja shkola L. S. Vygotskogo: tradicii i innovacii"* [Proceedings of the International Symposium "L. S. Vygotsky's Research School: Traditions and Innovations"]. Moscow, 2016, pp. 102–114. (In Russian).

25. Jel'konin D. B. Notes on the Development of Objects Actions in Early Childhood. *Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah : izbrannye psichologicheskie trudy* [Psychological Development in Childhood: Selected Psychological Works]. Moscow, Voronezh, Institute of Practical Psychology Publ., Modek Publ., 1997, pp. 87–100. (In Russian).

### Информация об авторах

**Родин Юрий Иванович** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета.

**Сорокоумова Светлана Николаевна** — доктор психологических наук, профессор; профессор факультета психологии Российского государственного социального университета (Москва); профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации.

**Новикова Тамара Никифоровна** — кандидат экономических наук, директор Специальной (коррекционной) школы № 1708 г. Москвы, заслуженный учитель Российской Федерации.

### Information about the authors

**Rodin Yury Ivanovich** — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor in the Department of Theory and Methodology of Preschool Education at Moscow State Pedagogical University.

**Sorokoumova Svetlana Nikolayevna** — Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Faculty of Psychology at Russian State Social University (Moscow); Professor in the Department of Humanitarian and Social Sciences at Novosibirsk Military Institution named for Army General I. K. Yakovlev of the National Guards of the Russian Federation.

**Novikova Tamara Nikiforovna** — Candidate of Economics, Director of Special Correctional School no 1708, Moscow, Honorary Teacher of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 12.04.2021; одобрена после рецензирования 18.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 12.04.2021; approved after reviewing 18.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.



## Памятные даты

Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 235–241.

*Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal.* 2021, no. 2 (58), pp. 235–241.

Научная статья

УДК (159.9+37)(092)

DOI 10.37724/RSU.2021.58.2.021

### Проблемы психологии и педагогики в наследии Р. М. Капраловой

**Архарова Людмила Ивановна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[l.archarova@365.rsu.edu.ru](mailto:l.archarova@365.rsu.edu.ru)

**Горохова Елена Николаевна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[e.gorochova@365.rsu.edu.ru](mailto:e.gorochova@365.rsu.edu.ru)

**Митина Марина Анатольевна**

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

[m.mitina@365.rsu.edu.ru](mailto:m.mitina@365.rsu.edu.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена памяти Раисы Михайловны Капраловой — учителя, ученого, методиста, творчески реализовавшего идеи подготовки учителя начальных классов.

Представлены различные грани ее таланта, исследования проблем психологии и педагогики.

**Ключевые слова:** педагогика, психология, профессиональная деятельность.

**Для цитирования:** Архарова Л. И., Горохова Е. Н., Митина М. А. Проблемы психологии и педагогики в наследии Р. М. Капраловой // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 2 (58). С. 235–241. DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.021.

Original article

## Psychological and Pedagogical Issues in R. M. Kapralova's Legacy

**Arkharova Lyudmila Ivanovna**

Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
l.archarova@365.rsu.edu.ru

**Gorokhova Elena Nikolayevna**

Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
e.gorochova@365.rsu.edu.ru

**Mitina Marina Anatolyevna**

Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia  
m.mitina@365.rsu.edu.ru

**Abstract.** The article is written in commemoration of Raisa Mikhaylovna Kapralova, a teacher, a scholar, a methodologist, a person whose creativity spanned primary school teacher training.

The article offers a multifaceted view of Kapralova's talent and analyzes the scholar's psychological and pedagogical research.

**Key words:** pedagogy, psychology, professional activities.

**For citation:** Arkharova L. I., Gorokhova E. N., Mitina M. A. Psychological and Pedagogical Issues in R. M. Kapralova's Legacy. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2021, no. 2 (58), pp. 235–241. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2021.58.2.021.

**Введение.** В 2021 году 10 апреля исполнилось бы 92 года Раисе Михайловне Капраловой — доценту, кандидату педагогических наук, внесшей огромный вклад в создание Института психологии, педагогики и социальной работы (изначально — факультет педагогики и методики начального образования), развитие системы начального образования Рязани и Рязанской области и решение многих проблем педагогической науки.

**Цель** статьи — представить биографию Р. М. Капраловой как достойный пример многолетнего добросовестного служения отечественной науке ученого, практика, организатора.

В 1951 году Р. М. Капралова окончила Рязанский государственный педагогический институт по специальности «Русский язык и литература» и факультативно — «Психология», в 1966 году — аспирантуру при Рязанском пединституте по специальности «Психология». Ее научным руководителем был доктор философских наук, заслуженный деятель науки РСФСР Владимир Иванович Селиванов.

Научный и творческий потенциал Раисы Михайловны не остался незамеченным. В 1957 году она защитила кандидатскую диссертацию «Влияние семейных отношений на волевое развитие подростков», в которой была исследована зависимость нравственно-волевого развития подростков от характера семейных отношений, и ей была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук

(по психологии). Раиса Михайловна изучила 422 семьи г. Рязани, в которых воспитывались подростки. С помощью разных методов (наблюдение, беседы, обобщение независимых характеристик семей, составленных учителями, представителями родительских комитетов, производственных и общественных организаций и др.) изученные семьи были разделены на группы по направленности и степени согласованности поведения родителей. Затем был изучен уровень воспитанности детей, проживающих в этих семьях, и обнаружена прямая связь между обстановкой в семье и воспитанностью школьников. В семьях, где было больше благоприятных факторов для развития детей (единая общественная направленность родителей, согласованные требования к детям, рациональная организация быта и т. д.), дети, за редким исключением, характеризовались высокой степенью воспитанности, трудолюбия, волевой активности, организованности, дисциплинированности, интереса к учению. В семьях же, где было больше всего противоречий и конфликтов между родителями, дети отличались импульсивностью, неорганизованностью, упрямством, демонстрировали полное равнодушие к учению либо были настроены к нему отрицательно, проявляя свою активность в общественно отрицательных действиях.

Р. М. Капралова проявляла значительные творческие способности в разных областях педагогики и психологии. Ее профессиональная деятельность началась с должности учителя русского языка и литературы. С 1951 по 1963 год она работала в городских и сельских школах Рязанской области. Молодой, хорошо образованный и обаятельный педагог стала инициатором новых методических приемов проведения уроков, активным организатором внеурочной работы со школьниками, направленной на развитие творчества и гражданской зрелости.

В 1961 году Раиса Михайловна, эрудированная, творческая личность, была назначена директором школы № 37 г. Рязани. Демократичность, уважительное отношение к учащимся, родителям, коллегам позволили ей быстро завоевать любовь и уважение. Во время ее работы восьмилетняя школа № 37 была реорганизована в среднюю трудовую политехническую образовательную школу, в которой работали более 100 учителей.

С 1966 по 1969 год Р. М. Капралова работала в должности ассистента, затем старшего преподавателя кафедры педагогики, с 1969 по 1979 год — проректором по заочному обучению Рязанского государственного педагогического института (РГПИ). В 1970 году ей было присвоено звание доцента по кафедре педагогики. Где бы ни трудилась и какую бы должность ни занимала, Раиса Михайловна всегда являла собой пример талантливого педагога, блестящего организатора, настоящего ученого-новатора. Трудолюбие, обаятельность, уважительное отношение к студентам, преподавателям, неравнодушное отношение к педагогической деятельности, практической и научной работе — все это вызывало уважение к ее личности и деятельности.

В 1979 году Р. М. Капралова участвовала в создании, а затем и развитии факультета педагогики и методики начального образования РГПИ, где заведовала кафедрой педагогики и методики начального обучения. Она смогла создать и сформировать кафедру, на которой работали профессионалы в области педагогики и психологии, том числе специалисты, опытные практики в области методики преподавания музыки, изобразительной деятельности. В дальнейшем эта кафедра «дала жизнь» новым кафедрам факультета начальных классов: общей и возрастной психологии, педагогики и методики дошкольного образования.

Раиса Михайловна читала лекции и вела семинарские занятия по всем педагогическим дисциплинам, руководила педагогической практикой и исследовательской деятельностью студентов, в том числе дипломными работами, выполняемыми по заказам органов образования г. Рязани и Рязанской области, участвовала в работе государственных аттестационных комиссий. Проводимые ею занятия отличались высоким научным уровнем, методической продуманностью, мастерством изложения материала.

Большое внимание Р. М. Капралова уделяла организации научной работы кафедры и научно-педагогических работников высшей школы. Длительное время возглавляемая ею кафедра сотрудничала с Институтом педагогики и методик начального обучения Эрфурт-Мюльхаузенской высшей педагогической школы (ГДР), принимала участие в трех международных конференциях в Эрфурте. Совместно с профессором Х. Ляйстнер ею была опубликована статья «Социально-педагогические и психологические аспекты воспитания сознательной дисциплины младших школьников», в которой представлены результаты исследования, проводимого в Эрфурте, Рязани и Рязанской области.

Раиса Михайловна выступала оппонентом на защитах кандидатских диссертаций и делала это высокопрофессионально. Ею было опубликовано более 70 научно-методических работ, в том числе пособие для студентов «Работа классного руководителя с родителями» (Капралова, 1980), изданное на русском, казахском и немецком языках. В этом пособии на основе исследований и передового педагогического опыта раскрывались воспитательные возможности и функции советской семьи, подробно рассматривались содержание, формы и методы работы классного руководителя с родителями, определялась позиция воспитателя в процессе формирования личности школьника с учетом внутрисемейных отношений. На основе анализа современной педагогической и социально-психологической литературы по проблемам семьи и воспитания, специальной исследовательской и практической работы Р. М. Капраловой раскрывались объективные условия, обеспечивающие объединение воспитательных возможностей современной семьи и дальнейшее совершенствование семейного и общественного воспитания подрастающих поколений. Особое внимание было уделено проблемам изучения воспитательной атмосферы семьи, многогранным и сложным задачам и функциям классного руководителя в работе с родителями, решение которых должно способствовать повышению уровня профессиональной культуры педагогических коллективов, выработке необходимой системы и стиля работы классного руководителя с родителями. Педагоги и родители должны создать все необходимые условия для развития и расцвета человеческой личности. Эта задача и сегодня актуальна для школы, призванной обеспечить целостность, единство многогранного воспитательного процесса, согласованность всех факторов, определяющих развитие личности.

Интересна и актуальна монография Р. М. Капраловой «Восхождение к гармонии» (Капралова, 1989), вышедшая в серии «Библиотека молодой семьи», посвященная разработке новых проблем народной педагогики и истории семейного воспитания и отразившая кросс-культурные и поликультурные черты народной педагогики. В книгу вошли отрывки из педагогического наследия тех, кто создавал формулы и алгоритмы воспитания молодого поколения. Важность и необходимость специальной этнопедагогической подготовки, знания педагогом традиционных основ воспитания вызывается тем, что учитель и его ученики живут в определенной этнической среде, взаимодействуют с носителями национальной

ментальности, без учета которой невозможно надеяться на успех школьного воспитания. Раиса Михайловна стала разрабатывать эти проблемы в 1989 году, а в настоящее время изучение народной педагогики продолжается на кафедре педагогики и педагогических технологий Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина в процессе обучения студентов учебной дисциплине «Этнопедагогика» по разработанному преподавателями учебнику «Этнопедагогика».

Р. М. Капралова была создателем научно-методического комплекса «Педагогическая копилка», который внедрен в работу учебно-научно-производственного объединения «Интеграция» при средней школе № 16 г. Рязани. Это объединение принимало участие в работе павильона ВДНХ «Достижения педагогического образования» и получило диплом победителя профессионального признания работы учителей начальных классов г. Рязани и Рязанской области. Также она руководила внедрением глобального образования в экспериментальных школах г. Рязани.

Разработанные Р. М. Капраловой программы спецкурсов «Психолого-педагогические основы использования игры в обучении и воспитании шестилетних детей» и «Народная педагогика» были рекомендованы Министерством просвещения Российской Федерации к публикации и внедрению в учебно-воспитательный процесс вузов страны.

Под научным руководством педагога были разработаны «Методические рекомендации по подготовке студентов к работе с первоклассниками шестилетнего возраста» (1986), которые содержали психолого-педагогическую характеристику детей шестилетнего возраста, раскрывали требования к организации учебно-воспитательного процесса с ними, научные основы использования игрового материала в учебной и воспитательной работе, описывали конкретные примеры. Работы были опубликованы в научных журналах «Начальная школа», «Педагогика».

Р. М. Капралова была инициатором организации и проведения различных Всесоюзных, республиканских научных конференций по проблемам семейного воспитания, обучения и воспитания детей шестилетнего возраста, в том числе научно-практической конференции «Психолого-педагогические основы использования игровых форм в работе с шестилетними детьми» на базе Рязанского областного института усовершенствования учителей (1988), Российской научно-практической конференции «Теоретические основы и вариативные технологии позитивной «Я-концепции» (1999); методистом УМО Министерства просвещения СССР и РСФСР, руководителем республиканской школы передового опыта по проблеме «Психолого-педагогические основы обучения и воспитания шестилетних детей», старшим научным сотрудником Российского центра глобального образования.

За достигнутые успехи в профессиональной и научной работе Р. М. Капралова была награждена Значком «Отличник просвещения РСФСР» и «Отличник просвещения СССР».

Р. М. Капралова была одарена педагогическими талантами, способностью порождать необычные идеи; восприимчива ко всему новому; обладала глубокой внутренней культурой; была блестящим лектором, чьи яркие, эмоциональные, продуманные выступления перед любой аудиторией запоминались на всю жизнь. Педагоги и студенты всегда тянулись к ней как к источнику мудрости, дорожили ее советами. Общение, сотрудничество с ней считалось редкой удачей в жизни каждого, кто с ней общался. Чуткий наставник в науке, Раиса Михайловна требовала от своих учеников самостоятельности, научного поиска, безупречной грамотности и научной этики в изложении результатов исследования.

Научная школа, созданная Р. М. Капраловой, продолжает свое развитие в ее благодарных учениках, которые работают в школах города и университетах. В настоящее время в Институте психологии, педагогики и социальной работы работают ее ученики — доценты Л. И. Архарова, Е. Н. Горохова, С. Б. Демидова, М. А. Митина, Е. А. Макеева, С. А. Алентикова, О. Г. Тимченко, С. В. Сысоева, О. Л. Егорова, Е. С. Симакова.

#### Список источников

1. Архарова Л. И., Горохова Е. Н., Митина М. А. Педагог. Ученый. Личность // XXIII Рязанские педагогические чтения «Модернизация образования», посвященные 40-летию факультета педагогики и психологии. — 2016. — С. 10–12.
2. Восхождение к гармонии / сост. и авт. предисл. Р. М. Капралова. — М. : Молодая гвардия, 1989. — Т. 20. — 382 с. — (Библиотека молодой семьи).
3. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями. — М. : Просвещение, 1980. — 190 с.
4. Капралова Р. М. Влияние семейных отношений на волевое развитие подростка : автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). — М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1967. — 26 с.
5. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями. (Пособие для студентов педагогических институтов). — Рязань : Ряз. гос. пед. ин-т, 1976. — 137 с.

#### References

1. Arharova L. I., Gorohova E. N., Mitina M. A. Teacher. Scholar. Person. XXIII Rjazanskije pedagogicheskie chtenija «Modernizacija obrazovanija», posvjashhennye 40-letiju fakul'teta pedagogiki i psihologii [The 23rd Ryazan Pedagogical Readings “Education Modernization” Dedicated to the 40th Anniversary of the Faculty of Pedagogy and Psychology]. 2016, pp. 10–12. (In Russian).
2. *Voshozhdenie k garmonii* [Ascending to Harmony]. Kapralova R. M. (comp.). Moscow, Young Guard Publ., Vol. 20, 1989, 382 p. (Biblioteka molodoi sem'i). (In Russian).
3. Kapralova R. M. *Rabota klassnogo rukovoditelja s roditeljami* [Homeroom Teachers' Interaction with Parents]. Moscow, Enlightenment Publ., 1980, 190 p. (In Russian).
4. Kapralova R. M. *Vlijanie semejnyh otnoshenij na volevoe razvitie podrostka* [The Impact of Family Relations on Teenagers' Volitional Development]. Moscow, Moscow State Pedagogical University named for V. I. Lenin]. 1967, 26 p. (In Russian).
5. Kapralova R. M. *Rabota klassnogo rukovoditelja s roditeljami* [Homeroom Teachers' Interaction with Parents]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical Institute Publ., 1976, 137 p. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Архарова Людмила Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, член-корреспондент МАНПО.

**Горохова Елена Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, начальник учебно-методического управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

**Митина Марина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.



**Information about the authors**

**Arkharova Lyudmila Ivanovna** — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education.

**Gorokhova Elena Nikolayevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Methodological Department of Ryazan State University named for S. Yesenin.

**Mitina Marina Anatolyevna** — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of General Psychology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 23.03.2021; одобрена после рецензирования 15.04.2021; принята к публикации 22.04.2021.

The article was submitted 23.03.2021; approved after reviewing 15.04.2021; accepted for publication 22.04.2021.

## Информация для авторов

### *Условия приема и публикации научных статей*

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в «Объединенном каталоге “Пресса России”» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.

15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

### **Требования к оформлению статей**

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы*: *введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель*; *гипотезы*; *методики исследования*; *обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования

и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, годе публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например **(Иванов, 2019)**, а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например **(Иванов, 2019, с. 7–8)**. Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8)**.

11. Заимствования без ссылок запрещаются.

12. Ссылки на Википедию не допускаются.

13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).

14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.

15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется отдельно) и название.

16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.

17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).

18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:

19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.

20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.

21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.

23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**

24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).

25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.

26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.

27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.

28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.

29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.

30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/?account=bsi> (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2021

№ 2 (58)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Фомина Наталья Александровна*

Редактор *К. А. Красовская*  
Художник-дизайнер *А. С. Байков*  
Технический редактор *Н. В. Кулешова*  
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 23.06.2021. Цена свободная.  
Заказ № 67. Гарнитура Times New Roman.  
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 28,6. Уч.-изд. л. 19,3. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:  
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а