

ISSN 1818-6653

**ВЕСТНИК  
ЛЕНИНГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени А. С. ПУШКИНА**

**2021**

**№ 4**

**PUSHKIN  
LENINGRAD STATE UNIVERSITY  
JOURNAL**

**2021**

**No 4**

**ВЕСТНИК  
ЛЕНИНГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
имени А. С. ПУШКИНА**

**2021  
№ 4**

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

Свидетельство о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017  
Журнал издается  
с 2006 года  
Периодичность: ежеквартально

**Учредитель:** Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

**Редакционная коллегия**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>А. Г. Маклаков</b>  | доктор психологических наук, профессор<br>(главный редактор)                 |
| <b>Л. М. Кобрин</b>    | доктор педагогических наук, профессор<br>(зам. главного редактора)           |
| <b>М. Ю. Смирнов</b>   | доктор социологических наук, профессор<br>(научный редактор, 5.7. Философия) |
| <b>Е. Л. Гончарова</b> | доктор психологических наук, доцент<br>(научный редактор, 5.3. Психология)   |
| <b>О. И. Кукушкина</b> | доктор педагогических наук, профессор<br>(научный редактор, 5.8. Педагогика) |

**Редакционный совет**

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>А. Г. Асмолов</b>     | доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)                     |
| <b>Т. А. Бороненко</b>   | доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)             |
| <b>О. А. Денисова</b>    | доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия)                |
| <b>Е. С. Ермакова</b>    | доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)               |
| <b>Н. Г. Камилова</b>    | кандидат психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан)      |
| <b>Т. С. Овчинникова</b> | доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)                |
| <b>Т. В. Лисовская</b>   | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)          |
| <b>И. А. Мироненко</b>   | доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)             |
| <b>Л. В. Маришук</b>     | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)          |
| <b>З. А. Мовкебаева</b>  | доктор педагогических наук, профессор (Нур-Султан,<br>Республика Казахстан) |
| <b>М. К. Шеремет</b>     | доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)                       |
| <b>В. В. Хитрюк</b>      | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)          |

Адрес учредителя:  
196605, Россия,  
Санкт-Петербург, г. Пушкин,  
Петербургское шоссе, д. 10.  
тел. +7(812) 466-65-58  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru)

Адрес редакции:  
196605, Россия,  
Санкт-Петербург, г. Пушкин,  
Петербургское шоссе, д. 10  
Tel. +7(812) 451-91-76  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnikpedagogics@lengu.ru](mailto:vestnikpedagogics@lengu.ru)  
[vestnikpsychology@lengu.ru](mailto:vestnikpsychology@lengu.ru)

**PUSHKIN  
LENINGRAD  
STATE UNIVERSITY  
JOURNAL**

**2021  
No 4**

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

The certificate  
of the mass media registration  
ПМ № ФС 77-68611, March 03, 2017

**The journal is issued  
since 2006  
Quarterly, 4 issues per year**

**Founder:** Pushkin Leningrad State University

**Editorial Board**

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>A. G. Maklakov</b>   | Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Chief editor                       |
| <b>L. M. Kobrina</b>    | Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor                    |
| <b>M. Yu. Smirnov</b>   | Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (5.7. Philosophy)            |
| <b>E. L. Goncharova</b> | Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Editor (5.3. Psychology) |
| <b>O. I. Kukushkina</b> | Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, (5.8. Pedagogy)                |

**Editorial Council**

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>A. G. Asmolov</b>      | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)                               |
| <b>T. A. Boronenko</b>    | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)                         |
| <b>O. A. Denisova</b>     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)                              |
| <b>E. S. Ermakova</b>     | Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)           |
| <b>N. G. Kamilova</b>     | Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan) |
| <b>T. S. Ovchinnikova</b> | Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)               |
| <b>T. V. Lisovskaya</b>   | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                       |
| <b>I. A. Mironenko</b>    | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)                     |
| <b>L. V. Marishchuk</b>   | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                   |
| <b>Z. A. Movkebaeva</b>   | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan)               |
| <b>M. K. Sheremet</b>     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)                                    |
| <b>V. V. Khitryuk</b>     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                       |

**Founder's address:**

196605, Russia,  
St. Petersburg, Pushkin,  
Peterburgskoe shosse, 10.  
Tel. +7(812) 466-65-58  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru)

**Editorial board's address:**

196605, Russia,  
St. Petersburg, Pushkin,  
Peterburgskoe shosse, 10.  
Tel. +7(812) 451-91-76  
<http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnikpedagogics@lengu.ru](mailto:vestnikpedagogics@lengu.ru)  
[vestnikpsychology@lengu.ru](mailto:vestnikpsychology@lengu.ru)

## Содержание

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

|   |     |
|---|-----|
| Выявляемые и заданные конструкты репертуарных методик при изучении межличностного познания студентов .....  | 10  |
| <i>Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина</i>   |     |
| Ролевая и структурно-функциональная модель личности управленческого лидера .....  | 24  |
| <i>В. В. Белов, И. Н. Коротков</i>  |     |
| Структурно-функциональная модель и методический аппарат исследования конструктивного перфекционизма как фактора успешного развития личности студента .....      | 53  |
| <i>Н. Н. Верещан</i>  |     |
| Особенности систем отношений личности пожилых женщин, работавших в социономических и технономических профессиях .....   | 70  |
| <i>А. В. Криулина</i>   |     |
| Психологический подход к исследованию профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел .....   | 90  |
| <i>М. Е. Лебедева</i>   |     |
| Ассертивность как условие достижения вершин профессионального мастерства сотрудниками ОВД.....  | 107 |
| <i>А. Г. Маклаков, Е. В. Саунин</i>   |     |
| К вопросу о волевых свойствах личности в контексте проблемы развития предпринимательского элемента человеческого потенциала в системе высшего образования ..... | 117 |
| <i>И. А. Мироненко, П. С. Сорокин</i>   |     |
| Факторная структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний .....                                 | 137 |
| <i>Е. П. Привалова</i>  |     |
| Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамика на разных этапах обучения в вузе.....  | 154 |
| <i>С. В. Чермянин, Е. В. Загорная, В. Е. Капитанаки</i>   |     |

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

- Восстановление памяти: Альберт Петрович Пинкевич ..... 168  
*Н. В. Седова, В. А. Седов*

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Развитие языковой и социоязыковой компетенции детей  
с задержкой психического развития: постановка проблемы ..... 183  
*Л. Ю. Ларина*
- Лучшие практики взаимодействия  
в инклюзивной образовательной среде ..... 192  
*О. А. Денисова, О. Л. Леханова*
- Прикладное и дифференцированное содержание математики  
в обучении детей с различной степенью снижения интеллекта ..... 206  
*Т. В. Лисовская*
- Профилактика развития деменции: о чем должен знать каждый? ..... 219  
*И. В. Литвиненко, С. М. Посева*
- Методическое сопровождение работы ресурсного класса  
в условиях инклюзивного образования ..... 233  
*Т. С. Овчинникова, С. Б. Васильева, А. А. Тараторина*
- Выявление особенностей формирования  
коммуникативной компетентности младших школьников  
с задержкой психического развития ..... 247  
*М. Л. Скуратовская, Е. А. Романова*
- Теоретические аспекты реализации компетентного подхода  
при устранении заикания у подростков и взрослых ..... 257  
*Л. А. Сыс*
- Астенические состояния у детей с ограниченными возможностями  
здоровья: клиничко-психологические аспекты и возможности  
педагогической коррекции ..... 271  
*И. К. Шац*
- Роль дефектолога, специального психолога, логопеда  
и воспитателя в лечебно-реабилитационном процессе ..... 283  
*Ю. А. Фесенко, И. В. Литвиненко, С. М. Посева*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

|  |     |
|--|-----|
| Системный подход к управлению образованием<br>в современных условиях .....   | 295 |
| <i>А. И. Жилина</i>  |     |
| Научно-исследовательская деятельность как фактор успешного<br>профессионального становления педагогов в вузе .....                                     | 309 |
| <i>Л. В. Коновалова, Е. П. Архиповская</i>   |     |
| Организация профильного обучения школьников посредством<br>интеграции среднего общего образования<br>и профессионального обучения.....                 | 322 |
| <i>А. В. Коптелов, О. А. Ерушева, Т. А. Ковалева</i>   |     |
| Диджитализация образования и управление подготовкой кадров<br>высшей квалификации в экономических науках .....   | 339 |
| <i>Н. М. Космачева, Г. В. Черкасская</i>   |     |
| Совершенствование трудоустройства студентов<br>и выпускников СПО специальности Информационные системы<br>и программирование на современном этапе ..... | 354 |
| <i>Р. И. Нуретдинов</i>  |     |
| Аттестация педагогов общеобразовательных школ<br>в рамках новой образовательной парадигмы:<br>проблемно ориентированный анализ.....                    | 368 |
| <i>С. А. Пенкина, З. Т. Кокшеева, М. Е. Акмамбетова</i>  |     |

## Contents

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. ACMEOLOGY

|   |     |
|---|-----|
| The identified and defined constructions of repertoire methods<br>in research of interpersonal cognition of students .....  | 10  |
| <i>Nikolay I. Aleshkin, Lyubov' F. Serbina</i>  |     |
| Role and structural-functional model of personality<br>a managerial leader .....  | 24  |
| <i>Vasilii V. Belov, Igor N. Korotkov</i>   |     |
| Structural et ad munus exemplar et applicando canaliculus<br>studio molior perfectionism ut factor prospere development<br>of studiosum personalitatem .....                                | 53  |
| <i>Nina N. Verebchan</i>  |     |
| Features of the system of personality attitude of elderly women<br>who worked in socioeconomic and technological professions.....   | 70  |
| <i>Anastasia V. Kriulina</i>  |     |
| Psychological approach to the study of professional competencies<br>of heads of internal affairs bodies .....   | 90  |
| <i>Maria E. Lebedeva</i>  |     |
| Psychological determinants of internal affairs officer's<br>assertive behaviour.....  | 107 |
| <i>Anatolii G. Maklakov, Evgeniy V. Saunin</i>  |     |
| Concerning the importance of volitional characteristics in the context<br>of the problem of formation of the entrepreneurial element<br>of human potential in higher education system ..... | 117 |
| <i>Irina A. Mironenko, Pavel S. Sorokin</i>   |     |
| The Factor Structure of Auto-Psychological Competence<br>of Top Managers and Entrepreneurs<br>of Russian Commercial Companies .....   | 137 |
| <i>Elena P. Privalova</i>   |     |
| Features of educational and professional motivation<br>of psychologist students and its dynamics at different stages<br>of study in the university .....                                    | 154 |
| <i>Sergey V. Chermyanin, Elena V. Zagornaya, Veronika E. Kapitanaki</i>   |     |

## GENERAL PEDAGOGY

|   |     |
|---|-----|
| Memory recovery: Albert Petrovich Pinkevich ..... | 168 |
| <i>Nellya V. Sedova, Vladimir A. Sedov</i>        |     |

## SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

|   |     |
|---|-----|
| Development of linguistic and sociolanguage competence<br>in children with mental retardation: problem statement .....                            | 183 |
| <i>Lyudmila U. Larina</i>   |     |
| Best practices of interaction in an inclusive educational environment .....   | 192 |
| <i>Olga A. Denisova, Olga L. Lekhanova</i>  |     |
| Applied and differentiated content of mathematics in teaching<br>children with varying degrees of intellectual decline .....                      | 206 |
| <i>Tatyana V. Lisovskaya</i>  |     |
| The prevention of dementia: what should everyone know about? .....  | 219 |
| <i>Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva</i>   |     |
| Methodological support of the resource class in the context<br>of inclusive education.....  | 233 |
| <i>Tatiana S. Ovchinnikova, Svetlana B. Vasileva,<br/>Anastasia A. Taratorina</i>   |     |
| Revealing the features of the formation of the communicative<br>competence of junior schoolchildren with mental retardation .....                 | 247 |
| <i>Marina L. Skuratovskaya, Elena A. Romanova</i>   |     |
| Theoretical aspects of the implementation of the competence approach<br>in the elimination of stuttering in adolescents and adults.....           | 257 |
| <i>Liudmila A. Sys</i>  |     |
| Asthenic conditions of children with disabilities:<br>clinical and psychological aspects and the possibilities<br>of pedagogical correction ..... | 271 |
| <i>Igor K. Shats</i>  |     |
| The role of a speech pathologist, special psychologist,<br>speech therapist and educator in the treatment<br>and rehabilitation process .....     | 283 |
| <i>Yuri A. Fesenko, Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva</i>  |     |



## THEORY AND METHODICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

|  |     |
|--|-----|
| A systematic approach to education management<br>in modern conditions.....   | 295 |
| <i>Alla I. Zhilina</i>   |     |
| Research activities as a factor in the successful professional<br>development of university lecturers.....   | 309 |
| <i>Lyudmila V. Konovalova, Elena P. Arkhipovkaya</i>   |     |
| Organization of profile learning of schoolchildren through the integration<br>of secondary general education and professional learning.....                        | 322 |
| <i>Aleksei V. Koptelov, Olga A. Erusheva, Tatiana V. Kovaleva</i>  |     |
| Digitalization of education and management of training<br>of highly qualified education personnel in economic sciences.....  | 339 |
| <i>Nadezhda M. Kosmacheva, Galina V. Cherkasskaya</i>  |     |
| Improving the employment of students and graduates<br>of secondary vocational education specialty<br>Information systems and programming at the present stage..... | 354 |
| <i>Roman I. Nuretdinov</i>   |     |
| Certification of teachers of secondary schools in the framework<br>of a new educational paradigm: problem-oriented analysis.....                                   | 368 |
| <i>Sona A. Penkina, Zaini T. Koksheyeva, Mariyash Y. Akmambetova</i>   |     |

УДК / UDC 159.923.2 – 057.875  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_10

## Выявляемые и заданные конструкты репертуарных методик при изучении межличностного познания студентов

*Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина*

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

**Введение.** В статье рассматривается психодиагностический потенциал репертуарных методик при изучении особенностей межличностного познания студентов на различных этапах обучения в вузе. Сопоставляется информативность выявляемых и заданных конструктов репертуарной методики.

**Материалы и выводы.** Выполнено сравнительное эмпирическое исследование особенностей межличностного познания студентов-бакалавров на различных этапах обучения: учебная адаптация (I курс), основной этап обучения (II–III курсы), предварительная профессиональная адаптация (IV курс). Всего обследовано 120 человек. На первом этапе исследования групповым методом применялись стандартизированные тесты, на втором этапе в индивидуальном порядке проводилась репертуарная методика с выявляемыми и заданными конструктами.

**Результаты исследования.** Получены экспериментальные факты о большей информативности выявляемых конструктов (в сравнении с заданными) репертуарной методики, что подтверждено сравнением выборок по статистическому U-критерию Манна-Уитни. При сравнении выявленных и заданных конструктов наиболее информативными оказались следующие структурные показатели репертуарной методики: частота встречаемости конструктов, высокие корреляции конструктов, информативность 1-го конструкт-фактора, высокие корреляции персонажей, Я-реальное.

**Обсуждение и выводы.** Большая информативность выявляемых конструктов (в сравнении с заданными) репертуарной методики объясняется тем, что они регистрируют уникальные особенности сознания и самосознания личности. Психодиагностический потенциал репертуарной методики увеличивают структурные количественные показатели, адекватные интегральным конструктам обследуемого. При этом репертуарная методика требует компьютеризации.

**Ключевые слова:** репертуарные методики, межличностное познание, выявляемые и заданные конструкты, количественные структурные показатели репертуарных методик.

**Для цитирования:** Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Выявляемые и заданные конструкты репертуарных методик при изучении межличностного познания студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 10–23. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_10

## **The identified and defined constructions of repertoire methods in research of interpersonal cognition of students**

***Nikolay I. Alyoshkin, Lyubov F. Serbina***

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

**Introduction.** The article examines the psychodiagnostic potential of repertoire techniques in the study of the interpersonal cognition of students at various stages of education at a university. The informativeness of the identified and predefined repertoire constructs is compared.

**Materials and conclusions.** A comparative empirical study of interpersonal cognition of bachelor students at various stages of education was carried out: educational adaptation (1st year), the main stage of training (2–3 years), preliminary professional adaptation (4th year). The sample of 120 students were examined. At first standardized tests were used by the group method, after that the repertoire methodology with identifiable and specified constructs was carried out in an individual order.

**Research results.** Experimental facts were obtained about the greater informativeness of the identified constructs (in comparison with the predefined ones) of the repertoire method, which was confirmed by comparing the samples by the statistical U-Mann-Whitney test. When comparing the identified and predefined constructs, the following structural indicators of the repertoire method turned out to be the most effective: frequency of occurrence of constructs, high correlations of constructs, informativeness of first construct factor, high correlations of characters, self-estimation.

**Discussion and conclusions.** The informativeness of the identified constructs of the repertoire method is the result of registering the unique features of the consciousness and self-awareness of the individual. The psychodiagnostic potential of the repertoire technique is increased by using of structural quantitative indicators that are adequate to the integral constructs of the subject. In this case the repertoire technique requires computerization.

**Key words:** repertoire techniques, interpersonal cognition, identified and assigned constructs, quantitative structural indicators of repertoire techniques.

**For citation:** Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Tipologiya studentov po stepeni sformirovannosti kompetentnosti v mezhluchnostnom poznanii [Typology of students by the degree of competence in interpersonal cognition]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 10–23. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_10 (In Russian).

## Введение

Исследователи называют широкий перечень личностных свойств, которые являются детерминантами развитого межличностного познания: интеллектуальные качества (высокий невербальный и вербальный интеллект, хорошая устная и письменная речь); развитая рефлексия (способность к децентрации и внутреннему диалогу с переменной позиций «Я думаю», «он/она думает», они думают и т.д.); эмоционально-волевые свойства (эмоциональная устойчивость и пластичность, доверие к миру и людям, принятие себя и окружающих; высокий психоэнергетический потенциал<sup>1</sup>); коммуникативные навыки (умение слушать и выражать свои мысли и чувства, умение устанавливать сотрудничество в общении и деятельности); особенности Я-концепции и жизненной философии (здоровая позитивная Я-концепция, единство Я-реального и Я-идеального, преобладание философии «быть» над философией «иметь») [2; 5; 6; 12; 13; 14; 15; 18; 19].

Среди психодиагностических методик, которые используются для оценки перечисленных качеств, особое место занимают репертуарные тесты, реализующие психодиагностический метод Дж. Келли<sup>2</sup>. Данные тесты объединяют в себе достоинства стандартизированных и проективных методик, а также структурированной беседы.

## Обзор литературы

Репертуарные методики и техника репертуарных решеток (ТРР) берут свое начало от теста ролевых конструктов, предложенного Дж. Келли в пятидесятые годы прошлого века [4; 8]. Применительно к межличностному познанию и общению с помощью ТРР изучаются отношения личности в формальной и неформальной сфере общения, самооценка и ценностные предпочтения, структурные особенности сознания и самосознания.

---

<sup>1</sup> Куницына В. Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1991. 38 с.

<sup>2</sup> Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2005. 303 с.

Традиционная процедура репертуарного тестирования состоит из трех этапов [10]:

1) выявление персонажей. Обследуемому в соответствии с перечнем методики предлагается назвать персонажи (или элементы по терминологии Дж. Келли) из числа хорошо знакомых ему людей;

2) выявление конструктов. Для персонажей обследуемому нужно назвать их наиболее примечательные качества. Для качеств также устанавливаются их антонимы. Само качество и его антоним образуют конструкт. Конструкты, как и персонажи, не должны повторяться;

3) оценивание персонажей по конструктам. Все персонажи оцениваются по всем конструктам в балльной шкале. В результате оценивания получается матрица с оценками, которую Дж. Келли назвал репертуарной решеткой.

Разрабатывая репертуарные методики, Дж. Келли стремился объединить достоинства нормографического и идеографического подходов, которые сформулировал методолог науки В. Виндельбант (1848–1915). В первом случае исследуются типичные тенденции и общие закономерности действительности, во втором – единичные, уникальные явления<sup>1</sup>.

Достоинством нормографического подхода, который реализуется через стандартизированные тесты, является тот факт, что психолог получает сопоставимые друг с другом количественные показатели, выраженные в стандартных шкалах, и обработка объемной психодиагностической информации легко может быть автоматизирована [3]. Ограничение данного подхода состоит в том, что высокая формализация методики усредняет индивидуальные личностные смыслы, которые испытуемый вкладывает в свои ответы<sup>2</sup>.

Достоинством идеографического подхода, который реализуется через проективные методики, является ориентация на внутренний мир, самость личности. Выполняя тест-задания, обследуемый вырабатывает свои собственные решения, самовыражается. Однако результаты диагностики при этом оказываются более неоднозначными для интерпретации, в них явно присутствует субъективная позиция проводящего обследование.

---

<sup>1</sup> Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика: учеб. пособие для студ. по специальности «Психология». СПб.: Речь, 2006. 440 с.

<sup>2</sup> Червинская К. Р. Компьютерная психодиагностика: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

В своем стремлении исследовать в человеке одновременно и типичное, и уникальное Дж. Келли расширяет традиционные для психодиагностики интерпретации валидности и надежности тестов, основанные на классической психометрике и классических математико-статистических процедурах конструирования тестов, когда валидность определяется как способность теста изучать именно то, для изучения чего он и предназначен<sup>1</sup>, а надежность – как способность теста поставлять устойчивые результаты<sup>2</sup>. В своей теории личностных конструктов Дж Келли отмечает, что если валидность и надежность трактовать указанным выше образом, тогда к ним применимы следующие максимы. «Валидность – это способность теста поставлять уже известные нам сведения» [10, с. 148]. «Надежность – это мера нечувствительности теста к изменениям» [10, с. 136].

Изучая репертуарными методиками межличностное познание человека в контексте реального общения, следует учитывать следующие обстоятельства.

Во-первых, в традиционных репертуарных методиках личностные конструкты выявляются психологом в ходе беседы с обследуемым. Дж. Келли отмечает, что когда конструкт, сформулированный в отношении одного персонажа, используется при оценивании других персонажей – он часто приобретает новый акцент, даже новое значение. Более того, в отношении одного и того же персонажа один и тот же конструкт обследуемый может применять в зависимости от психологического контекста той или иной ситуации [4].

Во-вторых, в реальном общении познающий и познаваемый субъекты обязательно занимают в отношении друг друга коммуникативную познавательную позицию, которая основана на активной обратной биосоциальной связи между субъектами. Однако реализовать коммуникативную позицию обследуемого в психодиагностической методике, не утратив ее объективности, очень сложно. Большинство популярных проективных тестов – и вербальных, и невербальных (например, семантический дифференциал Ч. Осгуда, проективный тест С. Розенцвейга, хэнд-тест Э. Вагнера и др.), этой цели не достигают [7; 9; 11].

---

<sup>1</sup> Для количественного подтверждения валидности теста используют три способа: 1) валидность по содержанию, 2) конструктивную валидность, 3) критериальную валидность.

<sup>2</sup> Для количественного подтверждения надежности теста используют три способа: 1) надежность по ретестированию, 2) надежность через расщепление, 3) надежность параллельных форм.

В-третьих, конструкты в репертуарных методиках могут у обследуемого или выявляться или предлагаться в готовом виде. Существует точка зрения, что при выявлении конструктов репертуарное обследование становится более индивидуально-ориентированным, и через него раскрывается уникальный мир сознания и самосознания личности. Однако есть и другая точка зрения – если обследуемым предлагать заранее заданные конструкты, то при сравнительных исследованиях выборок результаты будут более строгими и однозначными [17].

Для прояснения третьего обстоятельства выполнено эмпирическое исследование студентов психолого-педагогического профиля. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе групповым методом проводились формализованные методики: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методика когнитивных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методика парного сравнения ценностных ориентаций, стандартизированные личностные опросники MMPI С. Хаттауэйя и Дж. Маккинли и 16-ФЛО Р. Кэттелла, проективный хэнд-тест Э. Вагнера. На втором этапе в индивидуальном порядке студенты выполняли репертуарную методику. Всего в психологическом обследовании приняли участие 120 человек.

### **Материалы и методы**

Репертуарная методика проводилась в процессе индивидуальной беседы психолога со студентом. Перечень персонажей методики представлен в табл. 1. Персонажи включают в себя близких (1–3), круг неформального общения (4–7), круг формального общения (8,9), компоненты я-концепции (10–12).

Конструкты состояли из выявляемых и заданных. Выявляемые конструкты определялись методом свободной характеристики. Заданные конструкты представляли собой список из двенадцати полярных качеств. Заданные конструкты формулировались с учетом модели личностных свойств «большая пятерка» и охватывали следующие подструктуры: ум, мораль, коммуникабельность, активность, здоровье.

Оценивание персонажей по конструктам производилось по пятибалльной шкале (например, при оценивании персонажей по конструкту «грубый-вежливый» обследуемый использует градации: 1 – грубый, 2 – скорее, грубый, 3 – верное нечто среднее, 4 – скорее, вежливый, 5 – вежливый).

Таблица 1

*Перечень персонажей и заданных конструктов репертуарной методики*

| <i>Персонажи</i>                    | <i>Заданные конструкты</i>        |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1) отец                             | 13) замкнутый-общительный         |
| 2) мать                             | 14) пассивный-энергичный          |
| 3) избранница/избранник             | 15) тревожный-уверенный           |
| 4) друг                             | 16) грубый-вежливый               |
| 5) подруга                          | 17) лживый-правдивый              |
| 6) знакомый, которые нравятся       | 18) жадный-щедрый                 |
| 7) знакомая, которая не нравится    | 19) несобранный-пунктуальный      |
| 8) руководитель, которого цените    | 20) упрямый-уступчивый            |
| 9) руководитель, которого не цените | 21) неспособный-способный         |
| 10) я сейчас                        | 22) неразвитый-образованный       |
| 11) я – подросток                   | 23) непривлекательный-обаятельный |
| 12) я в идеале                      | 24) непостоянный-преданный        |

Применялась компьютерная версия репертуарной методики<sup>1</sup>. Индивидуальный протокол с результатами по репертуарной методике содержал следующие элементы:

- перечень выявленных персонажей и конструктов с дополнительными комментариями обследуемого о персонажах и конструктах;
- психологические портреты персонажей. Портрет персонажа образуется из конструктов, которые у данного персонажа получили очень низкие или очень высокие оценки (баллы 1 и 5);
- сходные/различные персонажи. Перечисляются пары персонажей с коэффициентами корреляции по модулю больше 0.65;
- сходные/различные конструкты. Перечисляются пары конструктов с коэффициентами корреляции по модулю больше 0.65;
- факторы по конструктам. Использовался факторный анализ по методу главных компонент. Извлекались два наиболее информативных фактора. В факторах интерпретировались конструкты с весовыми коэффициентами больше по модулю 0.25;
- ранги персонажей по конструкт-факторам. Персонажам оценены по двум конструкт-факторам в пятибалльной шкале (ранжированы суммы произведений оценок персонажей по конструктам на факторные нагрузки конструктов в конструкт-факторах).

<sup>1</sup> Компьютерная психодиагностическая программа «Репертуар Р1» (номер государственной регистрации в реестре компьютерных программ Федеральной службы по интеллектуальной собственности «Роспатент» № 2018660853 от 29.08.2019 г.).



## Результаты исследования

На основании индивидуального протокола рассчитывались структурные количественные индексы (табл. 2). Одни и те же индексы рассчитывались как для выявляемых, так и для заданных конструкторов.

Таблица 2

### Психодиагностические показатели по репертуарной методике

| № п/п                           | Название показателя  | Порядок расчета показателя  |
|---------------------------------|--|---|
| <i>Индексы по конструкторам</i> |  |   |
| 1                               | Кч – частота встречаемости конструкторов                           | $Kч = \frac{Nчк}{n}$ , где $Nчк$ – сумма частот встречаемости конструкторов испытуемого, $n$ – число конструкторов в решетке. Для вычисления индекса применяется база данных по конструкторам компьютерной программы «Репертуар Р1». База данных сформирована по результатам обследования 238 человек |
|                                 | Кк – корреляции между конструкторами                               | $Kк = \frac{Nвкк}{n}$ , где $Nвкк$ – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между конструкторами, $n$ – число конструкторов в решетке   |
| 3                               | Кф1 – информативность 1-го конструктор-фактора                     | Информативность 1-го фактора по конструкторам (факторный анализ по методу главных компонент)  |
| 4                               | Кф12 – сбалансированность 1-го и 2-го конструктор-факторов         | Коэффициент корреляции между 1-м и 2-м факторами по конструкторам (факторный анализ по методу главных компонент)  |
| <i>Индексы по персонажам</i>    |  |   |
| 5                               | Пк – корреляции между персонажами                                  | $Пк = \frac{Nвкп}{n}$ , где $Nвкп$ – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между персонажами, $n$ – число персонажей в решетке   |
| 6                               | Я-реальное   | Суммарная оценка по конструкторам 11-го персонажа   |
| 7                               | Пс – модальность членов семьи                                      | Суммарная оценка по конструкторам персонажей семьи: 1 – отец, 2 – мать, 3 – избранник/избранница  |
| 8                               | Пм1 – модальность (+) персонажей                                   | Суммарная оценка по конструкторам персонажей положительной модальности: 4 – друг, 5 – подруга, 8 – руководитель(+)  |
| 9                               | Пм2 – модальность (–) персонажей                                   | Суммарная оценка по конструкторам персонажей отрицательной модальности: 6 – знакомый(–), 7 – знакомая(–) и 9 – руководитель(–)  |
| 10                              | Пя1 – соотношение Я-реального и 1-го персонажа                     | Суммарная разница между оценками по конструкторам персонажей 1 – Я-реальное и 1 – отец  |
| 11                              | Пя2 – соотношение персонажей Я-реальное и 2 –мать                  | Суммарная разница между оценками по конструкторам персонажей 1 – Я-реальное и 2 – мать  |
| 12                              | Пя3 – соотношение персонажей Я-реальное и 3 – избранник/избранница | Суммарная разница между оценками по конструкторам персонажей 1 – Я-реальное и 3 – избранница/избранник  |

| № п/п | Название показателя   | Порядок расчета показателя  |
|-------|---|---|
| 13    | Пя4 – соотношение персонажей Я-реальное и 5 – подруга         | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – Я-реальное и 5 – подруга         |
| 14    | Пя8 – соотношение персонажей Я-реальное и 8 – руководитель(+) | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – Я-реальное и 8 – руководитель(+) |
| 15    | Пя11 – соотношение персонажей Я-реальное и Я-идеальное        | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – Я-реальное и 12 – Я-идеальное    |

В табл. 3 представлена динамика структурных количественных показателей (индексов) репертуарной решетки на выборках студентов первого, второго-третьего и выпускного курсов. Приведены только те показатели, по которым обнаружили статистически значимые различия по непараметрическому U-критерию Манна-Уитни на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Условные обозначения показателей по выявляемым конструктам начинаются с символов «рт1», а условные обозначения показателей заданных конструктов – «рт2».

Таблица 3

*Показатели сознания и самосознания по репертуарной методике (1, 2–3, 4 курсы, basic statistics, p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

| Показатели  | Mean 1       | Std. Dev.1 | Mean 2       | Std. Dev.2 | p-level     | Mean 4       | Std. Dev.4   | p-level     |
|---|--------------|------------|--------------|------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| рт1-кч – частота встречаемости конструктов          | 33,44        | 7,75       | <u>33,58</u> | 6,81       | 0,93        | <u>30,90</u> | <u>6,29</u>  | <u>0,05</u> |
| рт1-кк – высокие корреляции конструктов             | <u>19,69</u> | 8,36       | <u>25,50</u> | 7,99       | <u>0,00</u> | <u>18,00</u> | <u>11,97</u> | <u>0,05</u> |
| рт1-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора       | <u>62,80</u> | 13,30      | <u>71,51</u> | 10,21      | <u>0,00</u> | <u>63,60</u> | <u>10,14</u> | <u>0,05</u> |
| рт1-пк – высокие корреляции персонажей              | <u>18,88</u> | 8,31       | <u>24,33</u> | 12,86      | <u>0,01</u> | 19,60        | 10,68        | 0,47        |
| рт1-я – Я-реальное                                  | <u>3,94</u>  | 0,59       | <u>4,31</u>  | 0,40       | <u>0,05</u> | <u>3,95</u>  | <u>0,49</u>  | <u>0,05</u> |
| рт1-пм2 – модальность (–) персонажей                | -0,08        | 0,41       | <u>-0,10</u> | 0,27       | 0,79        | <u>0,08</u>  | <u>0,43</u>  | <u>0,03</u> |
| рт1-я1 – соотношение Я-реального и отца             | <u>0,15</u>  | 0,57       | <u>-0,16</u> | 0,40       | <u>0,05</u> | -0,14        | 0,82         | 0,02        |
| рт1-я3 – соотношение Я-реального и избранника       | <u>0,05</u>  | 0,49       | <u>-0,12</u> | 0,34       | <u>0,05</u> | -0,10        | 0,29         | 0,80        |
| рт1-я8 – соотношение Я-реального и руководителя (+) | -0,27        | 0,48       | <u>0,17</u>  | 0,40       | 1,00        | <u>-0,03</u> | <u>0,65</u>  | <u>0,05</u> |
| рт1-яИ – соотношение Я-реального и Я-идеального     | -0,61        | 0,50       | <u>-0,72</u> | 0,39       | 0,28        | <u>-0,98</u> | <u>0,38</u>  | <u>0,05</u> |
| рт2-кк – высокие корреляции конструктов             | <u>17,88</u> | 9,68       | <u>24,92</u> | 12,24      | <u>0,04</u> | 22,60        | 21,75        | 0,23        |

| Показатели                                    | Mean 1       | Std. Dev.1 | Mean 2       | Std. Dev.2 | p-level     | Mean 4      | Std. Dev.4  | p-level     |
|---|--------------|------------|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| рт2-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора | <u>61,17</u> | 13,19      | <u>67,67</u> | 13,35      | <u>0,03</u> | 66,38       | 13,73       | 0,65        |
| рт2-пк – высокие корреляции персонажей        | <u>15,25</u> | 9,54       | <u>20,92</u> | 10,11      | <u>0,00</u> | 21,75       | 13,28       | 0,96        |
| рт2-я – Я-реальное                            | <u>4,17</u>  | 0,34       | <u>4,42</u>  | 0,36       | <u>0,05</u> | <u>4,12</u> | <u>0,72</u> | <u>0,05</u> |

Как видно из табл. 3, показатели по выявленным конструктам более явно отражают динамику особенностей самосознания и сознания студентов первого, второго-третьего и выпускного курсов. Статистически значимые различия обнаружилось у десяти «рт1»-индексов и четырех «рт2»-индексов. Данный факт противоречит точке зрения, что формализованные (заданные) конструкты при сравнении выборок позволяют получать более строгие и информативные результаты.

Учитывая, что от первого курса к выпускному студенты проходят через три стадии социально-психологической адаптации (первый курс – «учебная адаптация», второй-третий курс – «основной этап обучения», выпускной курс – «предварительная профессиональная адаптация»). На трех указанных стадиях формируются и проявляют себя три психических новообразований сознания и самосознания: 1 курс – «я обучаюсь профессии у преподавателя», 2–3 курс – «я изучаю профессию вместе с преподавателем», выпускной курс – «я скоро молодой специалист». Общая динамика развития сознания и самосознания при этом состоит в следующем. В моменты наиболее активного приспособления к новым условиям (первый и выпускной курсы) рефлексии личности становятся более сосредоточенными, ответственными и дифференцированными, самооценка – более критичной, отношение к близким и авторитетным старшим – более уважительным.

Вероятно, бóльшую информативность количественных индексов по выявляемым конструктам, в сравнении с заданными конструктами, следует интерпретировать с учетом двух аспектов.

Во-первых, по статистическому критерию сравнивались не сами конструкты, а их структурные особенности, которые регистрировались с помощью количественных индексов. Выявляемые конструкты более точно отражают индивидуальное ментальное пространство личности, поэтому и количественные структурные индексы таких конструктов оказываются более точными и информативными.

Во-вторых, если обследуемому для оценивания персонажей предлагаются заданные конструкты, подготовленные психологом с соблюдением научных принципов комплексности и системности, это еще не значит, что оценки обследуемого окажутся такими же комплексными и системными. Можно сказать, что обследуемый будет использовать заданные конструкты проективным образом, т. е. опираться на собственные конструкты, ассоциированные с заданными на основе личного жизненного опыта.

Регистрация выявляемых конструктов позволяет придать беседе психолога и обследуемого естественную форму и получить дополнительные сведения о мыслях, чувствах и поступках обследуемого. И наоборот, заданные конструкты как бы отвлекают студента от самостоятельных суждений о других людях и о себе. Поэтому использовать заданные конструкты в репертуарной методике лучше как вспомогательный, дополнительный инструмент на заключительном этапе тестирования – при оценивании персонажей по конструктам.

Эмпирическое исследование позволило классифицировать студентов по степени сформированности межличностного познания с учетом спонтанного и рефлексивного компонентов познания на четыре группы: 1) конгруэнтное (+ +!), 2) сбалансированное (+ +), 3) компенсированное (– +), 4) конфликтное (– –). [1] Методом кластерного анализа показателей по стандартизированным и проективным методикам выявлены «типичные представители» перечисленных групп. Описание индивидуально-психологических особенностей «типичных представителей» основывалось на тест-результатах по репертуарной методике с выявленными конструктами.

### **Обсуждение и выводы**

По результатам эмпирического исследования межличностного познания студентов репертуарными тестами, которые используют выявляемые и заданные конструкты, можно сделать следующие выводы.

1. Выявляемые конструкты с большей дифференцированностью, чем заданные конструкты, отражают динамику межличностного познания студентов в процессе обучения вузе на этапе учебной адаптации (I курс), основном этапе адаптации (II–III курсы), этапе предварительной профессиональной адаптации (выпускной курс). Для этого требуется конструировать количественные структурные показатели (индексы) по репертуарной решетке.

2. Обязательным условием успешного применения репертуарной методики при изучении межличностного познания студентов является компьютеризация методики. Многие математико-статистические процедуры

обработки репертуарной решетки (например, факторный и корреляционный анализ) слишком трудоемки для расчетов вручную. Передача компьютеру рутинных вычислительных операций освобождает психолога для решения сложных задач по интерпретации тест-результатов.

### Список литературы

1. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 67–83.
2. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения: монография. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
3. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика: монография. – СПб.: Братство, 1994. – 364 с.
4. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов: монография / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
5. Крупицкий Е.М., Гриненко А.Я. Невербальные (цветовые) репертуарные решетки: методология исследования // Обозр. психиатр. и мед. психол. им. В.М. Бехтерева. – 1995. – 3. – С. 51–72.
6. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: Труды института психологии РАН. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
7. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: монография. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
8. Похилько В. И., Федотова Е. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984 – № 3. – С. 151–157.
9. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт: монография. – СПб.: Речь, 2002. – 420 с.
10. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: монография / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
11. Abt L., Bellak L. Projective psychology: clinical approaches to the total personality. – Charleston: Nabu Press, 2014. – 532 p.
12. Allport G. W. Personality: A psychological interpretation. – Oxford: Holt, 1937. – 588 p.
13. Baltes P. B., Staudinger U. M. The search for psychology of wisdom // Current Directions in Psychological Science. – 1993. – №2. – P. 75–80.
14. Guilford J. P. Three Faces of Intellect // American Psychologist. – 1959. – V. 14. – P. 469–479.
15. Guilford J. P. The nature of intelligence. – NY.: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.
16. Leach C., Freshwater K., Aldridge J., Sunderland J. // Analysis of repertory grids in clinical practice. British Journal of Clinical Psychology. – 2001. – 40. – С. 225–248.
17. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) Advances in Personal Construct Psychology. – New York: Praeger 2002. – 264 p.
18. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. – № 9. – 1990. – P. 185–211.
19. Sternberg R., Kostić A. (Eds.) Social Intelligence and Nonverbal Communication. – London: Palgrave Macmillan, 2020. – 440 с.

## References

1. Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Tipologiya studentov po stepeni sformirovannosti kompetentnosti v mezhluchnostnom poznanii [Typology of students by degree of competence in interpersonal cognition]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 67–82. (In Russian).
2. Bobneva, M. I. (1978) *Social'nye normy i regulyaciya povedeniya* [Social norms and regulation of behavior]. Monografiya. Moscow: Nauka – Science. (In Russian).
3. Dyuk, V. A. (1994) *Komp'yuternaya psihodiagnostika* [Computer psychodiagnostics]. Monografiya. St. Petersburg: Bratstvo – Brotherhood. (In Russian).
4. Kelly, G. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnyh konstruktov* [Psychology of personality: theory of personality constructs]. Monografiya. Perv. angl: Monografiya. St. Petersburg: Rech' – Speech. (In Russian).
5. Krupickij, E. M., Grinenko, A.YA. (1995) Neverbal'nye (cvetovye) repertuarnye reshetki: metodologiya issledovaniya [Non-verbal (color) repertoire grids: research methodology]. *Obozr. psihiatr. i med. psihol. imeni V. M. Bekhtereva – Review. psychiatrist. and med. psychol.* No 3. pp. 51–72. (In Russian).
6. Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (red.) (2004) *Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya Trudy instituta psihologii RAN* [Social intelligence: theory, measurement, research: Works of the Institute of Psychology RAS]. Moscow: Institut psihologii RAN – The Institute of Psychology RAS. (In Russian).
7. Petrenko, V. F. (2010) *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics] Monografiya. 3-e izd. Moscow: Eksmo. (In Russian).
8. Pohil'ko, V. I., Fedotova E. O. (1984) Tekhnika repertuarnykh reshetok v eksperimental'noj psihologii lichnosti [Technique of repertoire grids in experimental psychology of personality]. *Voprosy psihologii – The questions of psychology*. No 3. pp. 151–157. (In Russian).
9. Shmelev, A. G. (2002) *Psihodiagnostika lichnostnyh chert* [Psychodiagnostics of personality traits]. Monografiya. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
10. Fransella, F., Bannister, D. (1987) *Novj metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam* [A new method of personality research: A guide to repertoire grids]. Monografiya. Perv. s angl. Moscow: Progress. (In Russian).
11. Abt, L., Bellak, L. (2014) *Projective psychology: clinical approaches to the total personality*. – Charleston: Nabu Press.
12. Allport, G. W. (1937) *Personality: A psychological interpretation*. Oxford: Holt. 588 p.
13. Baltes, P. B., Staudinger, U. M. (1993) The search for psychology of wisdom // *Current Directions in Psychological Science*. – No 2. pp. 75–80.
14. Guilford, J. P. (1959) Three Faces of Intellect // *American Psychologist*. No 14. pp. 469–479.
15. Guilford, J. P. (1967) *The nature of intelligence*. NY.: McGraw-Hill. 538 p.
16. Leach, C., Freshwater, K., Aldridge, J., Sunderland, J. (2001) // *Analysis of repertory grids in clinical practice*. *British Journal of Clinical Psychology*. No 40. pp. 225–248.
17. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger.
18. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. No 9. pp. 185–211.
19. Sternberg, R., Kostić, A. (Eds.) (2020) *Social Intelligence and Nonverbal Communication*. London: Palgrave Macmillan.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Алёшкин Николай Иванович**, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

**Сербина Любовь Федоровна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3133-8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

### About the authors

**Nikolaj I. Aleshkin**, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000 0001-6161-9438, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

**Lyubov' F. Serbina**, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3133-8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

Поступила в редакцию: 26.11.2021

Received: 26 November 2021

Принята к публикации: 30.11.2021

Accepted: 30 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923 : 005 – 057.177  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_24

## **Ролевая и структурно-функциональная модель личности управленческого лидера**

**В. В. Белов<sup>1</sup>, И. Н. Коротков<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>Северо-Западный институт управления Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** На сегодняшний день современные организации находятся в очень непростой политико-экономической ситуации, которая характеризуется как сложностью и хаотичностью внешней среды, так и рассогласованием системы управления. С целью решить эти проблемы организации приходят к внедрению современных гибких методов управления. Для реализации такого типа управления требуются новые формы руководства. На основе исследований В.В. Белова и Е.В. Беловой можно предположить, что такой формой может стать управленческое лидерство. В данной статье рассматривается управленческое лидерство как современная форма руководства через призму ролевого и структурно-функциональных подходов к исследованию личности.

**Материалы и методы.** Статья написана на основе изучения трудов современников, изучающих проблемы лидерства и руководства. С целью создания ролевой модели личности управленческого лидера как руководителя новой эпохи были проанализированы новые роли менеджера в трудах В.В. Белова, Е.В. Беловой и Т. Ю. Базарова. С целью формирования иерархической структурно-функциональной модели личностного потенциала управленческого лидера были проанализированы труды В.В. Белова по управленческому лидерству, работы Д. А. Леонтьева по личностному потенциалу человека и труды по профессионально-психологическому здоровью В.А. Шаповала. В качестве основных методов исследования использовались теоретический анализ, синтез и моделирование.

**Результаты исследования.** В результате проделанного теоретического исследования обоснована важность развития представлений о управленческом лидерстве для повышения конкурентоспособности современных высокотехнологичных компаний, которые применяют в своем организационном развитии гибкие (agile) подходы.



На основе работы Т. Ю. Базарова сформирована ролевая модель личности управленческого лидера, состоящая из трех видов мастерства: мастер по управлению, мастер по развитию и мастер групповой работы. Так, на основе концепций В. В. Белова, Д. А. Леонтьева и В. А. Шаповала сформирована иерархическая структурно-функциональная модель личностного потенциала управленческого лидера, которая позволит определить методический аппарат для оценки измерения личностных ресурсов руководителя, способствующих формированию типа отношений «лидер-последователи» и ценностей партнерской культуры.

**Обсуждение и выводы.** Впервые была сделана попытка представить способность к управленческому лидерству через понятие «личностный потенциал» как интегральной характеристики саморегулирующей системы жизнедеятельности, базирующейся на бессознательных и сознательных структурах личности. Тем самым личностный потенциал становится главным ресурсом реализации управленческой деятельности. Также была представлена новая ролевая структура управленческого лидера, обеспечивающая реализацию личностного потенциала управленческого лидера с целью создания высокоэффективных самообучающихся организаций.

**Ключевые слова:** платформа Synefin, agile, управленческое лидерство, личностный потенциал, профессионально-психологическое здоровье, профессионально-управленческие роли, фасилитация, медиация, модерация, тренер, коуч, супервизор, управленец, организатор, администратор, личностный потенциал, конструктивное лидерство.

**Для цитирования:** Белов В. В., Коротков И. Н. Ролевая и структурно-функциональная модель личности управленческого лидера // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 24–52. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_24

## **Role and structural-functional model of personality a managerial leader**

***Vasilii V. Belov, Igor N. Korotkov***

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

*North-Western Institute of Management of the Russian Presidential Academy  
of National Economy and Public Administration,  
Saint Petersburg, Russia Federation*

**Introduction.** Today, modern organizations are in a very difficult political and economic situation, which is characterized by both the complexity and chaotic nature of the external environment and the misalignment of the management system. In order to solve this problem, organizations come to the introduction of modern flexible management methods. And to implement this type of management, new forms of leadership are required.

Based on the research of V.V. Belov and E.V. Belova, it can be assumed that managerial leadership can become such a form. This article examines managerial leadership as a modern form of leadership through the prism of role-based and structural-functional approaches to personality research.

**Materials and methods.** The article is based on the study of the works of contemporaries studying the problems of leadership and leadership. In order to create a role model of the personality of a managerial leader as a leader of a new era, the new roles of a manager in the works of V.V. Belov, E.V. Belova and T. Y. Bazarov were analyzed. In order to form a hierarchical structural and functional model of the personal potential of a managerial leader, the works of V.V. Belov on managerial leadership, the works of D.A. Belov were analyzed. Leontieva on the personal potential of a person and works on professional and psychological health V.A. Shapoval. Theoretical analysis, synthesis and modeling were used as the main research methods.

**Research results.** As a result of the theoretical research carried out, the importance of developing ideas about managerial leadership to increase the competitiveness of modern high-tech companies that use flexible (agile) approaches in their organizational development is substantiated. Based on the work of T. Y. Bazarov, a role model of the personality of a managerial leader was formed, consisting of three types of skill: a master of management, a master of development and a master of group work. So based on the concepts of V. V. Belov, D. A. Leontiev and V. A. Shapoval formed a hierarchical structural and functional model of the personal potential of a managerial leader, which will determine the methodological apparatus for assessing the measurement of personal resources of the head contributing to the formation of the type of relationship "leader-followers" and values of partner culture.

**Discussion and conclusions.** For the first time, an attempt was made to present the ability to managerial leadership through personal potential as an integral characteristic of a self-regulating system of life activity based on unconscious and conscious personality structures. Thus, personal potential becomes the main resource for the implementation of management activities. A new role structure of the managerial leader was also presented, which ensures the realization of the personal potential of the managerial leader in order to create highly effective self-learning organizations.

**Key words:** cynefin platform, agile, managerial leadership, personal potential, professional and psychological health, professional and managerial roles, facilitation, mediation, moderation, coach, supervisor, manager, organizer, administrator, personal potential, constructive leadership.

**For citation:** Belov, V. V., Korotkov, I. N. (2021) Rolevaya i strukturno-funkcional'naya model' lichnosti upravlencheskogo lidera [Role and structural-functional model of personality of a managerial leader]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 24–52. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_24 (In Russian).

## Введение. Формулировка проблемы исследования

В конце 2020 г. специалисты Deutsche Bank предсказали наступление эпохи «беспорядка». Она характеризуется хаотическим ростом политических и экономических систем, локальных конфликтов, усилением противостояний, ростом волатильности на сырьевых и финансовых рынках, обострением противоречий хозяйственных субъектов. Все это не может не отразиться как на поведении больших и малых коллективов в современных организациях, так и появлении деструктивной общественной среды в целом. Поиск новых методов и технологий управления организацией в неизвестной системе становится первостепенным вопросом нынешних дней.

С целью разработки принятия более эффективных управленческих решений в области управления организацией, в том числе управления интеллектуальным капиталом, в 1999 г. Дэйв Сноуден разработал концептуальную основу для определения управленческой ситуации, в которой находится организация [9]. Сейчас она известна под названием платформа Cynefin (The Cynefin framework), что с валлийского означает «среда обитания». Сноуден, являясь работником компании IBM Global Services, классифицировал управленческие ситуации по определенному способу восприятия проблемы или ситуации. Он выделяет пять доменов: Known (порядок), Knowable (упорядоченность), Complex (сложность), Chaos (хаос) и Disorder (расстройство).



Рис. 1. Платформа «Cynefin» (по Дейву Сноудену)

Known (порядок) – это управленческая ситуация, относящаяся к области «известного», в которой находится организация, характеризующая себя как порядок, ясность, стабильность внутренней и внешней среды, где причинно-следственные связи понятны и очевидны. Управленческие решения сопровождаются восприятием и классификацией данных, реагированием оптимальным типичным образом. Для этого требуется разработка четких инструкций, уставов, правил участникам совместной деятельности. Это часто мы можем увидеть в организациях бюрократического типа, где главный стиль руководства является иерархическим и сопровождается авторитарными методами управления [10].

Следующая область – это Knowable (упорядоченность). Она характеризуется наличием «известных неизвестных» параметров среды. Взаимосвязи причин и следствий требуют глубокого анализа или опыта, так как они являются запутанными. Именно в такой ситуации часто возникает потребность в управленческом решении в форме глубокой экспертизы, которая сможет в полной мере воспринять входные данные, проанализировать их сложные взаимосвязи, и, выдав полное заключение, отреагировать в соответствии с предоставленными рекомендациями. Обычно в данном случае используются все инструменты логико-математического аппарата. Часто такие организации живут по собственным правилам, моделям и практикам. Их можно увидеть среди экспертных, профессиональных сообществ. По мере развития организации снижается восприимчивость к новому опыту, что подталкивает руководство таких компаний время от времени «встряхивать» сложившиеся правила, традиции, технологии мышления. Типичным стилем лидерства является олигархический, коллегиальный [9].

Complex (сложность) – это управленческая ситуация, относящаяся к области «неизвестного-неизвестного», которая характеризуется наличием сложных нелинейных систем, где элементы системы находятся в сложном диалектическом взаимодействии между собой. Причинно-следственные связи можно определить только ретроспективно.

Закономерности в данном случае не являются постоянными и прочными. По причине наличия большого числа участников взаимодействия и сложности отношений между ними проводить простой анализ и классификацию не представляется возможным. Поэтому считаем, что для подготовки управленческих решений нужно провести зондирование ситуации с целью «разбудить» эти закономерности. Потом требуется воспринять их и отреагировать так, чтобы зафиксировать желательные закономерности и снизить риски возникновения нежелательных закономерностей. В

такой ситуации часто находятся организации, которые представляют собой прообраз социальных сетей, где совместная деятельность стоит на общности интересов, ценностей, переживаний. Для успешной реализации управленческого решения требуется генерация и восприятие множеством точек зрения, наличие высокого доверия и взаимных обязательств её членов, добровольное стремление к сотрудничеству. По нашему мнению, лидерство здесь возникает на основе авторитета и имеет матриархальный или патриархальный стиль [9].

Chaos (хаос) – это управленческая ситуация, относящаяся к области, которая характеризуется полным отсутствием ясности каких-либо закономерностей. Ситуация имеет высшую степень турбулентности и ощущается как «опасная», «дисконфортная». Единственной стратегией поведения в такой ситуации могут стать незамедлительные решительные действия с последующей их корректировкой. Главный смысл таких действий – вернуться в одну из трех вышеописанных областей [10].

Также, как правило, в области хаоса находятся организации, которые переживают процесс организационной трансформации. Для успешной трансформации требуется выход на первый план людей, способных действовать в условиях крайней неопределенности и имеющих харизматический стиль лидерства. Помимо внешних причин, которые могут привести организации в состояние дестабилизации, также возможно, что источником хаоса может быть руководство, которое вносит реорганизацию или трансформацию с целью введения новшеств.

Disorder (расстройство) – это управленческая ситуация, относящаяся к области, которая характеризуется замешательством в системе управления по отношению к тому, в какой из ситуаций находится организация. В этой ситуации каждый член организации, имеющий на неё влияние, начинает тянуть в ту или иную область (описанные выше). Главная причина проблем – отсутствие согласия внутри коллектива. Здесь на первый план выходит лидер, способный организовать работу коллектива так, чтобы достичь общего согласия в понимании проблем и способов их решений [10].

В связи с тем, что все больше организаций начинают существовать в областях сложности, хаоса и расстройства, профессиональные сообщества менеджеров стали предлагать все более новые подходы к управлению. Помимо традиционных форм руководства, которые укладываются в систему операционного управления, стали создаваться проектные формы работы, в основе которых лежит процесс совместно-творческой деятельности. Такие формы стали называть гибким подходом к управлению проектами, или, как модно их сейчас называть, «agile».

2001 год обычно считают годом рождения agile-подходов, когда ведущие специалисты в области разработки программного обеспечения опубликовали agile-манифест, который сформировал новый образ мышления. Не вдаваясь глубоко в историю, важно отметить, что основатели agile-сообщества заложили важные ценности, которые в последующее время стали основой agile-подходов в управлении. Приведем пример ценностей:

1. Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов.
2. Работающий продукт важнее исчерпывающей документации.
3. Сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий договора.
4. Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану<sup>1</sup>.

В рамках представлений П. Сендже, Дж. Г. Бойетта, Дж. Т. Бойетта и К. Бланшара была разработана концепция высокоэффективных самообучающихся организаций. Высокоэффективная самообучающаяся организация – это группа людей, работающих совместно для того, чтобы расширять свои возможности для достижения результатов посредством организации постоянного процесса обучения и развития. Тем самым, был сделан важный вывод, что в таких организациях именно тип руководства определяет, будет ли организация высокоэффективной или нет. При этом фундаментальную роль отводятся именно лидерству как источнику, так и мотору развития организации. При этом не любые формы лидерства свойственны этим организациям.

Лидерству в высокоэффективных организациях присущ ряд признаков:

1. Лидерство сводится не к роли привилегированного носителя власти, а роли служителя, вовлекающего людей в процесс принятия решения и помогающего сотрудникам достигать цели.
2. Лидерство возникает на всех уровнях организации. Лидеры действуют в качестве учителей, наставников, помогают другим мыслить системно.
3. Высшее руководство проводит в жизнь ценности организации, поощряет дух пытливости и открытий, направляет энергию всех и каждого на достижение высочайшего совершенства.

---

<sup>1</sup> Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство PMBOK®). Шестое издание. Agile: практическое руководство / коллектив авторов. «Олимп-Бизнес», 2017.

Под воздействием данного подхода была сформирована концепция «Обслуживающее лидерство». Обслуживающее лидерство в рамках теории «Servant leadership» – это практика, состоящая в служении команде путем фокусирования на понимании ее нужд и поиске средств для их удовлетворения, а также развития команды для достижения максимальной эффективности и результативности ее работы<sup>1</sup>.

Для создания условий, способствующих успеху команды, требуется формирования следующих компетенций обслуживающего лидера:

- развитие навыков самоанализа;
- умение слушать;
- обслуживание членов команды;
- содействие росту людей;
- коучинг, а не контроль;
- обеспечение безопасности труда, а также уважения и доверия;
- содействие развитию энергичности и умения думать о других.

Основные обязанности обслуживающего лидера:

- построение отношений, способствующих к установлению эффективных коммуникаций как между членами команды, так и между командами в рамках всей организации;
- устранение организационных препятствий на пути реализации командой своей цели;
- создание условий для вклада каждого члена команды в общее дело.

В соответствии с вышесказанным для создания высокоэффективных самообучающихся организаций требуется формирования новой формы лидерства. Мы считаем, что такой формой лидерства может стать управленческое лидерство.

В исследовании В.В. Белова, Е.В. Беловой и В.А. Корзунина было дано следующее определение управленческому лидерству: – это тип руководства, присущий высокоэффективным организациям, который характеризуется субъект-субъектными отношениями между руководителем и членами организации, в результате которых сотрудники превращаются из подчиненных в последователей, тем самым облегчается выполнение должностных обязанностей каждым из участников взаимоотношений. Важно также отметить, что, опираясь на позицию субъект-деятельностного подхода, авторы сделали важный для нас вывод, что способность к

---

<sup>1</sup> Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК®). Шестое издание. Agile: практическое руководство / коллектив авторов. «Олимп-Бизнес», 2017.

деятельности управленческого лидера определяется не узкоспециализированным качеством человека, а общим системным качеством личности, которое характеризует возможности человека как самодетерминирующего, саморазвивающегося существа.

В связи с этим цель нашего исследования – сформировать ролевую модель личности управленческого лидера и структурно-функциональную модель личностного потенциала управленческого лидера как системное качество личности руководителя.

### **Материалы и методы**

Материалами исследования стали труды В.В. Белова по организационному и управленческому лидерству, работы по проблеме ролей руководителя Г. Минцберга, С. Уэллса, Р.М. Белбина и Т.Ю. Базарова, исследования Е.В. Беловой по ролевой структуре управленческих лидеров. Также в рамках исследования проблем личностного потенциала руководителей были использованы материалы Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой, О.Е. Дергачевой, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой и В.А. Шаповала.

Основными методами исследования стали теоретический анализ, синтез и метод моделирования.

### **Результаты исследования**

Для реализации целей исследования на основе метода моделирования предпринята попытка разработать ролевую модель личности управленческого лидера. В процессе наших поисков мы обратились к разным традициям и воззрениям изучающих вопросы руководства и лидерства. Одним из таких наследий можно назвать подход В. В. Белова и Т. Ю. Базарова.

Основываясь на представлениях С. Уэллса, В.В. Белов выделил семь ролей управленческого лидера: «стратег», «новатор», «реалист», «критик», «координатор», «наставник», «организатор». На основе данной классификации Е. В. Белова в своем исследовании «более успешных» и «менее успешных» предпринимателей малого и среднего бизнеса отметила, что «более успешные» предприниматели отличались как степенью выраженности этих ролей, так и широтой ролевого репертуара.

Проблемой ролевого репертуара руководителей также занимался Т.Ю. Базаров. Его представления не только не противоречат ролевой модели В.В. Белова, но и дополняют её. Базаров сформировал модель профессионально-управленческих ролей менеджеров. На основе схемы управленческой деятельности Г. П. Щедровицкого он выделил четыре



роли менеджера, которые соответствуют четырем основным типам управленческих задач, которые объединены единой логикой «от общего к частному» [16]. Тем самым Базаров выделил четыре роли на основе четырех категорий системного менеджмента:

1. Процессы деятельности – роль «управленец».
2. Процессы построения организационных структур – роль «организатор».
3. Процессы работы с ресурсами – роль «администратор».
4. Процессы работы со способами деятельности – роль «руководитель».

Роль управленца характеризуется прежде всего тем, что он осуществляет процессы стратегического управления, которое подразумевает анализ текущей ситуации, формирование представлений о возможных исходах этой ситуации, целеопределение и целеполагание. Автор выделял необходимые такие компетенции, как гибкость и нестандартность мышления, стратегичность, мотивация достижения, готовность к изменениям [16].

Роль организатора характеризуется тем, что он отвечает за то, как достичь этот результат. С точки зрения мышления он строит путь от определенной цели в будущем к настоящему моменту. Результат его работы есть четкое описание результата и шаги по его достижению. Он использует такие методы работы, как проектирование, структурирование. Ключевые компетенции организатора – динамичность мышления, ориентация на результат, фасилитирование групповых процессов, эффективность взаимодействия с людьми, гибкость в общении.

Роль администратора характеризуется оперативным управлением, поддержанием бизнес-процессов, организационных структур через оптимизацию ресурсов, в том числе и времени. По сути, тут сконцентрированы работы, которые относятся к традиционному управлению в виде администрирования. Ключевые компетенции носителя роли администратора: системность мышления, способность планировать, ориентация на конкретный результат, способность вести переговоры и ответственность важны для процесса администрирования.

Роль руководителя характеризуется тем, что его ведущая деятельность – это работа с мотивацией людей. Это тот, кто и формирует совместную деятельность. Здесь появляется то самое лидерство. Для руководителя также важны инициативность, энергичность, способность эмоционально воздействовать на людей и руководить группой. Инструментом руководителя является сценирование. По сути, он работает через создание событий.

Важно сказать, что для определения профессионально-управленческих ролей менеджера разработан специальный опросник. Переработкой, улучшением опросника и проверкой этой модели также занималась С.В. Смельцова<sup>1</sup>.

Далее в процессе исследовательской деятельности Базаров выделил три роли менеджера, которые способствуют организации им эффективной командной работы. На основе таких базовых компонентов совместной деятельности, как работа на уровне группы, работа на уровне личности и работа на уровне задачи, идентифицирует три роли: фасилитатора, медиатора и модератора [3].

Фундаментальная характеристика фасилитатора, по мнению автора, связана с объектом его воздействия – это группа в целом. Главной целью этой роли является достижение эффективной командной работы. В целом функции фасилитатора заключаются в снятии коммуникативных барьеров, создании особых условий для реализации включенности каждого члена команды в итоговое решение задачи, выработке регламентов, процедур совместной работы. Также он формирует и распределяет командные роли и регулирует групповые мыслительные процессы. При этом фасилитатор не вмешивается в содержание работы. Он остается бессодержательным. Главные компетенции фасилитатора: организационно-лидерские качества, кооперативность и предусмотрительность [3; 4].

Роль медиатора предполагает воздействие на работу группы на эмоциональном уровне. Он создает особые условия личностного развития, так как его главным объектом воздействия является личность. Функции медиатора заключаются в улучшении социально-психологического климата, создании атмосферы, необходимой для развития и раскрытия члена коллектива. Также медиатор работает с внутренним состоянием участников. Компетенция медиатора включает следующие компоненты: влияние, пронизательность, толерантность [3; 4].

Роль модератора в группе связана с работой над содержанием задачи и над проблемой, используя вопросно-ответные процедуры. Цель его работы можно определить как доведение группы до решения задач, расширение арсенала способов их решений и нахождение наиболее эффективного решения. Роль модератора включает в себя следующие компетенции: динамичность мышления, креативность, проблемная ориентация.

---

<sup>1</sup> Смельцова С. В. Диагностика профессиональных ролей руководителей в современных организациях дис. ... канд. социолог. наук. Нижний Новгород, 2014. 175 с.

Также важно сказать, что, опираясь на компетентностный подход Базаров разработал психометрический инструмент, который продемонстрировал хорошие психометрические показатели [4].

Резюмируя вышесказанное, мы хотим представить ролевую структуру управленческого лидера как систему, состоящую из трех классов мастерства: мастер групповой работы, мастер по развитию и мастер по управлению. Мастеру групповой работы соответствуют роли фасилитатора, медиатора, модератора. Мастер по развитию – тренер, коуч и супервизор, мастер по управлению – управленец, организатор, администратор.

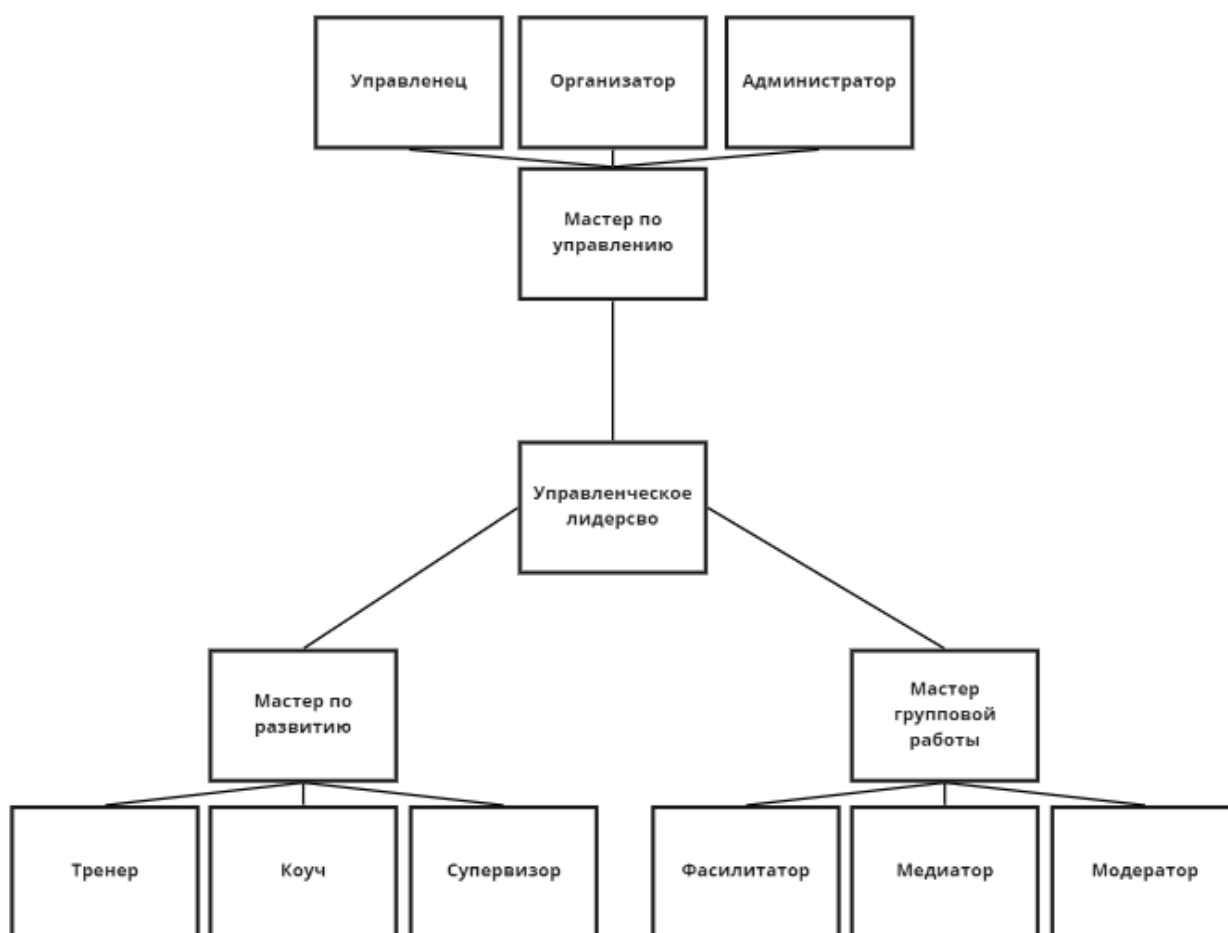


Рис. 2. Ролевая модель личности управленческого лидера

Для реализации цели создания структурно-функциональной модели личностного потенциала управленческого лидера мы попытались провести синтез трех психологических концепций: личностного потенциала Д. А. Леонтьева, профессионально-психологического здоровья В. А. Шаповала и концепция организационного и управленческого лидерства В. В. Белова [13].

В процессе поиска выхода из методологического тупика психологии XX в., которая в начале третьего тысячелетия не смогла выйти из привычных ей дитохомий, таких как биологическое-социальное и свобода-детерминизм, а также преувеличение меры фатальности влияния среды и наследственности, Д.А. Леонтьев сформировал положения новой психологии, которая стала называться «неклассической психологией» [12]. Он сформировал одиннадцать тезисов нового подхода. Приведем некоторые из них:

— Фундаментальной предметной областью нового направления становится группа феноменов, которая относится к области «возможного» и не порождается причинно-следственными закономерностями.

— Тезис о наличии иерархических отношений между сферой необходимого и сферой возможного. Автор предложил образ «пунктирного человека», который проходит не всю свою жизнь на одном и том же уровне развития.

— Включение в человеческий мир категории «возможного» открывает для него новое человеческое измерение – самодетерминация и автономия.

— Тезис о том, что в разные периоды жизни человека меняется степень детерминированности его поведения.

— Тезис о ключевой роли рефлексивного сознания в механизме самодетерминации.

— Тезис о неоднородности ковариационных связях между переменными. На более низком уровне личностного развития между переменными более жесткая связь, а на более высоком уровне развития они выступают только как предпосылки и не определяют их однозначно.

В работах Д. А. Леонтьева личностный потенциал определяется как относительно стабильные свойства личности, такие как черты, когнитивные и поведенческие стратегии, атрибутивные схемы, способствующие решению актуальных для личности задач. Личностный потенциал автор понимает, как потенциал саморегуляции как альтернатива идеи линейной причинности, предполагавшей, что любое наше действие где-то начинается и где-то заканчивается [12].

Согласно представлению Д. А. Леонтьева, личностный потенциал в зависимости от ситуации может быть представлен в трех функциях. Первой функцией автор называет функцию самоопределения. Она обеспечивает способность личности к формированию особого видения жизненной ситуации, что расширяет видение возможных действий и смыслов. Вторая – функция реализации. Её действие направлено в противоположное

от предыдущей функции сторону. Данная функция способствует преодолению неопределенности, уменьшению спектра возможностей посредством осуществления осознанного целенаправленного выбора. И третья – функция сохранения, отвечающая за поддержание целостности и устойчивости личности перед лицом неблагоприятной ситуации и враждебных обстоятельств [1]. Концепция Д. А. Леонтьева хорошо соотносится с системно-эволюционной концепцией развития личности В.В. Белова, о которой будет сказано ниже.

Леонтьев также делает важный для нас вывод о том, что психологическое здоровье и зрелость взаимосвязаны между собой двумя рядами факторов, которые влияют друг на друга как в положительном, так и в отрицательном направлении. Более того, здоровье, как и зрелость, это не столько констатация какого-то актуального достигнутого уровня личностного развития, сколько мера функциональной способности (компетентности) личности преодолевать заданные внутренние и внешние обстоятельства. Именно это помогает личности стать подлинным субъектом собственной жизни в меняющемся мире.

Следующая доктрина, к которой мы хотим обратиться, это концепция профессионально-психологического здоровья В. А. Шаповала [15]. Данная теория дает возможность представить личностный потенциал руководителя как универсальную неспецифичную метакомпетенцию, несущую в себе нормативные требования, предъявляемые к личности управленца. Она отражается в степени развития конструктивных личностных ресурсов человека. В основу рассматриваемой концепции лежат представления о модели личности немецкого психиатра и психоаналитика Г. Аммона [2]. Трансформировав ортодоксальную топографическую теорию З. Фрейда он создал своё представление личности как совокупность Я-структур (гуман-структуры), которые характеризуют собой целостную психодинамическую систему взаимосвязанных и взаиморегулирующих Я-функций, которые расположены как в сознательной, так и в бессознательной части психики. Автор выделяет такие Я-функции, как агрессия, страх, внешнее Я-ограничение, внутренние Я-ограничение, нарциссизм и сексуальность. В свою очередь перечисленные Я-функции могут быть в трех разных состояниях: конструктивные, деструктивные и дефицитарные. Одному из главных источников развития Я-функций Аммон дал понятие «социальная энергия». По мнению Ф.В. Бассина, под этим термином автор описывает феномен невербальной полисемантической коммуникации. Эти коммуникации в большей степени основаны на образном восприятии мира и возникают в процессе установления специфичных глубоких эмоциональных связей, в которых

основополагающую роль играет чувствительный телесный контакт [5]. Мы в свою очередь это соотносим с учением У. Бронфенбреннера о проксимальных процессах и понятием интимности Ц.П. Короленко<sup>1</sup> [11].

Согласно учению, проксимальные процессы – это взаимные долговременные интеракции между развивающимся субъектом и людьми, объектами и символами, находящимися в непосредственном окружении субъекта, приводящие к все более сложным формам поведения. Проксимальные процессы выступают в качестве движущих сил, «моторов» развития. Но проксимальные процессы тогда становятся своеобразным двигателем развития, когда они подразумевают включение эффективных дистальных (периферических) источников. Например, в процессе освоения школьной программы ребенком интеракция в форме мониторинга (проксимальный процесс) родителями выполнения ребенком домашнего задания, его местоположения и круга его друзей будет недостаточно без должного представления родителями о содержании школьной программы, изучаемого ребенком, для того, чтобы эффективно оказать помощь в его усвоении. Именно эти знания и есть пример дистального средового источника<sup>2</sup>.

Интимность, в понимании Короленко, предполагает существование таких особенных телесных межличностных отношений, которые характеризуются наличием эмоциональной фиксации, взаимозависимостью, длинными повторяющимися интеракциями, чувством принадлежности друг другу и бессознательным диалогом в форме обмена «тайными знаками», связывающими людей. На высоком уровне доверия интимность включает в себя навыки эмоциональной принадлежности, обоюдное специфически привилегированное знание и особую форму бытия в качестве уникального значимого для другой/другого [11].

Психолог В.М. Труш, исследуя гуманструктуры лиц, отбывающих наказания в ФСИН, основываясь на учении Аммона, обнаружил выраженность у преступников компонента дефицитарной сексуальности (Se3) по сравнению с лицами, не совершившими преступления, чем подтвердил тезис о системно-устойчивом характере проявления экзистенциала телесности в гуманструктуре личностных особенностей рассматриваемых им лиц. В связи с тем, что конструктивный генезис сексуальности возможен при условии разрешения первичного симбиоза, а именно при формировании гибких границ Я и преодолении симбиотических отношений без

---

<sup>1</sup> Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учеб. для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. 384 с.

<sup>2</sup> Там же.

страха и чувства вины, можно сказать, что нарушения интимных сексуальных отношений в детстве создают «дыру» в Я, которая не способствует преодолению жизненных обстоятельств, что в свою очередь приводит к усугублению объективизации жизненного пространства личности и потере потенциала субъектности [14].

В публикации 2017 г. И.А. Шаповал на основе теоретического анализа проблемы взаимоотношений границ Я и не-Я личности и детерминации её поведения в ситуации субъективной неопределенности сформировала типологию схем, состоящую из показателей самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), поведения по критериям формы переживания субъективной неопределенности (Е.Т Соколова), вариант Я-отграничения и каузальной ориентации (Г. Аммон) [15]. Представления автора можно представить табл. 1.

Таблица 1

*Типология схем самодетерминации по И.А. Шаповал*

| Вариант схемы                                    | Составляющие схемы   | Краткое описание  |
|--|--|---|
| Функциональная самодетерминация                  | Позитивное переживание неопределенности, конструктивное Я-отграничение, автономная интернальная ориентация | Позитивный вариант самодетерминации характеризующийся ориентацией на себя, позитивными эмоциональными переживаниями, чувствительностью к изменениям, гибкостью в использовании информации при принятии решений  |
| Дисфункциональная экстремальная самодетерминация | Негативное переживание неопределенности, деструктивное Я-отграничение, автономная интернальная ориентация  | Негативный вариант самодетерминации характеризующийся эксплуататорским отношением к окружающим, стремлением манипулировать другими, недостатком эмпатии, патологическим враньем, манией величия, коррумпированностью. Подобная схема наблюдается у лиц с нарциссически-перфекционистским типом личности |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Несамодетерминирование поведение 1-го типа | Негативное переживание неопределённости, деструктивное Я-отграничения, экстремально контролирующая ориентация | Негативный вариант самодетерминации характеризующийся бедностью эмоций и фантазий, закрытостью, гипердаптивностью к внешним требованиям и ориентацией на внешние атрибуты успеха  |
| Несамодетерминирование поведение 2-го типа | Негативное переживание неопределённости, дефицитарное Я-отграничение, безличная амотивирующая ориентация      | Негативный вариант самодетерминации характеризующийся «выученной беспомощностью», чувством непредсказуемости мира, а следствием этого – и неконтролируемыми нелогичными реакциями. Подобная схема наблюдается у лиц с зависимым типом поведения |

Один из главных выводов автора заключается в том, что границы Я в форме внешней и внутреннего Я-отграничения выступают основой развития каузальной ориентации и способа реагирования личность на неопределенность [15].

На основе своей концепции Аммон создал опросник для оценки состояний Я-функций, который имеет сегодня название «Я-структурный тест Аммона» (ISTA). В свою очередь на основе Я-структурного теста В. А. Шаповал разработал и апробировал методику «Психодинамически ориентированный личностный опросник (ПОЛО) «Ресурс», которая хорошо зарекомендовала себя как в исследовательских, так и практических целях [14].

Специальный психодиагностический инструмент ПОЛО «Ресурс» совмещает в себе как ресурсоцентрический, так и патоцентрический подход к психодиагностике. В связи с задачей профессионального отбора на службу в систему МВД России, что предполагает недобровольное массовое психопрофилактические обследования кандидатов, автор провел работу по автоматизации обработки и анализа результатов опросника, дополнил опросник триадой шкал тестовых установок, фиксирующих степень откровенности, диссимуляции или аггравации. Также в опросник были включены утверждения из СМИЛ, направленные на диагностику типов дезадаптации, которые чаще всего встречаются у курсантов военного



вуза МВД. Помимо уже сказанного, важной составляющей работы автора была разработка интегральных шкал, способствующих градуации обследуемых на четыре категории профессионально-психологического здоровья, а также постоянная работа по повышению надежности, конвергентной и дигергентной валидности и использованию дискриминантного анализа В общей сложности с помощью данной методики проведено более десяти тысяч обследований [15].

Третья концепция, на основе которой стоит наша модель – это доктрина организационного и управленческого лидерства В.В. Белова. В рамках разработки представлений об организационном лидерстве как саморазвивающейся системы автор сформулировал теоретическую модель организационной одаренности как иерархическую совокупность подсистем психологических механизмов уровней управления личности, организованных по принципу «матрешки». Первая подсистема саморегуляции состоит из способности к сохранению устойчивости, предвосхищению социальных угроз и спонтанной активности. Вторая часть модели, именуемая подсистемой самоуправления, состоит из способности к системному анализу, достижению успеха и социальному творчеству. Третья подсистема – саморазвития имеет внутри себя способность к самотрансценденции. Данная модель была разработана в рамках системно-эволюционного подхода, где личность организационного лидера представляется как вершинный вариант эволюции систем, представляющий собой результат постепенного усложнения систем от гомеостатических через целеустремленные к целенаправленным, а от них – через самодетерминирующиеся к саморазвивающимся системам [6; 7; 8].

Опираясь на К. А. Абульханову-Славскую, считающую, что одаренность детерминирована не только профессиональной деятельностью, но и всей жизнедеятельностью человека, В. В. Белов предположил, что центральное качество управленческого лидера есть не только профессионально-управленческие компетенции, а личность в целом. Личность в высшей форме своего существования есть самодетерминирующийся, саморазвивающийся субъект жизнедеятельности. Тем самым способность к деятельности управленческого лидера есть системное качество, характеризующее функциональные возможности человека как самодетерминирующего, саморазвивающегося существа.

В развитие идей В. В. Белова мы считаем важным продолжить разработки вопроса личности управленческого лидера как основополагающего ресурса современного руководителя. Для этого мы решили взять за основу понятие «личностный потенциал», так как оно больше всего соотносится с нашими представлениями и сформировать структурно-функциональную модель личностного потенциала управленческого лидера.

Далее мы представляем иерархическую структурно-функциональную модель личностного потенциала управленческого лидера, основанную на трех вышеописанных концепциях.

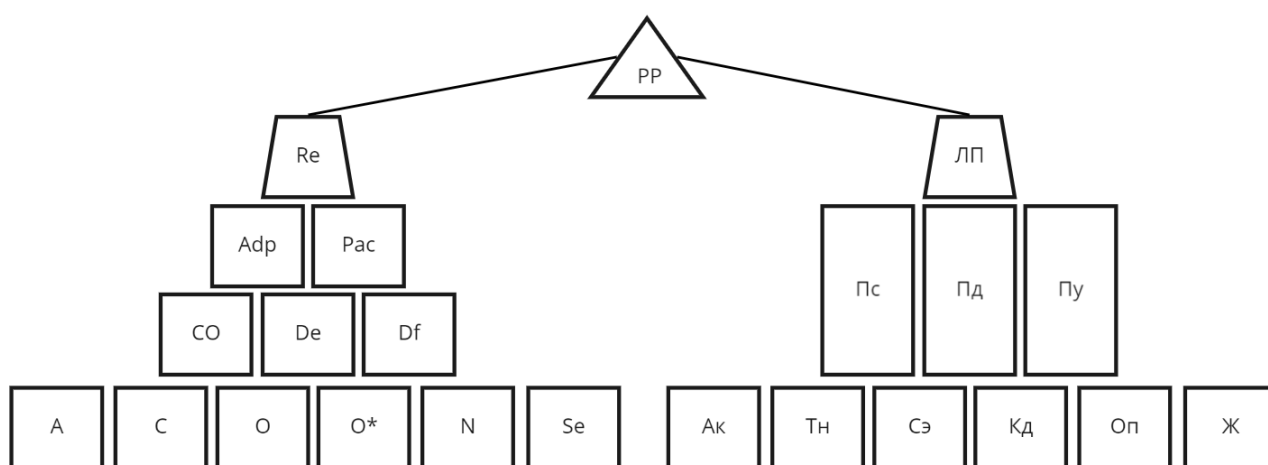


Рис. 3. Иерархическая структурно-функциональная модель личностного потенциала управленческого лидера

- A – Агрессия; C – Страх; O – Внешнее Я-ограничение;  
O\* – Внутреннее Я-ограничение; N – Нарциссизм; Se – Сексуальность;  
Co – Общая конструктивность; De – Общая деструктивность;  
Df – Общая дефицитарность; Adf – Адаптационный потенциал;  
Pac – Потенциал активности; Re – Ресурс личной конструктивности;  
Ak – Автономная каузальная ориентация;  
Tn – Толерантность к неопределенности; Cz – Самоэффективность;  
Kd – Контроль действия; Op – Оптимизм; Zh – Жизнестойкость;  
Пс – Потенциал самоопределения; Пд – Потенциал действия;  
Пу – Потенциал сохранения; Лп – Личностный потенциал;  
PP – Личностный потенциал управленческого лидера

Ниже представлена таблица связи иерархической структурно-функциональной модели личностного потенциала управленческого лидера и ролевой модели личности управленческого лидера (табл. 2).

Таблица 2

*Соотношение форм руководства, уровней личностного потенциала руководителей и ролей управленческого лидера*

| Уровень личностного потенциала руководителей | Форма руководства        | Описание уровня   | Роли управленческого лидера                        |
|--|--------------------------|---|--|
| Первый                                       | Управленческое лидерство | Высокий уровень личностного потенциала, способен к развитию, к изменению к быстроизменяющимся условиям среды, бессознательно формирует вокруг себя созидающие взаимоотношения, реализует себя и побуждает к этому других. Считает, что его активные действия приводят к желаемому результату. Убежден в своей способности активно планировать, реализовывать и контролировать свою деятельность. Имеет адекватную самооценку. Стремится к новизне, оригинальности. Склонен к изменениям. Имеет возможность выходить за рамки принятых ограничений. Предпочитает ставить перед собой сложные задачи и успешно решает их. Осознает свои потребности и четко репрезентирует свои мотивы и эмоции. Имеет высокий уровень самодетерминации | Имеет не менее двух ролей в каждом из трех классов |
| Второй                                       | Формальное руководство   | Средний уровень личностного потенциала. Гармоничен, сбалансирован, адаптивен в рамках средне-нормативных значений. Способен сделать выбор. В основном ориентируется на свои собственные предпочтения, идеи, ценности. Чувствует, что  | Имеет не более пяти ролей                          |

|           |                           |   |   |
|-----------|---------------------------|---|---|
|           |                           | может планировать, реализовывать и контролировать свою жизнь. Стремится к получению новых знаний, умений, опыта. С оптимизмом смотрит на действительность. Устойчив к стрессам. Средний уровень самодетерминации  |   |
| Третий    | Слабое руководство        | Ниже среднего уровень личностного потенциала. Имеются признаки дисбаланса, дисгармонии, декомпенсации, психологической неустойчивости к предпатологии, но при этом социализирован, не стремится к нарушению моральных норм и правил. Имеет ниже среднего уровень саморегуляции, поэтому ориентирован в своем поведении на внешние признаки. Не стремится к новизне, к изменениям. Склонен к упрощению действительности. Стремится к развитию, только если это требует ситуация. Не стремится к риску. Чувствует внутреннюю отчужденность в плане выбора цели и плана действий. Уровень самодетерминации ниже среднего | Обладает не более чем одной ролью из трех классов |
| Четвертый | Деструктивное руководство | Низкий уровень личностного потенциала. Склонен к проявлению девиантного поведения. Имеет личностный дисбаланс, дисгармонию, декомпенсацию, и криминальные наклонности. Имеются нарушения саморегуляции, поэтому чувствует, что его действия никак не связаны с его усилиями, а внешние события никак им не контролируются. Чувствует себя отверженным. Имеет неадекватную самооценку. Не стремится к новизне,   | Роли не развиты                                   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | к изменениям и оригинальности. Плохо развито воображение. Дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений, ценностей. Пессимистичный взгляд на действительность. Враждебное отношение к окружающим. Чувствует несвободу, диффузные репрезентации мотивационно-эмоциональных предпочтений. Стремится к упрощению, комфорту и безопасности. Низкий уровень самодетерминации |  |
|--|--|--|--|

Для проверки вышеуказанных моделей предлагаем использовать следующий список психодиагностических инструментов (табл. 3 и 4). Также необходимо упомянуть, что на данный момент в профессиональной среде не разработано психодиагностических методик, достоверно определяющих способность личности к деятельности коуча, тренера и супервизора. Этот аспект нашей модели требует дальнейшего исследования и разработок.

Таблица 3

*Перечень методик для проверки иерархической структурно-функциональной модели личностного потенциала управленческого лидера*

| Название методики   | Автор(ы)     | Показатели  |
|---|--------------|---|
| Психодинамически ориентированный личностный опросник «Ресурс» | В.А. Шаповал | Шкала лжи (L)<br>Шкала достоверности (F)<br>Шкала коррекции (K)<br>Шкала конструктивной агрессии (A1)<br>Шкала деструктивной агрессии (A2)<br>Шкала дефицитарной агрессии (A3)<br>Шкала конструктивного страха (C1)<br>Шкала деструктивного страха (C2)<br>Шкала дефицитарного страха (C3)<br>Шкала конструктивного внешнего Я-отграничения (O1)<br>Шкала деструктивного внешнего Я-отграничения (O2) |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <p>Шкала дефицитарного внешнего Я-отграничения (O3)<br/>         Шкала конструктивного внутреннего Я-отграничения (O*1)<br/>         Шкала деструктивного внутреннего Я-отграничения (O*2)<br/>         Шкала дефицитарного внутреннего Я-отграничения (O*3)<br/>         Шкала конструктивного нарциссизма (N1)<br/>         Шкала деструктивного нарциссизма (N2)<br/>         Шкала дефицитарного нарциссизма (N3)<br/>         Шкала конструктивной сексуальности (S1)<br/>         Шкала деструктивной сексуальности (S2)<br/>         Шкала дефицитарной сексуальности (S3)<br/>         Шкала дезадаптации по психосоматическому типу (Ps)<br/>         Шкала дезадаптации по поведенческому типу (Gm)<br/>         Шкала по дезадаптации по невротическому типу (Ne)<br/>         Шкала по дезадаптации по тормозимо-депрессивному типу (D4)<br/>         Шкала общей конструктивности (Co)<br/>         Шкала общей деструктивности (De)<br/>         Шкала общей дефицитарности (Df)<br/>         Шкала адаптационного потенциала (AdP)<br/>         Шкала потенциала психической активности (PAc)<br/>         Шкала (индекс) ресурса личностной конструктивности (Re)<br/>         Шкала креативности<br/>         Шкала профессионально-психологической успешности<br/>         Шкала профессионализма<br/>         Шкала непрофессионализма<br/>         Шкала (индекс) ресурса субъектно-профессиональной идентичности</p> |
| <p>Русскоязычный опросник каузальных ориентаций</p> | <p>Э. Деси,<br/>Р. Райан<br/>(адаптация<br/>О.Е. Дергачева,<br/>Л.Я. Дорфман,<br/>Д.А. Леонтьев)</p> | <p>АКО – автономная каузальная ориентация<br/>         ВКО – внешняя каузальная ориентация<br/>         БКО – безличная каузальная ориентация</p>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Новый опросник толерантности к неопределенности | Т. В. Корнилова  | ТН – Толерантность к неопределенности<br>ИТН – Интолерантность<br>МИТН – Межличностная интолерантность к неопределенности |
| Шкала общей самооффективности                   | В. Шварц<br>(адаптация В.Г. Ремек)   | СЭ – самооффективность  |
| Шкала контроля за действием                     | Ю. Куль<br>(адаптация С.А. Шапкин)   | Пл – Планирование<br>Рл – Реализация<br>Н – Неудача   |
| Тест диспозиционного оптимизма                  | Ч. Карвер,<br>М. Шейер<br>(адаптация Т.О. Гордеева,<br>О.А. Сычева и Е.Н. Осина) | Оп – Оптимизм<br>Пес – Пессимизм  |
| Тест жизнестойкости                             | С. Мадди<br>(адаптация Д.А. Леонтьев,<br>Е.И. Рассказова)                        | Ж – общий показатель жизнестойкости<br>Вов – Вовлечённость<br>Кн – Контроль<br>ПР – Принятие риска                        |

Таблица 4

*Перечень методик для проверки ролевой модели личности управленческого лидера*

| Название методики  | Автор(ы)  | Показатели   |
|--|---|--|
| Опросник «Управленческие роли»   | Т.Ю. Базаров                                      | У – управленец<br>О – организатор<br>А – администратор<br>Р – руководитель |
| Опросник «Мастер групповой работы»   | Т.Ю. Базаров,<br>А.В. Райков,<br>Р.Р. Шайхутдинов | Фа – фасилитация<br>Ме – медиация<br>Мо – модерация                        |
| Методика по определению формы руководства:<br>управленческий лидер или формальный руководитель | В.В. Белов  | УЛ – управленческий лидер<br>ФР – формальный руководитель                  |

## Обсуждение и выводы

В рамках нашего исследования были сформулированы следующие теоретические положения, уточняющие понимание личности управленческого лидера в разрезе ролевой и структурно-функциональной модели:

1. Личность управленческого лидера представляет собой саморазвивающуюся систему, состоящую из совокупности подсистем психологических механизмов самоуправления. Главное качество определяющее способность человека к управленческому лидерству – характер личности в целом, которая обеспечивает построение высокоэффективных самообучающихся организаций.

2. Личностный потенциал управленческого лидера – это интегральная характеристика личности как саморазвивающейся системы, которая является вершинным уровнем развития систем самоорганизации жизнедеятельности, основанной на способности к самотрансценденции.

3. Личностный потенциал управленческого лидера нельзя рассматривать в отрыве от процесса взаимодействия с окружающей средой, особенно вне межличностных отношений в первичной группе. Единицей этих межличностных взаимоотношений являются проксимальные процессы как движущие силы развития системы саморегуляции, а дистальные источники – как источники развития этой системы.

4. Личностный потенциал управленческого лидера при достижении своего вершинного уровня развития становится ресурсом руководителя, при помощи которого он трансформирует тип отношений в организации «начальник-подчиненный» в тип «лидер-последователи», формируя смыслы и ценности, способствующие созданию эффективной самообучающейся организации, в основе которой лежит партнерская организационная культура. По сути, личностный потенциал менеджера – это ресурс гуманизации отношений в компании, посредством которого формируются партнерские интимные взаимоотношений как на сознательном, так и бессознательном уровне.

5. Современный руководитель, обладая способностью к управленческому лидерству, формирует в себе подлинную субъектность, которую в свою очередь он, опираясь на свою лидерскую позицию, передает, воспитывает, возвращает в своих последователях качества субъекта.

6. Понимание личностного потенциала управленческого лидера как ресурс гуманизации дает возможность сформировать и внести в научный дискурс новое психодинамическое понятие – конструктивное лидерство как потенциал субъектности и потенциал к свободе.



7. Личностный потенциал управленческого лидера формируется из двух составляющих ядер личности. Первая отражает целостную структуру бессознательного, содержательно наделенного изначально конструктивными ресурсами, такими как агрессия (ресурс активности), страх (ресурс совладения с тревогой), внешнее Я-ограничение (ресурс автономии), внутреннее Я-ограничение (ресурс гибкости регуляции границ «Я» и бессознательного), нарциссизм (ресурс позитивного самопринятия), сексуальность (ресурс взаимообогащающего единства). Вторая отражает целостную структуру сознания как ресурса саморегуляции, состоящего из потенциала к самоопределению, потенциала к действию и потенциала к сохранению.

8. В связи с тем, что главная задача современного руководителя как управленческого лидера – создание высокоэффективных самообучающихся организаций посредством формирования культуры, развивающей субъектность, то современным менеджерам необходим новый набор ролей. Мы считаем, что ими могут стать роли мастера групповой работы (фасилитатор, медиатор, модератор), мастера по развитию (тренер, коуч, супервизор) и мастера по управлению (управленец, организатор, администратор). Но овладение и реализация данных ролей возможно только руководителем, который обладает высоким личностным потенциалом управленческого лидера.

9. Описанные в нашей работе структурно-функциональные модели дают возможность уточнить методический аппарат для дальнейшего исследования такого интересного феномена, как управленческое лидерство.

#### Список литературы

1. Аверина А.Ж., Александрова Л.А., Васильев И.А., Гордеева Т.О., Гусев А.И., Дергачева О.Е., Иванченко Г.В., Калитеевская Е.Р., Курганская М.В., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Митина О.В., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И., Фам А.Х., Шапкин С.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
2. Аммон Г. Динамическая психиатрия / пер с нем. и науч. ред. В.Д. Вида. – СПб.: С-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1995. – 180 с.
3. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? // Организационная психология. – 2013. – Т. 3. – №4. – С. 92–108.
4. Базаров Т.Ю., Райков А.В., Шайхутдинов Р.Р. Разработка и первичная апробация модифицированной версии опросника «фасилитатор – медиатор – модератор» // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 4. – С. 7–23.

5. Бассин Ф. В., Ротенберг В.С., Смирнов И.Н. Категория «социальной энергии» Г. Аммона – анализ её методологических основ // *Динамическая психиатрия*. – 1982. – № 78/79.

6. Белов В.В. Акмеологические основы оценки организационной одаренности у студентов // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2016. – Т 4. – С. 168–182.

7. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2017. – Т. 4. – С. 43–56.

8. Белов В.В., Белова Е.В. Проблема управленческого лидерства: психологический подход // *Управленческое консультирование*. – 2014. – № 7. – С. 116–125.

9. Булгаков А. В. Влияние психологических явлений межгруппового взаимодействия в организации на эффективность управления знаниями: платформа SuneFi и Д. Сноудена // *Пути России. Альтернативы общественного развития. 2.0: сб. ст. Т. XX*. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – С. 574–595.

10. Булгаков А. В. Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ // *Вестник московского государственного областного университета. Серия: психологические науки*. – 2021. – № 3. – С. 12–21.

11. Короленко Ц. П., Дмитриева Н.В. *Интимность*. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2012. – 239 с.

12. Леонтьев Д. В. Новые ориентиры понимания личности в психологии: От необходимого к возможному // *Вопросы психологии*. – 2011. – № 1. – С. 1–43.

13. Коротков И. Н. Акмеологическая модель личностного потенциала управленческого лидера // *Человеческий капитал*. – 2021. – Т. 3. – С. 210–219.

14. Труш В. М. Гомонов Н.Д. Экзистенциал телесности как основание степени криминогенной зараженности личности преступника // *Юридические науки*. – 2017. – Т. 6. – С. 1–25.

15. Шаповал В. А. Профессиональная идентичность сотрудников органов внутренних дел: система оценки, прогнозирования и мониторинга в контексте психодинамического подхода. – М.: СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 256 с.

16. Шаповал И. А. Роль границ Я и не-Я в детерминации поведения в условиях неопределенности // *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. – 2017. – № 3 (30). – С. 100–106.

### References

1. Averina, A.Zh., Alexandrova, L.A., Vasiliev, I.A., Gordeeva, T.O., Gusev, A.I., Dergacheva, O.E., Ivanchenko, G.V., Kaliteevskaya, E.R., Kurganskaya, M.V., Lebedeva, A.A., Leontiev, D.A., Mandrikova, E.Yu., Mitina, O.V., Osin, E.N., Plotnikova, A.V., Rasskazova, E.I., Pham, A.H., Shapkin, S.A. (2011) *Lichnostny`j potencial: struktura i diagnostika / pod red. D.A. Leont`eva* [Personal potential: structure and diagnostics / Edited by D.A. Leontiev]. Moscow: Sense. (In Russian).

2. Ammon, G. (1995) *Dynamic psychiatry* // trans with him. and scientific ed. by V.D. Vida. St. Petersburg: St. Petersburg Research Psychoneurological Institute named after V.M. Bekhterev. (In Russian).

3. Bazarov, T.Y. (2013) Business education: development of organizations or organization of development? // Organizational psychology. Vol. 3. No 4. pp. 92–108. (In Russian).
4. Bazarov, T.Yu., Raikov, A.V., Shaikhutdinov, R.R. (2019) Development and initial testing of the modified version of the questionnaire "facilitator – mediator –moderator". Psychology and pedagogy of official activity. No 4. pp. 7–23. (In Russian).
5. Bassin, F. V., Rotenberg, V.S., Smirnov, I.N. (1982) The category of "social energy" of G. Ammon – analysis of its methodological foundations // Dynamic Psychiatry. № 78/79. (In Russian).
6. Belov, V.V. (2016) Acmeological bases of assessment of organizational giftedness among students // Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin. T 4. pp. 168–182. (In Russian).
7. Belov, V.V. (2017) The concept of personality in the acmeology of leadership: System-evolutionary approach // Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin. T 4. S 43-56. (In Russian).
8. Belov, V.V., Belova, E.V. (2014) The problem of managerial leadership: a psychological approach // Managerial consulting, No 7. pp. 116–125. (In Russian).
9. Bulgakov, A.V. (2015) The influence of psychological phenomena of intergroup interaction in an organization on the effectiveness of knowledge management: Cynefi platform n d. Snowden // The Ways of Russia. Alternatives to social development. 2.0: collection of articles. Vol. XX. M.: New Literary Review, pp. 574–595. (In Russian).
10. Bulgakov, A.V. (2021) The structure of psychological mechanisms of intergroup adaptation as an indicator and a tool for managing the development of an organization: socio-cognitive analysis // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences. No 3. pp. 12–21. (In Russian).
11. Korolenko, Ts. P., Dmitrieva, N.V. (2012) Intimacy. Moscow: Academic Project; Gaudeamus. (In Russian).
12. Leontiev, D. V. (2011) New guidelines for understanding personality in psychology: From the necessary to the possible // Questions of Psychology. No 1. pp. 1–43. (In Russian).
13. Korotkov, I. N. (2021) Acmeological model of personal potential of a managerial leader // Human capital. Vol. 3. pp. 210–219. (In Russian).
14. Trush, V. M. Gomonov, N.D. (2017) The existential of corporeality as the basis of the degree of criminogenic infection of the criminal's personality // Legal Sciences. T. 6. pp. 1–25. (In Russian).
15. Shapoval, V. A. (2014) Professional identity of employees of internal affairs bodies: a system of assessment, forecasting and monitoring in the context of a psychodynamic approach. Moscow: St. Petersburg: Publishing House of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (In Russian).
16. Shapoval, I. A. (2017) The role of the boundaries of self and non-self in determining behavior in conditions of uncertainty // Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, psychology. No 3 (30). pp. 100–106. (In Russian).

#### **Вклад соавторов**

Соавторство неделимое.

#### **Co-authors' contribution**

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Белов Василий Васильевич**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Коротков Игорь Николаевич**, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: igorkorotkov\_92@mail.ru

### About the authors

**Vasilij V. Belov**, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Igor N. Korotkov**, graduate student, North-Western Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: igorkorotkov\_92@mail.ru

Поступила в редакцию: 08.11.2021

Received: 08 November 2021

Принята к публикации: 19.11.2021

Accepted: 19 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923.2 – 057.875  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_53

## **Структурно-функциональная модель и методический аппарат исследования конструктивного перфекционизма как фактора успешного развития личности студента**

***Н. Н. Веребчан***

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

В статье исследуется проблема перфекционизма с позиции зарубежных и отечественных авторов. На основе теоретического анализа и моделирования разработана структурно-функциональная модель развития перфекционизма в юношеском возрасте, которая включает в себя виды перфекционизма, психологические критерии и факторы развития. Опираясь на структурно-функциональную модель, обоснован выбор методик исследования, направленных на изучение таких компонентов как направленность перфекционизма, личностная зрелость и саморазвитие студентов, потребность в достижениях, смысло-жизненные и каузальные ориентации, акцентуации характера, депрессия, враждебность, тревожность и копинг-стратегии.

**Материалы и методы.** Работы зарубежных и отечественных психологов, посвященные изучению перфекционизма и факторов его возникновения. Объектом исследования является конструктивный перфекционизм студента как фактор успешного развития личности. В качестве методов исследования использовались анализ, сравнение и моделирование.

**Результаты исследования.** Перфекционизм как обостренное стремление к совершенству в настоящее время рассматривается исследователями в двух видах: здоровом (конструктивном) и патологическом (деструктивном). Психологическими критериями, влияющими на проявление конструктивного перфекционизма будут: усиление (возрастание) личностной зрелости, саморазвития и т.п. Деструктивный вариант развития личности, обозначающий усиление акцентуаций характера, проявление невротических состояний, негативно влияет на саморазвитие личности.

**Обсуждение и выводы.** Проведенные исследования позволили разработать структурно-функциональную модель формирования конструктивного перфекционизма студента, учитывая личностные характеристики юношеского возраста. Модель включила факторы и условия возникновения перфекционизма, как входные параметры, а также виды перфекционизма, негативные и позитивные критерии проявления перфекционизма как выходные параметры механизма преобразования личности.

**Ключевые слова:** перфекционизм, конструктивный перфекционизм, личность, юношеский возраст, студенты, структурно-функциональная модель, методический аппарат.

**Для цитирования:** Веребчан Н. Н. Структурно-функциональная модель и методический аппарат исследования конструктивного перфекционизма как фактора успешного развития личности студента // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 53–69. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_53

**Structural et ad munus exemplar et applicando canaliculus studio  
molior perfectionism ut factor prospere development  
of studiosum personalitatem**

***Nina N. Verebchan***

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

The article examines the problem of perfectionism from the perspective of foreign and domestic authors. Based on theoretical analysis and modeling, a structural and functional model of the development of perfectionism in adolescence has been developed, which includes types of perfectionism, psychological criteria and development factors. Based on the structural and functional model, the choice of research methods aimed at studying such components as the orientation of perfectionism, personal maturity and self-development of students, the need for achievements, meaning-life and causal orientations, character accentuations, depression, hostility, anxiety and coping strategies is justified.

**Materials and methods.** The works of foreign and domestic psychologists devoted to the study of perfectionism and the factors of its occurrence. The object of the study is the student's constructive perfectionism as a factor of successful personality development. Analysis, comparison and modeling were used as research methods.

**Results.** Perfectionism as an acute striving for perfection is currently considered by researchers in two types: healthy (constructive) and pathological (destructive). Psychological criteria affecting the manifestation of constructive perfectionism will be: strengthening (increasing) of personal maturity, self-development, etc. A destructive variant of personality development, denoting an increase in character accentuations, the manifestation of neurotic states, negatively affects the self-development of the individual.

**Discussion and conclusions.** The conducted research made it possible to develop a structural and functional model for the formation of constructive perfectionism of a student, taking into account the personal characteristics of adolescence. The model included factors and conditions of the emergence of perfectionism as input parameters, as well as types of perfectionism, negative and positive criteria for the manifestation of perfectionism as output parameters of the mechanism of personality transformation.

**Key words:** perfectionism, aedificant perfectionism, personalitatem, adolescentia, alumni, fabrica et ad munus exemplar, applicando adminiculum.

**For citation:** Verebchan, N. N. (2021) Strukturno-funkcional'naya model' i metodicheskij apparat issledovaniya konstruktivnogo perfekcionizma kak faktora uspeshnogo razvitiya lichnosti studenta [Structural et ad munus exemplar et applicando canaliculus studio molior perfectionism ut factor prospere development of studiosum personalitatem]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 53–69. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_53 (In Russian).

## **Введение**

В современных условиях, характеризующихся социальными и общественными изменениями, проблема перфекционизма является очень актуальной, так как именно с этой личностной характеристикой связана эффективность деятельности. Особый интерес представляют исследования перфекционизма в юношеском возрасте, когда молодым людям свойственна постановка завышенных целей наряду с личностной незрелостью.

Стремление к совершенству, которое начинает проявляться с раннего детского возраста, поощряется в одинаковой степени как в конкретных социальных и культурных условиях, так и через индивидуальную деятельность. Изучая проблему академического совершенства, попытаемся рассмотреть перфекционизм через призму успешности развития личности студента. Практическая востребованность нашего исследования заключается в возможности использования результатов для составления и реализации модели, направленной на формирование конструктивного перфекционизма.

Перфекционизм представляет собой относительно устойчивую личностную черту, которая связана с поведенческими проявлениями. И к настоящему моменту проведено множество исследований перфекционизма, касающихся разных аспектов его изучения. Но проблема остается, по-прежнему, актуальной и острой, и неоспорим тот факт, что она требует дальнейшего осмысления.

*Цель:* Разработать структурно-функциональную модель формирования конструктивного перфекционизма студента, на основе которой определить методический аппарат исследования, включающий в себя методики на изучение направленности перфекционизма, личностной зрелости и саморазвития студентов.

## **Материалы и методы**

Материалом послужили работы зарубежных и отечественных психологов, посвященные изучению перфекционизма и факторов его возникновения (Р. Hewitt и G. Flett, R. Frost, D. Burns, К. Хорни, Э. Фромм, А. Адлер, И.И. Грачева, Г.В. Иванченко, В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов, С.В. Воликова, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова и др.). А также были представлены концепции развития личности (А. Эллис, Д. Бернс, А. Адлер, К. Роджерс, К. Хорни, З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, К.Г. Юнг, Э.Шпрангер, и др.) и особенности юношеского возраста (Б. Г. Ананьев, Э. Шпрангер, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), взаимосвязь перфекционизма с личностными характеристиками студентов (Б.Г. Ананьев, Э. Шпрангер, З.Фрейд, Э. Эриксон, Л. Выготский и др.). В качестве методов исследования использовались анализ, сравнение и моделирование [19].

*Объектом* исследования является конструктивный перфекционизм студента как фактор успешного развития личности.

Слово «перфекционизм» пришло в европейские языки из латинского «perfectus», что означает «абсолютное совершенство» и определяет высокую требовательность человека к себе и окружающим людям [23]. В психологии перфекционизм отождествляется со стремлением субъекта к совершенству, стремлением доводить результаты любой своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам [11, с. 75]. В науке не существует единого взгляда на эту проблему, но в трудах многих философских школ и направлений встречаются близкие по смыслу понятия.

К теме совершенства обращались многие философы и ученые: Платон, Аристотель, Г. Лейбниц, И. Кант, Г.Ф.Гегель, Ф.В.Ницше, З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, К. Хорни, Карл Маркс и Фридрих Энгельс, В. И. Ленин, Р.О. Фрост, Дж.Л. Флетт, П.Л. Хьюитт, Т.Ю. Юдеева, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, и другие. Но всегда в центре учения перфекционизма стоит личность и потенциал ее морального развития.

По А.Н. Леонтьеву, личность – это особое качество, «которое приобретается индивидом в обществе в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается» [20].

В настоящее время не существует единой теории к изучению личности.

Первым представил психику человека З. Фрейд в своем психодинамическом подходе к изучению поведения человека, выделяя в личности три структурных компонента: Ид, Эго и Суперэго, и подчеркивая значение бессознательных психических процессов как основного предмета исследования психоанализа [29].

А. Адлер и К.Г. Юнг пересмотрели теорию З. Фрейда, выдвинув собственные. А. Адлер считал, что стиль жизни личности наиболее отчетливо проявляется в её установках и поведении, а степень выраженности социального интереса является показателем здоровья психики. К.Г. Юнг, также как и З. Фрейд, посвятил себя изучению неосознаваемых влечений на поведение и опыт человека, но он утверждал, что содержание бессознательного – это не только подавленные сексуальные влечения. Аналитическая теория К.Г. Юнга рассматривает в личности три структуры – эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное. Также К.Г. Юнг ввел понятия экстраверсии и интроверсии. Э. Эриксон, для которого наибольшее значение имело эго и его адаптивные способности, представил в теории личности «восемь возрастных периодов человека». А. Маслоу, как представитель гуманистической психологии, которая признала личность своим главным предметом изучения, в своей концепции



включает физиологические и несколько групп базовых потребностей – потребность в самоактуализации, саморазвитии [18]. К. Роджерс в рамках гуманистической психологии утверждает, что ценности – это устанавливающие образования личности, а общие ценностные устремления человека – это совершенствование самого человека.

По В.В. Белову, в 30-е годы XX в. появилось ещё нескольких теорий личности: динамической теории личности К. Левина, теории черт Г. Оллпорта и экспериментальной, мотивационной теории Г. Мюррея [5]. Попытка построения единой персонологии была предпринята С. Мадди. Идея целостности личности была реализована на основе структурной концепции, где С. Мадди в структуре личности выделяет ядро и периферию, а дальше – разрабатывает формальные и содержательные требования к построению единой теории личности [5]. Д.А. Леонтьев, как и многие другие зарубежные и отечественные исследователи, отмечает, что С. Мадди удалость прийти к пониманию личности как целостного образования [15]. Но решение проблемы требует разработки нового подхода, обладающего интегративной силой [5]. На современном этапе научного познания личности В.А. Петровский и Е.Б. Старовойтенко рассматривают данную интеграцию не как науку о личности, а как «наука личности» и предлагают её называть «общая персонология». Предназначение: исследовать личность и помочь каждому человеку стать личностью, что требует открытия нового подхода [5].

Наука о личности А.Г. Асмолова предлагает системный историко-эволюционный подход к пониманию личности [4], и первоначально акцент сделан на естественно-научных закономерностях эволюции систем. В.В. Белов отмечает, что системно-эволюционный подход позволил обосновать трехкомпонентную модель структуры личности и сформулировать ряд закономерностей развития личности [5]. Историческая составляющая подхода А.Г. Асмолова не носит системный характер и опирается на глубокий теоретико-методологический фундамент в виде, прежде всего, культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [9] и подробно описан А.Г. Асмоловым применительно к личности и ее развитию [3]. На современном этапе развития общей теории личности в отечественной литературе не найдено достаточного основания, чтобы связать между собой системно-эволюционный и культурно-исторический подходы [5], но исследования продолжают. Многочисленные теоретические концепции служат основанием для поиска и разработки новых описаний к пониманию личности.

Чтобы определить место перфекционизма в структуре личности, проанализируем предпосылки его возникновения и формирования. Личность

перфекциониста постоянно стремится к совершенству. Достижение совершенства в какой-либо конкретной области редко обходится без затрат в других аспектах жизни. Жизнь в стремлении к совершенству требовательна, может быть суровой по отношению к себе, другим и, конечно, она не для всех [33].

Проблема влияния перфекционизма на психическое развитие личности широко рассматривается в различных научных трудах, начиная еще с XX в. Сначала перфекционизм ассоциировался с психопатологией и изучался на клинической выборке. Многие ученые и сейчас рассматривают перфекционизм только как негативное явление, так как совершенного не существует, оно недостижимо по своей природе. Поэтому, все старания перфекциониста обречены на провал, а сам перфекционист – на разочарование и депрессию [26; 27].

По К. Хорни, «перфекционизм» (стремление к совершенству) – это причина стойких невротических состояний, он мешает человеку принимать себя и окружающих людей такими, какие они есть, заставляя стремиться к недостижимому и пренебрегая имеющимся [24]. Э. Фромм в своих исследованиях выделяет разные типы социальных характеров, порождаемых современной культурой конкуренции и индивидуализма<sup>1</sup>. А. Адлер рассматривает перфекционизм как невротические попытки компенсировать дефект (реальный или воображаемый), который создается комплексом неполноценности [1]. А. Д. Бернс добавил когнитивный параметр, при котором возможны только два варианта выполнения деятельности – либо всё, либо ничего [7]. П. Хьюитт и Г. Флетт выделили три вида перфекционизма: Я-адресованный перфекционизм, перфекционизм, направленный на других и перфекционизм, направленный на общество, а также сформулировали свое представление о двух типах перфекционизма – «адаптивный» и «дезадаптивный». Р. Фрост выделяет «шесть сторон перфекционизма»: повышенную озабоченность возможными ошибками, высокие личные стандарты, боязнь действий, потребность в организации, высокий уровень ожиданий и критики родителей [29].

Д. Натасчек первым предположил, что существуют две формы перфекционизма – нормальный (здоровый) и невротический [31]. Д. Натасчек говорил, что при нормальном перфекционизме человек получает удовлетворение от процесса достижения высоких стандартов, а при невротическом – человек страдает от нереалистичных целей, которые он сам же себе и ставит.

---

<sup>1</sup> Фромм Э. Типологические модели социальных характеров // Психология психоанализ характера. Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1998.

Аналогичные взгляды можно наблюдать у современных авторов – В.А. Ясной и С.Н. Ениколопова, которые считают, что нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом отличается гибкостью и может приспособливаться к существующей ситуации, в отличие от невротического перфекциониста, который устанавливает для себя завышенные стандарты, и не оставляет себе возможности допускать ошибки [21, с. 101–110].

Феномен перфекционизма продолжает приобретать широкое распространение в обществе и, проявляясь в патологической форме, может иметь ряд специфических особенностей. Перегрузки психики вследствие роста информационного потока и ускоряющегося темпа жизни, способствуют появлению нервно-психических расстройств и граничащих с ними состояний, называемых акцентуациями. Акцентуации характера – это заостренные черты характера или крайние варианты нормы [17]. К. Леонгард определял акцентуации как «отклонение от нормы» [14]. Однако, описанная реальность – это всего лишь одна сторона медали данного феномена, существование которого указывает на большую роль факторов в возникновении потребностей к совершенствованию.

Большинство авторов отмечают, что перфекционистская ориентация формируется уже в младшем школьном возрасте, и даже раньше [10; 13].

Выделяются следующие факторы формирования: макросоциальные – влияние рекламы и кинематографа (А.Б. Холмогорова, М.В. Ларских) и микросоциальные – влияние родительской семьи и социальных групп (J. Ashby, R. Frost, H. Hamachek, K. Preusser, А.Б. Холмогорова и др.).

Таким образом, на природу перфекционизма влияет все общество в целом, посредством родительского воспитания, обучения, ближайшего окружения, а также телевидения, средств массовой информации, интернета.

Одним из главных факторов развития перфекционизма является авторитарный стиль воспитания, характеризующийся высокими требованиями и жестким дисциплинарным режимом (Burns, Hamachek, Hollender, Racht и др.) [8; 11]. С поступлением в школу успешность трансформируются в виде отметок. Далее, образуется еще одна группа риска – студенты вузов с высокими образовательными стандартами – академическим перфекционизмом.

По Б.Г. Ананьеву, студенческий возраст является самостоятельной возрастной категорией и особой стадией возрастного развития человека [2]. В этот период происходит переход личности от юности к взрослости, появляются новые возможности, возрастает чувство ответственности, изменяется отношение к себе и окружающим. Э. Шпрангер определял юношеский возраст как стадию духовного развития, которое в свою очередь

связано с комплексом психофизиологических процессов, характеризующиеся усвоением норм и ценностей общества и реальным переходом к взрослой жизни [32]. Зигмунд Фрейд обозначал этот период как всплеск инстинктов вследствие полового созревания, который приводит к эмоциональной неуравновешенности, когда молодой человек начинает процесс отделения от семьи, прежде чем занять свое место в мире взрослых людей [12].

По Э. Эриксону, человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для каждого возраста, исход которых определяет возможность последующего расцвета личности [25]. Лев Выготский первым подчеркнул важность социального контекста, а также значение исторического развития знания и понимания, являющихся совокупным достоянием всего общества. Всё это может стать движущей силой развития личности или наоборот – причиной трудностей и проблем молодого человека.

Таким образом, юность – это период внутренних и внешних конфликтов, с начала полового созревания (12–13 лет) до наступления взрослости (22–25 лет), в ходе которых у человека появляется чувство индивидуальности. Человек, испытывающий кризис юности (17–22 года) только учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения [16].

Многим молодым людям в этом возрасте важнее соответствовать ожиданиям окружающих, – «казаться, а не быть» – есть главный признак перфекционизма. Особенно это касается студенческой молодежи, так как в процессе обучения часто возникают ситуации публичного оценивания знаний. Вследствие чего студенты вынуждены устанавливать завышенные требования к себе, чтобы казаться более умными и компетентными [22, с. 350]. Достижение оптимальной успеваемости требует от студентов не только качественного обучения и необходимых умственных способностей, а также – личной инициативы, усердия и умения руководить собой [33]. Гарднер писал об эффективной саморегуляции, которая может существенно отличаться у разных людей, – как одним из подходов, являющимся важным наставлением для всех студентов [30]. Убеждения в эффективности использования процессов саморегуляции являются предикторами академических целей студентов и последующего успеха [33].

Студенты должны самостоятельно контролировать не только свое функционирование, но и условия, которые его окружают, и эффекты, которые оно производит (Zimmerman Sc Paulsen, 1995) [33].

Достижение академического совершенства зависит от высокого уровня мотивации и бесчисленных часов практики использования таких классических процессов саморегуляции, как самоконтроль, целенаправленное внимание и опора на систематическую обратную связь [33], что и определяет зрелость личности.

Для понимания функциональной структуры совершенства единственно правильным направлением будет являться разработка теоретической модели. Психологические основы исследования данной проблемы были заложены еще в начале XX в. представителями психодинамического направления в психологии – А. Адлером и К. Хорни. Несмотря на различия в своих теоретических построениях, они первыми предложили функционально-структурное описание личности. В модели представлены характеристики поведения, предпринята попытка раскрыть психологическое содержание личности [6].

При построении теоретической модели будем опираться на трехуровневую функциональную структуру субъекта деятельности. Построение теоретической модели осуществлялось с учетом общенаучного требования к построению структурно-функциональной модели, которая включает характеристику «входа», «выхода» и механизма преобразования входных параметров в выходные [4].

### Результаты и их обсуждение

Таким образом, в соответствии с принятым нами пониманием модели, она должна включать следующие компоненты: факторы и условия возникновения перфекционизма, виды перфекционизма, негативные и позитивные критерии проявления перфекционизма (рис. 1).

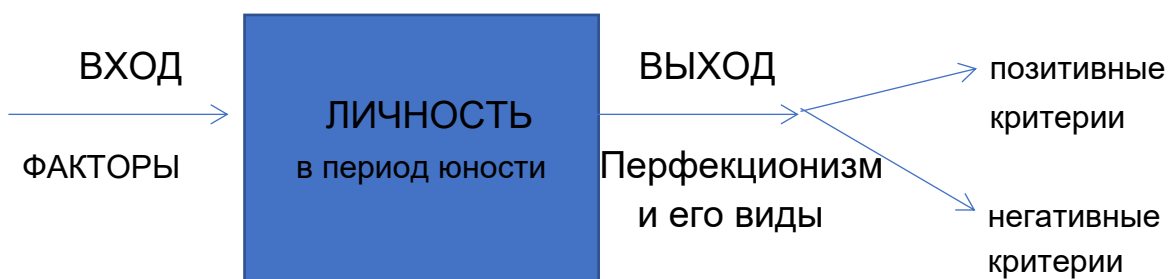


Рис 1. Структурно-функциональная модель развития перфекционизма в период юности

Перфекционизм, являясь обостренным стремлением к совершенству, в настоящее время рассматривается исследователями в двух видах: здоровом (конструктивном) и патологическом (деструктивном).

В центре учения перфекционизма всегда стоит личность и потенциал ее психического развития. Личность перфекциониста постоянно стремится к совершенству. Установлены факторы, оказывающие влияние на возникновение перфекционизма: критика и ожидания со стороны родителей, школьная и университетская среда и ее требования, социокультурные условия. Процесс профессионализации, как один из важнейших факторов развития личности в период юности, является важнейшим жизненным этапом и завершает окончательное становление личности [2]. Центральным новообразованием периода является становление самоопределения, поэтому, данный период считается самым сензитивным для развития перфекционизма.

Определение конструктивного перфекционизма как черты личности будет проявляться в формах его саморазвития, таких как: самосовершенствование, самоактуализация, самоутверждение и самореализация. Соответственно, психологическими критериями, влияющими на проявление конструктивного перфекционизма будут: усиление (возрастание) личностной зрелости, саморазвития, потребность в достижениях, личностные ориентации, стремления, компетенции, эмоциональная насыщенность и результативность жизни, удовлетворенность самореализацией; а критериями деструктивных проявлений перфекционизма – усиление акцентуаций характера и невротические проявления на фоне тревожности или депрессии, проявление агрессии, копинг-поведение в стрессовых ситуациях.

Как оценочная концепция, совершенство определяется с точки зрения ценных навыков и результатов, которые считаются необходимыми для успешного функционирования в рамках определенной области деятельности [33]. В связи с этим актуальным является изучение особенностей развития данного явления, предупреждение формирования его негативных форм у студентов вуза и ориентация студенческой молодежи на развитие здорового перфекционизма.

Поэтому, перфекционизм будет рассматриваться как условие для конструктивного развития личности, а проявления его конструктивности будут анализироваться через призму развития личности (успешное саморазвитие, т. е. формирование личностной зрелости, и негативное саморазвитие, не дающее успеха).

Технологически концепция будет включать реализацию эмпирического исследования формирования конструктивного перфекционизма студента через методы и методики экспериментального исследования, оценку и динамику формирования отдельных компонентов перфекционизма.

Опираясь на структурно-функциональную модель, определим методический аппарат исследования, включающий в себя методики, направленные на изучение таких компонентов как направленность перфекционизма, личностная зрелость и саморазвитие студентов, потребность в достижениях, смысло-жизненные и каузальные ориентации, акцентуации характера, депрессия, враждебность, тревожность и копинг-стратегии.

При выборе методик мы исходим из критериев описательной модели. Сначала мы изучим определим методики, направленные на выявление перфекционизма и его видов.

Таблица 1

*Методический аппарат для оценки перфекционизма и его видов*

| Методика                                | Авторы                                 | Направленность   |
|---|--|--|
| Диагностику склонности к перфекционизму | П.А. Шусер, модификации Н.П. Фетискина | Выявление наличия перфекционизма у студентов                               |
| Дифференциальный тест перфекционизма    | А.А. Золотарева                        | Выявление конструктивного или деструктивного типа перфекционизма           |
| Диагностику перфекционизма              | П.Л. Хьюитт, Г.Л. Флетт                | Определение направленности перфекционизма: на себя, на других, на общество |

Следующим этапом диагностики будет определение методик, направленных на конструктивный вариант развития личности, так как конструктивность проявляется в личностной зрелости и саморазвитии. Поэтому, конструктивный перфекционизм мы будем рассматривать через призму успешности развития личности, и необходимо проверить ее потребность в достижениях. Также, может меняться источник смысла жизни в различные периоды и при различных психических состояниях, что нам также нужно проверить.

Таблица 2

*Методики для оценки конструктивности перфекционизма*

| Методика                                  | Авторы         | Направленность   |
|---|----------------|--|
| Методика исследования самоотношения (МИС) | С.Р. Пантелеев | Выявление личностной зрелости и саморазвития студентов                                 |
| Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)    | Д.А. Леонтьев  | Эмоциональная насыщенность и результативность жизни, удовлетворенность самореализацией |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Методика «Определение потребности в достижениях» | На базе теста Ю. Орлова   | Выявление потребности в достижениях             |
| Опросник каузальных ориентаций                   | Расширенная адаптированная версия Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой | Личностные ориентации, стремления и компетенции |

Перфекционизм может включать и деструктивный вариант развития личности, обозначающий усиление акцентуаций характера, проявление невротических состояний, что негативно влияет на саморазвитие личности. Поэтому, для изучения данного варианта развития личности будем использовать следующую группу методик:

Таблица 3

*Методики для оценки деструктивности перфекционизма*

| Методика  | Авторы                               | Направленность   |
|---|--------------------------------------|--|
| Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера | А.Е. Личко                           | Диагностируются гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротич., сенситивный, тревожно-педант., интровертированный, возбудимый, демонстративный и неустойчивый типы |
| Шкала личностной тревожности  | Спилбергер-Ханин                     | Определение тревоги как склонности личности к возникновению тревоги (в зависимости от личностных качеств)  |
| Шкала депрессии   | На базе теста Т.Балашовой            | Выявление дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии   |
| Изучение состояния агрессии   | А. Басс, А. Дарки                    | Определение проявления агрессии и враждебности   |
| Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»                      | Адаптированный вариант Т.А. Крюковой | Определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий   |



## Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование позволило разработать структурно-функциональную модель формирования конструктивного перфекционизма студента, на основе которой мы определили методический аппарат исследования, включающий в себя разноплановые методики.

«Перфекционизм» (чрезмерное стремление к совершенству) как личностная характеристика, рассматривалась в научных трудах с XX в. сначала как паталогическая форма развития. Но интерес к изучению данной области увеличивался, в том числе и среди отечественных психологов, и было предложено различать две формы перфекционизма – нормальный (здоровый, конструктивный) и невротический (деструктивный). Конструктивный перфекционизм помогает реализовывать личностный потенциал, дисциплинирует, развивает трудолюбие, требовательность, желание совершенствовать свое мастерство, имеет адекватную оценку своей деятельности. Деструктивный перфекционизм отличается зацикленностью, навязчивостью, непереносимостью критики, неумением достигать целей.

Опираясь на исследования ряда авторов, а также на проведенное нами теоретическое изучение особенностей развития перфекционизма в юношеском возрасте, мы пришли к выводу, что, юноши и девушки студенческого возраста, находясь в периоде внутренних и внешних конфликтов, более подвержены перфекционистским ориентациям, которые начинают формироваться уже в раннем детстве, постепенно развиваясь и преобразуясь в качества личности.

Проведенные исследования позволили нам разработать структурно-функциональную модель формирования конструктивного перфекционизма студента, учитывая личностные характеристики юношеского возраста. Модель включила факторы и условия возникновения перфекционизма, как входные параметры, а также виды перфекционизма, негативные и позитивные критерии проявления перфекционизма как выходные параметры механизма преобразования личности.

Опираясь на структурно-функциональную модель, определили методический аппарат исследования, включающий в себя методики, направленные на изучение направленности перфекционизма, личностной зрелости и саморазвития студентов, потребности в достижениях, смысловых и каузальных ориентаций, акцентуаций характера, депрессии, враждебности, тревожности и копинг-стратегий.

Полученные результаты позволяют нам рассматривать перфекционизм как условие для конструктивного развития личности, а проявления его конструктивности будут анализироваться через призму развития личности, ее самосознания и отношений с другими людьми.

### Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Акад. Проект, 2007. – 232 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. Вып. 2. – 280 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
4. Белов В.В. Акмеологические основы оценки организационной одаренности у студентов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-1. – С. 168–182.
5. Белов В.В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 292–295.
6. Белов В.В. Функционально-структурная модель личности деструктивного бездарного руководителя в акмеологии организационного лидерства // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 11–28.
7. Бернс Д. Терапия настроения. Клинически доказанный способ победить депрессию без таблеток. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 580 с.
8. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 2. – С. 94–99.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
10. Жебрун Я.О. Особенности социально-психологической адаптации студентов, склонных к перфекционизму // Вестник Бурятского университета. – 2010. – № 5. – С. 36–38.
11. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Мастера психологии. 2011. – 224 с.
12. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М.: Фаир-пресс, 2003. – 448с.: ил.
13. Купченко В.Е., Сабирова Л.С. Особенности жизненной стратегии у лиц с разным уровнем перфекционизма // Омский научный вестник. – 2013. – № 2(116). – С. 159–163.
14. Леонгард К. [K. Leonhard] Акцентуированные личности / пер. с нем.: – Киев: Высшая школа, 1981. – 392 с. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.
15. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 675 с.
16. Ливехуд Б. Фазы развития ребенка. – Духовное познание, 2002. – 192 с.
17. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – СПб.: Речь, 2009. – 256 с.
18. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. – Самара, ИД Бахрах – М, 2008. – 160 с.
19. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либрок, 2010. – 280 с.
20. Олпорт Г. Становление личности: Избр. тр. / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – С. 331.
21. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. – 2009. – №1. – С. 101–120.

22. Рядинская Е.Н. Влияние перфекционизма на уровень адаптации студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – №45(5). – С. 350.
23. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. – М.: ЗАО Эксмо-Пресс, 1999. – 592 с.
24. Хорни К. Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию / под ред. проф. М.М.Решетникова; пер. с англ. Е.И. Замфир. – СПб.: Питер, 2019. – 520 с.
25. Эриксон Э. Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
26. Bieling P.J., Alden L.E. The Consequences of perfectionism for patients with social phobia // Br J Clin Psychol. – 1997. – Vol. 36. – P. 387–395.
27. Burns D. The perfectionist's script for self defeat. Psychology today. – 1980. P. 34–51.
28. Freud S. A general introduction to psychjanalysis. New York: Doubleday. – 1915-1917/1943
29. Frost R. O. Cognitive Approaches to Obsessions and Compulsions: Theory, Assessment, and Treatment. Department of Psychology, Smith College, Northampton, MA, USA: Elsevier. – 2010.
30. Gardner H. The disciplined mind: What all students should understand. New York: Simon & Schuster. – 1999.
31. Hamachek D. E. Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. Psychology (Savannah, Ga.). – 1978. 15. – Vol. 7. – No. 10. – P. 27–33.
32. Spranger E. Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer. – 1924.
33. The Pursuit of Excellence Through Education / edited by Michel Ferrari. The educational psychology series. – 2002.

### References

1. Adler, A. (2007) *Praktika i teoriya individual'noj psihologii* [Practice and theory of individual psychology]. Moskva: Akademicheskij Proekt. (In Russian).
2. Anan'ev, B.G. (1974) К психфизиологии студенческого возраста [To psychophysiology of student age]. *Sovremennye psihologicheskie problemy vysshej shkoly – Modern psychological problems of higher education*. Leningrad: Vypusk 2. (In Russian).
3. Asmolov, A.G. (2007) *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya lichnosti* [Personality Psychology: Cultural and Historical Understanding of Personality Development]. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Smysl: Akademiya. (In Russian).
4. Belov, V.V. (2016) Akmeologicheskie osnovy ocenki organizacionnoj odarennosti u studentov [Acmeological basis of evaluation of organizational giftedness in students]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No № 4-1. pp. 168-182. (In Russian).
5. Belov, V.V. (2017) Problema razvitiya lichnosti v akmeologii liderstva [The Problem of Personality Development in the Acmeology of Leadership]. *XXI Carskosel'skie chteniya: materialy mezhdunar. nauch. konf., 25-26 apr. 2017 g – XXI Tsarskoye Selo readings: materials of international scientific. conf., 25-26 Apr. 2017*. Sankt-Petersburg: LGU im. A.S. Pushkina. pp. 292–295. (In Russian).
6. Belov, V.V. (2018) Funkcional'no-strukturnaya model' lichnosti destruktivnogo bezdarnogo rukovoditelya v akmeologii organizacionnogo liderstva [Functional-structural model of personality of destructive mediocre leader in acmeology of organizational leadership]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 11–28. (In Russian).

7. Berns, D. (2019) *Terapiya nastroeniya. Klinicheski dokazannyj sposob pobedit' depressiyu bez tabletok* [Mood therapy. Clinically proven way to defeat depression without pills]. Moskva: Al'pina Publisher. (In Russian).

8. Volikova, S.V. (2012) *Sovremennye issledovaniya detskogo perfekcionizma* [Modern Research on Child Perfectionism]. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya – Social and clinical psychiatry*. Vol. 22. No № 2. pp. 94–99. (In Russian).

9. Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchej psihologii* [Collected works: In 6 tons T. 2. Problems of general psychology] / Pod red. V. V. Davydova. Vol. 3. Moskva: Pedagogika. (In Russian).

10. Zhebrun, YA.O. (2010) *Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov, sklonnyh k perfekcionizmu* [Features of socio-psychological adaptation of students prone to perfectionism]. *Vestnik Buryatskogo universiteta – Vestnik Buryatskogo universiteta*. No 5. pp. 36–38. (In Russian).

11. Il'in, E.P. (2011) *Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfekcionizm, len'* [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness]. Sankt-Peterburg: Mastera psihologii. (In Russian).

12. Korduell, M. (2003) *Psihologiya. A – YA: Slovar'-spravochnik* [Psychology. A – Z: Dictionary-reference] / Per. s angl. K. S. Tkachenko. Moskva: Fair-press. (In Russian).

13. Kupchenko, V.E., Sabirova, L.S. (2013) *Osobennosti zhiznennoj strategii u lic s raznym urovnem perfekcionizma* [Features of life strategy in persons with different levels of perfectionism]. *Omskij nauchnyj vestnik – Omsk Scientific Bulletin*. No 2(116). pp. 159–163. (In Russian).

14. Leongard, K. (1981) *Akcentuirovannye lichnosti* [Accentuated personalities] / per. s nem.: Kiev: Vysshaya shkola. (In Russian).

15. Leont'ev, D.A. (2011) *Vvedenie: lichnostnyj potencial kak ob"ekt izucheniya* [Introduction: Personal Potential as an Object of Study]. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika – Personal Potential: Structure and Diagnostics*. Moskva: Smysl. (In Russian).

16. Livekhud, B. (2002) *Fazy razvitiya rebenka* [Phases of child development]. *Duhovnoe poznanie – Spiritual knowledge*. (In Russian).

17. Lichko, A.E. (2009) *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents] / Pod red. YU.B. Gippenrejter, V.YA. Romanova. Sankt-Petersburg: Rech'. (In Russian).

18. Motkov, O.I. (2008) *Lichnost' i psihika. Sushchnost', struktura i razvitie* [Personality and psyche. Essence, Structure and Development]. Samara, ID Bahrah. Moskva. (In Russian).

19. Novikov, A.M., Novikov, D.A. (2010) *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Scientific research methodology]. Moskva: Librokom. (In Russian).

20. Olport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti: Izbr. tr.* [Personality formation: Election. tr.] / Pod obshch. red. D. A. Leont'eva. Moskva: Smysl. (In Russian).

21. Yasnaya V.A., Enikolopov S.N. (2009) *Aprobaciya shkal izmereniya perfekcionizma na rossijskoj vyborke* [Testing of the measurement scales of perfectionism on the Russian sample]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*. No 1. pp. 101–120. (In Russian).

22. Ryadinskaya, E.N. (2014) *Vliyanie perfekcionizma na uroven' adaptacii studentov* [The Impact of Perfectionism on the Level of Student Adaptation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No 45(5). (In Russian).

23. Holl, K.S., Lindsej, G. (1999) *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. Moskva: ZAO Eksmo-Press. (In Russian).

24. Horni, K. (2019) *Nevroz i lichnostnyj rost: bor'ba za samorealizaciyu* [Neurosis and personal growth: the struggle for self-realization] / pod red. Prof. M.M. Reshetnikova; per. s angl. E.I. Zamfir. Sankt-Petersburg: Piter. (In Russian).
25. Erikson, E. G. (2005) *Vosem' vozrastov cheloveka* [Eight Human Ages]. *Psichologiya razvitiya – Psychology of Development* / pod red. A. K. Bolotovoj, O. N. Molchanovoj. Moskva: CHerO. (In Russian).
26. Bieling, P., Alden, L. (1997) *The Consequences of perfectionism for patients with social phobia* / Br J Clin Psychol. No 36. pp. 387–395.
27. Burns, D. (1980) *The perfectionist's script for self defeat*. Psychology today. pp. 34–51.
28. Freud, S. (1915-1917/1943). *A general introduction to psychjanalysis*. New York: Doubleday.
29. Frost, R. O. (2010) *Cognitive Approaches to Obsessions and Compulsions: Theory, Assessment, and Treatment*. Department of Psychology, Smith College, Northampton, MA, USA: Elsevier.
30. Gardner, H. (1999) *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
31. Hamachek, D. E. (1978) *Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism*. Psychology (Savannah, Ga.) 15. Vol. 7. N.10. pp. 27–33.
32. Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
33. *The Pursuit of Excellence Through Education* / edited by Michel Ferrari. (2002). The educational psychology series. New Jersey. London: Makhva.

#### Об авторе

**Веребчан Нина Николаевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9761-6770, e-mail: nina2101@mail.ru

#### About the author

**Nina N. Verebchan**, graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9761-6770, e-mail: nina2101@mail.ru

Поступила в редакцию: 08.11.2021

Received: 08 November 2021

Принята к публикации: 19.11.2021

Accepted: 19 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923 – 057.8 – 055.2  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_70

## **Особенности систем отношений личности пожилых женщин, работавших в социономических и технономических профессиях**

**А. В. Криулина**

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

**Введение.** В данной статье с помощью теоретического анализа и эмпирического исследования выделены особенности систем отношений личности пожилых женщин, работавших в социономических и технономических профессиях. Результаты исследования позволяют получить психологические знания о системе отношений личности и индивидуально-психологических особенностях пожилых женщин, имеющих профессиональный опыт в различных сферах.

**Материалы и методы.** Выборка представлена 116 пожилыми женщинами, проживающими в Санкт-Петербурге, представительницы социономических специальностей – 60 человек, технономических – 56 человек.

Использовались следующие методики: опросник социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, «Семантический дифференциал времени» (Вассерман Л.И. с соавт., 2005).

**Результаты исследования.** Для пожилых женщин, работавших в социономической сфере, характерны ориентация на социальные аспекты отношений, низкая толерантность к одиночеству, интерес к себе, большая представленность семьи в картине мира, выраженная идентификация с профессиональной деятельностью. Для пожилых женщин, работавших в сфере технономических профессий, характерны более широкий спектр интересов, временная связность прошлого, настоящего и будущего в системе отношений личности, ориентация на дружеские связи, толерантность к одиночеству.

**Обсуждение и выводы.** Впервые система отношений личности с направленностями отношений к себе, к другим, к деятельности была изучена у пожилых женщин, работавших в сфере социономических и технономических профессий. Определено, что сфера предыдущей профессиональной деятельности является одним из определяющих факторов, связанных с системой отношений личности пожилых людей.

**Ключевые слова:** пожилые женщины, система отношений личности, индивидуально-психологические особенности, возрастные особенности, опыт профессиональной деятельности.

**Для цитирования:** Криулина А.В. Особенности систем отношений личности пожилых женщин, работавших в социэкономических и техноэкономических профессиях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 70–89. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_70

## **Features of the system of personality attitude of elderly women who worked in socioeconomic and technological professions**

**Anastasia V. Kriulina**

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

**Introduction.** In this article, with the help of theoretical analysis and empirical research, the features of the system of personality relations of elderly women who worked in socioeconomic and technoeconomic professions are highlighted. The results of the study allow us to gain psychological knowledge about the system of personal relationships and individual psychological characteristics of elderly women with professional experience in various fields.

**Materials and methods.** The sample is represented by 116 elderly women living in St. Petersburg. Representatives of socioeconomic specialties – 60 people, technoeconomic – 56 people. The following methods were used: questionnaire socio-demographic questionnaire, methodology “Color metaphors” (Solomin, 2006), “The semantic differential of time” (Wasserman et al., 2005).

**Results.** Older women who worked in the socioeconomic sphere are characterized by orientation to the social aspects of relationships, low tolerance to loneliness, self-interest, a large representation of the family in the world picture, pronounced identification with professional activity. Older women who have worked in the field of technoeconomic professions are characterized by a wider range of interests, temporary coherence of the past, present and future in the system of personal relationships, orientation to friendly ties, tolerance to loneliness.

**Discussion and conclusion.** For the first time, the system of personal relations with the directions of relations: to oneself, to others, to activity, was studied in elderly people with different professional specialization. It is determined that the sphere of previous professional activity is one of the determining factors associated with the system of personality relationships of older people.

**Key words:** elderly women, the system of personal relationships, individual psychological characteristics, age characteristics, professional experience.

**For citation:** Kriulina, A.V. (2021) Osobennosti sistem otnoshenij lichnosti pozhiilyh zhenshchin, rabotavshih v socioékonomicheskikh i tekhnékonomicheskikh professiyah [Features of the system of personality attitude of elderly women who worked in socioeconomic and technological professions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 70–89. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_70 (In Russian).

## **Введение**

Человек традиционно рассматривается как субъект жизнедеятельности: прежде всего труда, познания и общения, именно в жизнедеятельности он формируется как субъект. И тогда субъективный характер психического отражения можно раскрыть через анализ жизнедеятельности, в частности профессиональной деятельности.

На данный момент недостаточно изученным остается влияние завершенной трудовой деятельности на систему отношений личности пожилых людей. Влияние профессиональной деятельности на личность человека настолько глубоко и системно, что пожилые люди, даже завершая работу, все равно продолжают обладать системой отношений личности, сформированной под влиянием особенностей профессиональной деятельности. В этой связи актуальным для возрастной психологии является решение научной задачи – выявление значимых особенностей систем личности пожилых людей, работавших в различных профессиональных областях. Решение данной научной задачи позволит разрабатывать различные программы психологического сопровождения для представителей разных профессий.

Цель исследования – выявить особенности систем отношений личности пожилых людей, работавших в различных профессиональных сферах.

Гипотеза исследования – существует различия систем отношений личности женщин пожилого возраста, работавших в социономической и технономической сфере.

## **Обзор литературы**

Еще С.Л. Рубинштейн писал о том, что «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением деятельности можно определить его самого» [19].

А.А. Бодалев отмечал, что «любой конкретный вид деятельности всегда требует от человека проявления совершенно определенных качеств личности, и, по мере того как участники этой деятельности усваивают ее задачи, у них создается тенденция отмечать в человеке такие качества, а также соотносить уровень их развития с требованиями деятельности» [7, с. 159–160]. В.Н. Мясищев же говорит о формировании личности как системы отражения сущности объективно существующих социальных отношений. Таким образом, через приоритеты в восприятии личностей других людей профессиональная деятельность опосредованно влияет и на саму



личность, и на ее социальные отношения [18]. Мало того, профессиональные образы, включаясь в систему отношений личности работника, влияют и на когнитивные процессы, т. е. на сферу познания человека. Из этого следует, что профессиональная деятельность как ведущая сфера деятельности человека через системы отношений личности профессионалов влияет как на сферу общения, так и на сферу познания. «Отношения связывают человека со всеми сторонами действительности, но при всем многообразии можно установить три ее основные категории: 1) явления природы и мир вещей, 2) люди и общественные явления, 3) сам субъект-личность» [18, с. 208]. Таким образом, есть отношения со средой, межличностные отношения и внутриличностные отношения.

Если смотреть на систему отношений личности как на личностно насыщенный конструкт, полученный в ходе восприятия действительности, то можно прогнозировать, что чем более личностно прожитой и разнообразной является профессиональная деятельность, тем более профессионально «окрашенную» систему отношений имеет человек. О.Г. Кукосян отмечает, что «изучение как психического, так и сознательного может быть объективным только при условии анализа социальной стороны бытия человека. Важнейшую же роль в этом анализе играют категория личности и категория деятельности. Именно через деятельность формируется и проявляется сознание личности, через деятельность оно и изучается. Чем многограннее деятельность личности, тем всесторонне происходит ее развитие. Деятельность по существу является основной детерминантой отражения человеком окружающей действительности, другого человека» [17, с. 10–11].

Согласно Е.Ю. Артемьевой, мир профессии, представляющий «групповой инвариант субъективного отношения профессионалов к миру», является важной частью образа профессионального мира. У него имеются свое «квазиизмерение» – «смысловое поле», системы смыслов и значений, «понимаемых как следы деятельностей, зафиксированные в отношении к их предметам». Опыт восприятия в профессиональной деятельности (ее предмет, составляющий процессы и явления) влияет на общий опыт восприятия самого себя и мира, становясь профессиональным «следом» [2; 3].

В работе «Образ мира в разнотипных профессиях» Е.А. Климов обращается к разным профессиональным сферам и описывает их обобщенные типовые характеристики субъекта деятельности. Он называет это «фон-мир», отражающий предметную область работы, которая очень разнится в профессиональных сферах [13].

Е.Ю. Артемьева совместно с Ю.К. Стрелковым вводят понятие «мира профессии», представляющего собой «групповой инвариант субъективного отношения профессионалов к объектам». В работе авторы связывают мир профессии и его особые акценты профессионального восприятия с семантическими характеристиками, тем самым давая возможность миру профессии быть описанным и измеренным на языке семантических структур и в их численных параметрах. Субъективная модель мира профессионала формируется в процессе взаимодействия со специфическими объектами труда, зависит от способов участия в труде, типа трудового общения, т. е. проходит тот же путь формирования и испытывает влияние тех же формирующих факторов, что и система смыслов, понимаемых как следы прошлых деятельностей, зафиксированные в отношениях к их предметам – субъективная семантика. А в подходе к проблемам субъективных семантик рассматриваются категориальные системы (семантики) не только понятий и текстов, но преимущественно реальных объектов – предметов, представленных своей формой, цветом, запахом, звуком, вкусом, поверхностями, временных интервалов – предметов материальной культуры. При таком рассмотрении есть основание считать, что смысловая система человека, его субъективная семантика «пропитана» следами профессиональных деятельностей, и именно в субъективной семантике следует искать следы этих деятельностей. Важной характеристикой субъективной семантики является способ выбора смыслового контекста при встрече с многозначным объектом [4].

Е.А. Климов считал, что инженерная психология и психология труда, социальная психология, а также когнитивная психология и психосемантика внесли большой вклад в изучение профессионально-опосредованного отображения реальности профессионалами [13]. Экспериментальная психосемантика в силу методологии и разработанных технологических подходов является самым перспективным направлением для изучения видения мира с профессиональной спецификой.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось на базе Центра социальной помощи пожилым людям Санкт-Петербурга. В нем приняли участие женщины пенсионного возраста в количестве 116 человек (представительницы социономических специальностей – 60 чел., технономических – 56). Разделение на группы по критерию предыдущей профессиональной деятельности осуществлялось на основе анкетных данных.

В батарею методик вошли: социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина [20], «Семантический дифференциал времени» [8].

Для анализа данных, полученных в исследовании, применялись методы первичных описательных статистик, оценки достоверности различий по критерию Манна-Уитни, а также кластерный анализ, который использовался для выявления компонентов подсистем системы отношений личности. Для обработки данных мы использовали статистические пакеты SPSS 20 и Statistica 10.

На основе проведенного исследования, с использованием кластерного анализа, было описано психосемантическое пространство всех трех подсистем системы отношений личности, различающихся по направленностям: к себе, к другим, к деятельности. Подсистема отношений к себе представлена комплексом взаимосвязанных понятий, отражающих Я-концепцию, восприятие времени, эмоции, а также систему субъективных немодальных значений и смыслов. Подсистема отношений к другим представлена понятиями, касающиеся значимых других и характеристики пространства отношений, а подсистема отношений к деятельности – отражающих содержательную, ценностную и материальную сторону деятельности.

Качественная оценка осуществлялась на основе выявления комплекса понятий, ассоциированных в психосемантическом пространстве. Данный комплекс определялся с помощью кластерного анализа. В каждый комплекс входили те понятия, которые по групповому восприятию имели наибольшую степень близости в психосемантическом пространстве (процент несогласия менее 0,67).

Степень эмоционального принятия понятий: в качестве предпочитаемых рассматривались понятия, средние ранги которых не превышали 3; понятия, средние ранги которых были равны 4 и выше, рассматривались как неприемлемые.

## **Результаты исследования**

Изложены отличия систем отношений пожилых людей в зависимости от сферы предыдущей профессиональной деятельности (ЧЧ – «человек-человек» – ориентированные профессии, ЧТ – «человек-техника» – ориентированные профессии).

Анализ понятий, составляющих Я-концепцию и восприятие времени подсистемы отношения к себе представлен в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнение психосемантических характеристик подсистемы  
отношения к себе (Я-концепция и восприятие времени)  
в группах пожилых женщин, различающихся по сферам предыдущей  
профессиональной деятельности*

| Пожилые женщины, работавшие в социономических профессиях |  |              | Пожилые женщины, работавшие в технономических профессиях |   |              |
|--|--|--------------|--|---|--------------|
| Психосемантическая характеристика                        | Комплекс понятий, ассоциированных с психосемантической характеристикой   | Средний ранг | Психосемантическая характеристика                        | Комплекс понятий, ассоциированных с психосемантической характеристикой  | Средний ранг |
| Я-идеальное  | Привлекательный, Безопасность, Внуки, Дети, Доверие, Дружба, Здоровье, Интересное занятие, Мое будущее, Мои родные, Общение, Признание окружающими, Творчество, Учеба, Я     | 2,39         | Я-идеальное  | Внуки, Дети, Отдых, Радость, Свобода, Я   | 2,30         |
| Я-реальное   | Знания, Интересное занятие, Каким я хочу быть, Какой я на самом деле, Личная независимость, Мои родные, Моя профессия, Моя работа, Моя семья, Общение, Радость, Стабильность | 2,62         | Я-реальное   | Положительный, Близость, Дружба, Каким я хочу быть, Люди, Признание окружающими, Радость, Стабильность, Учеба | 2,62         |
| Мое настоящее  | Здоровье, Какой я на самом деле  | 3,52         | Мое прошлое  | Какой я на самом деле, Моя профессия, Работа, Труд  | 3,80         |
| Мое будущее  | Каким я хочу быть, Надежность, Стабильность  | 3,75         | Уход на пенсию   |   | 3,95         |
| Перемены   | Успех  | 3,77         | Мое настоящее  | Мое будущее, Учеба  | 3,97         |
| Мое прошлое  |  | 3,95         | Мое будущее  | Мое настоящее   | 4,26         |
| Уход на пенсию   | Пенсионеры   | 4,38         | Перемены   |   | 4,29         |

Как следует из табл. 1, в группах ЧЧ и ЧТ предпочитаемыми понятиями являются *Я-идеальное* (2,39 и 2,30) и *Я-реальное* (2,62). В группе ЧЧ к нейтральным относятся все понятия, отражающие время: *настоящее* (3,52), *будущее* (3,75) и *прошлое* (3,95), а также *перемены* (3,77). В группе ЧТ нейтрально окрашены *прошлое* (3,80) и *настоящее* (3,97), а также *уход на пенсию* (3,95). Уход на пенсию в группе ЧЧ отвергается (4,38), отвергаемыми в группе ЧТ являются *будущее* (4,26) и *перемены* (4,29).

Существуют качественные различия психосемантического пространства подсистемы отношений к себе системы отношений личности. *Я-идеальное* в двух группах связано с внуками, детьми, *Я-реальным*. Помимо этого, в группе ЧТ есть связи с отдыхом, радостью, свободой. В группе ЧЧ понятий, связанных с *Я-идеальное*, гораздо больше: привлекательный, безопасность, доверие, дружба, здоровье, интересное занятие, будущее, родные, общение, признание окружающими, творчество, учеба.

Нейтрально в двух группах окрашено *настоящее* и *прошлое*. *Настоящее* в группе ЧЧ связано со здоровьем и *Я-реальным*, тогда как в группе ЧТ – с будущим и учебой. *Прошлое* в группе ЧЧ является изолированным понятием, тогда как в группе ЧТ связано с *Я-реальным*, профессией, работой, трудом.

*Будущее* в группе ЧЧ является нейтральным понятием и связано с *Я-идеальным*, надежностью и стабильностью, тогда как в группе ЧТ – это отвергаемое понятие, связанное с настоящим.

*Перемены* в группе ЧЧ – нейтральное понятие, связанное с успехом, а в группе ЧТ – отвергаемое и изолированное.

*Уход на пенсию* в группе ЧЧ отвергается и связан с пенсионерами, в группе ЧТ – это нейтральное и изолированное понятие.

В эмоциональном аспекте подсистемы отношения к себе принимаемым понятием является *радость* (ранг 2,47 и 2,17, соответственно). Все негативные эмоции отвергаются (ранги 5,58–6,70) *Одиночество* – отвергаемое понятие (ранг 5,98 и 5,58).

Качественная характеристика различий в ассоциированных понятиях эмоционального аспекта подсистемы отношения к себе показала, что *радость* ЧЧ связана с общением, интересным занятием, родными, а для ЧТ – с богатством, доверием, здоровьем, искусством и признанием окружающими. Более того, в обеих выборках она связана с *Я-реальным* и *Я-идеальным*, детьми и внуками, любовью, дружбой, отдыхом, успехом и учебой. Все негативные эмоции связаны с конфликтами, угрозой и враждебностью, тесно переплетены между собой. *Одиночество* воспринимается как неподвижное состояние, а в группе ЧЧ ассоциируется со скукой, печалью, обидой и угрозой. Наибольшее количество негативных эмоций в каждой группе ассоциируются со страхом и печалью.

При анализе подсистемы отношения к другим было рассмотрено две категории понятий: значимые другие и пространство отношений. Необходимо отметить, что понятия, связанные с пространством семейных отношений (*дети, моя семья, внуки, мои родные, моя мать*), вошли в число предпочитаемых (ранги 2,37–2,9) и тесно связанных между собой.

Предпочитаемыми понятиями в системе значимых других являются *родные* (2,41 и 2,74), *дети* (2,69 и 2,37), *мать* (2,89 и 2,83), *внуки* (2,9 и 2,85), *семья* (2,92 и 2,85). *Коллеги* в группе ЧЧ – отвергаемое понятие (4,2), тогда как в группе ЧТ – нейтральное (3,92). *Пенсионеры* – отвергаемое понятие (4,86 и 4,95).

*Родные* – принимаемое понятие, связанное с миролюбием, безопасностью, внуками, детьми, матерью, семьей, радостью. Так же в группе ЧЧ родные связаны с уважением, здоровьем, Я-реальным и идеальным, общением, творчеством, успехом, учебой, а в группе ЧТ – с доверием, дружбой, любовью, отцом. *Дети* – принимаемое понятие, связанное с внуками, Я-идеальным, радостью, успехом. Так же в группе ЧЧ дети связаны с творческим, привлекательным, положительным, здоровьем, родными, общением, учебой, а в группе ЧТ – с близостью, дружбой, любовью, матерью, отдыхом. *Мать* – принимаемое понятие, связанное с миролюбивым, родными и отцом. Так же в группе ЧТ мать связана с безопасностью, детьми, доверием, любовью, семьей, радостью, стабильностью, успехом. *Внуки* – принимаемое понятие, связанное с детьми, Я-идеальным, родными, радостью. Так же в группе ЧЧ внуки связаны с привлекательным, истинным, безопасностью, а в группе ЧТ – с дружбой.

*Семья* – принимаемое понятие, связанное с работой, родными. Так же в группе ЧЧ семья связана с положительным, доверием, здоровьем, общением, отдыхом, Я-реальным, а в группе ЧТ – с безопасностью, детьми, любовью, матерью и успехом.

*Коллеги* в группе ЧЧ – отвергаемое понятие, связанное с выполнением долга, тогда как в группе ЧТ – нейтральное и изолированное. *Пенсионеры* – отвергаемое понятие, в группе ЧЧ связанное с уходом на пенсию, а в группе ЧТ – изолированное.

*Пенсионеры* в группе ЧТ – отвергаемое и изолированное понятие, а в группе ЧЧ связано только с уходом на пенсию.

В пространстве отношений подсистемы отношения к другим наиболее предпочитаемыми в двух группах являются свобода (2,78 и 2,7), дружба (2,81 и 2,27), доверие (2,97 и 2,82). *Общение* в группе ЧЧ – принимаемое понятие, в группе ЧТ – нейтральное (2,84 и 3,36,  $p < ,034$ ), тогда как *любовь*, напротив, в группе ЧЧ – нейтральное понятие, а в группе ЧТ – принимаемое (3,08 и 2,88, соответственно). *Надежность* в группе ЧЧ –

нейтральное понятие (3,41), а в группе ЧТ – принимаемое (2,79). Нейтральными понятиями являются *безопасность* (3,02 и 3,11), *стабильность* (3,17 и 3,61), *близость* (3,36 и 3,15), *уверенность* (3,47 и 3,12). Отвергаемыми понятиями являются *угроза* (6,44 и 6,27), *конфликты* (6,52 и 5,2,  $p < ,028$ ), *неудача* (6,77 и 6,27), *неприятности* (6,88 и 6,44).

Свобода связана с истинностью. В группе ЧЧ свобода так же связана со знаниями, любовью, материальным благополучием и успехом, тогда как в группе ЧТ – со здоровьем, личной независимостью, отдыхом, уверенностью и тем, какими хотят быть опрошенные. Дружба связана с доверием, радостью. Ранги понятия дружба в группе ЧЧ выше ( $p < ,064$ ), так же в группе ЧЧ оно связано с демократичностью, миролюбивостью и тем, какими хотят быть опрошенные, тогда как в группе ЧТ оно более насыщенное и связано с безопасностью, внуками, детьми, знаниями, любовью, родными, отдыхом, надежностью, уверенностью и успехом. *Доверие* – предпочитаемое понятие, связанное с дружбой, так же в группе ЧЧ оно связано с семьей, отдыхом и тем, какими хотят быть опрошенные, тогда как в группе ЧТ – с безопасностью, родными, радостью, уверенностью, миролюбивостью.

*Общение в группе ЧЧ* – предпочитаемое понятие, связанное с семьей, отдыхом, радостью, творчеством, успехом, учебой, Я-реальным и идеальным, ранги понятия общение в группе ЧЧ выше ( $p < ,034$ ), тогда как в группе ЧТ – нейтральное и изолированное. Любовь связана со знаниями и радостью. В группе ЧЧ – это нейтральное понятие, связанное с признанием окружающими, свободой и творчеством, в группе ЧТ – предпочитаемое понятие, связанное с богатством, детьми, дружбой, семьей и родными. Надежность связана с положительностью, безопасностью и стабильностью. В группе ЧЧ это нейтральное понятие, связанное с будущим, а в группе ЧТ – предпочитаемое, связанное с постоянством, дружбой, отдыхом, уверенностью.

*Стабильность* – нейтральное понятие, связанное с уверенностью, надежностью и Я, так же в группе ЧЧ, связанное с миролюбивостью, будущим, отдыхом, а в группе ЧТ – с выполнением долга, профессией, матерью и трудом. *Уверенность* – нейтральное понятие, связанное со стабильностью. Так же в группе ЧЧ оно связано со знаниями, а в группе ЧТ – с насыщенностью, доверием, дружбой, свободой и успехом. *Безопасность* – нейтральное понятие, связанное с родными и надежностью, в группе ЧЧ оно связано с уважением и тем, какими хотят быть опрошенные, а в группе ЧТ – с доверием, дружбой и отдыхом. *Близость* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ оно изолированное, а в группе ЧТ связано с детьми и Я-реальным.

*Конфликты* – отвергаемое понятие, связанное с неприятностями, неудачей, обидой, печалью, раздражением, угрозой и страхом, также в группе ЧЧ оно связано с безнравственностью, а в группе ЧТ – со скукой. Неприятности – отвергаемое понятие, связанное с враждебностью, дискомфортом, конфликтами, скукой, страхом, угрозой, печалью, обидой, так же в группе ЧЧ оно связано с одиночеством и трусливостью. *Неудача* – отвергаемое понятие, связанное с враждебностью, несчастьем, неприятностями, обидой, печалью, страхом и скукой, также в группе ЧЧ оно связано с бессмысленностью и безнравственностью. *Угроза* – отвергаемое понятие, связанное с враждебностью, злостью, конфликтами, неприятностями, неудачей, обидой, печалью, раздражением и страхом, так же связанное в группе ЧЧ с трусливостью и одиночеством, а в группе ЧТ – с несчастным.

Анализ понятий, составляющих содержательную сторону подсистемы отношений к деятельности, представлен в табл. 2.

Таблица 2

*Сравнение психосемантических характеристик подсистемы отношения к деятельности (содержательная сторона) в группах пожилых женщин, различающихся по сферам предыдущей профессиональной деятельности*

| Пожилые женщины, работавшие в социономических профессиях |   |              | Пожилые женщины, работавшие в технономических профессиях |  |              |
|--|---|--------------|--|--|--------------|
| Психосемантическая характеристика                        | Комплекс понятий, ассоциированных с психосемантической характеристикой                      | Средний ранг | Психосемантическая характеристика                        | Комплекс понятий, ассоциированных с психосемантической характеристикой                     | Средний ранг |
| Успех  | Дети, Заработок, Интересное занятие, Мои родные, Общение, Перемены, Радость, Свобода, Учеба | 2,75         | Успех  | Активный, Дети, Дружба, Здоровье, Знания, Моя мать, Моя семья, Отдых, Радость, Уверенность | 2,54         |
| Интересное занятие                                       | Веселый, Информация, Каким я хочу быть, Радость, Творчество, Успех, Учеба, Я                | 2,77         | Интересное занятие                                       | Знания, Искусство, Творчество  | 3,05         |
| Творчество   | Творческий, Интересное занятие, Каким я хочу быть,  | 2,91         | Творчество   | Интересное занятие, Радость  | 3,05         |



|               |  |      |               |  |      |
|---------------|--|------|---------------|--|------|
|               | Любовь, Мои родные, Общение, Труд, Учеба |      |               |  |      |
| Труд          | Работа, Творчество                       | 3,41 | Моя работа    | Моя профессия, Моя семья, Работа, Труд                 | 3,47 |
| Моя работа    | Моя профессия, Моя семья, Работа, Я      | 3,55 | Труд          | Мое прошлое, Моя работа, Работа, Стабильность          | 3,52 |
| Работа        | Моя профессия, Моя работа, Труд          | 3,56 | Моя профессия | Мое прошлое. Моя работа, Работа, Стабильность          | 3,56 |
| Моя профессия | Моя работа, Работа, Я                    | 3,72 | Работа        | Зарботок, Мое прошлое, Моя профессия, Моя работа, Труд | 3,76 |
| Карьера       |  | 4,56 | Карьера       |  | 4,42 |

Как следует из табл. 2, в группах ЧЧ и ЧТ выявлены следующие предпочтения и связи: *успех* – предпочитаемое понятие (2,75 и 2,54), *интересное занятие* (2,77) и *творчество* (2,91) в группе ЧЧ – принимаемые понятия, а в группе ЧТ – нейтральные (3,05 и 3,05). Нейтральные понятия – *труд* (3,41 и 3,52), *моя работа* (3,55 и 3,47), *работа* (3,56 и 3,76), *моя профессия* (3,72 и 3,56). *Карьера* – отвергаемое понятие (4,56 и 4,42). *Успех* – предпочитаемое понятие в группе ЧЧ, связанное с заработком, переменами, общением, свободой и учебой, а в группе ЧТ – с активностью, семьей, здоровьем, знаниями, отдыхом и уверенностью. Примечательно, что успех респонденты связывают с семейной средой, детьми, радостью. Важно также, что творчество, учеба и интересное занятие связаны между собой.

*Интересное занятие* – в группе ЧЧ это предпочитаемое понятие, связанное с радостью, Я-реальным и Я-идеальным, в группе ЧТ – нейтральное, связанное с искусством, творчеством. Творчество связано с интересным занятием, в группе ЧЧ – это принимаемое, связанное с любовью, родными, общением, трудом и Я-идеальным, а в группе ЧТ – нейтральное, связанное с радостью.

*Труд* – нейтральное понятие, связанное с работой, так же в группе ЧЧ оно связано с творчеством, а в группе ЧТ – с прошлым и стабильностью. *Профессия* и *работа* – нейтральные понятия, и в группе ЧЧ связаны с Я и семьей, а в группе ЧТ – с прошлым, заработком, трудом и стабильностью.

*Карьера* – изолированное и отвергаемое понятие (ранги 4,56 и 4,42) в обеих группах.

Анализ понятий, составляющих ценностную и материальную стороны подсистемы отношения к деятельности, выявил следующие предпочтения и связи: *отдых* (2,78 и 2,80) и *учеба* (2,8 и 2,73) – предпочитаемые понятия. В группе ЧЧ здоровье (3,03), *искусство* (3,52) и *знания* (3,22) – нейтральные понятия, а в группе ЧТ – предпочитаемые (2,73; 2,85 и 2,89, соответственно). Частота высоких рангов понятия *искусство* в группе ЧТ статистически достоверна ( $p < 0,034$ ). К нейтральным понятиям относятся *признание окружающими* (3,27 и 3,17), *информация* (3,36 и 3,85), *материальное благополучие* (3,38 и 3,71), *выполнение долга* (3,55 и 3,74), *заработок* (3,86 и 3,76). В группе ЧЧ *деньги* – нейтральное понятие (3,56), а в группе ЧТ – отвергаемое (4,47,  $p < 0,029$ ). *Домашнее хозяйство* в группе ЧЧ – отвергаемое понятие (4,02), в группе ЧТ – нейтральное (3,92). *Выполнение обязанностей* в группе ЧЧ – нейтральное понятие (3,98), а в группе ЧТ – отвергаемое (4,18). *Обязанности* (4,09 и 4,33) и *власть* (5,25 и 4,73) – отвергаемые понятия.

*Отдых* – предпочитаемое понятие, связанное с учебой и радостью, также в группе ЧЧ оно связано с богатством, общением, доверием, признанием окружающими, стабильностью, а в группе ЧТ – с детьми, дружбой, безопасностью, свободой, успехом.

*Учеба* – предпочитаемое понятие (ранги 2,8 и 2,73), связанное с отдыхом и радостью. В группе ЧЧ *учеба* – более насыщенное понятие и связано с общением, признанием окружающими, успехом, творчеством, успехом, детьми, а в группе ЧТ – с настоящим и Я. *Здоровье* связано со знаниями и тем, какими хотят быть опрошенные. В группе ЧЧ – это нейтральное понятие, связанное с настоящим временем, родными и истинностью, а в группе ЧТ – предпочитаемое, связанное со свободой, успехом.

*Искусство* – в группе ЧЧ нейтральное понятие, связанное с учебой, тогда как в группе ЧТ – предпочитаемое, связанное со знаниями, интересным занятием, информацией и радостью.

*Знания* в группе ЧЧ – понятие нейтральное, связанное со свободой и уверенностью, а в группе ЧТ – предпочитаемое, связанное с информацией, искусством, успехом.

*Личная независимость* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ связанное с Я и положительной оценкой, а в группе ЧТ – со свободой.

*Признание окружающими* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ оно связано с любовью, отдыхом, учебой и тем, какими хотят быть окружающие, а в группе ЧТ – с радостью и Я.

*Информация* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ связанное с интересным занятием, а в группе ЧТ – со знаниями и искусством.

*Материальное благополучие* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ связанное с положительным, заработком и свободой.

*Выполнение долга* – нейтральное понятие, связанное с выполнением обязанностей, в группе ЧЧ оно так же связано с коллегами и социальным, тогда как в группе ЧТ – со стабильностью и демократичностью.

*Деньги в группе ЧЧ* – нейтральное понятие, связанное с богатством, а в группе ЧТ – отвергаемое и изолированное.

*Зарботок* – нейтральное понятие, в группе ЧЧ связанное с материальным благополучием и успехом, а в группе ЧТ – с работой.

*Выполнение обязанностей* связано с выполнением долга, в группе ЧЧ – нейтральное понятие, связано так же с обязанностями, в группе ЧТ – отвергаемое, связанное с достойным.

*Домашнее хозяйство* – изолированное понятие, а в группе ЧЧ – отвергаемое.

*Обязанности* – отвергаемое понятие, в группе ЧЧ связанное с выполнением долга, а в группе ЧТ – изолированное.

*Власть* – отвергаемое и изолированное понятие.

Детальные результаты исследования системы отношений личности пожилых людей представлены в наших публикациях [1; 5; 6; 9; 10; 12; 14].

В восприятии временных зон по «Семантическому дифференциалу времени» (табл. 3) тоже выявлены различия как между сравниваемыми группами, так и с нормативными значениями взрослой выборки, представленными в работе Л.И. Вассерман [8].

Таблица 3

*Сравнение характеристик субъективного восприятия прошлого, настоящего и будущего в нормативной выборке и в группах ЧЧ и ЧТ*

| Характеристики субъективного восприятия прошлого, настоящего и будущего | Нормативная выборка, ср.зн | ЧЧ, ср.зн | ЧТ, ср. зн |
|---|----------------------------|-----------|------------|
| Настоящее. Активность времени   | 5,49                       | 4,26      | 4,28       |
| Настоящее. Эмоциональная окраска времени                                | 2,08                       | 5,02      | 5,85       |
| Настоящее. Величина времени   | 2,92                       | 5,46      | 6,04       |
| Настоящее. Структура времени  | 2,14                       | 4,31      | 4,34       |
| Настоящее. Ощущаемость времени  | 4,65                       | 3,9       | 3,66       |
| Прошкое. Активность времени   | 3,81                       | 6,39      | 6,51       |
| Прошкое. Эмоциональная окраска времени                                  | 1,59                       | 6,84      | 5,3        |
| Прошкое. Величина времени   | 1,48                       | 6,44      | 5,79       |
| Прошкое. Структура времени  | -0,02                      | 4,05      | 3,02       |
| Прошкое. Ощущаемость времени  | 1,49                       | 3,3       | 2,34       |
| Будущее. Активность времени   | 5,05                       | 3,41      | 2,68       |
| Будущее. Эмоциональная окраска времени                                  | 5,45                       | 5,97      | 4,47       |
| Будущее. Величина времени   | 5,4                        | 4,82      | 3,89       |
| Будущее. Структура времени  | 2,34                       | 3,43      | 3,34       |
| Будущее. Ощущаемость времени  | 5,1                        | 3,87      | 3,02       |

В целом можно сказать, что прошлое воспринимается крайне идеализированно. И эта тенденция в группе ЧЧ выражена в большей степени: прошлое – более радостное, объемное, наполненное смыслом, упорядоченное. Настоящее оценивается неоднозначно. В восприятии активности, структуры и ощущаемости настоящего группы ЧЧ и ЧТ практически совпадают, но ЧТ воспринимают настоящее как несколько более радостное и наполненное смыслом. В будущем все показатели, за исключением структуры, ниже нормативных. Показатели активности, эмоциональной окраски, величины и ощущаемости будущего времени в группе ЧТ ниже: работавшие в технономических профессиях ощущают будущее менее радостным, с более суженной жизненной перспективой, более отстранены и созерцательны.

Детальные результаты исследования восприятия времени пожилыми людьми представлены в наших публикациях [11; 15; 16].

### **Обсуждение и выводы**

Интерпретируя полученные данные, можно отметить, что выявленные различия в системе отношений личности в двух группах, могут объясняться тем, что сфера предыдущей профессиональной деятельности является одним из факторов, определяющих особенности системы отношений личности пожилых женщин.

Так, например, для респондентов группы ЧЧ характерны ассоциации Я-концепции с профессией, интересным занятием, независимостью, интересом к собственной личности. В то время как для респондентов группы ЧТ понятия Я-концепции ассоциируется с учебой, признанием окружающими, дружбой, людьми в целом. Отношение ко времени в группе ЧЧ связано с ориентацией на настоящее и будущее, прошлое вытесняется, будущее ассоциируется с надежностью и стабильностью, настоящее со здоровьем. В группе ЧТ будущее связано с настоящим, а также с учебой, прошлое имеет множество ассоциаций с профессией, трудом, работой, с Я.

Существенные различия обнаружены в эмоциях подсистемы отношений к себе. У респондентов группы ЧЧ положительные эмоции связаны лишь с общением, одиночество ассоциируется с обидой, неприятностями, угрозой. В то время как у респондентов группы ЧТ положительные эмоции ассоциируются с большим количеством сфер (искусство, доверие, признание окружающими, богатство), одиночество не нагружено отрицательными эмоциями. Одиночество группы ЧЧ насыщено обидой, несет в себе неприятности и угрозу, тогда как в группе ЧТ характеризуется как неподвижность. У группы ЧЧ в большей степени актуализированы категории истинности, нравственности, целостности, тогда как в группе ЧТ – рациональности.

Подсистема отношений к другим группы ЧЧ насыщена абстрактными понятиями и связана с идентификацией с семейным кругом, тогда как в группе ЧТ строится на ресурсе дружеских связей. *Общение* в группе ЧЧ – предпочитаемое понятие, связанное с семьей, отдыхом, радостью, творчеством, успехом, учебой, Я-концепцией и тем, какими хотят быть испытуемые, тогда как в группе ЧТ – это понятие нейтральное и изолированное. В то же время неприятности в группе ЧТ связаны с одиночеством.

Описание подсистемы отношения к деятельности говорит о более функциональном и прикладном характере отношения к деятельности и активности в группе пожилых людей, работавших в прошлом в системе профессий технической сферы, в то время как среди людей, работавших в социальной сфере, многие связи основаны на творчестве. В ценностной стороне подсистемы отношения к деятельности респонденты группы ЧЧ принимают всего два понятия: *отдых* и *учеба*, у респондентов группы ЧТ система ценностей более широкая и включает: здоровье, искусство, знания, отдых, учебу. Характер ассоциативных связей также различается в обеих группах.

Наиболее насыщено ассоциациями понятие *отдых*: в обеих группах по 12 связей. В группе ЧЧ к наиболее насыщенным связям относится *учеба*, в группе ЧТ – *знание*, *учеба*, *искусство*. Важным представляется, что в эти системы включены понятия Я-концепции, что свидетельствует о принятии данных ценностей.

Таким образом, оценивая научную значимость полученных результатов исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Существуют особенности всех подсистем системы отношений личности пожилых женщин, работавших в социономических и технономических профессиях.

2. Наиболее значимым результатом для геронтопсихологии являются выявленные качественные различия системы отношений личности пожилых женщин. Для работавших в социономической сфере характерны ориентация на социальные аспекты отношений, низкая толерантность к одиночеству, интерес к себе, большая представленность семьи в системе отношений личности, выраженная идентификация с профессиональной деятельностью. Для работавших в сфере технономических профессий характерны более широкий спектр интересов, временная связность прошлого, настоящего и будущего в системе отношений личности, ориентация на дружеские связи, толерантность к одиночеству.

3. Практическая значимость полученных данных заключается в том, что при разработке индивидуальной программы социальной и психологической поддержки пожилого человека необходимо учитывать сферу его

предыдущей профессиональной деятельности: представителям социально-мических профессий больше рекомендованы групповые формы активности, направленные на самопознание, тогда как представителям технономических профессий могут быть рекомендованы индивидуальные занятия, направленные на обретение новых практических навыков.

### Список литературы

1. Golovey L. A., Kriulina A.V., Strizhitskaya O.Y. Life Interests Content with Regard to Professional Background, Age, and Retirement Period // 8th International Conference on Cultural Gerontology, NUI Galway. 10-12 April, 2014. – P. 212.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
3. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 128 с.
4. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром: сб. науч. тр. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1988. – 138 с.
5. Белов В.В., Кriuлина А.В. Индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношений личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 83–100.
6. Белов В.В., Кriuлина А.В. Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 275–293.
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
8. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Червинская К.Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. Пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2009. – 44 с.
9. Головей Л. А., Кriuлина А. В. К вопросу о характеристиках субъективного мира личности в период поздней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 16. – 2014. – Вып. 2. – С. 41–50.
10. Головей Л.А., Кriuлина А.В. Образ мира пожилого человека в связи с его профессиональным опытом //Ананьевские чтения – 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: материалы науч. конф., 21–23 окт. 2014 г. / отв. ред. Г.С. Никифоров. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 311–312.
11. Головей Л.А., Кriuлина А.В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – № 1. – С. 82–90.
12. Головей Л.А., Стрижицкая О.Ю., Кriuлина А.В. Позитивное функционирование личности в пожилом возрасте: комплексный подход // Психологические исследования, 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 9.
13. Климов Е.А., Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.
14. Кriuлина А. В., Головей Л.А. Декларируемые и неосознаваемые ценности в образе мира пожилых людей // Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сего-

дня, завтра: материалы науч. конф., 25–29 окт. 2016 г., в 2 т. Т. 1. / отв. ред. А.В. Шаболтас, Н.В. Гришина, С.В. Медников, Д.Н. Волков. – СПб.: ФАРМиндекс, 2016. – Т.1. – С. 229–230.

15. Кriuлина А.В. Восприятие и отношение ко времени в поздние периоды жизни // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: материалы XVIII междунар. науч. конф. молодых ученых, 20–23 апр. 2015 г. / под науч. ред. О.В. Щербаковой – СПб.: Скифия-принт. – С. 99–101.

16. Кriuлина А.В. Восприятие различных периодов времени в связи с особенностями личности в позднем возрасте // Психология – наука будущего: материалы VI междунар. конф. молодых ученых / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 216–219.

17. Кукосян О.Г. Профессия и познание людей. – Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1981. – 158 с.

18. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

20. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. – 279 с.

### References

1. Golovey, L. A., Kriulina, A.V., Strizhitskaya, O.Y. (2014) Life Interests Content with Regard to Professional Background, Age, and Retirement Period // 8th International Conference on Cultural Gerontology, NUI Galway. 10-12 April 2014.

2. Artem'eva, E. Yu. (1999) *Osnovy psihologii sub"ektivnoj semantiki* [Fundamentals of Psychology of Subjective Semantics] / pod red. I.B. Haninoy. Moskva: Nauka; Smysl. (In Russian).

3. Artem'eva, E. Yu. (1980) *Psihologiya sub"ektivnoj semantiki* [Psychology of subjective semantics]. Moskva: Izdatel'stvo MGU. (In Russian).

4. Artem'eva, E.Yu., Strelkov, Yu.K. (1988) Professional'naya sostavlyayushchaya obraza mira [Professional component of the world image]. *Myshlenie i obshchenie: aktivnoe vzaimodejstvie s mirom: sbornik nauchny`x trudov – Thinking and communication: active interaction with the world: collection of scientific works*. Yaroslavl': Izdatel'stvo YarGU. (In Russian).

5. Belov, V.V., Kriuлина, A.V. (2021) Individual'no-psihologicheskie osobennosti pozhi-lyh zhenshchin s razlichnymi sistemami otnoshenij lichnosti [Individual-psychological features of elderly women with different personality relations systems]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No № 2. pp. 83–100. (In Russian).

6. Belov, V.V., Kriuлина, A.V. (2020) Sub"ektivnaya ocenka kachestva zhizni pozhi-lyudej s raznymi lichnostnymi osobennostyami [Subjective assessment of the quality of life of older persons with different personality characteristics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No № 2. pp. 275–293. (In Russian).

7. Bodalev, A.A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Human perception and understanding]. Moskva: Izdatel'stvo Mosk. un-ta. (In Russian).

8. Vasserman, L.I., Trifonova, E.A. Chervinskaya, K.R. (2009) *Semanticheskij differencial vremeni: ekspertnaya psihodiagnosticheskaya sistema v medicinskoj psihologii. Posobie dlya vrachej i medicinskih psihologov*. [Semantic time differential: an expert psy-

chodiagnostic system in medical psychology. Manual for doctors and medical psychologists]. Sankt-Peterburg. Izdatel'stvo SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva. (In Russian).

9. Golovej, L. A., Kriulina, A. V. (2014) K voprosu o harakteristikah sub'ektivnogo mira lichnosti v period pozdnej vzroslosti [To the question of the characteristics of the subjective world of personality in the period of late adulthood]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Herald of St. Petersburg University*. Ser. 16. Vyp. 2. pp. 41–50. (In Russian).

10. Golovej, L.A., Kriulina, A.V. (2014) Obraz mira pozhilogo cheloveka v svyazi s ego professional'nym opytom [Image of the world of an elderly person in connection with his professional experience]. *Anan'evskie chteniya – 2014: Psihologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti. Materialy nauchnoj konferencii, 21–23 oktyabrya 2014g. – Ananyev readings – 2014: Psychological support of professional activity: scientific materials. conf., 21-23 Oct. 2014 / Otv. red. G.S. Nikiforov*. Sankt-Peterburg: Skifiya-print. pp. 311–312. (In Russian).

11. Golovej, L.A., Kriulina, A.V. (2017) Temporal'nye harakteristiki lichnosti pozhilogo cheloveka [Temporal characteristics of an elderly person's personality]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika» – Bulletin of Udmurt University. Series «Philosophy. Psychology. Pedagogy»*. Tom 27. No № 1. pp. 82–90. (In Russian).

12. Golovej, L.A., Strizhickaya, O.Yu., Kriulina, A.V. (2014) Pozitivnoe funkcionirovanie lichnosti v pozhilom vozraste: kompleksnyj podhod [Positive functioning of personality in old age: integrated approach]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*. T. 7. No 36. (In Russian).

13. Klimov, E.A. (1995) *Obraz mira v raznotipnyh professiyah* [The image of peace in different occupations]. Moskva.: Izdatel'stvo Mosk. un-ta. (In Russian).

14. Kriulina, A. V., Golovej, L.A. (2016) Deklariruemye i neosoznavaemye cennosti v obraze mira pozhilyh lyudej [Declared and unconscionable values in the image of the world of older people]. *Anan'evskie chteniya – 2016: Psihologiya: vchera, segodnya, zavtra: Materialy nauchnoj konferencii, 25-29 oktyabrya 2016 g., v 2-h tomah. Tom 1. – Ananyev readings - 2016: Psychology: yesterday, today, tomorrow: scientific materials. conf., 25-29 Oct. 2016, in 2 tons T. 1. / Otv. red. A.V. Shaboltas, N.V. Grishina, S.V. Mednikov, D.N. Volkov*. Sankt-Peterburg: FARMindeks. T.1. pp. 229–230. (In Russian).

15. Kriulina, A.V. (2015) Vospriyatie i otnoshenie ko vremeni v pozdnie periody zhizni [Perception and attitude to time in late periods of life]. *Psihologiya XXI veka: akademicheskoe proshloe i budushchee: Materialy XVIII mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh, 20–23 aprelya 2015 g. – Psychology of the XXI century: academic past and future: materials of the XVIII international scientific. conf. young scientists, 20-23 Apr 2015* Pod nauchnoj redakciej O.V. Shcherbakovoj. Sankt-Peterburg: Skifiya-print. pp. 99–101. (In Russian).

16. Kriulina, A.V. (2015) Vospriyatie razlichnyh periodov vremeni v svyazi s osobennostyami lichnosti v pozdnem vozraste [Perception of various periods of time in connection with personality characteristics in late life]. *Psihologiya – nauka budushchego: materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh «Psihologiya – nauka budushchego»*. 19-20 noyabrya 2015 goda – *Psychology – the science of the future: materials of the VI international conf. young scientists / Pod. red. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko*. Moskva: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN». pp. 216–219. (In Russian).

17. Kukosyan, O.G. (1981) *Professiya i poznanie lyudej* [Profession and knowledge of people]. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rost. un-ta.



18. Myasishchev, V. N. (1995) *Psihologiya otnoshenij* [Psychology of relationships] / Pod redakciej A. A. Bodaleva. Moskva: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologii». Voronezh: MODEK. (In Russian).

19. Rubinshtejn, S. L. (2000) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).

20. Solomin, I. L. (2006) *Sovremennye metody psihologicheskoj ekspress-dagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya* [Modern methods of psychological rapid diagnosis and professional counselling]. Sankt-Peterburg. Rech'. (In Russian).

#### Об авторе

**Криулина Анастасия Владимировна**, соискатель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

#### About the author

**Anastasia V. Kriulina**, candidate for an academic degree, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

Поступила в редакцию: 25.11.2021

Received: 25 November 2021

Принята к публикации: 30.11.2021

Accepted: 30 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923 : 351.74 – 057.177

DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_90

## Психологический подход к исследованию профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел

**М. Е. Лебедева**

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

**Введение.** В статье представлены и анализируются результаты исследования сформированности и специфики профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений органов внутренних дел<sup>1</sup>. Приводятся результаты сравнительного анализа сформированности компетенций у руководителей ОВД разного пола, а также результаты сравнительного анализа уровней сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД с разным стажем службы в управленческой должности.

**Материалы и методы.** Для реализации цели исследования использовалась универсальная модель и разработанная на её основе анкета «Оценки уровня сформированности профессиональных качеств», а также анкета, разработанная на основе модели профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД, в соответствии с которой выявлялся уровень сформированности специализированных для данной профессиональной деятельности компетенций. При проведении сравнительного анализа использовался t-критерий Стьюдента для относительных величин.

**Результаты исследования.** Проведён анализ сформированности профессиональных компетенции руководителей структурных подразделений ОВД оценённых с использованием универсальной модели. Приводятся результаты сравнительного анализа уровня сформированности специализированных профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД разного пола и с разным стажем службы в управленческой должности, полученные с использованием авторской анкеты.

**Обсуждение и заключения.** Выявлены ведущие профессиональные компетенции руководителей структурных подразделений ОВД. Выделены наиболее сформированные профессиональные компетенции у руководителей ОВД разного пола. Определены общие тенденции по изменению уровня сформированности профессиональных компетенций по мере увеличения стажа службы в руководящей должности руководителей структурных подразделений ОВД.

**Ключевые слова:** руководители структурных подразделений органов внутренних дел, профессиональные компетенции, универсальная модель, специализированные компетенции, гендерные особенности, эффективность, сравнительный анализ, срок службы в управленческой должности.

---

© Лебедева М. Е., 2021

<sup>1</sup> Далее ОВД.

**Для цитирования:** Лебедева М.Е. Психологический подход к исследованию профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – С. 90–106. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_90

## **Psychological approach to the study of professional competencies of heads of internal affairs bodies**

***Maria E. Lebedeva***

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

**Introduction.** The article presents and analyzes the results of the study of the formation and specificity of professional competencies of heads of structural divisions of internal affairs bodies. The results of a comparative analysis of the formation of competencies of the heads of the Department of Internal Affairs of different genders, as well as the results of a comparative analysis of the levels of formation of professional competencies of the heads of the Department of Internal Affairs with different service experience in a managerial position are presented.

**Materials and methods.** To achieve the goal of the study, we used a universal model and a questionnaire developed on its basis "Assessment of the level of formation of professional qualities", as well as a questionnaire developed on the basis of the model of professional competencies of heads of structural divisions of the Department of Internal Affairs, in accordance with which the level of formation of specialized competencies for this professional activity was identified. The comparative analysis used the Student's t-test for relative values.

**Research results.** The analysis of the formation of professional competencies of the heads of structural divisions of the Department of Internal Affairs evaluated using a universal model is carried out. The results of a comparative analysis of the level of formation of specialized professional competencies of heads of structural divisions of the Department of Internal Affairs of different sexes and with different service experience in a managerial position, obtained using the author's questionnaire, are presented.

**Discussion and conclusions.** The leading professional competencies of the heads of structural divisions of the Department of Internal Affairs were identified. The most formed professional competencies of the heads of the Department of Internal Affairs of different genders are highlighted. The general trends in changing the level of professional competence formation as the length of service in the managerial position of heads of structural divisions of the Department of Internal Affairs increases are determined.

**Key words:** heads of structural divisions of internal affairs bodies, professional competencies, universal model, specialized competencies, gender characteristics, efficiency, comparative analysis, service life in a managerial position.

**For citation:** Lebedeva, M. E. (2021) Psixologicheskiy podxod k issledovaniyu professional'nykh kompetencij rukovoditelej organov vnutrennix del [Psychological approach to the study of professional competencies of heads of internal affairs bodies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 90–106. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_90 (In Russian).

## Введение

Управленческая деятельность в силу своей многосторонности, многозадачности и высокой сложности выдвигает особые требования к лично-профессиональным качествам и профессионально-управленческим компетенциям руководителя<sup>1</sup> [4; 7; 13]. От уровня сформированности профессиональных и управленческих компетенций руководителя зависит не только его личная успешность, но и успешность профессиональной деятельности всего подразделения, находящегося в его подчинении. Особую значимость уровень сформированности профессиональных и управленческих компетенций приобретает у руководителей структурных подразделений силовых ведомств вообще, и органов внутренних дел в частности, что, прежде всего, связано со спецификой их профессиональной деятельности, высокой ответственностью, высокой стрессогенностью и порой экстремальностью служебной деятельности [7; 15].

Психологический подход к изучению профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел прежде всего предполагает следование акмеологической концепции А.А. Деркача, предполагающей выделение общих управленческих и профессионально-прикладных компетенций руководителей [3]. Дальнейшее развитие и углубление данной концепции осуществлялось в рамках разработки универсальной модели профессиональной компетентности в трудах Н.В. Кузьминой, В.Н. Софьиной, Н.Н. Пачиной, А.С. Баласаняна и др.<sup>2</sup> [1; 8; 14]. С учётом вышесказанного, психологический подход предполагает изучение развития профессиональных компетенций руководителей, обеспечивающих эффективность управленческой деятельности в условиях осуществления текущей профессиональной деятельности. Более детально указанный подход описывается в работах В.Н. Софьиной, Т.Н. Куликовой, М.Е. Марковой и др. [9–11]

Поэтому представляет большой интерес исследование уровня сформированности профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД, как с учётом специфики их профессиональной деятельности, так и на основе использования уже разработанных компетентностных моделей руководителей [2; 8; 11; 14].

---

<sup>1</sup> Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности [Электронный ресурс]: учеб. пособие для вузов. Электрон. текстовые данные. М.; Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 512 с.

<sup>2</sup> Пачина Н.Н. Акмеология развития полипрофессиональной компетентности: дис. ... докт. псих. наук. Кострома, 2013.

Таким образом, целью исследования являлось изучение специфики профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД с учётом гендерных отличий и стажа службы в руководящей должности.

### **Материалы и методы**

Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел использовалась универсальная модель и разработанная на её основе анкета «Оценки уровня сформированности профессиональных качеств», предложенные и апробированные В.Н. Софьиной и А.С. Баласаняном [1; 8–11]. В рамках данной модели выделялись две группы профессиональных компетенций руководителей – универсальные и специальные, уровень сформированности которых исследовался у руководителей структурных подразделений ОВД.

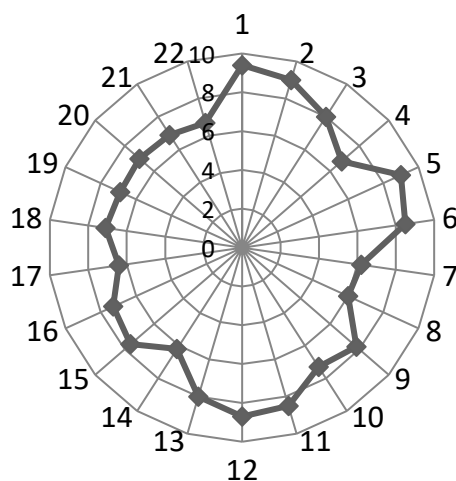
Вместе с тем в своих работах В.Н. Софьиной отмечалось, что предложенная универсальная модель профессиональных компетенций может быть адаптирована в соответствии со спецификой исследуемой профессиональной деятельности [8–11; 14]. Исходя из этого, была разработана модель профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД, в соответствии с которой выявлялся уровень сформированности специализированных для данной профессиональной деятельности компетенций [9; 11]. Для выявления достоверных отличий использовался t-критерий Стьюдента для относительных величин.

Оценка профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД проводилась по двум вышеназванным моделям – универсальной и специализированной. Всего было обследовано 150 руководителей ОВД, средний возраст которых составил 42 года, общий стаж службы в ОВД – 23,6 года, стаж в руководящей должности – 7,48 лет. Гендерный состав руководителей ОВД составил 26 (17%) руководителей женщин и 124 (83%) руководителя мужчин. Профессиональная принадлежность руководителей ОВД была достаточно однородна. Так, 90% принявших участие в исследовании руководителей были из структурных подразделений территориальных органов, таких как, подразделения экономической безопасности и противодействия коррупции, организации дознания и следственных подразделений.

## Результаты исследования

На рис. 1 в графической форме представлены результаты исследования сформированности универсальных компетенций у руководителей структурных подразделений ОВД. Оценка сформированности компетенций проводилась по 10-балльной шкале.

Как видно из рис.1 у руководителей структурных подразделений ОВД отмечаются наиболее высокие показатели сформированности следующих профессиональных компетенций – «ответственность» (98%), «добросовестность, исполнительность» (96%), «ориентация на результат» (95%), «лояльность, толерантность» (95%), «владение профессиональными знаниями» (94%), «управление и координация» (91%), «организаторские способности» (89%), «ориентация на качество» (89%) и «работа в команде» (86%).



- 1 – ответственность; 2 – ориентация на результат; 3 – ориентация на качество;  
4 – гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям; 5 – добросовестность, исполнительность; 6 – межличностное общение; 7 – лояльность, толерантность;  
8 – владение информационными технологиями; 9 – саморазвитие, постоянное обучение;  
10 – аналитические способности; 11 – эффективные устные коммуникации;  
12 – эффективные письменные коммуникации; 13 – владение профессиональными знаниями;  
14 – работа в команде; 15 – управление и координация; 16 – организаторские способности;  
17 – формирование команды; 18 – инициативность и творческий подход;  
19 – инновационность, отношение к новому; 20 – системный подход к решению профессиональных проблем; 21 – стратегическое мышление; 22 – клиентоориентированность

Рис. 1. Сформированность профессиональных компетенций у руководителей структурных подразделений ОВД по универсальной модели

Более высокие показатели сформированности указанных профессиональных компетенций руководителей ОВД свидетельствует об их ориентации на практическую деятельность и результат, весомой лояльности и

приверженности системе, к которой они принадлежат, профессионализации и сконцентрированности на работе с подчинёнными и вышестоящим руководством, включая погружённость в организацию, качество текущей деятельности и формирование команды в подчинённых структурных подразделениях.

Далее оценка специальных профессиональных компетенций руководителей структурных подразделений ОВД проводилась с учётом специфики их профессиональной деятельности. Авторская модель профессиональных компетенций разработана на основе универсальной модели путём добавления специальных компетенций [9; 11; 14].

На рисунке 2 в графической форме представлены результаты исследования сформированности универсальных компетенций у руководителей ОВД мужского и женского пола в первичных балльных оценках.

В целом, можно отметить, что уровень сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД не очень сильно зависит от их половой принадлежности, достоверные отличия выявлены лишь по 57% показателей, что свидетельствует о близости уровней сформированности профессиональных компетенций и позволяет в дальнейшем не учитывать гендерные отличия руководителей ОВД.



- 1 – стрессоустойчивость; 2 – объективность, лояльность; 3 – самоконтроль;  
4 – толерантность; 5 – требовательность; 6 – коммуникабельность;  
7 – оперативное мышление; 8 – доброжелательность; 9 – работоспособность, трудолюбие;  
10 – решительность; 11 – многозадачность; 12 – добросовестность; 13 – социальная проницательность (интуиция); 14 – организация командной работы; 15 – управление временными рамками для выполнения распоряжения\приказа; 16 – целеустремленность;  
17 – настойчивость; 18 – инициативность; 19 – соблюдение субординации;  
20 – организаторские способности; 21 – ответственность

Рис. 2. Уровень сформированности профессиональных компетенций у руководителей ОВД мужского и женского пола

В таблице 1 приводятся результаты сравнительного анализа сформированности профессиональных компетенций у руководителей ОВД мужчин и женщин. При этом необходимо отметить общее преобладание по своему численному составу руководителей мужчин в нашей стране, что особенно выражено в силовых структурах, к каковым относятся ОВД. Вместе с тем, в последнее время отмечается тенденция к увеличению общего количества женщин в ОВД и, соответственно, руководителей женского пола, поэтому результаты нижеприведённого сравнительного анализа представляются достаточно интересными и актуальными.

Таблица 1

*Сравнение сформированности профессиональных компетенций у руководителей структурных подразделений ОВД разного пола по авторской модели профессиональных компетенций, (M±m, %)*

| № п/п   | Профессиональные компетенции                                      | Руководители женщины (n=26) | Руководители мужчины (n=124) | P<    |
|---|---|-----------------------------|------------------------------|-------|
| 1   | Стрессоустойчивость   | 96,92±1,31                  | 99,84±0,16                   | 0,05  |
| 2   | Объективность, лояльность   | 98,46±1,54                  | 99,84±0,16                   | -     |
| 3   | Самоконтроль  | 84,62±2,31                  | 99,84±0,16                   | 0,001 |
| 4   | Толерантность   | 79,23±0,77                  | 70,65±1,21                   | 0,001 |
| 5   | Требовательность  | 94,38±1,68                  | 98,55±0,46                   | 0,05  |
| 6   | Коммуникабельность  | 92,26±1,82                  | 87,86±0,95                   | 0,05  |
| 7   | Оперативное мышление  | 96,92±1,44                  | 99,84±0,16                   | 0,05  |
| 8   | Доброжелательность  | 83,85±1,38                  | 80,32±0,94                   | 0,05  |
| 9   | Работоспособность, трудолюбие                                     | 99,23±0,77                  | 99,84±0,16                   | -     |
| 10  | Решительность   | 98,46±1,82                  | 99,68±0,32                   | -     |
| 11  | Многозадачность   | 99,23±0,77                  | 99,84±0,16                   | -     |
| 12  | Добросовестность  | 99,23±0,77                  | 97,65±0,21                   | 0,05  |
| 13  | Социальная пронциательность (интуиция)                            | 93,85±1,38                  | 90,00±0,92                   | 0,05  |
| 14  | Организация командной работы                                      | 95,38±1,68                  | 91,94±0,91                   | -     |
| 15  | Управление временными рамками для выполнения распоряжения\приказа | 78,46±1,54                  | 80,16±0,16                   | -     |
| 16  | Целеустремленность  | 96,92±1,44                  | 99,84±0,16                   | 0,05  |
| 17  | Настойчивость   | 99,23±0,77                  | 99,84±0,16                   | -     |
| 18  | Инициативность  | 84,62±2,56                  | 65,97±1,32                   | 0,001 |
| 19  | Соблюдение субординации   | 99,23±0,77                  | 99,68±0,32                   | -     |
| 20  | Организаторские способности                                       | 96,92±1,82                  | 99,03±0,38                   | -     |
| 21  | Ответственность   | 99,23±0,77                  | 96,94±0,16                   | 0,01  |
| Всего отличия по 12 показателям из 21 (57,1%) |   |                             |                              |       |



Достоверные отличия между руководителями ОВД мужского и женского пола выявлены по уровню сформированности двенадцати профессиональных компетенций, что составило 57,1% от общего количества компетенций в модели. По остальным девяти профессиональным компетенциям значения статистически не отличаются.

У руководителей ОВД женского пола отмечается достоверно более высокий уровень сформированности следующих профессиональных компетенций: «толерантность» ( $p < 0,001$ ), «коммуникабельность» ( $p < 0,05$ ), «доброжелательность» ( $p < 0,05$ ), «добросовестность» ( $p < 0,05$ ), «социальная проницательность (интуиция)» ( $p < 0,05$ ), «инициативность» ( $p < 0,001$ ), «ответственность» ( $p < 0,001$ ).

Преобладание у женщин-руководителей данных компетенций указывает на их более высокие инициативность, добросовестность и ответственность, терпимость и доброжелательность по отношению к окружающим, а также о более развитых навыках коммуникации и взаимодействия с окружающими по сравнению с руководителями мужского пола. Данный результат во многом объясняет рост числа руководителей-женщин в органах внутренних дел, особенно в подразделениях, непосредственно не связанных с оперативной работой, поиском и поимкой преступников.

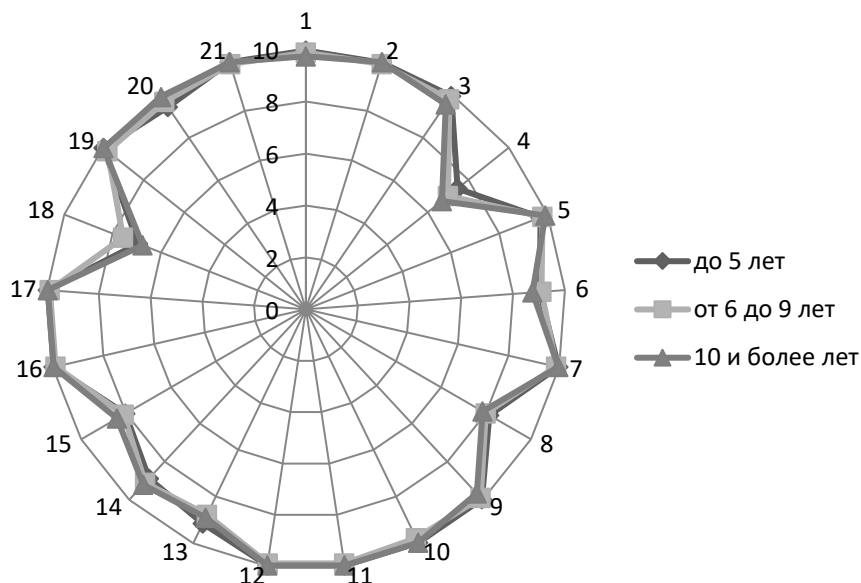
В свою очередь, у руководителей ОВД мужского пола отмечается достоверно более высокий уровень сформированности таких профессиональных компетенций как: «стрессоустойчивость» ( $p < 0,05$ ), «самоконтроль» ( $p < 0,001$ ), «требовательность» ( $p < 0,05$ ), «оперативное мышление» ( $p < 0,05$ ) и «целеустремленность» ( $p < 0,05$ ).

Полученный результат указывает на более высокий уровень психологической устойчивости и самоконтроля у руководителей-мужчин, их более высокую требовательность по отношению к подчинённым, более развитое оперативное мышление и стремление достигать поставленных целей независимо от имеющихся препятствий. Эти показатели объясняют преобладание руководителей мужского пола в подразделениях ОВД, постоянно сталкивающихся с экстремальными условиями служебной деятельности, прежде всего в оперативных подразделениях.

На следующем этапе было проведено исследование влияния стажа служебной деятельности на уровень сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД. На рисунке 3 в графической форме

представлены результаты исследования сформированности универсальных компетенций у руководителей ОВД с разным стажем управленческой деятельности.

В целом, можно отметить, что длительность нахождения в руководящей должности оказывает достаточно заметное воздействие на уровень сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД с различным стажем управленческой деятельности.



1 – стрессоустойчивость; 2 – объективность, лояльность; 3 – самоконтроль;  
4 – толерантность; 5 – требовательность; 6 – коммуникабельность;  
7 – оперативное мышление; 8 – доброжелательность; 9 – работоспособность, трудолюбие;  
10 – решительность; 11 – многозадачность; 12 – добросовестность; 13 – социальная проницательность (интуиция); 14 – организация командной работы; 15 – управление временными рамками для выполнения распоряжения\приказа; 16 – целеустремленность;  
17 – настойчивость; 18 – инициативность; 19 – соблюдение субординации;  
20 – организаторские способности; 21 – ответственность

Рис. 3. Уровень сформированности профессиональных компетенций у руководителей ОВД с разным стажем службы в руководящей должности

В таблице 2 приводятся результаты сравнительного анализа сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД с разным стажем службы на руководящей должности.

Таблица 2

*Сравнение сформированности профессиональных компетенций у руководителей структурных подразделений ОВД с разным стажем службы на руководящей должности ( $M \pm t$ , %)*

| № п/п | Профессиональные компетенции           | Стаж в руководящей должности |                      |                       | P<   |
|-------|--|------------------------------|----------------------|-----------------------|--|
|       |  | до 5 лет (n=68)              | от 6 до 9 лет (n=18) | 10 и более лет (n=64) |  |
| 1     | Стрессоустойчивость                    | 99,71±0,30                   | 97,88±1,12           | 96,19±0,31            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 2     | Объективность, лояльность              | 99,41±0,60                   | 98,88±1,12           | 97,15±0,31            | P <sub>3-4</sub> -<br>P <sub>3-5</sub> 0,01<br>P <sub>4-5</sub> 0,05     |
| 3     | Самоконтроль                           | 99,41±0,60                   | 96,85±0,90           | 95,31±0,29            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 4     | Толерантность                          | 74,71±1,37                   | 70,00±1,78           | 67,18±1,84            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,01<br>P <sub>4-5</sub> -     |
| 5     | Требовательность                       | 96,03±0,41                   | 97,98±1,02           | 99,76±0,37            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 6     | Коммуникабельность                     | 88,29±0,61                   | 91,11±1,43           | 86,43±0,70            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,05<br>P <sub>4-5</sub> 0,01  |
| 7     | Оперативное мышление                   | 96,51±0,30                   | 98,18±1,12           | 99,76±0,21            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 8     | Доброжелательность                     | 84,47±0,92                   | 80,00±2,31           | 77,13±0,41            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 9     | Работоспособность, трудолюбие          | 99,81±0,30                   | 98,18±1,12           | 96,41±0,32            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 10    | Решительность                          | 95,63±0,30                   | 97,78±1,78           | 99,76±0,17            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05 |
| 11    | Многозадачность                        | 97,22±0,30                   | 98,88±1,12           | 99,76±0,31            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> -    |
| 12    | Добросовестность                       | 99,71±0,30                   | 98,88±1,12           | 99,76±0,31            | P <sub>3-4</sub> -<br>P <sub>3-5</sub> -<br>P <sub>4-5</sub> -           |
| 13    | Социальная проницательность (интуиция) | 93,47±1,29                   | 87,78±2,39           | 89,06±1,25            | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,05<br>P <sub>4-5</sub> -     |

|    |   |            |            |            |   |
|----|---|------------|------------|------------|---|
| 14 | Организация командной работы  | 87,69±0,67 | 91,16±1,93 | 95,19±0,89 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05  |
| 15 | Управление временными рамками для выполнения распоряжения / приказа | 80,29±0,30 | 81,95±1,12 | 84,31±0,41 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,05  |
| 16 | Целеустремленность  | 99,71±0,30 | 98,08±1,12 | 97,69±0,31 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> -     |
| 17 | Настойчивость   | 97,05±0,30 | 98,68±1,02 | 99,69±0,31 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> -     |
| 18 | Инициативность  | 69,41±0,59 | 75,56±2,15 | 67,50±0,71 | P <sub>3-4</sub> 0,001<br>P <sub>3-5</sub> 0,05<br>P <sub>4-5</sub> 0,001 |
| 19 | Соблюдение субординации   | 99,71±0,30 | 97,78±1,44 | 99,76±0,31 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> -<br>P <sub>4-5</sub> 0,05      |
| 20 | Организаторские способности   | 94,29±0,37 | 96,67±1,13 | 99,38±0,44 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> 0,01  |
| 21 | Ответственность   | 97,31±0,30 | 98,88±1,02 | 99,69±0,31 | P <sub>3-4</sub> 0,05<br>P <sub>3-5</sub> 0,001<br>P <sub>4-5</sub> -     |

Согласно данным таблицы 2 достоверные отличия между группой руководителей со стажем в руководящей должности до 5 лет и стажем от 6 до 9 лет по уровню сформированности профессиональных компетенций были выявлены по 19 из 21 компетенций (90% показателей).

Проведенный анализ показателей выявил, что с ростом стажа службы отмечается рост требовательности ( $p < 0,05$ ), коммуникабельности ( $p < 0,05$ ), развитие оперативного мышления ( $p < 0,05$ ), решительности ( $p < 0,05$ ), способности решать много задач одновременно ( $p < 0,05$ ), способностей организовывать командную работу ( $p < 0,05$ ), развитие навыков по управлению своим временем ( $p < 0,05$ ), настойчивости ( $p < 0,05$ ), инициативности ( $p < 0,001$ ), развитие организаторских способностей ( $p < 0,05$ ), увеличение ответственности ( $p < 0,05$ ) руководителей ОВД.

При этом с увеличением стажа отмечено снижение показателей стрессоустойчивости ( $p < 0,05$ ), объективности и лояльности ( $p < 0,05$ ), самоконтроля ( $p < 0,05$ ), толерантности или терпимости по отношению к окружающим ( $p < 0,05$ ), доброжелательности ( $p < 0,05$ ), работоспособности ( $p < 0,05$ ), социальной проницательности ( $p < 0,05$ ), целеустремленности ( $p < 0,05$ ), стремления к соблюдению субординации ( $p < 0,05$ ).

Достоверные отличия уровня сформированности профессиональных компетенций между руководителями со стажем службы в руководящей должности от 6 до 9 лет и стажем свыше 10 лет выявлены по 14 из 21 компетенций (67% показателей).

Так, при дальнейшем увеличении стажа службы снижаются стрессоустойчивость ( $p < 0,05$ ), объективность и лояльность ( $p < 0,05$ ), самоконтроль ( $p < 0,05$ ), коммуникабельность ( $p < 0,05$ ), доброжелательность ( $p < 0,05$ ), работоспособность и трудолюбие ( $p < 0,05$ ), инициативность ( $p < 0,001$ ).

Вместе с тем растут показатели требовательности ( $p < 0,05$ ), развитости оперативного мышления ( $p < 0,05$ ), решительности ( $p < 0,05$ ), способности организовывать командную работу ( $p < 0,05$ ), умение управлять служебным временем ( $p < 0,05$ ), стремление к соблюдению субординации ( $p < 0,05$ ), организаторские способности ( $p < 0,01$ ).

Достоверные отличия уровня сформированности профессиональных компетенций между руководителями ОВД со стажем службы в руководящей должности до 5 лет и стажем свыше 10 лет выявлены по 19 из 21 компетенций (90% показателей) и являются наиболее выраженными.

В частности, отмечен рост уровня требовательности ( $p < 0,001$ ), развитости оперативного мышления ( $p < 0,001$ ), решительности ( $p < 0,001$ ), способности решать несколько задач одновременно ( $p < 0,001$ ), способностей организовывать командную работу ( $p < 0,001$ ), способностей управлять временными рамками для выполнения распоряжений/приказов ( $p < 0,001$ ), настойчивости ( $p < 0,001$ ), развития организаторских способностей ( $p < 0,05$ ) и увеличение ответственности ( $p < 0,05$ ).

При этом снижается уровень стрессоустойчивости ( $p < 0,001$ ), объективности и лояльности ( $p < 0,01$ ), самоконтроля ( $p < 0,001$ ), терпимости (толерантности) по отношению к окружающим ( $p < 0,01$ ), коммуникабельности ( $p < 0,001$ ), работоспособность и трудолюбие ( $p < 0,001$ ), социальная проницательность ( $p < 0,001$ ), целеустремлённость ( $p < 0,001$ ) и инициативность ( $p < 0,001$ ).

В целом, по мере увеличения срока службы в руководящей должности, у руководителей ОВД можно отметить рост требовательности, оперативного мышления, решительности, способности решать несколько задач одновременно, организации командной работы, управления служебным временем, настойчивости, организаторских способностей и

уровня ответственности, при одновременном снижении стрессоустойчивости, объективности, самоконтроля, толерантности, доброжелательности, работоспособности, социальной проницательности и целеустремлённости.

Следует отметить неоднозначность изменения коммуникабельности и инициативности. Так, первоначально при переходе стажа службы в руководящей должности до 5 лет к стажу от 6 до 9 лет они достоверно растут, а при достижении стажа свыше 10 лет достоверно снижаются, тогда как стремление к соблюдению субординации первоначально падает, а с ростом стажа службы повышается практически до первоначального уровня.

Сравнительный анализ сформированности профессиональных компетенций руководителей подразделений экономической безопасности и противодействия коррупции, подразделений по организации дознания и следственных подразделений не позволил выявить достоверных отличий, между уровнями сформированности у них рассматриваемых компетенций, что свидетельствует о преобладании в структуре их профессиональной деятельности именно управленческих компетенций при отходе на второй план и снижении выраженности компетенций связанных с профессиональной специализацией.

### **Обсуждение и выводы**

Подводя итог всему вышесказанному можно отметить следующее:

1. Психологический подход к исследованию профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел основывается на изучении развития профессиональных компетенций руководителей, обеспечивающих эффективность управленческой деятельности с учётом специфики их профессионально-служебной деятельности.

2. У руководителей структурных подразделений ОВД максимальный уровень сформированности отмечается в следующих компетенциях: ответственность, добросовестность, исполнительность, ориентация на результат, лояльность, толерантность, владение профессиональными знаниями, управление и координация, организаторские способности, ориентация на качество и работа в команде.

3. При сравнении уровня сформированности профессиональных компетенций у руководителей ОВД мужского и женского пола выявлены

более высокие инициативность, добросовестность, ответственность, терпимость, доброжелательность, коммуникативные навыки у руководителей женского пола при преобладании более высокого уровня психологической устойчивости и самоконтроля, требовательности, оперативного мышления и стремления достигать поставленных целей не зависимо от имеющихся препятствий у руководителей мужского пола. При этом, количество достоверных отличий между руководителями ОВД мужского и женского пола не превышает 57% показателей, что указывает их высокую схожесть.

4. Исследование уровня сформированности профессиональных компетенций руководителей ОВД с разным стажем профессионально-управленческой деятельности позволило выявить общие тенденции по изменению уровня сформированности профессиональных компетенций по мере увеличения стажа службы в руководящей должности, которые заключаются прежде всего, в общем снижении стрессоустойчивости, самоконтроля, работоспособности и терпимости (толерантности) по отношению к окружающим, при одновременном росте требовательности, решительности, способности управлять своим временем, уровня организаторских и профессиональных способностей. При стаже менее 5 лет и до 9 лет отмечается рост инициативности руководителей ОВД, а при стаже свыше 10 лет отмечается её существенное снижение.

#### Список литературы

1. Баласанян А.С., Софьина В.Н., и др. Анализ развития профессиональной компетентности руководителей и специалистов с использованием информационных технологий // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н.А. Некрасова: Серия психологические науки: Акмеология образования. – 2010. – Т. 15. – С. 10–13.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
3. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: РАГС, 2001. – 541 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессии. – М.: Академический Проект, 2005. – 329 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 454 с.
6. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 1999. № 4. – С. 61–66.
7. Кобозев И.Ю., Пряхина М.В. Профессиональный стресс руководителей органов внутренних дел: сб. науч. тр. // Акад. упр. МВД России, 2012. № 3 (23). – С. 80–85.

8. Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования РФ, Российская Акад. Образования, Смольный ин-т РАО, Ин-т пед. образования РАО. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2012. – 199 с.

9. Куликова Т.Н., Софьина В.Н., Макарова М.Е. Психологическая оценка развития управленческой компетентности руководителей высшего звена // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2020. Т. 1. – С. 557–559.

10. Куликова Т.Н., Софьина В.Н., Макарова М.Е., Галченко А.С., Беляева А.А. Психологический подход к анализу командных ролей руководителей высшего звена // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 333–346.

11. Макарова М.Е., Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Психологический подход к разработке модели профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 515–517.

12. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

13. Психология профессиональной подготовки / [Г. С. Никифоров, А. М. Зимичев, С. И. Макшанов, С. Т. Джанерьян]; общ. ред. Г. С. Никифорова; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1993. – 169 с.

14. Софьина В.Н. Грибанова Д.Я., Меленевская О.Ю. Мониторинг развития профессионально важных качеств студентов в вузе / Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22-23, 2015. V. IV.

15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности – М.: Логос, 2007. – 185 с.

### References

1. Balasanyan, A. S., Sofyina, V. N., et al. (2010) Analiz razvitiya professional'noj kompetentnosti rukovoditelej i specialistov s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij [Analysis of the development of professional competence of managers and specialists using information technologies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. N.A. Nekrasova: Seriya psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya. – Bulletin of the Kostroma State Pedagogical University named after N. A. Nekrasov: Series psychological sciences: Acmeology of Education*. Vol. 15. pp. 10–13. (In Russian).

2. Verbitsky, A. A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow: Higher School. 204 p. (In Russian).

3. Derkach, A.A. (2001) *Acmeology: personal and professional development of a person*. Moscow: RAGS. 541 p. (In Russian).

4. Zeer, E. F. (2005) *Psihologiya professii* [Psychology of the profession]. Moscow: Academic Project. 329 p. (In Russian).

5. Klimov, E. A. (2003) *Psihologiya professionala: izbrannye psihologicheskie trudy* [Professional psychology: selected psychological works]. Russian Academy of Sciences. education, Moscow Psychological and Social Institute. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. 454 p. (In Russian).



6. Klishchevskaya, M. V., Solntseva, G. N. (1999) Professional'no vazhnye kachestva kak neobhodimye i dostatochnye usloviya prognozirovaniya uspeshnosti deyatel'nosti [Professionally important qualities as necessary and sufficient conditions for predicting the success of activities]. *Vestnik Moskovskogo univerciteta – Bulletin of the Moscow University*. Ser. 14: Psychology. No 4. pp. 61–66. (In Russian).

7. Kobozev, I. Yu., Pryakhina, M. V. (2012) *Professional'nyj stress rukovoditelej organov vnutrennih del: sb. nauch. tr.* [Professional stress of heads of internal affairs bodies: collection of scientific tr.] // Akad. upr. MVD of Russia. No 3 (23). pp. 80-85. (In Russian).

8. Kuzmina, N. V., Sofyina, V. N. (2012) *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti v vuze* [Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze]: monograph; Federal state educational institution of higher professional education. education of the Russian Federation, Russian Academy of Sciences. Education, Smolny in-t RAO, In-t ped. RAO education. St. Petersburg: Center for Strategic Studies. 199 p. (In Russian).

9. Kulikova, T. N., Sofina, V. N., Makarova, M. E. (2020) Psihologicheskaya ocenka razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelej vysshego zvena [Psychological assessment of the development of managerial competence of senior managers]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo. – Modern education: content, technology, quality*. Vol. 1. pp. 557-559. (In Russian).

10. Kulikova, T. N., Sofyina, V. N., Makarova, M. E., Galchenko, A. S., Belyaeva, A. A. (2020) Psihologicheskij podhod k analizu komandnyh rolej rukovoditelej vysshego zvena [Psychological approach to the analysis of the team roles of senior managers]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No 2. pp. 333–346. (In Russian).

11. Makarova, M. E., Kulikova, T. N., Sofina, V. N. (2021) *Psihologicheskij podhod k razrabotke modeli professional'nyh kompetencij rukovoditelej organov vnutrennih del* [Psychological approach to The development of a model of professional competencies of heads of internal affairs bodies] // *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo: mater. mezhdunar. nauch.-metod. konf. – Modern education: content, technologies, quality: mater. international scientific method. conf.*, St. Petersburg, 21 Apr. 2021. St. Petersburg: SPbGETU "LETI". pp. 515-517. (In Russian).

12. Markova, A. K. (1996) *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. M.: Znanie. 308 p. (In Russian).

13. Psihologiya professional'noj podgotovki (1993) [Psychology of professional training] / [G. S. Nikiforov, A.M. Zimichev, S. I. Makshanov, S. T. Dzhaneryan]; General ed. by G. S. Nikiforov; St. Petersburg State University-St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University. 169 p. (In Russian).

14. Sofyina, V. N. Gribanova, D. Ya., Melenevskaya, O. Yu. (2015) *Monitoring razvitiya professional'no vazhnyh kachestv studentov v vuze* [Monitoring the development of professionally important qualities of students at the university] / Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 22–23. V. IV. (In Russian).

15. Shadrikov, V. D. (2007) *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow: Logos. 185 p. (In Russian).

### Об авторе

**Лебедева Мария Евгеньевна**, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

### About the author

**Maria E. Lebedeva**, graduate student, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Поступила в редакцию: 29.11.2021

Received: 29 November 2021

Принята к публикации: 07.12.2021

Accepted: 07 December 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923.2 : 351.74 – 057.8  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_107

## **Ассертивность как условие достижения вершин профессионального мастерства сотрудниками ОВД**

**А. Г. Маклаков<sup>1</sup>, Е. В. Саунин<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>УМВД России по Приморскому району,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В ситуации предъявления повышенных требований к сотрудникам органов внутренних дел МВД необходимо перманентно совершенствовать их профессиональную подготовку. Одним из перспективных направлений видится развитие ассертивности как качества личности, обуславливающего успешность профессиональной деятельности сотрудников.

**Материалы и методы.** В период 2019–2021 гг. было проведено исследование, целью которого являлось выявление личностных качеств сотрудников МВД России, обуславливающих возможность ассертивного поведения при выполнении ими профессиональных обязанностей. Объектом исследования стали аттестованные сотрудники МВД России, руководители разных уровней, слушатели и курсанты Санкт-Петербургского университета МВД России, а также студенты гражданского вуза. Всего было обследовано 242 чел. (преимущественно сотрудники ОВД). В качестве основных методов исследования были использованы анкетирование, тестирование, экспертная оценка, всего более десяти психологических методик. Также в исследовании использовались современные методы математико-статистической обработки данных.

**Результаты исследования.** Показано, что условия деятельности сотрудников ОВД выступают в качестве предпосылок формирования ассертивных форм поведения. Установлено, что уровень развития ассертивности обуславливает успешность профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Выявлены психологические качества, определяющие возможность ассертивного поведения при выполнении профессиональных обязанностей у сотрудников ОВД.

**Обсуждение и выводы.** Ассертивность выступает одним из наиболее значимых личностных качеств, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности сотрудников ОВД, но далеко не все сотрудники ОВД обладают необходимым уровнем развития ассертивности, что определяет необходимость организации мероприятий психологического сопровождения деятельности сотрудников ОВД, направленных на развитие данного качества.

**Ключевые слова:** асертивность, асертивное поведения, адаптивные формы поведения, психологические детерминанты.

**Для цитирования:** Маклаков А.Г., Саунин Е.В. Асертивность как условие достижения вершин профессионального мастерства сотрудниками ОВД // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 107–116. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_107

## **Psychological determinants of internal affairs officer's assertive behaviour**

**Anatolii G. Maklakov<sup>1</sup>, Evgeniy V. Saunin<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup> Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Primorsky District,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In a situation where increased requirements are imposed on the employees of the internal affairs bodies of the Ministry of Internal Affairs, it is necessary to permanently improve their professional training. One of the promising areas is the development of assertiveness as a personality trait that determines the success of employees' professional activities.

**Materials and methods.** In the period 2019–2021. a study was carried out, the purpose of which was to identify the personal qualities of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which determine the possibility of assertive behavior in the performance of their professional duties. The object of the study was certified employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia, heads of different levels, students and cadets of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, as well as students of a civilian university. In total, 242 people were examined (mainly police officers). As the main research methods, we used questioning, testing, expert assessment, more than ten psychological methods in total. Also, the study used modern methods of mathematical and statistical data processing.

**Results.** It is shown that the conditions of activity of police officers act as prerequisites for the formation of assertive forms of behavior. It was found that the level of development of assertiveness determines the success of the professional activity of police officers. The psychological qualities that determine the possibility of assertive behavior in the performance of professional duties among police officers were revealed.

**Discussion and conclusions.** Assertiveness is one of the most significant personal qualities that determine the effectiveness of the professional activities of police officers, but not all police officers have the necessary level of development of assertiveness, which determines the need to organize psychological support for the activities of police officers aimed at developing this quality.

**Key words:** assertiveness, assertive behaviour, adaptive behaviour, psychological determinates.

**For citation:** Maklakov, A.G., Saunin, E.V. (2021). Assertivnost' kak uslovie dostizheniya vershin professional'nogo masterstva sotrudnikami OVD [Psychological determinants of internal affairs officer's assertive behaviour]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 107–116. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_107 (In Russian).

Современные условия предъявляют повышенные требования к сотрудникам ОВД МВД, что обуславливает необходимость постоянного совершенствования системы их профессиональной подготовки. Одним из путей решения данной задачи является развитие качеств личности, обуславливающих успешность профессиональной деятельности сотрудников ОВД (органов внутренних дел). С этой точки зрения исследование такого феномена, как ассертивность является весьма перспективным.

Следует отметить, что феномен ассертивности стал изучаться достаточно давно. По сути, первые исследования по изучению данного понятия появились уже в середине XX в. [1]. Вместе с тем единого представления о феномене «ассертивность» пока не существует. В настоящее время различные авторы исследуют самые разные проявления ассертивности и проявлениям похожим на ассертивность [2–5]. Среди значительного количества научных работ есть и такие, которые рассматривают ассертивность в рамках исследования проблем адаптации и преодоления стресса [6–9]. Подобный взгляд на ассертивность как форму адаптивного поведения в стрессовой ситуации особо актуален при поиске путей повышения качества профессиональной подготовки сотрудников ОВД, поскольку успешность их профессиональной деятельности, по мнению ряда исследователей, связана с их адаптационными способностями и умением переносить значительные психоэмоциональные нагрузки [10].

Следует отметить, что в настоящее время нет единого мнения о том, какие психологические качества обуславливают возможность проявления ассертивного поведения, но бесспорным является то, что человек с достаточно высоким уровнем развития ассертивности в самых сложных и даже экстремальных ситуациях способен не только владеть собой и своим психоэмоциональным состоянием, но и контролировать саму ситуацию. С этой точки зрения исследование ассертивности в отношении сотрудников ОВД представляется весьма актуальным.

В период 2019–2021 гг. было проведено исследование, целью которого являлось выявление личностных качеств сотрудников МВД России, обуславливающих возможность асертивного поведения при выполнении ими профессиональных обязанностей. Объектом исследования являлись аттестованные сотрудники МВД России, руководители разных уровней, слушатели и курсанты Санкт-Петербургского Университета МВД России, а также студенты гражданского вуза. Всего было обследовано 242 человека (преимущественно сотрудники ОВД).

В ходе исследования решался ряд задач. В том числе, помимо выявления психологических особенностей, обуславливающих возможность асертивного поведения у сотрудников ОВД при выполнении ими профессиональных обязанностей, была осуществлена оценка значимости асертивного поведения для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В качестве основных методов исследования, были использованы анкетирование, тестирование, экспертная оценка, всего более десяти психологических методик. Также в исследовании использовались современные методы математико-статистической обработки данных.

На первом этапе эмпирического исследования было проведено сравнение выраженности признаков асертивного поведения у курсантов университета МВД и студентов гражданского вуза. Целесообразность данного сравнения обусловлена тем, что специфика деятельности способствуют формированию у человека качеств, необходимых для ее успешного выполнения. Если предположить, что асертивность является качеством, значимым для успешного выполнения профессиональных обязанностей, то уже на этапе профессионального обучения должны складываться предпосылки для его развития. Результаты сравнения курсантов университета МВД и студентов гражданского вуза по выраженности признаков асертивного поведения представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнительный анализ выраженности показателя «асертивное поведение» у курсантов и представителей студенческой молодежи*

| Показатель              | M1± m<br>(N=54) | M2± m<br>(N=70) | T-критерий<br>Стьюдента |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------|
| Асертивное поведение    | 21,09 ± 0,563   | 19,56 ± 0,435   | 2,195                   |
| Манипулятивные действия | 21,57 ± 0,496   | 18,83 ± 0,498   | 3,842                   |
| Асоциальные действия    | 19,11 ± 0,587   | 16,10 ± 0,593   | 3,545                   |

Примечание: группа 1 – выборка курсантов; группа 2 – выборка студентов.

Как следует из данных, представленных в табл. 1, у курсантов университета МВД показатели ассертивности существенно выше в сравнении со студентами гражданского вуза. Однако более высокими в данной группе оказались и показатели манипулятивных, а также асоциальных действий. Это говорит о том, что на этапе обучения у курсантов ОВД уже происходит формирование определенных навыков ассертивного поведения, а соответственно, и развитие психологических качеств обуславливающих возможность проявления ассертивного поведения. Вместе с тем, как видно из данных, представленных в табл. 1, без организации соответствующего психологического сопровождения формируются как целесообразные для профессиональной деятельности конструктивные – ассертивные – стратегии поведения, так и неконструктивные формы поведения в виде стремления осуществлять манипулятивные действия и даже определенная склонность к асоциальному поведению. Поэтому формирование ассертивного поведения и развитие личностных качеств, обуславливающих возможность его проявления, не должны оставаться без контроля. Соответственно, организация психолого-педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД является важнейшим условием развития у них необходимых для успешной профессиональной деятельности психологических качеств

Далее было проведено сравнение выраженности признаков ассертивного поведения и курсантов университета МВД и аттестованных сотрудников ОВД. Результаты данного сравнения представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Сравнительный анализ курсантов университета МВД и сотрудников ОВД по параметру «ассертивное поведение»*

| Показатель                      | M1± m<br>(N=54) | M2± m<br>(N=118) | T-критерий<br>Стъудента |
|---------------------------------|-----------------|------------------|-------------------------|
| Ассертивное поведение           | 21,09 ± 0,563   | 22,58 ± 0,273    | -2,690                  |
| Вступление в социальный контакт | 21,96 ± 0,506   | 23,16 ± 0,305    | -2,116                  |
| Поиск социальной поддержки      | 22,07 ± 0,514   | 23,33 ± 0,339    | -2,062                  |
| Осторожные действия             | 21,17 ± 0,431   | 22,34 ± 0,292    | -2,247                  |
| Импульсивные действия           | 18,39 ± 0,492   | 15,87 ± 0,286    | 4,680                   |
| Избегание                       | 17,20 ± 0,434   | 14,28 ± 0,334    | 5,095                   |
| Манипулятивные действия         | 21,57 ± 0,496   | 17,66 ± 0,364    | 6,169                   |
| Асоциальные действия            | 19,11 ± 0,587   | 15,14 ± 0,379    | 5,796                   |
| Агрессивные действия            | 18,87 ± 0,618   | 11,79 ± 0,312    | 11,357                  |

Примечание: группа 1 – курсанты университета МВД; группа 2 – аттестованные сотрудники ОВД.

Как следует из табл. 2, у действующих сотрудников ОВД не только в большей степени выражена ассертивность, но они, по сравнению с курсантами, более предрасположены к вступлению в социальные контакты, более осторожны в своих действиях и нуждаются в социальной поддержке. При этом они в меньшей степени склонны к импульсивным, манипулятивным и асоциальным действиям, по сравнению с будущими сотрудниками ОВД. Таким образом, можно говорить о том, что специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД предопределяет развитие ассертивных форм поведения. При этом можно полагать, что ассертивность является не только профессионально важным качеством сотрудников ОВД, но и социально одобряемым, поскольку такие неконструктивные и социально нежелательные формы поведения, как манипулятивные и асоциальные действия у аттестованных сотрудников ОВД имеют существенно меньшую выраженность, в сравнении с их будущими молодыми коллегами – курсантами университета МВД.

Если предположить, что в процессе выполнения профессиональных обязанностей происходит формирование наиболее предпочтительных и социально одобряемых форм поведения, то с этой точки зрения, ассертивность действительно является одним из наиболее значимых качеств сотрудника ОВД. Чтобы оценить значимость ассертивности для успешного выполнения профессиональных обязанностей принимавшие участие в исследовании сотрудники ОВД на основании оценок экспертов были разделены на группы по критерию успешности выполнения профессиональных обязанностей (критерий «профессионализм»). Результаты сравнения выделенных групп сотрудников ОВД представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Результаты сравнения выраженности ассертивности у сотрудников ОВД по критерию «профессионализм»*

| Показатель  | M1 $\pm$ m<br>(N=55) | M2 $\pm$ m<br>(N=63) | T-критерий<br>Стьюдента |
|---|----------------------|----------------------|-------------------------|
| Ассертивное поведение   | 20,22 $\pm$ 0,247    | 24,65 $\pm$ 0,264    | -12,145                 |
| Шкала Б (методика Каппони)                                      | 5,31 $\pm$ 0,162     | 5,60 $\pm$ 0,142     | -1,669                  |
| Осторожные действия   | 21,67 $\pm$ 0,374    | 22,92 $\pm$ 0,429    | -2,162                  |
| С (регрессия)   | 2,00 $\pm$ 0,220     | 1,22 $\pm$ 0,123     | 3,187                   |
| Расхождение по параметру «оценка характера»                     | 12,70 $\pm$ 1,140    | 9,00 $\pm$ 1,352     | 2,064                   |
| Расхождение по параметру «умение делать что-либо своими руками» | 5,02 $\pm$ 2,643     | 11,51 $\pm$ 1,139    | -2,357                  |
| Расхождение по параметру «уверенность в себе»                   | 11,13 $\pm$ 0,926    | 8,46 $\pm$ 0,728     | 2,291                   |
| Самоконтроль (общий показатель)                                 | 1,49 $\pm$ 0,025     | 1,55 $\pm$ 0,021     | -2,047                  |

Примечание: 1 – группа с низкими показателями профессионализма; 2 – группа с высокими показателями профессионализма.



Как следует из данных, представленных в табл. 3, сотрудники с более высокими показателями профессионализма обладали и более высокими показателями ассертивности. Также у них были более выражены социально одобряемые формы поведения. Следовательно, можно сделать вывод о том, что ассертивность является качеством, обуславливающим возможность успешной профессиональной деятельности.

После получения подтверждения значимости ассертивного поведения для профессиональной деятельности сотрудников ОВД были изучены основные различия в психологических характеристиках сотрудников, проявляющих ассертивные и неассертивные формы поведения. Основные результаты представлены в табл. 4.

Как следует из данных, представленных в табл. 4, максимальные различия между группами сотрудников ОВД, имеющих признаки неассертивного и ассертивного поведения, наблюдаются по показателям активности, которая в большей мере выражена у ассертивных сотрудников. Также сотрудники с отчетливой выраженностью признаков ассертивного поведения склонны к более адекватным защитным реакциям, они субъективно ощущают себя более защищенными и обладают адекватной оценкой своих возможностей в области здоровья. Ассертивные сотрудники также имеют более высокие показатели самоконтроля.

Таблица 4

*Результаты сравнительного анализа ассертивных и неассертивных сотрудников*

| Показатель               | M <sub>1</sub> ± m<br>N <sub>1</sub> =30 | M <sub>2</sub> ± m<br>N <sub>2</sub> =20 | T-критерий<br>Стьюдента |
|--------------------------|--|--|-------------------------|
| Активность (САН)         | 5,34 ± 0,184                             | 5,85 ± 0,139                             | -2,247                  |
| Регрессия (ИЖС)          | 2,65 ± 0,431                             | 1,43 ± 0,170                             | 2,982                   |
| Интеллектуализация (ИЖС) | 5,15 ± 0,509                             | 6,30 ± 0,272                             | -2,163                  |
| Защищенность (зонт ЧД)   | 1,95 ± 0,198                             | 2,53 ± 0,142                             | -2,459                  |
| Самоконтроль эмоц.       | 1,39 ± 0,051                             | 1,56 ± 0,035                             | -2,701                  |
| Самоконтроль деят.       | 1,50 ± 0,078                             | 1,76 ± 0,047                             | -2,979                  |
| Самоконтроль общий       | 1,44 ± 0,051                             | 1,59 ± 0,033                             | -2,60                   |
| Контактность             | 64,15 ± 1,536                            | 73,57 ± 1,536                            | -4,162                  |
| Сверхконтроль            | 1,1 ± 0,261                              | 0,4 ± 0,113                              | 2,762                   |

Примечание: M<sub>1</sub> – сотрудники с низкими показателями, а M<sub>2</sub> – с высокими показателями ассертивности.

Далее в ходе исследования эмпирических данных был осуществлен корреляционный анализ показателей ассертивности и ряда личностных характеристик сотрудников ОВД.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить, что наиболее значимую роль в осуществлении асертивного поведения играют такие психологические качества, как способность к саморегуляции в эмоциональных отношениях и деятельности, а также общий уровень самооценки (0,01), отсутствие склонности к формированию неконструктивных защитных реакций, таких как регрессия (0,01), удовлетворенность уровнем здоровья (0,05) и др.

### **Выводы**

1. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что асертивность является одной из основных личностных характеристик, обуславливающих возможность сохранять человеку самообладание в сложных стрессовых ситуациях.

2. В отношении сотрудников ОВД результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что асертивность является одним из наиболее значимых личностных качеств, обуславливающих эффективность профессиональной деятельности сотрудников ОВД. Более того, сама служебная деятельность и условия ее реализации создают определенные предпосылки для формирования навыков асертивного поведения и развития асертивности. Однако далеко не все сотрудники ОВД обладают необходимым уровнем развития асертивности, что определяет необходимость организации мероприятий психологического сопровождения деятельности сотрудников ОВД, направленных на развитие данного качества.

3. Проведенное исследование свидетельствует о том, что к психологическим детерминантам, обуславливающим проявление асертивности у сотрудников ОВД можно отнести несколько групп качеств, которые можно условно обозначить как психосоматические (уровень активности, отношение к здоровью, эмоциональное самочувствие) и личностные (самооценка, адекватные защитные реакции, уверенность, независимость, высокий уровень саморегуляции).

Также следует отметить, что в дальнейшем на основании полученных данных была предложена и апробирована программа развития асертивности и формирования навыков асертивного поведения, которая показала свою эффективность.

### Список литературы

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Гримак Л.П. Общение с собой. Начала психологии активности. 3-е изд. – М.: Либроком, 2009. – 233 с.
3. Каппони В., Новак Т. Как делать все по своему: или ассертивность в жизнь. – СПб.: Питер, 1995. – 456 с.
4. Левитов Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
5. Полетти Р., Доббс Б. Как развивать уверенность в себе и повысить самооценку: экспресс-тренинг: пер. с фр. И.Ю. Наумовой. – М.: Эксмо, 2014 – 63 с.
6. Рыбников В.Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности и пептидная регуляция состояния специалистов экстремального профиля: монография. – СПб.: СПбГУ МВД России, 2000. – 205 с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 464 с.
8. Kraft W.A., Litwin W.J., Barber S.E. Religious orientation and assertiveness: Relationship to death anxiety // *The Journal of Social Psychology*, 1986. – No 127. – P. 93–95.
9. Salter A. Conditioned reflex therapy N.Y.: Capricorn, 1949. – 245 p.
10. Sullivan J. J., Albrecht T. L., Taylor S. Process, Organizational, Relational, and Personal Determinants of Managerial Compliancegaining Communication Strategies. *Journal of Business Communication*, 1990. – Vol. 27, Issue 4. – P. 331–355.

### References

1. Beznosov, S.P. (2004) *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional personality deformation]. Sankt-Petersburg: Rech' (in Russian).
2. Grimak L.P. (2009) *Obshcheniye s soboy. Nachala psikhologii aktivnosti* [Communicating with yourself. The beginnings of activity psychology]. Moskva: Librokom (in Russian).
3. Kapponi, V., Novak, T. (1995) *Kak delat' vse po svoyemu: ili assertivnost' v zhizn'* [How to do everything in your own way: or assertiveness in life]. Sankt-Petersburg: Piter (in Russian).
4. Levitov, N.D. (1963) *Psikhologiya truda* [Psychology of labor]. Moskva: Uchpedgiz (in Russian).
5. Poletti, R., Dobbs B. (2014) *Kak uvelichit' uverenost' v sebe i povysit' samootsenku: e`kspress-trening/ per. s fr. Naumovoy, I.YU.* [Psychology of labor]. Moskva: Eksmo (in Russian).
6. Rybnikov, V.YU. (2000) *Psikhologicheskoye prognozirovaniye nadezhnosti i peptidnaya regulyatsiya sostoyaniya spetsialistov ekstremal'nogo profilya: monografiya* [Psychological prediction of activity reliability and peptide regulation of the state of extreme specialists: monograph]. Sankt-Petersburg: SPbGU MVD Rossii (in Russian).
7. Shadrikov, V.D. (2013) *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of human activity]. Moskva: Institut psixologii RAN (in Russian).
8. Kraft, W.A., Litwin, W.J., Barber S.E. (1986) Religious orientation and assertiveness: Relationship to death anxiety // *The Journal of Social Psychology* No 127. pp. 93–95.
9. Salter, A. (1949) *Conditioned reflex therapy* N.Y.: Capricorn.
10. Sullivan, J. J., Albrecht, T. L., Taylor, S. (1990) Process, Organizational, Relational, and Personal Determinants of Managerial Compliancegaining Communication Strategies. *Journal of Business Communication* Vol. 27. Issue 4. pp. 331–355.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Маклаков Анатолий Геннадьевич**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

**Саунин Евгений Валерьевич**, кандидат психологических наук, УМВД России по Приморскому району, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: saunin.e@yandex.ru

### About the authors

**Anatolii G. Maklakov**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

**Evgeniy V. Saunin**, Cand. Sci. (Psychol.), Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Primorsky District, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: saunin.e@yandex.ru

Поступила в редакцию: 30.11.2021

Received: 30 November 2021

Принята к публикации: 15.12.2021

Accepted: 15 December 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923 : 378  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_117

## **К вопросу о волевых свойствах личности в контексте проблемы развития предпринимательского элемента человеческого потенциала в системе высшего образования**

***И. А. Мироненко<sup>1</sup>, П. С. Сорокин<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Российская Федерация*

**Введение** В современном развитии теории и практики образовательных систем настоятельно необходимы разработки, направленные на формирование ключевых элементов человеческого потенциала, адекватных требованиям современной реальности.

**Материалы и методы.** Анализ состояния проблемы в отечественной и международной литературе показывает, что по мере того, как растет осознание ключевой значимости индивидуальной агентности в социально-экономической жизни общества, ширится круг авторов, обращающихся к предпринимательскому элементу человеческого потенциала, и отмечается бум предпринимательского образования в университетах.

**Результаты.** В решении комплексной мультидисциплинарной задачи оптимизации содержания, каналов формирования и эффектов человеческого потенциала в системе высшего образования важнейшая роль принадлежит психологической науке. Какие именно индивидуально-психологические особенности существенно значимы для формирования предпринимательского элемента человеческого потенциала в системе высшего образования? В поиске ответа на данный вопрос современные зарубежные исследователи все чаще обращаются к волевым свойствам личности, которым российские ученые, как представляется, пока не уделяют достаточного внимания.

**Обсуждение и выводы.** Проблема развития предпринимательских качеств и компетенций в системе образования относится к числу остро актуальных, что отражается в большом и прогрессивно растущем количестве публикаций, как в международном дискурсе, так и в российском. Проблема воли в структуре предпринимательского элемента человеческого потенциала приобрела высокую актуальность в зарубежном дискурсе последних двух десятилетий, проявлений чего в российском дискурсе мы пока не отмечаем. Воля в зарубежном дискурсе в основном рассматривается в русле вопросов произвольной регуляции и контроля поведения и деятельности. Здесь происходит поиск путей интеграции информации о функционировании мозговых механизмов, реализующих отдельные процессы, и о целостных проявлениях личности, характеризующих ее способ взаимодействия со средой.

**Благодарности.** В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

**Ключевые слова:** формирование предпринимательских качеств и компетенций в вузе, человеческий потенциал, теория человеческого капитала, предпринимательство, волевые свойства, произвольное поведение, воля.

**Для цитирования:** Мироненко И.А., Сорокин П.С. К вопросу о волевых свойствах личности в контексте проблемы развития предпринимательского элемента человеческого потенциала в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 117–136. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_117

## **Concerning the importance of volitional characteristics in the context of the problem of formation of the entrepreneurial element of human potential in higher education system**

***Irina A. Mironenko<sup>1</sup>, Pavel S. Sorokin<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Saint Petersburg State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup>National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, Russian Federation*

**Introduction.** Contemporary theory and practice of educational systems show an urgent need for developments aimed at the formation of key elements of human potential, adequate to the requirements of modern social reality.

**Materials and methods.** Analysis of the state of the problem in domestic and international literature shows that as awareness of the key importance of individual agency in the socio-economic life of society grows, the circle of authors turning to the entrepreneurial element of human potential is growing, and there is a boom in entrepreneurial education at universities.

**Results.** In solving the complex multi-disciplinary task of optimizing the content, channels of formation and effects of human potential in the higher education system, the most important role belongs to psychological science. What individual psychological characteristics are essential for the formation of the entrepreneurial element of human potential in the higher education system? In search of an answer to this question, international researchers are increasingly turning to volitional personality traits, to which Russian colleagues, as it seems, have not yet given sufficient attention.

**Discussion and conclusions.** The problem of developing entrepreneurial qualities and competencies in the education system is one of the acutely relevant ones, which reflects in a large and progressively growing number of publications, both in international and Russian discourse. The problem of volition in the structure of the entrepreneurial element of human potential has acquired a high urgency in the international discourse of the last two decades, which in Russian discourse we have not yet noted. In the international discourse, volition is mainly considered in the aspects of conscious regulation and control of behavior

and activity. Here we see a quest to integrate information on the functioning of cerebral mechanisms of psychic processes, and about integral manifestations of a personality that characterize holistic ways of interacting with the environment.

**Acknowledgments.** The study uses the results of the project carried out as part of the HSE Basic research program.

**Key words:** the formation of entrepreneurial qualities and competencies in the university, human potential, the theory of human capital, entrepreneurship, volitional characteristics, voluntary behavior, willpower.

**For citation:** Mironenko, I.A., Sorokin, P.S. (2021) K voprosu o volevy`x svoystvax lichnosti v kontekste problemy` razvitiya predprinimatel`skogo e`lementa chelovecheskogo potenciala v sisteme vy`sshego obrazovaniya [Concerning the importance of volitional characteristics in the context of the problem of formation of the entrepreneurial element of human potential in higher education system]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 117–136. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_117 (In Russian).

## Введение

В последние десятилетия образовательная политика большинства развитых стран мира базируется на теории человеческого капитала [9; 13; 17]. Начиная с 1970-х гг. исследователи уточняют и дополняют характеристики человеческого потенциала, составляющие основу человеческого капитала в соответствии с новыми реалиями жизни человечества и новыми требованиями, которые жизнь предъявляет к человеку. Отставание образовательной политики от адекватных конкретно исторической реальности представлений о составляющих человеческого потенциала в контексте человеческого капитала приводит к снижению роли образования в общественном развитии. На фоне роста финансовых и временных затрат на образование в масштабах всего общества отмечается снижение продуктивности на единицу таких затрат. Как следствие, предпринимаются попытки теоретически обосновать ненужность или маловажность образования для экономического роста и жизненного успеха отдельного человека.

В современном развитии теории и практики образовательных систем настоятельно необходимы разработки, направленные на формирование ключевых элементов человеческого потенциала, основой которых должно стать изучение динамики изменений структурных и институциональных условий в различных областях общественной жизни (включая экономическую) и связанных с ними новых требований к человеческому капиталу на индивидуальном и коллективном уровне, а также к институтам развития человека и образования в части формирования соответствующих характеристик [9].

Среди последних особенно важным представляется вклад Теодора Шульца в теорию человеческого капитала (ЧК), а именно предложенное им выделение специального «предпринимательского элемента» ЧК [63; 64] как специфической составляющей, предполагающей отдельные навыки и характеристики, связанные со способностями человека определять места и направления для приложения себя (как своеобразного «актива») на рынке труда и, шире, в обществе в целом. Согласно Шульцу, «предпринимательский элемент» не сводится к жёстким рамкам предметных сфер, таких как экономика, финансы, менеджмент и прочие, однако его формирование происходит в существенной степени благодаря высшему образованию.

В экспертном сообществе сложилось устойчивое представление о том, что именно предпринимательство является непосредственным проявлением инициативной активности человека, его индивидуальной агентности [3; 4; 5; 8; 11; 12; 16; 17]. По мере того, как растёт осознание ключевой значимости последней в социально-экономической жизни общества, в отечественной и международной литературе отмечается бум предпринимательского образования в университетах и широкое обсуждение проблем обучения предпринимательству в системе образования в целом [1; 2; 7; 9; 10; 13; 14; 15; 18; 19; 20; 38; 61; 67; 68].

В решении комплексной мультидисциплинарной задачи оптимизации содержания, каналов формирования и эффектов человеческого потенциала в системе высшего образования важнейшая роль принадлежит психологической науке. Какие именно индивидуально-психологические особенности существенно значимы для формирования предпринимательского элемента человеческого капитала в системе высшего образования? В поиске ответа на данный вопрос современные зарубежные исследователи все чаще обращаются к волевым свойствам личности, которым российские ученые, как представляется, пока не уделяют достаточного внимания в этом аспекте.

### **Волевые свойства личности в структуре предпринимательских качеств и компетенций**

Значимость индивидуально-психологических особенностей для предпринимательской деятельности известна, в литературе неоднократно отмечено, что именно индивидуально-психологические характеристики акторов являются ключевым условием начала и продолжения с той или иной мерой успешности предпринимательства [40; 44; 47], которому



в данном контексте противопоставляются такие типы деятельности, как продолжение обучения в качестве основного занятия и работа в качестве наемного служащего [41]. В России и за рубежом проводилось и проводится много исследований, направленных на выявление индивидуально-психологических особенностей, характерных для предпринимателей [26; 28; 29; 30; 31; 40; 41; 44; 47; 62]. Традиционно фокусом их является мотивационно-ценностная сфера личности, те особенности мотивов и ценностные ориентации, которые благоприятствуют и сопутствуют обращению личности к этому виду деятельности.

В литературе по предпринимательству большое внимание уделяется концепту предпринимательского намерения, при этом предпринимательство рассматривается как намеренное поведение, а формирование намерения начать бизнес – как важнейший шаг в основании предприятия [44; 62]. Здесь накоплен большой массив данных, которые, однако, не закрывают проблему.

Однако статистика [10; 36] говорит о том, что наличие намерения начать свое дело не является гарантией реализации такого намерения, вступления на стезю предпринимательства. Для действия недостаточно принятия решения в плане когнитивном. Для действия недостаточно мотивации. Между мотивом и действием есть еще некий толчок, превращающий намерение в действие. Момент, когда решение становится действием. Разрыв между наличием намерения стать предпринимателем и его осуществлением наиболее выражен в развитых европейских странах и, более того, растет [36]. Предприниматель – человек, который вступает с миром в особый тип отношений: он действует и готов отвечать за это, сознательно воздействует на внешнюю реальность и контролирует ход запущенных им процессов. Внимание современных исследователей психологии предпринимательства обращается к вопросу о переходе от намерения к действию, традиционно относимому к сфере психологии воли, и одному из самых дискуссионных в той области [6; 10; 27; 35; 40; 43; 44; 52; 55], и настойчивому осуществлению задуманного.

Примером такого подхода может служить исследование, которое авторы [41] провели среди студентов университетов на основе предложенной ими развернутой модели структуры волевых качеств (т. е., характеристик произвольной регуляции поведения), необходимых на каждой из стадий осуществления предпринимательской деятельности (рис. 1, [41, с. 1872]).

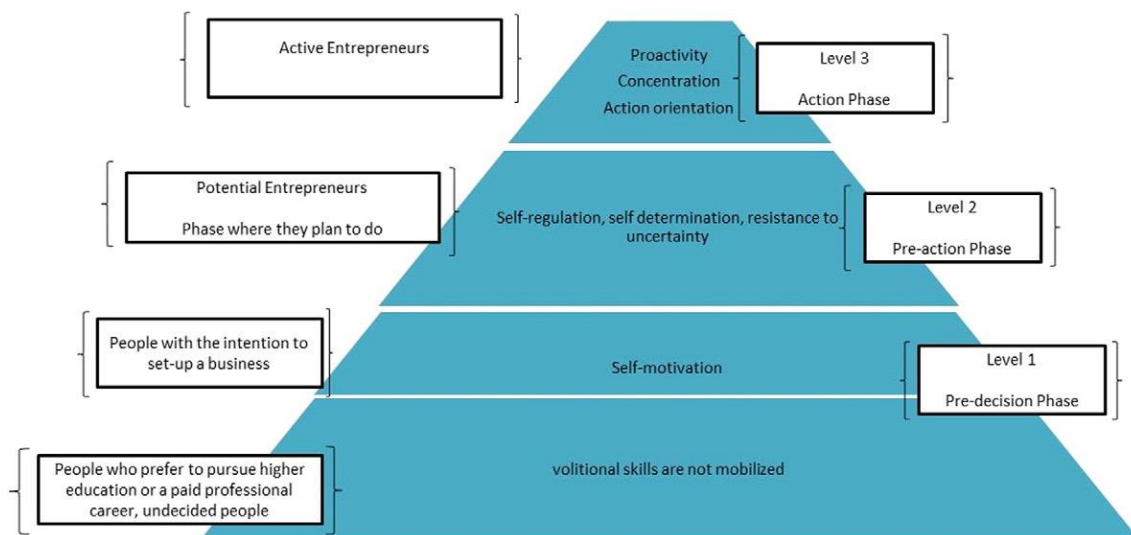


Рис. 1. Иерархическая модель волевых качеств

В модели выделялись следующие стадии развития предпринимательской деятельности:

1. Фаза до принятия решения о начале предпринимательской деятельности (pre-decision phase).
2. Фаза, предшествующая действию (pre-action phase).
3. Фаза действия.

В соответствии с моделью переход от первой фазы ко второй возможен при наличии качества «самотивации» (self-motivation).

Переход от второй фазы к третьей требует саморегуляции, самодетерминации, толерантности к неопределенности (self-regulation, self determination, resistance to uncertainty).

Третья фаза требует проактивности, концентрации, ориентации на действие (proactivity, concentration, action orientation).

В проведенном эмпирическом исследовании в отношении выраженности данных волевых качеств сравнивались четыре группы респондентов. Все они в момент исследования были студентами университета. Первую группу составили студенты, не планировавшие стать предпринимателями. Они ориентировались на продолжение учебы или работу в качестве наемного служащего. Те, кто вошел во вторую группу, планировали стать предпринимателями. Представители третьей группы имели конкретные планы начала предпринимательской деятельности. Четвертую группу составили те, кто уже совмещал учебу с предпринимательской деятельностью.

Результаты исследования полностью подтвердили гипотезу, они соответствовали модели. Студенты, не планировавшие стать предпринимателями, не проявили «волевых» качеств. Группа, имевшая

соответствующие намерения, обладала самомотивацией. Имевшие конкретные планы демонстрировали наличие саморегуляции, самодереминации, толерантности к неопределенности, а активные предприниматели отличались проактивностью, концентрацией, ориентацией на действие.

### **Проблема воли в современном международном научном дискурсе**

Обращение исследователей к проблеме воли в широком смысле произвольности действия в контексте проблемы индивидуальной агентности предпринимателя представляется относительно новым направлением научного поиска обобщений в поле проблемы человеческой проактивности. Этой проблеме посвящен целый ряд публикаций, в том числе обзорных [6; 22; 24; 25; 43; 39; 40; 41; 44; 45; 49; 50; 51; 55]. Воля, которую в середине XX в. назвали «Золушкой психологии», за последние десятилетия переместилась в актуальную повестку психологических исследований.

Поиск источников по теме «воля (произвольность)» (volition) в базе Scopus (ограничение «Психология») показывает очевидный рост интереса к теме в последние десятилетия. На рис. 2 представлены его результаты.



*Рис. 2.* Количество публикаций в базе Scopus по теме воли (volition)

После в буквальном смысле векового молчания, на рубеже тысячелетий происходит всплеск публикационной активности. Сравнение с общим ростом публикаций по психологии (рис. 3) показывает определенную специфику.

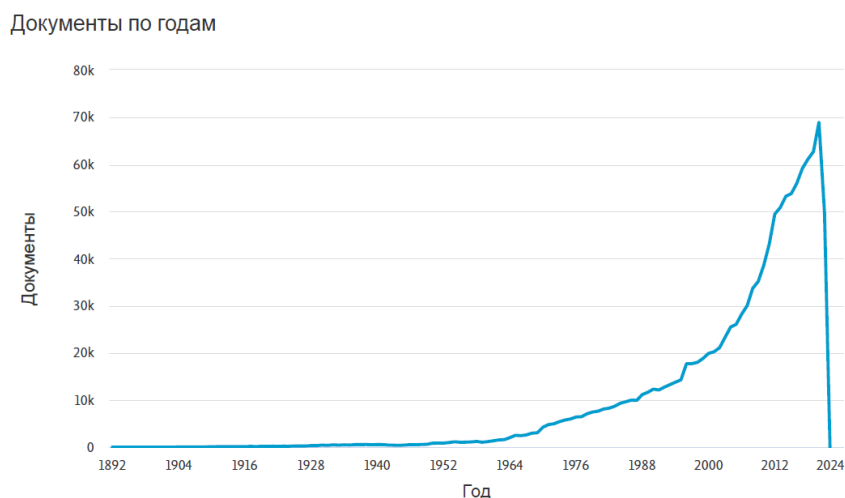


Рис. 3. Общее количество публикаций в базе Scopus по психологии

Если линия на рис. 3 в целом следует экспоненте, в отношении темы воли характер кривой иной, рост здесь начинается позже, в конце 70-х гг., происходит резко, и с начала 2010 кривая выходит на некоторое плато, вокруг которого колеблется в дальнейшем. Такой характер кривой говорит об активной разработке темы именно в настоящее время.

Сфера волевой регуляции поведения представляется перспективным и относительно новым направлением исследований проактивности человека, как качества ключевого для предпринимательской деятельности. В статье [39] воля определена как «способность инициировать активные действия, прежде всего целенаправленные» [39, р. 9]. В качестве основных характеристик воли человека названы: свойство запускать активные действия (генерировать активность), субъективная и осознаваемая представленность волевых явлений и телеологический характер волевых актов (направленность на цель). Воля рассматривается как явление огромной социальной и практической значимости: «В настоящей статье не обсуждается вопрос о том, обладают ли люди осознанной свободой воли... Однако, человеку присуща некоторая способность инициировать собственную активность, так что, возможно, психологические концепции, отрицающие у человека подобную способность и рассматривающие его действия лишь как реакции на внешнюю среду, были ошибочными и незрелыми» [39, р. 25]. В качестве рабочего (т. е. допускающего операционализацию на уровне критериев измерения в эксперименте) определения воли (понимаемой как произвольность действия) предлагается использовать присутствие в действии одной или нескольких характеристик, представленных в таблице [39, с.11], где феноменологическим характеристикам сопоставлены нейрофизиологические. Предполагается,

что такой подход позволит с большей определенностью выставить критерии произвольного действия в его отличии от произвольных или вынужденных действий: «Мы обычно не испытываем трудностей с тем, чтобы знать, являются ли наши действия произвольными, в том смысле что мы с легкостью понимаем, по своей ли воле мы совершили то или иное действие. ... Тем не менее, не легко дать определение воли, как и сформулировать различия между произвольным и произвольным действием....»

Ни одно из качеств, присутствующих в таблице, не является необходимым для того, чтобы утверждать, что действие является произвольным. Тем не менее, наличие нескольких дает основание утверждать это.» [39, с. 11].

Таблица

*Основные характеристики проявлений воли в действии  
(т. е., произвольности действия)  
и их возможного нейроанатомического субстрата [по 39, с. 11]*

| Основная характеристика произвольного действия                              | Нейроанатомический коррелят   |
|---|---|
| Порождает движение<br><i>Leads to movement</i>                              | Сильная связь с моторными отделами<br><i>Strong connections to motor areas</i>  |
| Не предполагает внешнего запускающего стимула<br><i>No external trigger</i> | Слабая связь с сенсорными отделами<br><i>Weak connections from sensory areas</i>  |
| Причинно обусловлено<br><i>Reasons responsive</i>                           | Сильные связи с зонами, отвечающими за ценности и мотивы<br><i>Strong connections from valence and reward circuits</i>                      |
| Целенаправленность<br><i>Outcome or goal directed</i>                       | Сильные связи с зонами, отвечающими за планирование и контроль деятельности<br><i>Strong connections with planning and monitoring areas</i> |
| Спонтанные или инновационные<br><i>Spontaneous or innovative</i>            | Независимы от подкорковых цепей привычных действий<br><i>Independence from subcortical habitual circuits</i>                                |
| Включают осознание<br><i>Involves consciousness</i>                         | Связаны с фронтальной корой<br><i>Connections to frontal and parietal cortices</i>  |

Можно видеть, что исследования воли, которые в зарубежном дискурсе расширяются на протяжении последних двух десятилетий, в существенной степени опираются на нейропсихологию [56; 57; 58], Это, как полагают их авторы, позволит вскрыть объективные основания произ-

вольной детерминации активности человека, «предложить новую, основанную на нейропсихологических реалиях, практически применимую, концепцию воли» [39, р. 9].

### **Воля как произвольный контроль**

Предметом существенного внимания в зарубежном дискурсе является проблема произвольного контроля над поведением и состоянием, непосредственно относящаяся к сфере волевой регуляции поведения [21; 33; 34; 42; 43].

Характерно, что в дискурсе применительно к понятию воли доминирует Volition, ближе по смыслу к силе воли, в то время как willpower, в большей степени приближенное по смыслу к свободе воли, употребляется существенно реже. Так, выше на рис. 2, представлены публикации с фокусом на Volition – общее количество источников 1420. Количество публикаций при поиске по willpower дает всего 268 источников.

Стремление к контролю над внешней средой и собственным поведением и состоянием в целом ряде работ рассматривается как важнейший аспект и механизм активного взаимодействия человека с миром.

Важнейшим опорным для дискурса теоретическим конструктом представляется теория двойственных систем [23], в русле которой противопоставлены две системы регуляции поведения. При наличии здесь определенного разнообразия моделей, все они строятся на общем предположении, что в основе поведения лежит взаимодействие двух систем. Система А (импульсивная система, система автоматического ответа, «горячая» система, быстрая система...). Эта система определяет немедленный ответ на стимуляцию, особенно на эмоционально насыщенные стимулы. Эта система склонна предпочитать близкие цели отдаленным по времени, генерирует привычные и ригидные поведенческие ответы. Импульсивная система определяется деятельностью подкорки. Система Б (система контроля, «холодная» система, планирующая система, система отставленного реагирования...) – медленная, здесь последовательно рассматриваются варианты поведения в ответ на воздействие среды, определяются цели, избирается тактика и стратегия их достижения на основе деятельности рассудка. В отличие от Системы А, Система Б нацелена на достижение долговременных результатов, блокирует непосредственные импульсивные реакции. Также в отличие от Системы А, Система Б обрабатывает информацию только последовательно и в ограниченном объеме, ее работа лимитирована объемом внимания субъекта, эффективность ее изменяется во времени, зависит от ситуации. Работа Системы Б обеспечивается латеральной префронтальной корой.

Системы А и Б могут работать в едином направлении, а могут находиться в конфликте, как, например, в ситуации конфликта между желанием съесть вкусное пирожное и желанием похудеть. Такие ситуации рассматриваются применительно к проблеме самоконтроля. Центральное место в исследованиях в русле теории двойственных систем занимает именно проблема конфликта между последними, ставится вопрос о факторах, вызывающих отторжение непосредственной реакции: ситуативных (алкоголь, усталость, стресс и пр.), личностных (импульсивность), неврологических (повреждения мозга). Фокус на проблеме произвольного контроля импульсивных проявлений характеризует разработку проблемы индивидуальных различий, обсуждаемых в контексте вопроса о проактивности человека [69].

### **Заключение**

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов.

Проблема формирования предпринимательских качеств и компетенций в образовании относится к числу остро актуальных в свете важности теории человеческого капитала, что отражается в большом и прогрессивно растущем количестве публикаций как в международном дискурсе, так и в российском.

Вопрос о месте и роли волевых качеств личности в структуре предпринимательских качеств и компетенций привлекает внимание зарубежных ученых и широко обсуждается в публикациях последних десятилетий, в то время как в России этот вопрос пока не привлекает внимания многих исследователей.

Проблема воли приобрела высокую актуальность в зарубежном дискурсе последних двух десятилетий, проявлений чего в российском дискурсе мы не отмечаем. Воля в зарубежном дискурсе в основном рассматривается в русле вопросов произвольной регуляции и контроля поведения и деятельности. Своего рода «мейнстримом» в этом отношении может считаться теория двойственных систем регуляции («эмоциональной» системы во взаимодействии с «рациональной»).

Зарубежные исследователи в существенной степени опираются на нейробиологию. С одной стороны, эта опора дает колоссальные преимущества, связанные с возможностью получения данных нового типа и большого объема. С другой стороны, указанный вектор разработок может иметь ограничения, связанные с принципиальной недооценкой области реальной «внешней» деятельности человека в целом, и чрезмерным фокусом на «внутриголовных» процессах (при всей очевидной важности последних).

Заслуживает внимания тот факт, что в отличие от современной российской психологии, где дискурс личностных свойств, в том числе волевых, в существенной степени оторван от исследований психических процессов и состояний, в контексте современной постановки проблемы воли в зарубежном дискурсе в единстве рассматриваются все уровни психического: процессы, состояния и свойства личности, что отвечает настоятельной необходимости в современной науке «вертикальной интеграции», о которой А.В. Юревич пишет, что это – «самая заветная мечта и одновременно главная методологическая проблема психологической науки»<sup>1</sup>. В мировом дискурсе в русле исследований воли сегодня происходит поиск путей интеграции информации о функционировании мозговых механизмов, реализующих отдельные процессы (как известно, локальных по своей природе в отношении мозговых механизмов), и о целостных проявлениях личности, характеризующих ее способ взаимодействия со средой.

#### Список литературы

1. Алексеева Е.В., Можжухин Д.П., Позина М.Б., Рубин Ю.Б. Некоторые вопросы диагностики предпринимательских способностей школьников и их склонности к занятию предпринимательством // Современная конкуренция. – 2021. – Т. 15. – № 1 (81). С. 123–143.
2. Бешкинская Е.В. Концепция развития системы профессионального образования предпринимателей России. – М., 2008.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2. – С. 7–13.
4. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: концепция психологических отношений. – М., 2012.
5. Журавлев А.Л., Шорохова Е.В. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. – М., 1999.
6. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009.
7. Карпунина М.А., Савинова С.Ю., Шубнякова Н.Г. Формирование молодежного предпринимательского сообщества как инструмент повышения предпринимательской активности в России // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 406.
8. Китова Д.А. Экономическая психология субъекта жизнедеятельности: теория, методология, практика // Экономическая психология в современном мире. – М., 2012. – С. 148–161.
9. Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 19–41.
10. Пиньковецкая Ю.С. Переход от мечтающих о предпринимательстве к действующим предпринимателям: гендерные различия в национальных экономиках //

---

<sup>1</sup> Юревич А.В. Методология и социология психологии. М., 2007. С. 148.



Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2021. – № 1 (195). – С. 66–74.

11. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. – М., 2001.

12. Проблемы экономической психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М., 2005. Т. 2.

13. Рубин Ю.Б. Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 7–21.

14. Сальников В.А. Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 22–27.

15. Сергеев А.Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования (на примере специальности: 050502.65 технология и предпринимательство): дис. докт. пед. наук / Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Тула, 2010.

16. Сорокин П.С. Социологическая теория: вызовы и возможности российской социологии // Социологические исследования. – 2021. – № 11.

17. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2021. – № 5. – С. 216–241.

18. Федоров В.А., Комлева С.В. Профессиональное обучение в условиях микро-предприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 124–144.

19. Шамин А.Е., Касимова Ж.В. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. – 2018. – № 10 (89). – С. 119–134.

20. Шевченко С.М., Лебедева Т.Е. Повышение качества подготовки специалиста // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – № 12. – С. 30–31.

21. Baumeister R.F., Tice D.M., Vohs K.D. The strength model of self-regulation: conclusions from the second decade of willpower research // *Perspect. Psychol. Sci.* 2018. V.13. № 2. P. 141–45.

22. Baumeister R.F., Tierney J. Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength. New York: Penguin, 2011.

23. Cohen J.D. Cognitive control: core constructs and current considerations // *Wiley Handbook of Cognitive Control*. Ed. T. Egner, pp. 3–28. Malden, MA: Wiley, 2017.

24. Di Costa S, The ´ro H, Chambon V, Haggard P. 2017. Try and try again: post-error boost of an implicit measure of agency. *Q. J. Exp. Psychol.* 71:1584–95

25. Duckworth AL, Milkman KL, Laibson D. Beyond willpower: strategies for reducing failures of self- control // *Psychol. Sci. Public Interest.* 2018. V. 19. P. 102–129.

26. Espíritu-Olmos, R., & Sastre-Castillo, M.A. (2015). Personality traits versus work values: Comparing psychological theories on entrepreneurial intention. *Journal of Business Research*, 68(7), 1595–1598.

27. Fayolle, A., & Linan, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67(5), 663–666.

28. Forstmeier, S., & Rüdell, H. (2008). Measuring volitional competences: Psychometric properties of a short form of the volitional components questionnaire (VCQ) in a clinical sample. *The Open Psychology Journal*, 1(1), 66–77.

29. Frese, M. (2007). Psychological actions and entrepreneurial success: An action theory approach. In J.R. Baum, M. Frese, & R. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship* [Ch. 8; pp. 151–188]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

30. Frese, M. (2009). Towards a psychology of entrepreneurship – An action theory perspective. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5(6), 435–494.

31. Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between east and west Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37–63.

32. Frith CD, Haggard P. Volition and the brain: revisiting a classic experimental study. *Trends Neurosci.* 2018. V. 41. P. 405–407.

33. Fuhrmann, A., & Kuhl, J. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist. In J. Heckhausen, & C. Dweck (Eds.), *Life span perspectives on motivation and control* (pp. 15–49). Mahwah: Erlbaum

34. Galvin B.M. Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research // *Journ. of Organizational Behavior*. 2018. V. 39. № 7. P. 820–833.

35. Gelderen van, M., Kautonen, T., & Fink, M. (2015). From entrepreneurial intentions to actions: self-control and action-related doubt, fear, and aversion. *Journal of Business Venturing*, 30(5), 655–673.

36. GEM (2014). *Global report (2014)*. Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.

37. Gillebaart M., de Ridder D.T.D. Effortless self-control: a novel perspective on response conflict strategies in trait self-control // *Soc. Personal. Psychol. Compass*. 2015. V. 9. № 2. P. 88–99.

38. Graevenitz G. Von, Harhoff D., Weber R. The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior & Organization*. – 2010. T. 76. – №. 1. – С. 90–112.

39. Haggard P. The Neurocognitive Bases of Human Volition // *Annu. Rev. Psychol.* 2019. V. 70. P. 9–28.

40. Heckhausen J. Integrating and instigating research on person and situation, motivation and volition, and their development // *Motivation Science*. 2020, V. 6. № 3. P. 185–188.

41. Hikkerova L., Ilouga S.N., Sahut J.-M. The entrepreneurship process and the model of volition // *Journal of Business Research* 69 (2016) 1868–1873

42. Hofmann W., Friese M., Strack F. Impulse and self-control from a dual-systems perspective // *Perspect. Psychol. Sci.* 2009. V. 4. № 2. P. 162–76.

43. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L. and Roberts B.W. Integrating Models of Self-Regulation // *Annu. Rev. Psychol.* 2021. V. 72. P. 319–45.

44. Kautonen, T., van Gelderen, M., & Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behaviour in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 39(3), 655–674.

45. Kehr H.M. Motivation and volition at work // *Motivation Science* 2020. V. 6. № 3. P. 201–202.

46. Koole S. L., Schlinkert C., Maldei T., and Baumann N. Becoming who you are: an integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory // *Journ. Pers.* 2019. V. 87, P. 15–36.

47. Kraus, S. (2003). Psychological success factors of small and micro business owners in South Africa: A longitudinal approach. Unpublished doctoral dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Germany.

48. Kraus, S.I., Frese, M., Friedrich, C., & Unger, J.M. (2005). Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 315–344.

49. Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 665–703.
50. Kuhl, J. The volitional basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts // *Int. Journ. Educ. Res.* 2000. V. 33, P. 665–703.
51. Lavazza A. Free will and neuroscience: from explaining freedom away to new ways of operationalizing and measuring it // *Front. Hum. Neurosci.* 2016. V. 10. Article 262.
52. Liñán, F., & Chen, Y. –W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3), 593–617.
53. Loza de Siles, E. (2011). Female entrepreneurship theory: A multidisciplinary review of re- sources. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education* Belgrade, Serbia: institute of economic sciences.
54. Mele, A.R. (2000). Deciding to act. *Philosophical Studies*, 100(1), 81–108.
- Oettingen, G., Hönl, G., & Gollwitzer, P.M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 705–732.
55. Metzinger T. 2006. Conscious volition and mental representation: toward a more fine-grained analysis. In *Disorders of Volition*, ed. N Sebanz, W Prinz, pp. 19–48. Cambridge, MA: MIT Press
56. Parvizi J, Rangarajan V, Shirer WR, Desai N, Greicius MD. 2013. The will to persevere induced by electrical stimulation of the human cingulate gyrus. *Neuron* 80(6):1359–67
57. Passingham RE, Bengtsson SL, Lau HC. 2010. Medial frontal cortex: from self-generated action to reflection on one's own performance. *Trends Cogn. Sci.* 14(1):16–21
58. Passingham RE. 1993. *The Frontal Lobes and Voluntary Action*. Oxford, UK: Oxford Univ. Press
59. Quirin M., Jais M., Di Domenico S.I., Kuhl J., Ryan R.M. Effortless Willpower? The Integrative Self and Self-Determined Goal Pursuit. // *Front. Psychol.* 2021. V. 12. Article 653458. doi: 10.3389/fpsyg.2021.653458.
60. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press, 2018. a
61. Sandström, C., Wennberg, K., Wallin, M. W., & Zherlygina, Y. Public policy for academic entrepreneurship initiatives: a review and critical discussion. *The Journal of Technology Transfer*, 2018, 43(5), 1232-1256.
62. Schlaegel, C., & Koenig, M. (2012). Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models. *The Academy of Management Annual Meeting*, Boston, MA.
63. Schultz T.W. The value of the ability to deal with disequilibria // *Journal of Economic Literature*. 1975, Vol. 13. No 3. P. 827–846.
64. Schultz T.W. Prize Lecture // NobelPrize.org. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1979/schultz/lecture/>, дата обращения 22.03.2019.
65. Schuërf, Haggard P. 2011 What are self-generated actions? // *Conscious.Cogn.* 20(4):1697–704
66. Searale JR. 1983. *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press
67. Shirokova G., Tsukanova T., Bogatyreva K. University environment and student entrepreneurship: the role of business experience and entrepreneurial self-efficacy // *Educational Studies*. Moscow. 2015. № 3. С. 170-207.
68. Valerio A., Parton B., Robb A. (2014). Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success. – The World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18031>

69. Whiteside S.aP., Lynam D.R. The five factor model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity // *Personal. Individ. Differ.* 2001. V. 30 № 4. P. 669–689.

### References

1. Alekseyeva, Ye.V., Mozhzhukhin, D.P., Pozina, M.B., Rubin, YU.B. (2021) Nekotoryye voprosy diagnostiki predprinimatel'skikh sposobnostey shkol'nikov i ikh sklonnosti k zanyatiyu predprinimatel'stvom [Some issues of diagnostics of entrepreneurial abilities of schoolchildren and their tendency to engage in entrepreneurship]. *Sovremennaya konkurentsia – Modern competition*. Vol. 15. No 1 (81). pp. 123–143. (In Russian).

2. Beshkinskaya, Ye.V. (2008) *Kontseptsiya razvitiya sistemy professional'nogo obrazovaniya predprinimateley Rossii* [Concept of development of professional education system of Russian entrepreneurs]. Moskva. (In Russian).

3. Zhuravlev, A.L., Kupreychenko, A.B. (2007) Sotsial'no-psikhologicheskoye prostranstvo samoopredelyayushchegosya sub'yekta: ponimaniye, kharakteristiki, vidy [Sociopsychological space of self-determining subject: understanding, characteristics, types]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*. No 2. pp. 7–13. (In Russian).

4. Zhuravlev, A.L., Poznyakov, V.P. (2012) *Sotsial'naya psikhologiya rossiyskogo predprinimatel'stva: kontseptsiya psikhologicheskikh otnosheniy* [Social psychology of Russian entrepreneurship: the concept of psychological relations]. Moskva. (In Russian).

5. Zhuravlev, A.L., Shorokhova, Ye.V. (1999) *Sotsial'no-psikhologicheskiye issledovaniya rukovodstva i predprinimatel'stva* [Social and psychological research of management and entrepreneurship]. Moskva.

6. Il'in, Ye.P. (2009) *Psikhologiya voli* [Psychology of will]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian).

7. Karpunina, M.A., Savinova, S.YU., Shubnyakova, N.G. (2014) Formirovaniye molodezhnogo predprinimatel'skogo soobshchestva kak instrument povysheniya predprinimatel'skoy aktivnosti v Rossii [Formation of youth entrepreneurial community as a tool to increase entrepreneurial activity in Russia]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No 2. (In Russian).

8. Kitova, D.A. (2012) Ekonomicheskaya psikhologiya sub'yekta zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodologiya, praktika [Economic psychology of the subject of life: theory, methodology, practice]. *Ekonomicheskaya psikhologiya v sovremennom mire – Economic psychology in the modern world*. Moskva. pp. 148–161. (In Russian).

9. Kuz'minov, YA.I., Sorokin, P.S., Frumin, I.D. (2019) Obshchiye i spetsial'nyye navyki kak komponenty chelovecheskogo kapitala: novyye vyzovy dlya teorii i praktiki obrazovaniya [General and special skills as components of human capital: new challenges for the theory and practice of education]. *Forsayt – Forsyth*. Vol. 13. No 2. pp. 19–41. (In Russian).

10. Pin'kovetskaya, YU.S. (2021) Perekhod ot mechtayushchikh o predprinimatel'stve k deystvuyushchim predprinimatelyam: gendernyye razlichiya v natsional'nykh ekonomikakh [Transition from business dreams to active entrepreneurs: gender differences in national economies]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta – Bulletin of Samara State Economic University*. No 1 (195). pp. 66–74. (In Russian).

11. Poznyakov, V.P. (2001) *Psikhologicheskiye otnosheniya i delovaya aktivnost' rossiyskikh predprinimateley* [Psychological relations and business activity of Russian entrepreneurs]. Moskva. (In Russian).

12. *Problemy ekonomicheskoy psikhologii* [Problems of economic psychology]. Otvetstvennyye redaktory: A.L. Zhuravlev, A.B. Kupreychenko (2005) Moskva. Vol. 2. (In Russian).

13. Rubin, YU.B. (2016) Formirovaniye kompetentsiy v sfere predprinimatel'stva na obrazovatel'nom prostranstve bakalavriata [Formation of competencies in the field of entrepreneurship in the educational space of undergraduate studies]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*. No 1. pp. 7–21. (In Russian).
14. Sal'nikov, V.A. (2010) Innovatsionnoye obucheniye: lichnostno-oriyentirovanny podkhod [Innovative training: personal-oriented approach]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*. No 11. pp. 22–27. (In Russian).
15. Sergeev, A.N. (2010) *Tekhnologicheskaya podgotovka budushchikh uchiteley v kontekste paradigmat'noy transformatsii obrazovaniya* [Technological training of future teachers in the context of the paradigm transformation of education] (na primere spetsial'nosti: 050502.65 tekhnologiya i predprinimatel'stvo). Diss. Dokt. Ped. nauk / Tul'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. L.N. Tolstogo. Tula. (In Russian).
16. Sorokin, P.S. (2021) Sotsiologicheskaya teoriya: vyzovy i vozmozhnosti rossiyskoy sotsiologii [Sociological Theory: Challenges and Opportunities of Russian Sociology]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Research*. No 11. (In Russian).
17. Sorokin, P. S., Zykova, A. V. (2021) Transformiruyushchaya agentnost' kak predmet issledovaniy i razrabotok v XXI veke: obzor i interpretatsiya mezhdunarodnogo opyta [transforming Agency "as a subject of research and development in the 21st century: an overview and interpretation of international experience]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny – Monitoring public opinion: economic and social changes*. No 5. pp. 216–241. (In Russian).
18. Fedorov, V.A., Komleva, S.V. (2017) Professional'noye obucheniye v usloviyakh mikroprivyatiya: modelirovaniye protsessa uchebno-professional'nogo vzaimodeystviya [Microenterprise vocational training: modeling of the process of educational and professional interaction]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*. Vol. 19. No 2. pp. 124–144. (In Russian).
19. Shamin, A.Ye., Kasimova, ZH.V. (2018) Osobennosti predostavleniya obrazovatel'nykh uslug v regional'nykh vuzakh [Features of providing educational services in regional universities]. *Vestnik NGIEI – Bulletin of NIEI*. No 10 (89). pp. 119–134. (In Russian).
20. Shevchenko, S.M., Lebedeva, T.Ye. (2009) Povysheniye kachestva podgotovki spetsialista [Improving the quality of specialist training]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa. – Vocational education. Capital*. No 12. pp. 30–31. (In Russian).
21. Baumeister, R.F., Tice, D.M., Vohs, K.D. (2018) *The strength model of self-regulation: conclusions from the second decade of willpower research* // *Perspect. Psychol. Sci.* V.13. No 2. pp. 141–145.
22. Baumeister, R.F., Tierney J. 2011 *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin.
23. Cohen, J.D. *Cognitive control: core constructs and current considerations* // *Wiley Handbook of Cognitive Control*. Ed. T. Egner, pp. 3–28. Malden, MA: Wiley, 2017.
24. Di Costa S, The'ro H, Chambon V, Haggard P. 2017. *Try and try again: post-error boost of an implicit measure of agency*. *Q. J. Exp. Psychol.* 71:1584–95
25. Duckworth AL, Milkman KL, Laibson D. *Beyond willpower: strategies for reducing failures of self-control* // *Psychol. Sci. Public Interest*. 2018. V. 19. pp. 102–129.
26. Espíritu-Olmos, R., & Sastre-Castillo, M.A. (2015). *Personality traits versus work values: Comparing psychological theories on entrepreneurial intention*. *Journal of Business Research*, 68(7), 1595–1598.
27. Fayolle, A., & Linan, F. (2014). *The future of research on entrepreneurial intentions*. *Journal of Business Research*, 67(5), 663–666.

28. Forstmeier, S., & Rüdell, H. (2008). *Measuring volitional competences: Psychometric properties of a short form of the volitional components questionnaire (VCQ) in a clinical sample*. The Open Psychology Journal, 1(1), 66–77.
29. Frese, M. (2007). *Psychological actions and entrepreneurial success: An action theory approach*. In J.R. Baum, M. Frese, & R. Baron (Eds.), *The psychology of entrepreneurship* [Ch. 8; pp. 151–188]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
30. Frese, M. (2009). *Towards a psychology of entrepreneurship – An action theory perspective*. Foundations and Trends in Entrepreneurship, 5(6), 435–494.
31. Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). *Personal initiative at work: Differences between east and west Germany*. Academy of Management Journal, 39(1), 37–63.
32. Frith CD, Haggard P. *Volition and the brain: revisiting a classic experimental study*. Trends Neurosci. 2018. V. 41. pp. 405–407.
33. Fuhrmann, A., & Kuhl, J. (1998). *Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist*. In J. Heckhausen, & C. Dweck (Eds.), *Life span perspectives on motivation and control* (pp. 15–49). Mahwah: Erlbaum
34. Galvin, B.M. *Changing the focus of locus (of control): A targeted review of the locus of control literature and agenda for future research* // Journ. of Organizational Behavior. 2018. Vol. 39. No 7. pp. 820–833.
35. Gelderen van, M., Kautonen, T., & Fink, M. (2015). *From entrepreneurial intentions to actions: self-control and action-related doubt, fear, and aversion*. Journal of Business Venturing, 30(5), 655–673.
36. GEM (2014). *Global report*. Global Entrepreneurship Research Association, London Business School.
37. Gillebaart, M., de Ridder D.T.D. *Effortless self-control: a novel perspective on response conflict strategies in trait self-control* // Soc. Personal. Psychol. Compass. 2015. Vol. 9. No 2. pp. 88–99.
38. Graevenitz, G. Von, Harhoff D., Weber, R. (2010). *The effects of entrepreneurship education*. Journal of Economic Behavior & Organization. Vol. 76. No 1. pp. 90–112.
39. Haggard, P. (2019) *The Neurocognitive Bases of Human Volition* // Annu. Rev. Psychol. Vol. 70. pp. 9–28.
40. Heckhausen, J. (2020) *Integrating and instigating research on person and situation, motivation and volition, and their development* // Motivation Science. Vol. 6. No 3. pp. 185–188.
41. Hikkerova, L., Ilouga, S.N., Sahut, J.-M. (2016) *The entrepreneurship process and the model of volition* // Journal of Business Research 69 1868–1873.
42. Hofmann, W., Friese, M., Strack, F. (2009) *Impulse and self-control from a dual-systems perspective* // Perspect. Psychol. Sci. Vol. 4. No 2. pp. 162–176.
43. Inzlicht, M., Werner, K.M., Briskin, J.L. and Roberts, B.W. (2021) *Integrating Models of Self-Regulation* // Annu. Rev. Psychol. Vol. 72. pp. 319–45.
44. Kautonen, T., van Gelderen, M., & Fink, M. (2015). *Robustness of the theory of planned behaviour in predicting entrepreneurial intentions and actions*. Entrepreneurship: Theory and Practice, 39(3), 655–674.
45. Kehr, H.M. (2020) *Motivation and volition at work* // Motivation Science. Vol. 6. No 3. pp. 201–202.
46. Koole, S. L., Schlinkert, C., Maldei, T., and Baumann, N. (2019) *Becoming who you are: an integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory* // Journ. Pers. Vol. 87. pp. 15–36.
47. Kraus, S. (2003). *Psychological success factors of small and micro business owners in South Africa: A longitudinal approach*. Unpublished doctoral dissertation, Justus-Liebig- Universität Gießen, Germany.

48. Kraus, S.I., Frese, M., Friedrich, C., & Unger, J.M. (2005). *Entrepreneurial orientation: A psychological model of success among southern African small business owners*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(3), 315–344.
49. Kuhl, J. (2000). *The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts*. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 665–703.
50. Kuhl, J. (2000) *The volitional basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts* // *Int. Journ. Educ. Res.* Vol. 33. pp. 665–703.
51. Lavazza, A. (2016) *Free will and neuroscience: from explaining freedom away to new ways of operationalizing and measuring it* // *Front. Hum. Neurosci.* Vol. 10. Article 262.
52. Liñán, F., & Chen, Y. –W. (2009). *Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions*. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3). 593–617.
53. Loza de Siles, E. (2011). *Female entrepreneurship theory: A multidisciplinary review of resources*. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education* Belgrade, Serbia: institute of economic sciences.
54. Mele, A.R. (2000). *Deciding to act*. *Philosophical Studies*, 100(1), 81–108.
- Oettingen, G., Hönl, G., & Gollwitzer, P.M. (2000). *Effective self-regulation of goal attainment*. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 705–732.
55. Metzinger, T. (2006) *Conscious volition and mental representation: toward a more fine-grained analysis*. In *Disorders of Volition*, ed. N Sebanz, W Prinz, pp. 19–48. Cambridge, MA: MIT Press
56. Parvizi, J, Rangarajan, V, Shirer WR, Desai N, Greicius MD. (2013) *The will to persevere induced by electrical stimulation of the human cingulate gyrus*. *Neuron* 80(6):1359–67.
57. Passingham RE, Bengtsson SL, Lau HC. (2010) *Medial frontal cortex: from self-generated action to reflection on one's own performance*. *Trends Cogn. Sci.* 14(1):16–21.
58. Passingham RE. 1993. *The Frontal Lobes and Voluntary Action*. Oxford, UK: Oxford Univ. Press
59. Quirin, M., Jais, M., Di Domenico, S.I., Kuhl, J., Ryan, R.M. (2021) *Effortless Willpower? The Integrative Self and Self-Determined Goal Pursuit* // *Front. Psychol.* Vol. 12. Article 653458. doi: 10.3389/fpsyg.2021.653458.
60. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2018) *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
61. Sandström, C., Wennberg, K., Wallin, M. W., & Zherlygina, Y. (2018) *Public policy for academic entrepreneurship initiatives: a review and critical discussion*. *The Journal of Technology Transfer*, 43(5), 1232–1256.
62. Schlaegel, C., & Koenig, M. (2012). *Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models*. *The Academy of Management Annual Meeting*, Boston, MA.
63. Schultz, T.W. (1975) *The value of the ability to deal with disequilibria* // *Journal of Economic Literature*. Vol. 13. No 3. pp. 827–846.
64. Schultz, T.W. *Prize Lecture* // *NobelPrize.org*. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1979/schultz/lecture/> (дата обращения: 22.03.2019).
65. Schuërf, Haggard P. (2011) *What are self-generated actions?* // *Conscious.Cogn.*20(4):1697–704
66. Searle JR. (1983) *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press

67. Shirokova, G., Tsukanova, T., Bogatyreva, K. (2015) *University environment and student entrepreneurship: the role of business experience and entrepreneurial self-efficacy* // Educational Studies. Moscow. No 3. pp. 170–207.

68. Valerio, A., Parton, B., Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world: dimensions for success*. – The World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18031>

69. Whiteside, S.aP., Lynam, D.R. (2001) *The five factor model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity* // Personal. Individ. Differ. Vol. 30 No 4. pp. 669–689.

### Вклад соавторов

Мироненко И.А. – 75 %; Сорокин П.С. – 25%.

### Co-authors' contribution

Mironenko I.A. – 75 %; Sorokin P.S. – 25%.

### Об авторах

**Мироненко Ирина Анатольевна**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID ID 0000-0002-6234-6918; e-mail: [mironenko.irina1@gmail.com](mailto:mironenko.irina1@gmail.com)

**Сорокин Павел Сергеевич**, кандидат социологических наук, доцент, старший научный сотрудник, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация. ORCID ID 0000-0003-3910-2090, e-mail: [psorokin@hse.ru](mailto:psorokin@hse.ru)

### About the authors

**Irina A. Mironenko**, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID 0000-0002-6234-6918; e-mail: [mironenko.irina1@gmail.com](mailto:mironenko.irina1@gmail.com)

**Pavel S. Sorokin**, Cand. Sci. (Sociol.), Associate Professor, Senior Research Fellow, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID ID 0000-0003-3910-2090, e-mail: [psorokin@hse.ru](mailto:psorokin@hse.ru)

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021



УДК / UDC 159.923 : 005 – 057.177(470)  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_137

## **Факторная структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний**

***Е. П. Привалова***

*Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Аутопсихологическая компетентность (АПК) топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний (РКК) способствует эффективной деятельности предприятия и в целом развитию экономики страны. Цель данного научного исследования – на основе факторного анализа уточнить описательную модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК. Проведенное исследование позволило уточнить описательную модель аутопсихологической компетентности, предложенную нами в предыдущей статье, где были представлены структурные компоненты аутопсихологической компетентности – «самопознание» и «самосозидание», каждый из которых включал в себя несколько элементов [5].

**Материалы и методы.** Для достижения цели исследования применялись следующие методы исследования: анализ литературных источников, метод опроса (анкеты, тесты, опросники). Используются следующие методики: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО), опросник самоорганизации деятельности (ОСД), самоактуализационный тест (САТ), шкала аутентичности, опросник рефлексивности, тест-опросник личностной зрелости Жандар Манакон, шкала психологического благополучия Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко), опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) и копинг-тест Лазаруса. Полученные данные были обработаны с использованием программы IBM SPSS Statistics 27.0.1 и применением факторного анализа [11].

**Результаты исследования и их обсуждение.** На основе факторного анализа была разработана факторная структура, которая в целом согласуется с теоретической описательной моделью, включающей блоки «самопознание» и «самосозидание», а также по сравнению с другими авторами уточняет психологическое содержание отдельных структурных элементов каждого из двух блоков описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК.

**Выводы.** Установлено, что аутопсихологическая компетентность топ-менеджеров и предпринимателей РКК представляет собой двухкомпонентную структуру: 1. Блок «Самопознание» и 2. Блок «Самосозидание». Каждый из блоков в свою очередь состоит из трёх элементов, в частности блок «Самопознание» включает в себя самопонимание, осмысленность и ответственность; а блок «Самосозидание» представлен из составляющих: самоопределение, самовыражение и саморегуляция.

**Ключевые слова:** акмеологический подход, структура аутопсихологической компетентности, топ-менеджеры, предприниматели, самопознание, самосозидание.

**Для цитирования:** Привалова Е.П. Факторная структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 137–153. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_137

## The Factor Structure of Auto-Psychological Competence of Top Managers and Entrepreneurs of Russian Commercial Companies

*Elena P. Privalova*

*North-West Institute of Management under Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Saint-Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Auto-psychological competence (APC) of top managers and entrepreneurs of Russian commercial companies (RCC) contributes to the effective business operation and the overall development of the country's economy. The purpose of this research is to add clarity based on factor analysis to the descriptive model of auto-psychological competence of top managers and entrepreneurs of the RCC. The conducted research made it possible to add clarity to the descriptive model of auto-psychological competence that we proposed in our previous article, where we presented the structural components of auto-psychological competence: the Self-cognition block and the Self-actualization block, each of which included several elements [5].

**Materials and methods.** The purpose of the research was achieved with the use of following methods: analysis of literary sources, survey method (questionnaires, tests, surveys). The following approaches were used: the Life-Purpose Orientations test, the questionnaire of self-organization of activity, the Self-Actualization test, the Authenticity scale, the questionnaire on reflexivity, the self-report measure of personal maturity developed by Zhandar Manakov, Riff's Model of Psychological Well-being (Shevelenkova-Fesenko's version), the Level of Subjective Control questionnaire, the New Questionnaire of Tolerance/Intolerance for Uncertainty and Lazarus's Ways of Coping Questionnaire. The data obtained were processed with the use of the IBM SPSS Statistics 27.0.1 program and factor analysis [11].

**Results.** The factor analysis was used to develop a factor structure, which is generally consistent with the theoretical descriptive model that consists of Self-cognition and Self-actualization blocks; also, more clarity was added to the psychological content of individual

structural elements of each of the two blocks in the descriptive model of auto-psychological competence of top managers and entrepreneurs of the RCC, compared to the existing research in this area by other authors.

**Discussion and conclusions.** It was established that the auto-psychological competence of top managers and entrepreneurs of RCC is a two-component structure: 1. Self-cognition block and 2. The Self-actualization block. Each of the blocks consists of three elements. In particular, the Self-cognition block includes self-understanding, mindfulness and responsibility; and the Self-actualization block consists of self-determination, self-expression and self-regulation.

**Key words:** acmeological approach, structure of auto-psychological competence, top managers, entrepreneurs, self-cognition, self-actualization.

**For citation:** Privalova, E. P. (2021) Faktornaya struktura autopsixologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej rossijskix kommercheskix kompanij [The Factor Structure of Auto-Psychological Competence of Top Managers and Entrepreneurs of Russian Commercial Companies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 137–153. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_137 (In Russian).

## Введение

Эффективность деятельности коммерческой компании напрямую зависит от её лидеров – топ-менеджеров и предпринимателей, так как специфика управленческой деятельности заключается в целесообразном воздействии на персонал и процессы, а также планировании, организации и принятии решений, касающихся тактических и стратегических целей предприятия [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Эффективная деятельность предпринимателей и топ-менеджеров опирается на их компетентность – способность к управлению людьми, процессами и организацией. Аутопсихологическая компетентность в свою очередь основывается на личностных и профессионально значимых качествах руководящего звена [1; 2; 3].

Ранее нами была сделана попытка уточнить модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих предприятий, где мы описали модель аутопсихологической компетентности в соответствии с акмеологическим подходом, но, на наш взгляд, описанная модель нуждается в эмпирической проверке [5].

В нашем исследовании была сделана попытка апробировать ранее рассмотренную модель аутопсихологической компетентности и адаптировать ее к прикладному использованию акмеологами, организационными

психологами, топ-менеджерами и руководителями РКК для усовершенствования системы психолого-акмеологического сопровождения саморазвития организационных лидеров.

### **Цель исследования**

С помощью факторного анализа уточнить структурную модель аутопсихологической компетентности, тем самым эмпирически проверить и операционализировать ранее разработанную описательную модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК.

### **Обзор литературы**

Аутопсихологическую компетентность в своих исследованиях рассматривали ряд авторов (Софьина В.Н. [10], Кузьмина Н.В. [8], Белов В.В. [2; 3], Привалова Е.П. [5], Астапенко Е.В. [1], Круглов О.А. [7], Степнова Л.А.<sup>1</sup>, Калюжная Н.Б.<sup>2</sup>

Акмеологический подход к рассмотрению аутопсихологической компетентности, по мнению авторов (Белов В.В., Привалова Е.П., Астапенко Е.В. и др.), является основополагающим. Данный подход ориентирован на раскрытие вершинных вариантов структуры развития личности и развития профессионализма деятельности, который доказал свою применимость и уместность разнообразным видам профессиональной деятельности (в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина)<sup>3</sup> [5; 8].

В 2011 г. Астапенко Е.В. провела исследование, которое позволило разработать комплексную теоретическую модель аутопсихологической компетентности менеджера среднего звена, включающую аксиологический, когнитивный, эмоциональный, регуляторный компоненты [1], но в

---

<sup>1</sup> Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

<sup>2</sup> Калюжная Н.Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосоциализации средствами когнитивной рефлексии: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Кострома, 2015. 26 с.

<sup>3</sup> Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2003. 252 с.

данной работе отсутствует описание наполненности данных компонентов, что затрудняет их применение в практической работе акмеологов, организационных психологов, топ-менеджеров и предпринимателей.

Позднее, в 2020 г. нами была описана модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров с опорой на акмеологический подход. Мы пришли к выводу, что аутопсихологическая компетентность – это комплексная характеристика, отражающая направленное воздействие самой личностью в двух направлениях – самопознание и самосозидание в её интраиндивидуальном поле, где цель этого воздействия заключается в повышении уровня своей плодотворности и плодотворности окружающего мира. Каждый компонент включает в себя определенные характеристики. Самопознание включает в себя стремление к самоактуализации, ценностно-смысловые ориентации, осведомленность о способах самосовершенствования и повышения качества своей работы, умение анализировать свои недостатки, деловые и личностные качества, эффективно работать с информацией, планировать свою деятельность, умение разрабатывать программу для самосовершенствования на основе знаний о себе, зрелость личности профессионала, защиту организма от стрессовых реакций, адаптивность. Самосозидание включает в себя готовность к получению нового опыта, интерес к будущему, позитивное отношение к когнитивно-рефлексивным процессам, самопроектирование, надситуативную активность личности, интернальный локус контроля, рефлексивные процессы когнитивно-рефлексивного характера, обеспечивающие реализацию внутренних и внешних действий, способность к личностному и профессиональному развитию и развитию личностного потенциала, умение устранять свои недостатки, развивать в лучшую сторону свои личностные и профессиональные качества<sup>1</sup> [5].

Итак, на основе теоретического анализа данных, содержащихся в литературных источниках, аутопсихологическую компетентность можно представить как интегральное образование, содержащее два компонента

---

<sup>1</sup> Калюжная Н.Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосозидания средствами когнитивной рефлексии: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Кострома, 2015. 26 с.; Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 62 с.

(самопознание и самосозидание), которые, в свою очередь, состоят из отдельных элементов, гипотетически описанных в модели аутопсихологической компетентности применительно для топ-менеджеров и предпринимателей РКК в работе В.В. Белова, Е.П. Приваловой [5].

### **Материалы и методы**

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы исследования: анализ литературных источников, метод опроса (анкеты, тесты, опросники). Используются методики: тест «Смыслоразнозначные ориентации» (СЖО), опросник самоорганизации деятельности (ОСД), самоактуализационный тест (САТ), шкала аутентичности, опросник рефлексивности, тест-опросник личностной зрелости Жандар Манакон, шкала психологического благополучия Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко), опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК), новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) и копинг-тест Лазаруса. Полученные данные были обработаны с использованием программы IBM SPSS Statistics 27.0.1; для построения факторной структуры были использованы: метод главных компонент, метод максимального правдоподобия, метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера [11].

### **Респонденты**

104 респондента: 58 топ-менеджеров и 46 предпринимателей российских коммерческих компаний, занимающихся различными видами деятельности (производство строительных материалов, строительные организации, гостиницы, яхт-клубы, сельскохозяйственная и клининговая деятельность), их возраст колеблется от 29 до 48 лет, в основном мужской пол.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Для реализации цели исследования был использован факторный анализ. В исследовании приняли участие 104 субъекта, количество переменных 64. Соответственно, количество субъектов в исследовании было почти в два раза больше переменных, что позволяет использовать факторный анализ. Для минимизации числа переменных были использованы: метод главных компонент, метод максимального правдоподобия, метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера.

В результате факторного анализа осуществляется переход от набора начальных переменных к значительно меньшему количеству новых переменных-факторов. В этом случае фактор интерпретируется как причина общей изменчивости нескольких начальных переменных. Он отражает латентную часть структуры аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК<sup>1</sup>.

Структура факторов первоначально была определена с использованием метода главных компонент. Чтобы определить количество факторов, мы использовали критерий Варимакса нормализации Кайзера. Мы определили количество факторов примерно по точке изгиба на графике собственных значений до выхода на ось после резкого падения. Эта диаграмма показана на рис. 1.

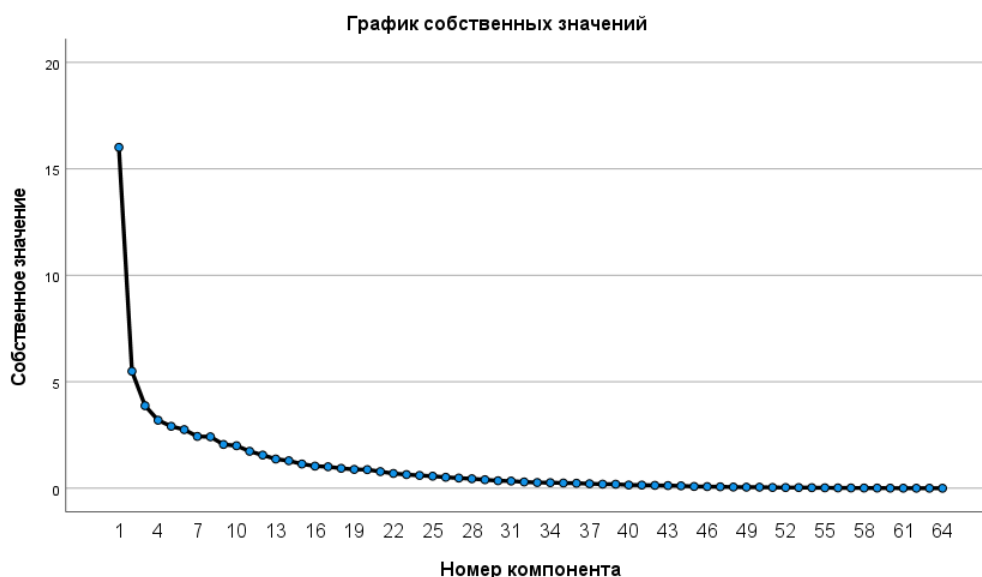


Рис. 1. График собственных значений

Основываясь на данных полученной цифры, переломный момент находится между 6 и 7 факторами, поэтому на основе критерия Кайзера было выбрано шесть факторов по 64 показателям. Поскольку при использовании факторного анализа происходит потеря данных, необходимо определить общую долю дисперсии, которая отражает полноту описания показателей<sup>2</sup>. В нашем случае общая доля дисперсии составляет 81,7%, что указывает на довольно полное отражение изменчивости исследуемых переменных.

<sup>1</sup> Белова Е.В. Личностные особенности успешных предпринимателей малого и среднего бизнеса: автореф. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 24 с.

<sup>2</sup> Там же.

Кроме того, показатель статистической значимости для шести факторов составляет 0,05–0,01, что указывает на адекватность выбранных 6 факторов. Результаты анализа представлены в табл. 1. Полученная факторная структура позволяет содержательно интерпретировать результаты факторного анализа. Факторы были интерпретированы на основе матрицы факторных нагрузок с учетом значений нагрузки. Интерпретация фактора учитывала исходные переменные, которые имеют на него максимальные нагрузки по абсолютной величине<sup>1</sup>.

Таблица 1

*Факторная структура АПК топ-менеджеров и предпринимателей РКК*

| Методики  | Показатели                          | Факторы     |              |             |             |             |             |
|---|-------------------------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|   |                                     | 1           | 2            | 3           | 4           | 5           | 6           |
| Тест<br>Смыслжизненные<br>ориентации<br>(СЖО)         | Цели                                | ,148        | <b>,387</b>  | -,251       | ,299        | ,215        | ,307        |
|   | Процесс жизни                       |             | <b>,347</b>  |             | ,232        |             |             |
|   | Результат                           |             | ,25          |             | <b>,371</b> |             | ,164        |
|   | Локус контроля – Я                  |             | ,202         | -,178       | <b>,444</b> |             | ,15         |
|   | Локус контроля – жизнь              | ,172        | ,169         | -,365       | ,355        | ,216        | <b>,445</b> |
| Опросник самоор-<br>ганизации дея-<br>тельности (ОСД) | Планомерность                       | <b>,207</b> | ,1           | -,179       | ,165        | ,171        | ,168        |
|   | Целеустремленность                  | ,132        |              |             | <b>,488</b> | ,223        | ,257        |
|   | Настойчивость                       |             | ,197         |             |             |             |             |
|   | Фиксация                            | ,131        |              | ,249        | ,129        |             | <b>,324</b> |
|   | Самоорганизация                     |             | <b>-,264</b> |             |             |             |             |
|   | Ориентация на настоящее             |             | ,221         | <b>,288</b> | ,199        | ,218        |             |
| Самоактуализаци-<br>онный тест<br>(САТ)               | Общий уровень<br>самоактуализации   |             | ,477         |             | ,302        | <b>,79</b>  | ,234        |
|   | Ориентация во времени               |             | ,339         |             | <b>,346</b> | ,305        | ,228        |
|   | Поддержка                           |             | ,494         |             | ,315        | <b>,706</b> | ,29         |
|   | Ценностная ориентация               |             | <b>,641</b>  |             | ,243        | ,512        | ,333        |
|   | Гибкость поведения                  | ,145        | ,165         |             | ,25         | <b>,556</b> | ,178        |
|   | Сензитивность                       | -,198       | -,384        | -,283       |             | <b>,515</b> |             |
|   | Спонтанность                        |             | ,504         | ,163        | ,112        | <b>,572</b> |             |
|   | Самоуважение                        | -,147       | ,211         | -,22        | ,253        | <b>,501</b> | ,423        |
|   | Самопринятие                        | ,16         | <b>,452</b>  |             | ,367        | ,322        | ,167        |
|   | Представления о природе<br>человека |             | <b>,356</b>  | ,31         |             | ,112        |             |
|   | Синергия                            |             | <b>,552</b>  | ,258        | ,115        | ,209        |             |
|   | Принятие агрессии                   | ,161        | ,172         | -,245       |             | <b>,541</b> |             |
|   | Контактность                        | ,102        |              |             |             | <b>,617</b> |             |
|   | Познавательные потребности          |             |              |             |             | <b>,382</b> | ,168        |
|   | Креативность                        |             | ,131         | ,127        |             | <b>,616</b> | -,147       |
| Самовыражение   | ,295                                | ,189        |              | ,364        | ,382        | <b>,618</b> |             |

<sup>1</sup> Белова Е.В. Личностные особенности успешных предпринимателей малого и среднего бизнеса: автореф. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 24 с.



|  |  |             |              |              |             |             |              |
|--|--|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|--------------|
| Шкала аутентичности  | Принятие внешнего влияния                        | -,172       | -,405        | ,277         | -,183       |             | <b>-,458</b> |
|  | Самоотчуждение                                   | -,182       | <b>-,294</b> | ,208         | -,253       |             | -,25         |
| Опросник рефлексивности  | Рефлексивность                                   | ,429        | -,304        | ,243         | ,212        |             | <b>,468</b>  |
| Тест-опросник личностной зрелости (Жандар Манаков)                       | Общая зрелость                                   | <b>,858</b> |              |              | ,223        |             | ,185         |
|  | Мотивация достижений                             | <b>,802</b> |              | -,2          | ,137        |             |              |
|  | Отношений к своему «Я»                           | <b>,771</b> | ,162         |              | ,107        |             | ,135         |
|  | Чувство гражданского долга                       | <b>,605</b> | -,105        |              |             |             | ,217         |
|  | Жизненная установка                              | <b>,782</b> |              |              | ,134        | ,133        | ,118         |
|  | Психологическая близость с другим                | <b>,616</b> | -,116        | ,269         |             | ,102        |              |
| Шкала психологического благополучия Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко) | Позитивные отношения                             | ,21         | ,198         | ,124         | ,384        | ,189        | <b>,393</b>  |
|  | Автономия  |             | ,194         | ,135         | <b>,792</b> | ,21         |              |
|  | Управление средой                                |             | ,131         | -,141        | <b>,71</b>  | ,158        | ,166         |
|  | Личностный рост                                  | ,133        |              |              | <b>,796</b> |             | ,174         |
|  | Цели в жизни                                     | ,166        |              |              | <b>,876</b> |             | ,244         |
|  | Самопринятие                                     |             | ,199         | -,313        | <b>,667</b> | ,121        |              |
|  | Психологическое благополучие                     | ,127        | ,134         |              | <b>,964</b> | ,121        | ,145         |
|  | Баланс аффекта                                   |             | <b>-,514</b> | ,349         | -,362       | -,121       | -,276        |
|  | Осмысленность жизни                              | ,253        |              |              | ,507        | ,393        | <b>,657</b>  |
| Человек как открытая система   | ,34  |             | ,226         | ,473         | ,246        | <b>,666</b> |              |
| Опросник Уровень субъективного контроля                                  | Интернальность общая                             |             |              | <b>-,401</b> |             | ,14         |              |
|  | Интернальность достижений                        |             | <b>,356</b>  | -,178        | ,222        | ,166        | ,2           |
|  | Интернальность неудач                            | -,211       | -,279        | <b>-,415</b> | -,102       |             | -,189        |
|  | Интернальность семейных отношений                |             |              | <b>-,345</b> |             |             |              |
|  | Интернальность производственных отношений        | -,154       | ,158         | <b>-,424</b> |             |             |              |
|  | Интернальность межличностных отношений           | -,212       | -,147        | -,177        | ,134        | ,202        | <b>,273</b>  |
|  | Интернальность здоровья и болезни                | -,116       |              | <b>-,45</b>  |             |             |              |
| Новый опросник толерантности к неопределенности                          | Толерантность к неопределенности                 | ,223        | ,283         | ,136         | ,411        | ,102        | <b>,616</b>  |
|  | Интолерантность                                  | ,249        | ,299         | -,106        | <b>,458</b> | ,305        | ,434         |
|  | Межличностная интолерантность к неопределенности |             | <b>-,550</b> |              |             |             |              |
| Копинг-тест Лазаруса   | Конфронтационный копинг                          | -,133       | ,162         | <b>-,333</b> | ,113        | ,156        |              |
|  | Дистанцирование                                  | -,176       |              | <b>,587</b>  | -,204       |             | -,131        |
|  | Самоконтроль                                     | <b>,501</b> |              | ,44          |             | -,219       |              |
|  | Поиск социальной поддержки                       | ,201        | ,22          | ,253         | ,136        | ,108        | <b>,511</b>  |
|  | Принятие ответственности                         | -,128       |              | <b>,427</b>  | -,197       |             | ,22          |
|  | Бегство-избегание                                |             | ,19          |              |             | -,114       | <b>,362</b>  |
|  | Планирование решения проблемы                    | ,246        | ,219         | ,113         | ,29         |             | <b>,5</b>    |
|  | Положительная переоценка                         | ,267        | <b>,346</b>  | ,239         | ,19         |             | ,326         |

Итак, с использованием программы IBM SPSS Statistics 27.0.1 и критерия Варимакс с нормализацией Кайзера нами были выявлены шесть факторов, полученных на основе связей 64 исходных показателей. Интерпретируя эти данные, соотнесем результаты факторного анализа с ранее представленной описательной моделью АПК топ-менеджеров РКК [5].

В первый блок «Самопознание» с самой высокой факторной нагрузкой вошли такие показатели, как общая зрелость (,858), мотивация достижений (,802), отношение к своему «Я» (,771), чувство гражданского долга (,605), жизненная установка (,782), способность к психологической близости с другим человеком (,616), самоконтроль (,501), ценностная ориентация (,641), синергия (,552), баланс аффекта (-,514), межличностная интолерантность к неопределенности (-,55), дистанцирование (,587) (табл. 1).

В фактор 1 вошли следующие показатели в прямом значении: планомерность (,207), общая зрелость (,858), мотивация достижений (,802), отношение к своему «Я» (,771), чувство гражданского долга (,605), жизненная установка (,782), способность к психологической близости с другим человеком (,616), самоконтроль (,501). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе знания человека о себе, как о личности с целями и ценностями, понимающего себя и других, так как, понимая себя, личность способна понять других; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самопознание» и называться «Осмысленность» (табл. 2).

В фактор 2 вошли следующие показатели в прямом значении: цели (,387), процесс жизни (,347), ценностная ориентация (,641), самопринятие (,452), представление о природе человека (,356), синергия (,552), интернальность достижений (,356), положительная переоценка (,346); в обратном значении: самоорганизация (-,264), самоотчуждение (-,294), баланс аффекта (-,514), межличностная интолерантность к неопределенности (-,55). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе личностную осознанность, понимание себя и своего места в мире, психологическую зрелость, жизненную позицию, умение управлять своей жизнью и способность на доверительные отношения; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самопознание» и называться «Самопонимание» (табл. 2).

В фактор 3 вошли следующие показатели в прямом значении: ориентация на настоящее (,288), дистанцирование (,587), принятие ответственности (,427); в обратном значении: общая интернальность (-,401), интернальность неудач (-,415), интернальность семейных отношений (-,345), интернальность производственных отношений (-,424), интернальность здоровья и болезни (-,45), конфронтационный копинг (-,333). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе субъективное благополучие и ответственность личности за свой вклад в свою и жизнь других; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самопознание» и называться «Ответственность» (табл. 2).

Таблица 2

*Элементы блока  
аутопсихологической компетентности «Самопознание»*

| <b>Самопознание</b>                                       |      |  |       |   |       |
|---|------|--|-------|---|-------|
| <b>ФАКТОР 1<br/>Осмысленность</b>                         |      | <b>ФАКТОР 2<br/>Самопонимание</b>                |       | <b>ФАКТОР 3<br/>Ответственность</b>       |       |
| Планомерность   | ,207 | Цели   | ,387  | Ориентация на настоящее                   | ,288  |
| Общая зрелость  | ,858 | Процесс жизни                                    | ,347  | Общая интернальность                      | -,401 |
| Мотивация достижений                                      | ,802 | Самоорганизация                                  | -,264 | Интернальность неудач                     | -,415 |
| Отношение к своему «Я»                                    | ,771 | Ценностная ориентация                            | ,641  | Интернальность семейных отношений         | -,345 |
| Чувство гражданского долга                                | ,605 | Самопринятие                                     | ,452  | Интернальность производственных отношений | -,424 |
| Жизненная установка                                       | ,782 | Представления о природе человека                 | ,356  | Интернальность здоровья и болезни         | -,45  |
| Способность к психологической близости с другим человеком | ,616 | Синергия   | ,552  | Конфронтационный копинг                   | -,333 |
| Самоконтроль  | ,501 | Самоотчуждение                                   | -,294 | Дистанцирование                           | ,587  |
|   |      | Баланс аффекта                                   | -,514 | Принятие ответственности                  | ,427  |
|   |      | Интернальность достижений                        | ,356  |   |       |
|   |      | Межличностная интолерантность к неопределенности | -,55  |   |       |
|   |      | Положительная переоценка                         | ,346  |   |       |

Во второй блок «Самосозидание» с самой высокой факторной нагрузкой вошли такие показатели, как автономия (,792), управление средой (,71), личностный рост (,796), цели в жизни (,876), самопринятие (,667), психологическое благополучие (,964), общий уровень самоактуализации (,79), поддержка (,706), гибкость поведения (,556), сензитивность (,515), спонтанность (,572), самоуважение (,501), принятие агрессии (,541), контактность (,617), креативность (,616), аутентичность самовыражения (,618), осмысленность жизни (,657), человек как открытая система (,666), толерантность к неопределенности (,616), поиск социальной поддержки (,511), планирование решения проблемы (,5) (табл. 1).

В фактор 4 вошли следующие показатели в прямом значении: результат (,371), локус контроля – Я (,444), целеустремленность (,488), ориентация во времени (,346), автономия (,792), управление средой (,71), личностный рост (,796), цели в жизни (,876), самопринятие (,667), психологическое благополучие (,964), интолерантность (,458). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе ориентацию личности на свои цели и задачи; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самосозидание» и называться «Самоопределение» (табл. 3).

В фактор 5 вошли следующие показатели в прямом значении: общий уровень самоактуализации (,79), поддержка (,706), гибкость поведения (,556), сензитивность (,515), спонтанность (,572), самоуважение (,501), принятие агрессии (,541), контактность (,617), познавательные потребности (,382), креативность (,616). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе принятие своих и чужих проявлений и стремление к контакту; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самосозидание» и называться «Самовыражение» (табл. 3).

В фактор 6 вошли следующие показатели в прямом значении: локус контроля – жизнь (,445), фиксация (,324), аутентичность самовыражения (,618), рефлексивность (,468), позитивные отношения (,393), осмысленность жизни (,657), человек как открытая система (,666), интернальность межличностных отношений (,273), толерантность к неопределенности (,616), поиск социальной поддержки (,511), бегство-избегание (,362), планирование решения проблемы (,5); в обратном значении: принятие внешнего влияния (-,458). Исходя из психологической интерпретации данный фактор объединяет в себе ориентацию личности на контакт, самопринятие и поиск решения проблемной ситуации; поэтому данный фактор может трактоваться как элемент блока «Самосозидание» и называться «Саморегуляция» (табл. 3).

Таблица 3

*Элементы блока  
аутопсихологической компетентности «Самосозидание»*

| Самосозидание                |      |                                |      |  |       |
|------------------------------|------|--------------------------------|------|--|-------|
| ФАКТОР 4<br>Самоопределение  |      | ФАКТОР 5<br>Самовыражение      |      | ФАКТОР 6<br>Саморегуляция              |       |
| Результат                    | ,371 | Общий уровень самоактуализации | ,79  | Локус контроля – жизнь                 | ,445  |
| Локус контроля – Я           | ,444 | Поддержка                      | ,706 | Фиксация                               | ,324  |
| Целеустремленность           | ,488 | Гибкость поведения             | ,556 | Аутентичность самовыражения            | ,618  |
| Ориентация во времени        | ,346 | Сензитивность                  | ,515 | Принятие внешнего влияния              | -,458 |
| Автономия                    | ,792 | Спонтанность                   | ,572 | Рефлексивность                         | ,468  |
| Управление средой            | ,71  | Самоуважение                   | ,501 | Позитивные отношения                   | ,393  |
| Личностный рост              | ,796 | Принятие агрессии              | ,541 | Осмысленность жизни                    | ,657  |
| Цели в жизни                 | ,876 | Контактность                   | ,617 | Человек как открытая система           | ,666  |
| Самопринятие                 | ,667 | Познавательные потребности     | ,382 | Интернальность межличностных отношений | ,273  |
| Психологическое благополучие | ,964 | Креативность                   | ,616 | Толерантность к неопределенности       | ,616  |
| Интолерантность              | ,458 |                                |      | Поиск социальной поддержки             | ,511  |
|                              |      |                                |      | Бегство-избегание                      | ,362  |
|                              |      |                                |      | Планирование решения проблемы          | ,5    |

Интерпретируя полученные результаты, мы получили распределение исходных переменных по шести факторам и предложили психологическую интерпретацию этих факторов. Таким образом, факторный анализ на основании коэффициента корреляции показал распределение элементов, составляющих данные факторы, что дает нам возможность определить и уточнить описательную модель аутопсихологической компетентности.

На рис. 2 представлена уточненная описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний.

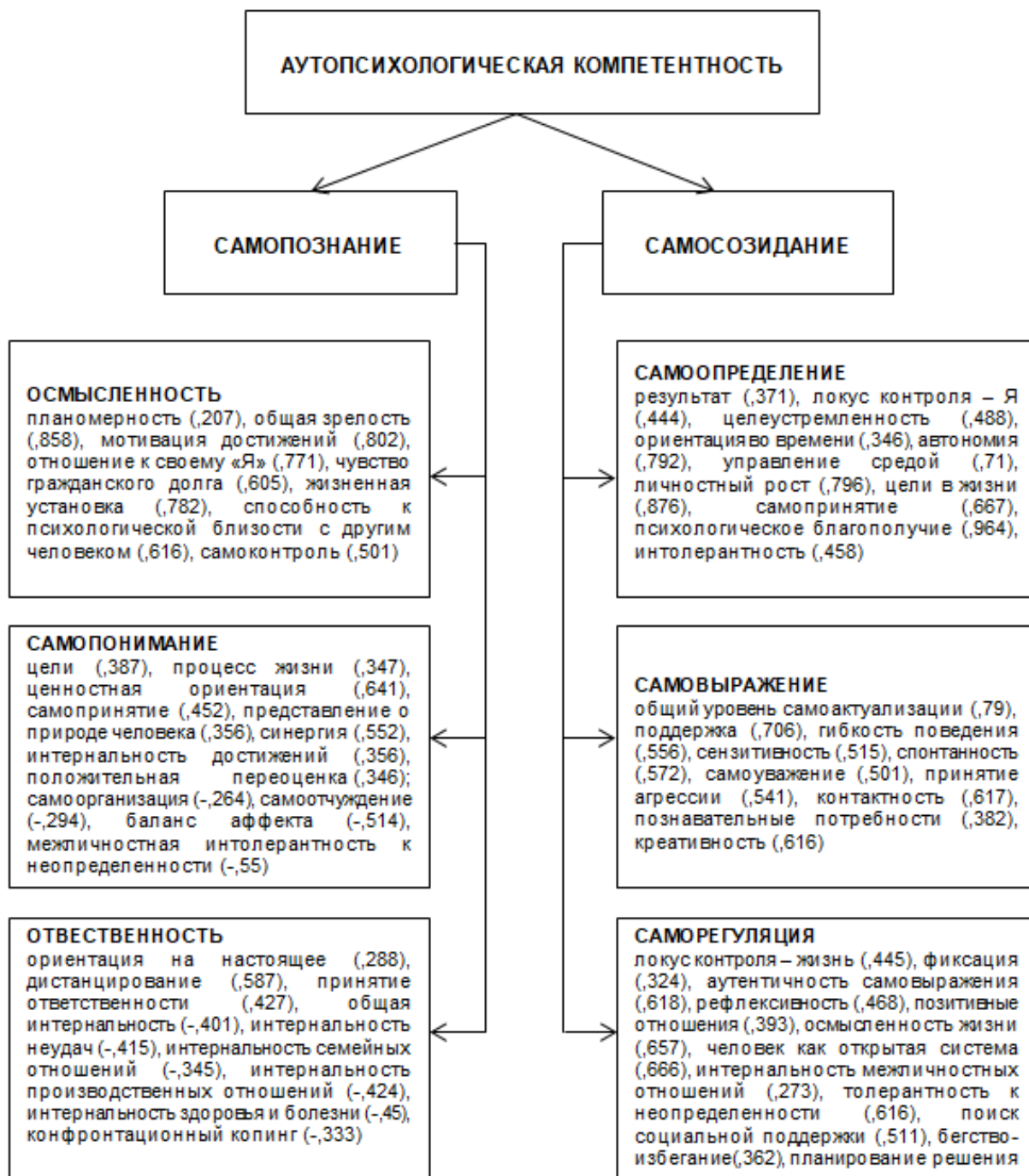


Рис. 2. Уточненная описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний

С помощью факторного анализа нам удалось уменьшить размерности исходных данных, определить факторы каждого из блоков структуры аутопсихологической компетентности, тем самым эмпирически проверить и операционализировать описательную модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК.

## **Выводы**

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Уточнено понимание аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний как интегративного образования, включающего в себя два блока «Самопонимание» и «Самосозидание».

2. Определены элементы блока «Самопознание» и дана их психологическая интерпретация аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний: осмысленность, самопонимание, ответственность.

3. Определены элементы блока «Самосозидание» аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний: самоопределение, самовыражение, саморегуляция.

Таким образом, предложенная нами описательная модель аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей РКК оказалась наиболее полной, а благодаря эмпирическому исследованию удалось операционализировать ее структурные элементы.

## **Список литературы**

1. Астапенко Е.В. Аутопсихологическая компетентность как субъективно-акмеологическая детерминанта эффективности профессиональной деятельности менеджера // Российский психологический журнал. – 2011. – №2. – С. 33–36.

2. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. 2016. – С. 106–109.

3. Белов В.В. Подходы к исследованию духовно-нравственного развития личности и воспитания созидающего организационного лидера: акмеологическая концепция: сб. материалов второй всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. – №3. – С. 9–13.

4. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 5. – № 1. – С. 40–50.

5. Белов В.В., Привалова Е.П. Акмеологический подход к разработке модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров организации // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2020. – №4. – С. 216–233.

6. Конышев В.А. Эффективность менеджера успех деятельности предприятия // Вестник ОГУ. – 2012. – №2. – С. 308–311.

7. Круглов О. А. Предпосылки регуляции аутопсихологических акме-функций преодоления реакций в стрессовых ситуациях // Акмеология. – 2013. – №1. С. 113–118.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

9. Привалова Е.П. Проблема профессионально-психологического здоровья личности менеджеров: акмеологический подход // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2019. – №3. – С. 80–82.

10. Софьина В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №128.

11. Фомина Е.Е. Факторный анализ и категориальный метод главных компонент: сравнительный анализ и практическое применение для обработки результатов анкетирования // Гуманитарный вестник. – 2017. – №10. – 3 с.

### References

1. Astapenko, E.V. (2011) *Autopsikhologicheskaya kompetentnost' kak sub"ektivnoakmeologicheskaya determinanta ehffektivnosti professional'noj deyatel'nosti menedzhera* [Autopsychological competence as subjective – acmeological determinant of manager's professional performance]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*. Release 8. No 2. pp. 33–36. (In Russian).

2. Belov, V. V. (2016) *Akmeologicheskij podkhod k issledovaniyu lichnosti lidera organizacii* [Acmeological approach to the research of the personality of the leader of the organization]. *XI mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya molodykh uchenykh «Psikhologiya XXI veka. Teoriya i praktika sovremennoj psikhologii»* [XI International Scientific and Practical Conference of Young Scientists "Psychology of the XXI Century. Theory and Practice of Modern Psychology"]. St. Peterburg. Conference Materials Collection. pp. 106–109. (In Russian).

3. Belov, V.V. (2019) *Podkhody k issledovaniyu dukhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti i vospitaniya sozidayushchego organizacionnogo lidera: akmeologicheskaya koncepciya* [Approaches to the study of the spiritual and moral development of the personality and the upbringing of a creative organizational leader: acmeological concept]. *Vtoraya vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya* [Second All-Russian Scientific and Practical Conference]. Conference Materials Collection. St. Peterburg: LGU im. A.S. Pushkina. No 3. pp. 9–13. (In Russian).

4. Belov, V. V. (2014) *Problema organizacionnogo liderstva: akmeologicheskij podkhod* [Organizational Leadership Challenge: An Acmeological Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. St. Peterburg Vol. 5. No 1. pp. 40–50. (In Russian).

5. Belov, V.V., Privalova, E.P. (2020) *Akmeologicheskij podkhod k razrabotke modeli autopsikhologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov organizacii* [Acmeological approach to developing a model of autopsychological competence of top managers of the organization] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. St. Peterburg. Vol. 4. pp. 216–233. (In Russian).



6. Konyshov, V.A. (2012) *Ehffektivnost' menedzhera uspekha deyatel'nosti predpriyatiya* [Manager Performance Success]. *Vestnik OGU – Vestnik OGU*. No 2. pp. 308–311. (In Russian).

7. Kruglov, O.A. (2013) *Predposylki regulyatsii avtopsihologicheskikh akme-funktsiy preodoleniya reaktsiy v stressovykh situatsiyakh* [Prerequisites for the regulation of autopsychological acme functions of overcoming reactions in stressful situations]. *Zhurnal Akmeologiya – Journal of Acmeology*. No 1 (45). pp. 113–118. (In Russian).

8. Kuz'mina, N.V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya* [Professional personality of teacher and master of industrial training]. Moscow: Higher School. 119 p. (In Russian).

9. Privalova, E.P. (2019) *Problema professional'no-psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti menedzherov: akmeologicheskij podkhod* [The problem of the professional and psychological health of the individual managers: the acmeological approach] *Vtoraya vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya* [Second All-Russian Scientific and Practical Conference]. Conference Materials Collection. St. Petersburg: LGU im. A.S. Pushkina. No 2. pp. 156–161. (In Russian).

10. Sof'ina, V.N. (2010) *Sistemnyj podkhod k analizu struktury professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza* [Systematic approach to the analysis of the structure of professional competence of a university graduate]. St. Petersburg: News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. No 128. (In Russian).

11. Fomina, E.E. (2017) *Faktornyj analiz i kategorial'nyj metod glavnykh komponent: sravnitel'nyj analiz i prakticheskoe primeneniye dlya obrabotki rezul'tatov anketirovaniya* [Factor analysis and categorical method of the main components: comparative analysis and practical application for processing the results of the questionnaire] *Tver. Gumanitarnyj vestnik – Humanitarian Herald*. No 10. P. 3 (In Russian).

### Об авторе

**Привалова Елена Петровна**, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

### About the author

**Elena P. Privalova**, graduate student, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

Поступила в редакцию: 23.11.2021

Received: 23 November 2021

Принята к публикации: 30.11.2021

Accepted: 30 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 159.923 – 057.875 : 378  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_154

## **Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамика на разных этапах обучения в вузе**

***С. В. Чермянин, Е. В. Загорная, В. Е. Капитанаки***

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

**Введение.** Учебно-профессиональная мотивация студента – это не только психологический «активатор» и «аккумулятор», который запускает и поддерживает активность студента в процессе выполнения учебной деятельности, но и необходимое условие для совершенствования своих профессиональных умений и навыков в будущем.

В учебно-профессиональной мотивации особо актуальна в современном мире в связи с возникновением рыночных отношений и востребованностью высококлассных специалистов на рынке труда. Вместе с тем актуальность исследования данной темы в психолого-педагогическом направлении обуславливает и социальный запрос на повышение качества образования и самого образовательного процесса, который в контексте субъект-субъектной педагогической парадигмы предполагает активность позиции студента.

**Материалы и методы.** Исследование основывалось на ключевых методологических принципах психологического исследования, а именно: принцип компетентности, принцип беспристрастности, принцип не нанесения ущерба испытуемому, принцип конфиденциальности, принцип осведомленного согласия. Основными методами исследования являлись психодиагностические тесты отбор, которых осуществлялся с учетом принципа адекватности, научной обоснованности, надежности и валидности психологического инструментария. Дополнительным методом исследования являлся метод анкетирования.

**Результаты.** Полученные данные в ходе исследования выявили специфику учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамики на разных этапах обучения в вузе. У первокурсников отмечается высокая профессиональная мотивация, в то время как у старшекурсников она значительно снижается. Учебная мотивация относительно статична на всех этапах обучения. Наиболее значимыми для первокурсников являются профессиональные мотивы, а для старшекурсников значимыми являются социальные мотивы и самореализация.

**Обсуждение и выводы.** Первокурсники более мотивированы и устремлены к профессиональному обучению, они активно стараются создать у преподавателей и

однокурсников положительное мнение о себе. Их интерес к профессии еще не объективен и несколько поверхностный. Ведущие мотивы студентов-выпускников меняются в силу появления осмысления, рефлексии и ответственности, с которой они столкнутся в своей профессиональной деятельности. Поэтому центральным мотивом становится получение диплома как результата обучения, а не профессиональное становление.

**Ключевые слова:** ведущие мотивы, учебная мотивация, профессиональная мотивация, самоопределение, профессиональная идентификация, самореализация.

**Для цитирования:** Чермянин С.В., Загорная Е.В., Капитанки В. Е. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и ее динамика на разных этапах обучения в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 154–167. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_154

## **Features of educational and professional motivation of psychologist students and its dynamics at different stages of study in the university**

***Sergey V. Chermyanin, Elena V. Zagornaya,  
Veronika E. Kapitanaki***

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

**Introduction.** Educational and professional motivation of a student is psychological activation, which supports the student's activity in the process of performing educational activities, and is also a condition for improving professional skills in the future. The problem of educational and professional motivation is very urgent and global in connection with the emergence of high competition and the demand for the best specialists in the labor market. The urgency of studying this problem in the psychological and pedagogical direction is also related to the social demand for the quality of education and the importance of the student's active position.

**Materials and methods.** The study was based on the key methodological principles of psychological research, namely: the principle of competence, the principle of impartiality, the principle of not harming the subject, the principle of confidentiality, the principle of informed consent. The main research methods were psychodiagnostic tests, selection, which was carried out taking into account the principle of adequacy, scientific validity, reliability and validity of psychological tools. An additional research method was the questionnaire method.

**Results.** The data obtained in the course of the study revealed the specifics of the educational and professional motivation of psychology students and its dynamics at different stages of study at the university. Freshmen have high professional motivation, while senior students have it significantly reduced. Learning motivation is relatively static at all stages of learning. The most significant for freshmen are professional motives, and for senior students, social motives and self-realization are significant.

**Discussion and conclusion.** First-year students are more motivated and aspiring to professional training, they actively try to create a positive opinion of themselves among teachers and fellow students. Their interest in the profession is not yet objective and somewhat superficial. The leading motives of graduate students change due to the appearance of comprehension, reflection and responsibility, which they will face in their professional activities. Therefore, the central motive is getting a diploma as a result of training, rather than professional development.

**Key words:** central motives, educational motivation, professional motivation, self-determination, professional identification, self-realization.

**For citation:** Chermyanin, S.V., Zagornaya, E.V. Kapitanaki, V. E. (2021) Osobennosti uchebno-professional'noj motivacii studentov-psixologov i ee dinamika na razny`x e`tapax obucheniya v vuze [Features of educational and professional motivation of psychology students and its dynamics at different stages of training at a university]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 154–167. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_154 (In Russian).

## Введение

Выбор профессионального обучения продиктован порой совсем не мотивами самого абитуриента, а родителями, знакомыми или же предположениями классного руководителя, который усмотрел определенный потенциал у своего ученика и посоветовал ему выбрать то или иное высшее учебное заведение. Нередко бывает, что недостаточный проходной балл, полученный в результате вступительных экзаменов, становится косвенным мотивом выбора профессии. В любом из перечисленных вариантов не учитываются потребности и интересы самого учащегося, что, как мы знаем, приводит к снижению учебно-профессиональной мотивации, а, следовательно, к снижению качества усвоения учебного материала. Более того нередки случаи возникновения различных психосоматических заболеваний на фоне астенического состояния, которое в свою очередь свидетельствует о угрожающем истощении психоэнергетических ресурсов человека. Такое состояние возникает чаще всего у гипер-ответственных студентов. А поскольку такой студент вынужден заниматься деятельностью, не интересующей его по-настоящему, то его нервная система будет максимально напряжена, что приводит к снижению общей нервно-психической активности.

Большинство исследователей проблемы учебно-профессиональной мотивации пришли к выводу о том, что именно мотивация имеет первостепенное значение для качества усвоения учебного материала (Андрienko E.B., Гараева E.A., Калашникова O.B., Марков Д.О., Меламед Д. А.,

Тенькова В.А.). Интеллектуальная активность, и в частности избирательность внимания и восприятия учащегося, обусловлены наличием высокой заинтересованности в усвоении информации, что по своей сути представляет собой мотивация (Бадмаева Н.Ц.).

Конечно же, нельзя не учитывать и сами мотивы, которые побуждают студента включиться в учебную деятельность. Для успешного освоения профессиональных знаний, умений и навыков необходимы побуждающие и смыслообразующие мотивы, выступающие интрапсихической причиной познавательной деятельности, базовой основой для обозначения цели, а также выбора средств и способов ее достижения.

Целью нашего исследования являлось выявление содержательных и динамических особенностей учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 143 студента, обучающихся на факультете психологии ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина».

### **Материалы и методы**

Подбор методического обеспечения обследования осуществлялся с учетом принципа адекватности и научной обоснованности методик, комплексности, практичности, надежности и валидности. В ходе психологического обследования были использованы следующие методики:

1. Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина);
2. Методика «Мотивы учебной деятельности» (А.А. Реан, В.Я. Якунин в модификации Н.Ц. Бадмаевой);
3. Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей, модифицированная под психологические профили (специальности) обучения;
4. Шкала оценки потребности в достижении цели (Ю.М. Орлов);
5. Тест «Смыслоразнозначные ориентации» (СЖО) (Д. А. Леонтьев);
6. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
7. Авторская анкета «Учебно-профессиональная мотивация студентов вуза» (Н.Н. Киселев и В.Е. Капитанаки).

### **Результаты исследования**

В результате проведения частотного анализа данных, полученных посредством анкетирования, было установлено, что в группе студентов младших курсов (1 курсы) 86,8% обучающихся имеют высокую учебно-профессиональную мотивацию (интегративный показатель) и 13,2% – низкую (табл. 1).

Таблица 1

*Динамика учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов*

| Уровень мотивации  | Студенты 1 курсов (%) | Студенты выпускных курсов (%) | Значения $\chi^2$ эмп. | Достоверность различий |
|--|-----------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------|
| Высокая учебно-профессиональная мотивация (интегративный показатель) | 86,8                  | 60,4                          | 4,382                  | $\leq 0,05$            |
| Низкая учебно-профессиональная мотивация (интегративный показатель)  | 13,2                  | 39,6                          | 12,218                 | $\leq 0,001$           |
| Высокая учебная мотивация  | 78,1                  | 62,6                          | 1,49                   | -                      |
| Низкая учебная мотивация   | 21,9                  | 37,4                          | 2,04                   | -                      |
| Высокая профессиональная мотивация                                   | 82,7                  | 17,5                          | 10,47                  | $\leq 0,001$           |
| Низкая профессиональная мотивация                                    | 17,3                  | 82,5                          | 18,42                  | $\leq 0,001$           |

Как можно видеть в таблице, достоверных различий между показателями учебной мотивации младших и старших курсах не обнаружено, следовательно, за все время обучения уровень учебной мотивации студентов изменяется незначительно.

В тоже время профессиональная мотивация изменяется значительно. Так, 82,7% студентов первых курсов имеют высокую мотивацию освоения будущей профессиональной деятельности и 17,3% – низкую. При этом, подходя к завершению обучения, студенты утрачивают мотивацию профессиональной деятельности и только 17,5% студентов остаются высоко мотивированными к дальнейшей профессиональной деятельности. Процедура сравнительного анализа (с использованием  $\chi^2$  Пирсона) позволила выявить достоверные различия (при уровне значимости  $p \leq 0,001$ ) между уровнем мотивации к будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся на младших и старших курсах, свидетельствующие о значительном снижении профессиональной мотивации выпускников. Такие результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов в процессе освоения профессиональной деятельности начинают понимать ее сложности. То наивное представление первокурсника о профессии развеивается и возникают вопросы: «а смогу ли я?», «а справлюсь ли?». Появляется чувство ответственности, которое также накладывает отпечаток на восприятие своей профессиональной идентичности.

Вместе с тем индивидуальный опрос студентов-психологов выпускных курсов показал, что они слабо представляют себе свою будущую профессиональную деятельность, не знают, в какой именно сфере хотели бы работать и не ориентируются в актуальных предложениях и направлениях трудоустройства. Многие студенты, имеющие низкую профессиональную мотивацию, не видят себя в этой профессии, не видят перспективы (возможностей профессионального самореализации, профессионального роста и достойной оплаты) своей будущей профессиональной деятельности. У некоторых студентов появляется страх перед началом профессиональной деятельности.

Полученные данные посредством методики Т.И. Ильиной позволили конкретизировать основные мотивы учебной-профессиональной деятельности студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе (табл. 2).

Таблица 2

*Ведущие мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения в вузе (M±m)*

| Мотивы учебно-профессиональной деятельности | Этапы обучения в вузе |                        | Значение р |
|---|-----------------------|------------------------|------------|
|   | I курс (n=61)         | выпускные курсы (n=55) |            |
| Приобретение знаний                         | 8,65±0,35             | 7,41±0,44              | p≤0,05     |
| Овладение профессией                        | 5,73±0,34             | 4,18±0,37              | p≤0,01     |
| Получение диплома                           | 4,92±0,34             | 5,3±0,34               | -          |

Как можно видеть в таблице, у студентов младших курсов ведущим мотивом обучения является приобретение знаний, за ним следует овладение профессией, последнее место занимает мотив получение диплома о высшем образовании. При этом приобретение знаний можно рассматривать как преобладающий мотив или первичный, а овладение профессией и получение диплома как менее значимый или вторичный. Согласно мнению автора методики, преобладание в структуре мотивов учебной деятельности 1-го и 2-го мотивов свидетельствует о верном выборе профессии учащимся и его удовлетворенности этим выбором.

У студентов выпускных курсов также ведущим мотивом является приобретение знаний, но приоритеты несколько меняются и вторую позицию занимает мотив получение диплома, а овладение профессией оказывается менее значимым мотивом. Такие результаты указывают на то, что

для студента выпускника подготовка и защита выпускной квалификационной работы становится приоритетнее, чем профессиональная деятельность. Полученные данные подтверждают также предыдущие выводы о том, что для большинства студентов-выпускников проблема профессиональной идентификации напрямую связана с профессиональной мотивацией. Этот вывод подкрепляет и результаты сравнительного анализа, в ходе которого установлено, что приобретение знаний (при  $p \leq 0,05$ ) и овладение профессией (при  $p \leq 0,01$ ) достоверно более значимы для студентов на начальном этапе обучения, чем для студентов, завершающих обучение.

Н.Ю. Воронкова, исследуя динамику мотивации студентов, приходит к выводу о том, что ключевым условием ее поддержания является удовлетворенность студента сделанным профессиональным выбором [3].

Для более детального изучения значимости мотивов учебной деятельности студентов-психологов была использована методика «Мотивы учебной деятельности» А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, которая позволяет выделить ведущие мотивы методом ранжирования. Полученные результаты ранжирования представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Результаты ранжирования учебно-профессиональных мотивов студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения*

| Мотивы учебной деятельности  | Ранговое место мотива | Мотивы учебной деятельности |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
|                              | I курс (n=61)         | выпускные курсы (n=55)      |
| Коммуникативные мотивы       | 6                     | 4                           |
| Мотивы избегания             | 7                     | 3                           |
| Мотивы престижа              | 5                     | 7                           |
| Профессиональные мотивы      | 1                     | 5                           |
| Творческая самореализация    | 2                     | 2                           |
| Учебно-познавательные мотивы | 4                     | 1                           |
| Социальные мотивы            | 3                     | 6                           |

У студентов 1 курсов факультета психологии наиболее значимыми мотивами обучения являются формирование профессиональных компетенций, возможность творческой реализации (возможность личностного



роста и расширение кругозора), и социальные мотивы (возможность профессиональной реализации в будущем), наименее значимыми оказались мотивы избегания (формальное обучение в вузе) и коммуникативные мотивы (нацеленность на совершенствование коммуникативных навыков).

У студентов выпускных курсов, наиболее значимыми явились учебно-познавательные мотивы (приобретение знаний, хорошие оценки), возможность творческой реализации и мотив избегания, что указывает о нацеленности, скорее на формальные (оценочные) показатели успешности обучения. Наименее значимы такие мотивы, как престиж выбранной профессии и социальные мотивы, связанные с возможностью профессиональной самореализации.

В ходе сравнительного анализа полученных был выявлен ряд достоверных различий между ведущими мотивами учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения в вузе. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 4.

Таблица 4

*Сравнительный анализ мотивов учебной деятельности студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения (M±m)*

| Мотивы учебно-профессиональной деятельности | Этапы обучения в вузе |                        | Значение р |
|---|-----------------------|------------------------|------------|
|   | I курс (n=61)         | Выпускные курсы (n=55) |            |
| Коммуникативные мотивы                      | 3,6±0,63              | 3,7±0,31               | -          |
| Мотивы избегания                            | 3,4±0,25              | 4,1±0,83               | p≤0,05     |
| Мотивы престижа                             | 3,9±0,39              | 2,3±0,41               | p≤0,01     |
| Профессиональные мотивы                     | 4,8±0,35              | 3,4±0,23               | p≤0,01     |
| Творческая самореализация                   | 4,5±0,63              | 4,2±0,64               | -          |
| Учебно-познавательные мотивы                | 4,1±0,46              | 4,6±0,83               | -          |
| Социальные мотивы                           | 4,3±0,94              | 3,2±0,32               | p≤0,01     |

Для студентов 1 курсов достоверно (при уровне значимости  $p \leq 0,01$ ) более значимыми, чем для обучающихся на выпускных курсах, являются такие мотивы, как престиж выбранной специальности, формирование профессиональных компетенций и возможность профессиональной самореализации в выбранной профессии.

Для студентов выпускных курсов, в сравнении с младшими, достоверно (при  $p \leq 0,05$ ) более значим мотив избегания, то есть формальное обучение, при котором активность студента направлена, преимущественно, на нивелирование трудностей, связанных с учебой и получение хороших оценок.

В целом, установленное ранжирование значимости учебных мотивов для студентов младших и старших курсов свидетельствует о том, что обучающиеся выпускных курсов не воспринимают получаемую профессию как источник социальной защищенности и материального благополучия, не считают ее достаточно престижной и мало ориентированы на будущую профессиональную деятельность, концентрируясь на учебе в настоящее время. Студенты 1 курсов, напротив, находят привлекательной выбранную специальность из-за возможности будущей реализации в профессии.

В ходе исследования, для изучения мотивов овладения психолого-педагогическими специальностями, была использована модифицированная методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей» (Калашникова М.М., Косырев В.Н., Щекочихин О.В.). Результаты ранжирования мотивов психологической/педагогической направленности у студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения представлены в табл. 5.

Таблица 5

*Ранжирование мотивов психологической/педагогической направленности у студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения*

| Мотивы                                     | Ранговое место мотива |                           |
|--|-----------------------|---------------------------|
|  | I курс<br>(n=61)      | Выпускные курсы<br>(n=55) |
| Чувство долга                              | 9                     | 7                         |
| Добиться полных и глубоких знаний          | 1                     | 12                        |
| Нежелание подводить свою группу            | 12                    | 1                         |
| Заинтересованность в хороших оценках       | 5                     | 5                         |
| Желание стать хорошим психологом/педагогом | 7                     | 10                        |
| Стремление избегать нареканий              | 2                     | 2                         |
| Стремление быть «не хуже других»           | 4                     | 4                         |
| Желание родителей                          | 6                     | 6                         |
| Нравится быть студентом                    | 8                     | 9                         |
| Получение диплома                          | 10                    | 8                         |
| «Все учатся, и я тоже»                     | 11                    | 3                         |
| Информативный интерес                      | 3                     | 11                        |

Как можно видеть из таблицы, в освоении психологической специальности студентов-психологов 1 курсов, с одной стороны привлекает возможность получения знаний и интерес к получению подобной информации, с другой стороны, они достаточно ориентированы на поддержание самооценки на достаточно высоком уровне и положительную оценку со стороны однокурсников. При этом они мало ориентируются на мнение одногруппников и корпоративные интересы, и на формализованное обучение «ради хорошей оценки».

Студенты выпускных курсов, напротив более ориентированы на взаимоотношения внутри учебной группы и «во главу угла» ставят получение хороших оценок и отсутствие нареканий со стороны профессорско-преподавательского состава. Получение профессиональных знаний, профессиональное саморазвитие и интерес к получаемой информации являются для старшекурсников наименее значимыми мотивами. Такие результаты говорят о психологических механизмах влияния группы и становлении в ней социальной иерархии. Другими словами, индивидуальные мотивы подчинены социально-иерархическим.

### **Обсуждение и выводы**

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов в течение обучения снижается, преимущественно за счет снижения мотивации к будущей профессиональной деятельности. Вне зависимости от того, что мотивация к обучению остается достаточно высокой, к старшим курсам она представляет собой скорее ориентацию на завершение обучения и получение диплома, чем на формирование профессиональных компетенций.

На начальном этапе обучения в вузе студенты более мотивированы на формирование профессиональных компетенций, они стремятся как к успешному обучению и признанию со стороны преподавателей, так и к профессиональному становлению. Они с особым интересом воспринимают практически направленную информацию, которая ассоциируется у них с непосредственной деятельностью психолога, ответственно подходят к учебному процессу и в большей степени включены в него.

У первокурсников представление о выбранной специальности несколько романтизированное и оторванное от реальности, постепенно, в ходе обучения оно становится более объективным. Однако с объективностью восприятия особенностей выбранной профессии у студентов снижается мотивация к профессиональной деятельности, появляется страх профессиональной идентификации, снижается уверенность в возможно-

сти своей самореализации как профессионала. Поэтому студенты старших курсов ориентированы в большей мере на формализацию процесса обучения. Они заботятся скорее о выполнении учебных заданий и успеваемости, чем о профессиональном становлении, могут демонстрировать заинтересованность и включенность при поверхностном отношении к учебе. При этом старшекурсники настроены на будущую профессиональную деятельность, о чем свидетельствует высокая значимость интересной работы и активной жизни, но не всегда эта профессиональная деятельность предполагает работу в рамках получаемой специальности.

#### Список литературы

1. Андриенко Е.В. К вопросу о развитии профессиональной мотивации студента в условиях высшего образования // Ученые записки российского государственного социального университета. – № 11. – 2009. – С. 110–114.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
3. Воронкова Н.Ю. Динамика изменения мотивации учения у студентов // Вестник университета российской академии образования. – № 4. – 2007. – С. 77–80.
4. Гараева Е.А. Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Том: 8. – № 1 (26). – 2019. – С. 62–65.
5. Жуков Г.Н. Дорожкин Е. М., Кубрушко П. Ф. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 227 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. 508 с.
7. Калашникова О.В. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – № 70-1. – 2021. – С. 338–341.
8. Магазева Е.А., Чуватаева М.К. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности со смысложизненными ориентациями студентов медицинского вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 3 (23). – С. 8.
9. Марков Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения // Психологическая наука и образование. Том 8. – № 4. – 2016. – С. 50–61.
10. Маркова М.Ю. Динамика ценности и мотивации будущей профессиональной деятельности студентов в процессе осознания и структуризации жизненных целей // Теория и практика общественного развития. – № 7. – 2011. – С. 133–135.
11. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.html>.
12. Мормужева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160–163.

13. Рокицкая Ю.А., Семенова Е.С. Психологическая безопасность и учебно-профессиональная мотивация студентов вуза: монография. – ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 184 с.

14. Тенькова В.А. Особенности учебной мотивации студентов // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – № 4. – 2015. – С. 87–90.

### References

1. Andrienko, E.V. (2009) K voprosu o razvitii professional'noj motivacii studenta v usloviyax vy'sshego obrazovaniya [On the development of professional motivation of a student in higher education]. *Ucheny'e zapiski rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta – Scientific notes of the Russian state social university*. No 11. pp. 110–114. (In Russian).

2. Badmaeva, N.Ts. (2004) *Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvenny'x sposobnostej: monografiya* [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: Monograph]. pp. 151–154. (In Russian).

3. Voronkova, N.U. (2007) Dinamika izmeneniya motivacii ucheniya u studentov [Dynamics of changes in students' motivation for learning]. *Vestnik universiteta rossijskoj akademii obrazovaniya – Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. No 4. pp. 77–80. (In Russian).

4. Garaeva, E.A. (2019) Issledovanie motivacii studentov universiteta k uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Research of motivation of university students for educational and professional activities]. *Azimut nauchny'x issledovanij: pedagogika i psixologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol.8. No 1 (26). pp. 62–65. (In Russian).

5. Zhukov, G.N. (2019) *Formirovanie gotovnosti studentov k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti mastera proizvodstvennogo obucheniya: Teoretiko-metodologicheskij aspekt: monografiya* [Formation of students' readiness for professional and pedagogical activity of a master of industrial training: Theoretical and methodological aspect: monograph]. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Rossijskij gosudarstvenny'j professional'no-pedagogicheskij universitet. (In Russian).

6. Ilyin, E.P. (2011) *Motivaciya i motivy`* [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russian)

7. Kalashnikova, O.V. (2021) Osobennosti motivacii uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza [Features of motivation of educational and professional activity of students of a pedagogical university]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No 70-1. pp. 338–341. (In Russian).

8. Magazaeva, E.A., Chuvataeva, M.K. (2013) Vzaimosvyaz` motivacii uchebnoj deyatel'nosti so smy'slozhiznenny`mi orientacijami studentov medicinskogo vuza [The relationship between the motivation of educational activity with the life-meaning orientations of students of a medical university]. *Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem (e`lektronny`j nauchny`j zhurnal) – Modern studies of social problems (electronic scientific journal)*. No 3(23). (In Russian).

9. Markov, D.O. (2016) Social'no-psixologicheskie aspekty` motivacii uchebno-professional'noj deyatel'nosti na razny`x e`tapax i urovnyax obucheniya [Socio-psychological aspects of motivation of educational and professional activity at different stages and levels of education]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. Vol. 8. No 4. pp. 50–61. (In Russian).

10. Markova, M.Yu. (2011) Dinamika cennosti i motivacii budushhej professional'noj deyatel'nosti studentov v processe osoznaniya i strukturizacii zhiznenny'x celej [Dynamics of value and motivation of future professional activity of students in the process of realizing and structuring life goals]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*. No 7. pp. 133–135. (In Russian).

11. Melamed, D.A. (2011) Social'no-psixologicheskie osobennosti uchebno-professional'noj motivacii studentov [Social and psychological features of educational and professional motivation of students]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No2. <http://www.psyedu.ru/journal/2011/2/2116.html>. (In Russian).

12. Mormuzheva, N. V. (2013) Motivaciya obucheniya studentov professional'ny'x uchrezhdenij [Motivation of teaching students of professional institutions]. *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy` IV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya – Pedagogy: traditions and innovations: materials of the IV Intern. Scientific*. Chelyabinsk: Dva komso-mol'cza. pp. 160–163. (In Russian).

13. Rokitskaya, Yu.A., Semenova, E.S. (2018) *Psixologicheskaya bezopasnost` i uchebnoprofessional'naya motivaciya studentov vuza: monografiya* [Psychological safety and educational and professional motivation of university students: Monograph]. ZAO «Biblioteka A. Millera». (In Russian).

14. Tenkova, V.A. (2015) Osobennosti uchebnoj motivacii studentov [Features of educational motivation of students]. *Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: problemy` vy'sshego obrazovaniya – Bulletin of the Voronezh State University. Series: problems of higher education*. No 4. pp. 87–90. (In Russian).

#### **Вклад соавторов**

*Чермянин С.В.*: концепция и дизайн исследования, сбор и анализ материала;  
*Загорная Е.В.*: анализ материала, интерпретация результатов;  
*Капитанаки В.Е.*: сбор и анализ материала.

#### **Co-authors' contribution**

*Chermyanin S.V.*: concept and design of research, collection and analysis of material;  
*Zagornaya E.V.*: analysis of material, interpretation of results;  
*Kapitanaki V.E.*: collection and analysis of material.

#### **Об авторах**

**Чермянин Сергей Викторович**, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3344-1780, e-mail: [cherma2009@yandex.ru](mailto:cherma2009@yandex.ru)

**Загорная Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3746-8833, e-mail: [t000011501@lgumail.ru](mailto:t000011501@lgumail.ru)

**Капитанаки Вероника Евгеньевна**, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9709-4995, e-mail: [nitanaki@mail.ru](mailto:nitanaki@mail.ru)

### About the authors

**Sergey V. Chermyanin**, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ORCID ID: 0000-0002-3344-1780, cherma2009@yandex.ru

**Elena V. Zagornaya**, Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3746-8833, e-mail: t000011501@lgumail.ru

**Veronika E. Kapitanaki**, Senior Lecturer, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9709-4995, e-mail: nitanaki@mail.ru

Поступила в редакцию: 17.11.2021

Received: 17 November 2021

Принята к публикации: 24.11.2021

Accepted: 24 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК / UDC 37(470) «19» : 159.953  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_168

### Восстановление памяти: Альберт Петрович Пинкевич

**Н. В. Седова<sup>1</sup>, В. А. Седов<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>ГБОУ Гимназия № 227 Фрунзенского района,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В истории педагогики происходит постепенное возрождение интереса к незаслуженно забытым именам известных в свое время педагогов. В статье раскрываются условия становления личности Альберта Петровича Пинкевича, видного деятеля отечественного образования, создателя нового типа учреждения для подготовки учителей, Третьего педагогического университета им. А.И. Герцена, ректором которого он работал, руководителя кафедры педагогики, первопроходца советской педагогической науки. Целью исследования стало восстановление и дополнение знаний о жизни и деятельности А.П. Пинкевича как одного из выдающихся педагогов начала XX в., внесшего вклад в развитие профессионального педагогического образования.

**Материалы и методы.** В исследовании использовались: исторический (хронологический: обоснование становления мировоззрения педагога), ретроспективно-исторический (анализ педагогического наследия), биографический (периоды профессиональной деятельности, определение роли в развитии отечественного образования) методы, анализ источников и историко-педагогической литературы. Материалами исследования послужили научные историко-педагогические источники: научные и творческие труды, документы.

**Результаты исследования.** На становление мировоззрения и формирование широкого кругозора педагога повлияли многонациональное окружение, развившее склонность к языкам, интерес к природе, естественным наукам, литературе, а также к



политике, философскому осмыслению жизни, предназначению человека. С преподавания в учительской семинарии, кадетском корпусе у А.П. Пинкевича формируется потребность в поиске путей совершенствования преподавания, позиция педагога-исследователя, которая в дальнейшем проявится в интересе к передовому отечественному и зарубежному опыту, отразится в трудах педагога. Управленческий талант организатора раскроется при работе в должности руководителя кафедры, вуза.

**Обсуждение и выводы.** Педагогическое наследие А.П. Пинкевича касается широкого круга вопросов общей педагогики и истории педагогики, дидактики и методики преподавания естествознания, подготовки педагогических кадров. Их изучение поможет не только понять взгляды российского и советского педагога, но и глубже осмыслить пути развития отечественной педагогической науки.

**Ключевые слова:** воспитание, образование, естественно-научное знание, социокультурная ситуация, отношение к революционной деятельности.

**Для цитирования:** Седова Н. В., Седов В. А. Восстановление памяти: Альберт Петрович Пинкевич // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 168–182. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_168

## **Memory recovery: Albert Petrovich Pinkevich**

***Nellya V. Sedova<sup>1</sup>, Vladimir A. Sedov<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,  
St. Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup>GBOU Gymnasium No 227 Frunzensky district,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the history of pedagogy, there is a gradual revival of interest in the undeservedly forgotten names of famous teachers at the time. The article reveals the conditions for the formation of the personality of Albert Petrovich Pinkevich, a prominent figure in Russian education, the creator of a new type of institution for teacher training, the Third Pedagogical University named after A.I. Herzen, whose rector he worked as, the head of the Department of Pedagogy, a pioneer of Soviet pedagogical science. The aim of the study was to restore and supplement knowledge about the life and work of A.P. Pinkevich as one of the outstanding teachers of the early XX century, who contributed to the development of professional pedagogical education.

**Materials and methods.** The study used: historical (chronological: justification of the formation of the worldview of a teacher), retrospective-historical (analysis of pedagogical heritage), biographical (periods of professional activity, determining the role in the development of national education) methods, analysis of sources and historical and pedagogical literature. The research materials were scientific historical and pedagogical sources: scientific and creative works, documents.

**Results.** The formation of the worldview and the formation of a broad outlook of the teacher was influenced by the multinational environment, which developed a penchant for languages, an interest in nature, natural sciences, literature, as well as politics, philosophical understanding of life, the purpose of man. From teaching at the teachers' seminary, the cadet corps, A.P. Pinkevich develops the need to find ways to improve teaching, the position of a teacher-researcher, which will later manifest itself in an interest in advanced domestic and foreign experience, will be reflected in the works of the teacher. The managerial talent of the organizer will be revealed when working as the head of the department, university.

**Discussion and conclusions.** The pedagogical heritage of A.P. Pinkevich concerns a wide range of issues of general pedagogy and the history of pedagogy, didactics and methods of teaching natural science, training of pedagogical personnel. Their study will help not only to understand the views of the Russian and Soviet teacher, but also to understand more deeply the ways of development of Russian pedagogical science.

**Key words:** upbringing, education, natural science knowledge, sociocultural situation, attitude to revolutionary activity.

**For citation:** Sedova, N. V., Sedov, V. A. (2021) Vosstanovlenie pamyati: Al'bert Petrovich Pinkevich [Restoration of memory: Albert Petrovich Pinkevich]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 168–182. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_168 (In Russian).

## Введение

Все события последующей жизни человека во многом определяются тем, что и как происходило с ним раньше. В молодости Альберта Петровича Пинкевича знало большое число людей, а потом его имя и идеи сознательно и целенаправленно предавались забвению. Связано это было с его неоднозначным отношением к революционной деятельности. В 1904–1905 гг. – он принимает активное участие в революционном движении казанских социал-демократов; в 1907 г, работавший в РСДРП (вместе с большевиками), примыкает к меньшевистскому направлению и позднее отходит от партийной работы. Особое значение имело событие 1917 г., когда А.П. Пинкевич стал сотрудником горьковской газеты «Новая жизнь», выступавшей против захвата большевиками власти.

Если вспомнить, что А. П. Пинкевич был близок к ученым-педологам, имел работы, содержащие педологические идеи, то понятно, что в 1936 г., когда педология была объявлена лженаукой, он был осужден и в 1937 г. расстрелян как «враг народа». Это и послужило забвению его имени.

Но шли годы, педагоги и историки стали восстанавливать память о А.П. Пинкевиче в своих публикациях, несмотря на цензурные требования.

## Обзор литературы

Имя А.П. Пинкевича – выдающегося деятеля отечественного просвещения XX в. появляется в работах Т.Д. Корнейчука, Ф.Ф. Королева, Е.Н. Медынского, З.И. Равкина, М.Е. Главацкого, В.А. Мазура и др. Необыкновенно ярко и полно представлен материал о А.П. Пинкевиче в книге В. С. Волкова «Первый ректор Третьего педагогического университета в Петрограде. Страницы жизни Альберта Петровича Пинкевича» [2].

Особый интерес представляет биография Альберта Петровича, данная В.С. Волковым через произведения А. П. Пинкевича, каждое из которых отражает его интересы, мировоззрение, политические позиции, уровни и пределы его научных знаний. Художественные произведения А. П. Пинкевича, его рассказы от имени Адама Бельского, такие как «Плененная мысль», «Михаил» и др., появившиеся еще 1916 г., раскрывают его внутренний мир: симпатии и антипатии, сомнения и нравственные поиски, горькие переживания и радостные чувства. Причем сам А. П. Пинкевич говорит о себе: «и если читатель захочет прочесть мою книгу, пусть прочтет ее подряд. Начиная с первого рассказа. Он увидит, как менялся автор, как отражались в его рассказах те или другие изменения в общественной психологии. Некоторые рассказы и для автора имеют, так сказать интерес исторический: их писал другой человек и писал иначе, чем теперь пишет, но я им дал место в своей книге: к прошлому нет возврата, но часть души все-таки в нем...» [16, с. 2].

По рецензиям на книги (1915–1917гг.) в журналах «Современный мир», «Летопись» можно судить, что А. П. Пинкевич выделяет тех авторов, которых нужно читать, те знания, которые наиболее важны для той или иной группы читателей, особенно для учителей.

## Материалы и методы

В исследовании использовались методы: исторический (хронологический: обоснование становления мировоззрения педагога), ретроспективно-исторический (анализ педагогического наследия), биографический (периоды профессиональной деятельности, определение роли в развитии отечественного образования), анализ источников и историко-педагогической литературы. Материалами исследования послужили научные историко-педагогические источники (научные труды, документы).

## Результаты исследования

В исследовании были использованы следующие историко-географические рамки: д. Урунда, Уфа (Башкирия), Казань, Екатеринбург, Луганск, Вольск, Петроград, Москва.

Детские годы, проведенные в деревне Урунда, познакомили А. П. Пинкевича с жизнью татарской общины, обеспечили понимание простого народного языка и разговор на нем; любовь к природе, что определило выбор естественного отделения физико-математического факультета Казанского университета.

Итак, интернациональная семья, многонациональное окружение, природные способности, необходимое домашнее образование, позволившее поступить в Уфимскую классическую гимназию с четырьмя иностранными языками (два древних и два европейских), помогли ему стать полиглотом: он читал и говорил на многих языках, русским владел очень искусно, что позволило в дальнейшем создавать художественные и научные произведения. Учеба всегда нравилась А. П. Пинкевичу. Рано сформировался его интерес к естественным и общественным наукам. В то же время он стал интересоваться политическими вопросами, вступил в кружок гимназистов, чтобы получить ответы на сложные, волновавшие их вопросы: смысла жизни, общественного предназначения человека, оценки литературных типов, будущей практической деятельности.

Уфимская гимназия позволила получить академическую подготовку для Казанского университета и приобщила к обсуждению общественно-политических проблем. Через много лет о поступлении и обучении в университете А. П. Пинкевич – уже ректор Уральского университета, известный педагог – напишет в газете «Уральский рабочий»: «Университет слишком сильно действовал на душу юноши, только что вырвавшегося из душных стен старой средней школы. Он отвечал романтике юности и оставался в памяти на всю жизнь» [1].

Круг профессоров, под руководством которых А. П. Пинкевич приобретал знания, включал крупных ученых. Астрономию читал ректор университета Д.И. Дубяга, курс математики – декан факультета заслуженный ординарный профессор Ф.М. Суворов, курс ботаники – профессора Д.Э. Данишевский и А.Я. Горячкин. Много позже, используя опыт изуче-

ния и общения, позволили А.П. Пинкевичу обратиться к вопросу преемственности изучения естествознания в школе и вузе. Наставники увлекли его геологией, результаты изысканий он использовал в докладах на съездах естествоиспытателей.

К началу 1900 г. в студенческой среде сложилась традиция политического самоопределения. А. П. Пинкевич сделал свой выбор в пользу марксистов, работал в Казанской студенческой организации, отрицательно относился к Русско-японской войне, выступал с антивоенных, интернационалистических позиций, что было новым для общественно-политической жизни России. Будучи студентом, вступил в Уфимское землячество, был избран старостой курса.

В 1905–1906 гг. он работал в Луганске вместе с К. Е. Ворошиловым, Г.И. Левиным, Ю.П. Денике. Это время «тюремных университетов», которые, по воспоминаниям прошедших их, позволили прочитать много книг Пушкина, Лермонтова, Шевченко, Кольцова и др., обогатить друг друга знаниями, революционным опытом, что способствовало идейной закалке, воспитанию и самовоспитанию воли, дисциплины, чувству товарищества [3].

В возрасте 24 лет встал вопрос: «Что же делать дальше?». Надежды на победу революции и установление демократического строя не сбылись, перспективы революции – проблематичны, ... образование не закончено, профессии нет, ... карьера в качестве профессионального революционера не привлекала, но зато разрасталась страсть к сочинительству, да и исследовательская работа манила по-прежнему» [2, с. 82–83]. Поэтому в «Личном листке научного работника» в 1923 г. он так написал о своем членстве в партии: «с 1903 по 1908 – активная работа (РСДРП большевиков); по 1917 – связь без прямого участия» [2, с. 89].

В течение этих лет А. П. Пинкевич, создавший семью, обладавший необыкновенной энергией, увлеченно берется за множество дел: завершает учебу в университете, занимается журналистикой и беллетристикой, издательской деятельностью, работает в местных газетах, предпринимает несколько исследовательских геологических экскурсий в Самарскую губернию.

Еще до окончания Казанского университета его профессора А. А. Штукенберг, М. Э. Наинский, Б. К. Поленов предложили продолжать научную работу, но ему было отказано по политическим соображениям.

Остаться в университете не удалось, ему предложили выехать в г. Вольск Саратовской губернии в качестве преподавателя естествознания в кадетском корпусе и учительской семинарии. Кроме этого, он временно вел рубрики «Театр и музыка», а затем «Литературная хроника», в которых регулярно публиковались его заметки и рецензии, согласно которым было ясно, что автор внимательно следит за литературной жизнью России и воспринимает русскую культуру как национальное достояние.

«В публикациях А. П. Пинкевича хорошо просматривается личность автора – человека с активной гражданской позицией, своеобразного материалиста, просветителя, поборника реалистического искусства» [2, с. 98]. Чтобы вывести из глубокого идеологического и морального кризиса интеллигенцию после поражения революции 1905–1907 гг. в сборнике «Вехи» были предприняты попытки пересмотреть основы мировоззрения интеллигенции: явления богоискательства и богостроительства.

Рассматривая публикации А.П. Пинкевича этих лет с позиций главного дела его жизни, – содействие народному образованию – отметим, что уже 1908–1909 гг. у него возник интерес к педагогическим концепциям и появилась статья «Л. Толстой – педагог» (1908). Статья посвящалась опыту работы яснополянской школы, в которой Лев Николаевич стремился воплотить свои взгляды на обучение и воспитание крестьянских детей. Альберта Петровича беспокоило, что стали забывать опыт этой школы, а «школа эта, внушавшая удивление педагогам всего мира, дала пищу большой литературе, преимущественно иностранной» [11, с. 108].

Потребность к творчеству вела его к овладению методикой преподавания естествознания и писательскому труду. К преподаванию естествознания он приступил, когда система образования подверглась наступлению реакции. В начале XX в. он писал: «Полицейское наблюдение за преподаванием и жандармский сыск за учителями доводятся до виртуозности...» [10, с. 295]. Психологическое состояние педагога – состояние загнанного зайца.

Работая в земской учительской семинарии и кадетском корпусе, А. П. Пинкевич видел, что большинство педагогов делали акцент на заучивании материала, а кадеты ориентировались на изучение отдельных предметов. В учительской семинарии естествознание, химия, физика относятся к второстепенным предметам, а у кадетов были хорошо оборудованные кабинеты и обеспеченность учебниками.

Работа в различных заведениях ставила много сложных вопросов: недостаток элементарных знаний по естествознанию, хотя научная подготовка была блестящей. А. П. Пинкевич писал, что университет дал чистую науку, а надо было найти другой материал [12].

А. П. Пинкевич удачно определил цель своей работы: «он решил стать, как теперь бы сказали педагогом-исследователем, чтобы для учительских семинарий подготовить полный курс методики преподавания естествознания. Для этого обосновал на методологии естествознания – методику естествознания, собирал материалы (фотографии ландшафтов, образцы минералов для наглядных пособий и иллюстраций учебника по минералогии). В учебном пособии "Методика начального курса естествознания (природоведения)" он представил концепцию "первого толчка", чтобы при занятии естествознанием объяснить существование творца всего существующего» [9]. В этой же работе Альберт Петрович определил цели воспитания и обучения – всестороннее (физическое, умственное, нравственное) развитие личности учащегося и сообщение ему необходимых для самостоятельной деятельности в жизни знаний, умений и навыков [9].

Будучи молодым педагогом, он сформулировал задачи преподавания естествознания в общеобразовательной школе: выработать у учащегося понимание природы и культурной жизни человека, вооружить его знаниями о родной природе; формировать строгое и точное мышление и вообще способности к самостоятельной работе. Все это возможно, если учить детей наблюдать за природой, владеть методикой проведения экскурсий, знать опыт Л.Н. Толстого в Яснополянской школе. Все соображения нашли отражение в совместном переводе с С.П. Аржановым книги О. Шмейля «Очерки по методике естествознания» с немецкого языка. В соавторстве они подготовили и издали в двух частях «Учебник естествознания для учительских институтов и семинарий».

Установка Альберта Петровича на учебно-исследовательскую работу позволила ему издать книги: «Краткий учебник минералогии для кадетских корпусов и высших начальных училищ» (1914) [10] и «Методика начального курса естествознания (природоведения): пособие для воспитанников учительских институтов и семинарий и вообще для начинающих учителей» (СПб., 1914) [12].

Большое внимание на Альберта Петровича оказали рецензии, заметки, письма М. Горького. Особый урок получил он на свою позицию «никогого взаимодействия» по отношению между собою и средой города г. Вольска. Максим Горький считал, что позиция А. П. Пинкевича ошибочная и написал: «Но – ведь если личность пассивна – ее нет, она не существует. ...мы погибаем, главным образом, от страха погибнуть» [4, с. 182]. Очень четко осознал Пинкевич другую мысль А. М. Горького, что нельзя постоянно говорить людям о том, что они плохи. Кроме огромных недостатков, в людях живут маленькие достоинства, которые, по мнению Горького, иногда необходимо прикрасить, преувеличить, чтобы поднять их значение, расцветить красоту ростков добра, которые – будем верить – со временем раскроются пышно и ярко... – самое великое на земле. Эти слова А. М. Горького А. П. Пинкевич воспринял как завет любовно ухаживать за душой человека, за его сердцем и хотел, чтобы это стало достоянием других, особенно педагогов [2].

Большая часть статей и рецензий А. П. Пинкевича посвящена проблемам образования, его интересовали вопросы дошкольного воспитания. Особенно привлекали новейшие достижения, к которым относились изыскания Марии Монтессори. Очень интересно раскрывал труд своего коллеги по Фребелевским курсам, педагога Е.Н. Медынского [6], обращаясь к его работе «Внешкольное образование, его значение, организация и техника». В его статьях на педагогические темы дана широкая проблематика. Это работы о демократизации образования, внешкольном образовании, радикальном улучшении положения учителей. Вообще статистические данные, к которым обращался А.П. Пинкевич, свидетельствовали об их удручающем правовом положении, преследовании и изымательствах со стороны бюрократии. Он не идеализировал народных учителей, но сочувствовал и восхищался ими. «Однако, прежде чем обвинять его (учителя – авт.), пусть обвиняющие подумают о том, как живет он... И, может быть, тогда они удивятся, как сохраняет он живую и пытлившую душу, как он сохраняет в себе ту жажду знаний, которая в общем так характерна для него» [5].

Правдивые сведения А. П. Пинкевича о негативной организации образования вызвали раздражение властей, поэтому печатались в неполном объеме, с большими пробелами. Оценивая свою работу (в справочнике «Весь Петербург на 1917 год»), он считал, что надо работать для народной школы.



В февральскую революцию 1917 г. А. П. Пинкевич входит в политику, тесно связанную со сферой просвещения и становится крупным организатором, который работает по созданию третьего педагогического университета в Петербурге, привлекая А.М. Горького и Ф.И. Шляпина. Именно участие А. П. Пинкевича в общественно-политической деятельности стало для него отправной точкой в решении задач развития народного образования, определении перспектив просвещения.

В октябрьских перипетиях осени 1917 г. вместе с социал-демократами-интернационалистами А. П. Пинкевич боролся за консолидацию учительства для решения задач демократизации школы, за координацию работы по реформированию образования. Он подготовил ряд важных проектов, документ «О принципах единства школы, школьных ступенях и в отношении между общим и профессиональным образованием»; программы организации высшего педагогического заведения или особого педагогического факультета при университетах. Считал, что учительские институты, «занимая промежуточное положение между средними и высшими учебными заведениями, не удовлетворяют потребности народного образования в педагогических кадрах высшей квалификации» [7, с. 190]. Необходимо было срочно заниматься развитием интеллектуальных сил страны, содействовать подъему культуры как общенациональной задачи.

В этот период появилось много идей: дополнить существующую сеть образовательных и воспитательных учреждений новыми звеньями: детскими домами, общежитиями, домами юности и т.д.; содействовать развитию науки, внедрению результатов исследований в производство; распространять научные знания в широких народных массах.

В 1917 г. А. П. Пинкевич входит в члены городской управы – исполнительный орган городского самоуправления, поэтому прекращает работу в Тенишевском училище и в земской учительской школе. В дальнейшем он резко выступил против «вооруженного восстания, захвата большевиками власти» [2, с. 207]. Много и продуктивно работал по поручению объединенной социал-демократической партии в Новгородской организации, укреплял позиции интернационалистов, был избран членом Центрального комитета и получил задание – организовать при ЦК культурно-просветительную комиссию.

Время 1917–1918 гг. было трудным для определения А. П. Пинкевичем своего жизненного пути. Многие ученые, близко его знавшие, негативно относились к Октябрьской революции. «Россия стала на край гибели», – писал С.Ф. Ольденбургский [8]. Но были и те, кто признавал революцию: А. Блок, В. Брюсов и др., которые считали, что только бы человек научился любить свою работу – все остальное приложится.

В период резкой критики деятельности большевиков, интеллигенции, народа, которого представляли темной, озверелой, жадной, разнузданной массой, выбор своего пути сделать было непросто, – писал В. Полонский. А. П. Пинкевич, как и В. Полонский, считал, что интеллигенция должна быть с народом, решая задачи хозяйственного и культурного развития, помогая уменьшить число ошибок новой власти, но видел и саботаж интеллигенции.

Весной 1918 г. А. П. Пинкевич написал для себя форму сотрудничества с советской властью. А.В. Луначарский (нарком просвещения) и З.И. Лилино (нарком просвещения Союза коммунистов Северной области (СКСО)) предложили ему войти в состав экспертов СКСО при Наркомпросе. Совет экспертов готовил рекомендации для Наркомпроса, разрабатывал проекты реформирования отдельных звеньев образования, составлял программы для школ. А.П. Пинкевич был назначен заведующим отделом подготовки учителей.

Он всегда серьезно занимался учебной, научно-методической и публицистической деятельностью, внимательно следил за выходившей естественно-научной и методической литературой, но книгу Г. Кершенштейнера «Wesen» протудировал на немецком языке, обратив внимание на полезность введения автором понятия «естественнонаучный метод изучения естествознания». Интерес представляли и другие книги: В. И. Голикова «Методика естествознания в ее главнейших представлениях и истории развития в нашей общеобразовательной школе, средней и низшей»; К. П. Ягодовского «Уроки по естествознанию в начальной школе»; Б. Е. Райкова «Методика практических занятий по природоведению» и др.

Работая над новым вариантом книги «Методика начального курса естествоведения (природоведения)», А. П. Пинкевич, вслед за Г. Кершенштейнером, в основу преподавания положил естественно-научный метод, понимая его как определенный мыслительный процесс, который включает в себя наблюдение природы, выдвижение гипотезы и проверку ее

опытом. Представил он и другие методы учебной деятельности – лабораторный, экскурсии, раскрыл способы распределения материала, демонстрировал выбор материала для конкретных тем, ход подготовки к уроку, методику проведения внеклассных занятий.

Его интересовали не только вопросы преподавания естествознания, но и фундаментальные основы образования, прежде всего подготовка новых педагогических кадров для просвещения народа. А. П. Пинкевичу удалось решить многие из этих вопросов будучи ректором Третьего педагогического института в период с 1918 по 1923 гг. Под его руководством С.П. Аржанов, В.А. Десницкий, А.Е. Кудрявцев, Н.М. Соколов и др. разрабатывали и реализовывали три приоритетных направления: создание учебно-материальной базы, подбор профессорско-преподавательского состава, прием на учебу молодежи, принимавшей советскую власть.

Главные идеи нового вуза – подготовка будущего учителя для всех школ от первого до выпускного класса; обязательное сочетание общенаучной и психолого-педагогической подготовки; сотрудничество преподавателей, студентов, общественности и государственных учреждений. В 1920 г. А.П. Пинкевич был рекомендован руководителем кафедры педагогики. Создал крупные творческие работы: программу по педагогике на основе марксизма, обобщив собственный опыт чтения курса общей педагогики и осмыслив работы по педагогике П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского и других деятелей просвещения; курс лекций «Основные проблемы современной школы» (1924) [13]; двухтомный труд «Педагогика» (1924–1925) [14; 15] и др.

Занимаясь вопросами истории отечественной педагогики, А.П. Пинкевич высоко оценил деятельность А. И. Герцена и его последователей – Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева в выдвигании гуманистических идей воспитания – только воспитание позволит установить новый порядок, оно должно опираться на прочную научную базу, необходимо развивать в ребенке сильную индивидуальность, а для достижения этой цели использовать влияние среды, в которой ребенок находится постоянно.

После командировки А.П. Пинкевича в США разрабатывались вопросы, решение которых способствовало выполнению задач индустриализации страны. Это вопросы по высшей школе:

- непрерывность производственного обучения студентов в течение всего срока пребывания во втузе;
- прохождение студентами стажировки на всех основных производственных должностях, от рабочего до инженера;
- обеспечение общенаучной и специальной подготовки студентов;
- идейно-политическое воспитание студентов-практикантов;

- постановка воспитания в школах запада;
- организация подготовки в США инженеров на основе «кооперативного плана», суть которого в соединении теоретической подготовки и производственной практики и др.

Труды А.П. Пинкевича вызвали интерес и признание за рубежом, что подтверждают их иностранные издания [17; 18].

### **Обсуждение и выводы**

Наследие А.П. Пинкевича ценное, с ним надо знакомиться и серьезно изучать. Поворот, который он сделал в начале 20-х гг. XX в., перейдя от методики естествознания к проблемам общей педагогики, позволил ему войти в группу создателей советской педагогики. Для этого были все основания – богатый собственный опыт, глубокие знания теории, мировой педагогической мысли, огромное желание и умение решать задачи развития образования в СССР.

### **Список литературы**

1. Бельский А. Студенческие воспоминания // Уральский рабочий. – 1921. – 7 января.
2. Волков В.С. Первый ректор Третьего педагогического института в Петрограде: Страницы жизни А.П. Пинкевича / под общ. ред. Г.А. Бордовского и В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 583 с.
3. Ворошилов К.Е. Рассказы о жизни (Воспоминания). – М.: Политиздат, 1968. – Кн.1. – 368 с.
4. Горький А. М. Письма в 24 томах / Письма, март 1911 – март 1912. – М.: Наука, 2002. Т. 9. – 703 с.
5. Новая жизнь. – Пг.: Петрогр. изд.: Обществ.-лит., соц.-дем. газ. 1917, № 47 (13(26) июня).
6. Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – М.: Наука, 2016. – 327 с.
7. Отчет о деятельности Российской Академии наук за 1917 год. – П., 1917. с. 5.
8. Пинкевич А.П. Волжско-Камская речь. – 1908. – 6 сентября.
9. Пинкевич А.П. Краткий очерк истории педагогики. – М.: Работник просвещения, 1927. – 116 с.
10. Пинкевич А. П. Краткий учебник минералогии для кадетских корпусов и высших начальных училищ. – СПб.: Жизнь и знание, 1914. – 96 с.
11. Пинкевич А.П. Лекции по методике школьного естествознания: лекции, читанные на августовских курсах 1918 г. в Петербурге. – СПб., 1918. – 42 с.
12. Пинкевич А.П. Методика начального курса естествоведения (природоведения). СПб.: Тип. Безобразов и К, 1914. – 227 с.
13. Пинкевич А. П. Основные проблемы современной школы: Шесть лекций по педагогике. – Пг.: Прибой, 1924. – 109 с.
14. Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 1. Теория воспитания. – М.: Работник просвещения, 1924. – 276 с.

15. Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1925. – 233 с.
16. Рассказы // (Соч.) Адама Бельского (псевд.). – СПб.: Новь, 1910. – 247 с.
17. Pinkevich A. *Las Modernas Teorial Pedagogicas* / Ediciones Fuente Cultural. Mexico, 1941.
18. Pinkevich A. P. *The new education in the Soviet Republic*. – New York: The John Pay Company, 1929. – 403 p.

### References

1. Bel'skij, A. (1921) *Studencheskie vospominaniya* [Student memories]. *Ural'skij rabochij – Ural worker*. 7 yanvaryu. (In Russian).
2. Volkov, V.S. (2007) *Pervyj rektor Tret'ego pedagogicheskogo instituta v Petrograde: Stranicy zhizni A.P. Pinkevicha* [First Rector of the Third Pedagogical Institute in Petrograd: Pages of the life of A.P. Pinkevich] / pod obshch. red. G.A. Bordovskogo i V.A. Kozyreva. Sankt Petersburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. (In Russian).
3. Voroshilov, K.E. (1968) *Rasskazy o zhizni (Vospominaniya)* [Life Stories (Memories)]. Moskva: Politizdat. Kn.1. (In Russian).
4. Gor'kij, A. M. (2002) *Pis'ma* [Letters]. Vol. 9. (In Russian).
5. *Novaya zhizn'* [A New Life]. 1917. 13(26) iyunya. (In Russian).
6. Medynskij, E.N. (2016) *Vneshkol'noe obrazovanie, ego znachenie, organizaciya i tekhnika* [Extracurricular education, its significance, organization and technology]. Moskva: Nauka. (In Russian).
7. *Otchet o deyatelnosti Rossijskoj Akademii nauk za 1917 god* [Report on the activities of the Russian Academy of Sciences for 1917]. P., 1917. (In Russian).
8. Pinkevich, A.P. (1908) *Volzhsko-Kamskaya rech'* [Volga-Kama speech]. 6 sentyabrya. (In Russian).
9. Pinkevich, A. P. (1914) *Kratkij uchebnik mineralogii dlya kadetskih korpusov i vysshih nachal'nyh uchilishch* [Short essay on the history of pedagogy]. Sankt Petersburg: Zhizn' i znanie. (In Russian).
10. Pinkevich, A. P. (1914) *Kratkij uchebnik mineralogii dlya kadetskih korpusov i vysshih nachal'nyh uchilishch* [A short textbook of mineralogy for cadet corps and higher primary schools]. Sankt Petersburg: Zhizn' i znanie. (In Russian).
11. Pinkevich, A.P. (1918) *Lekcii po metodike shkol'nogo estestvoznaniya: lekcii, chitanye na avgustovskih kursah 1918 g. v Peterburge* [Lectures on the methodology of school natural science: lectures given at the August courses of 1918 in St. Petersburg]. Sankt Petersburg. (In Russian).
12. Pinkevich, A.P. (1914) *Metodika nachal'nogo kursa estestvovedeniya (prirodovedeniya)* [Technique of an initial course of natural sciences (natural study)]. Sankt Petersburg: Tip. Bezobrazov i K. (In Russian).
13. Pinkevich, A. P. (1924) *Osnovnye problemy sovremennoj shkoly: Shest' lekcij po pedagogike* [Main problems of modern school: Six lectures on pedagogy]. Pg.: Priboj. (In Russian).
14. Pinkevich, A. P. (1924) *Pedagogika. T. 1. Teoriya vospitaniya* [Pedagogy. T. 1. Theory of upbringing]. Moskva: Rabotnik prosveshcheniya. (In Russian).
15. Pinkevich, A. P. (1925) *Pedagogika. T. 2. Trudovaya shkola* [Pedagogy. T. 2. Labor school]. Moskva: Rabotnik prosveshcheniya. (In Russian).
16. *Rasskazy* [Stories] / (Soch.) Adama Bel'skogo (psevд.) (1910). Sankt Petersburg: Nov'. (In Russian).

17. Pinkevich, A. (1941) *Las Modernas Teorial Pedagogicas* / Ediciones Fuente Cultural. Mexico.

18. Pinkevich, A. P. (1929) *The new education in the Soviet Republic*. New York: The John Pay Company.

#### **Вклад соавторов**

Соавторство неделимое.

#### **Co-authors' contribution**

Co-authorship is indivisible.

#### **Об авторах**

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

**Седов Владимир Анатольевич**, кандидат педагогических наук, директор, ГБОУ Гимназия № 227 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Российская Федерация, e-mail: vladimir\_sedov@hotmail.com; e-mail: new\_ural@mail.ru

#### **About the authors**

**Nellya V. Sedova**, Dr. Sci. (Ped.), Professor, A.I. Herzen Russian State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2399-7942, e-mail: vladimir\_sedov@hotmail.com

**Vladimir A. Sedov**, Cand. Sci. (Ped.), Director, GBOU Gymnasium No 227 Frunzensky district of St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: vladimir\_sedov@hotmail.com; e-mail: new\_ural@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.11.2021

Received: 20 November 2021

Принята к публикации: 29.11.2021

Accepted: 29 November 2021

Опубликована: 29.12.2021

Published: 29 December 2021

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК / UDC 376 : 81 – 053.2 – 056.3  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_183

### **Развитие языковой и социоязыковой компетенции детей с задержкой психического развития: постановка проблемы**

***Л. Ю. Ларина***

*Псковский государственный университет,  
Псков, Российская Федерация*

**Введение.** Целью статьи является анализ научной литературы по проблеме формирования языковой и социоязыковой компетенции дошкольников с задержкой психического развития. Противоречие между необходимостью исследования и формирования указанной компетенции у данной категории детей и отсутствием обоснованной постановки проблемы её развития обуславливает актуальность работы.

**Материалы и методы.** Проводился анализ научной литературы по проблеме исследования и развития компонентов речевой компетенции у дошкольников с нормативным психическим и речевым развитием и у их ровесников с задержкой психического развития.

**Результаты исследования.** Обоснован состав речевой компетенции детей, включающий два компонента: языковой и социоязыковой. Проанализированы работы, в которых представлены результаты исследований общения дошкольников с детьми и взрослыми. Представлены исследованные аспекты проблемы развития языковой и социоязыковой компетенции у дошкольников с задержанным психическим развитием. Показана неоднородность их речевых трудностей. Представлены результаты исследований коммуникации в аспекте особых образовательных потребностей детей указанной категории.

**Обсуждение и выводы.** Сделан вывод о недостаточной изученности социоязыковой компетенции у детей с задержкой психического развития. Отсутствуют исследования языковой и социоязыковой компетенции в комплексе, данные об их соотношении у дошкольников указанной категории. Намечены перспективы дальнейшей работы.

**Ключевые слова:** речевая компетенция, коммуникация, задержка психического развития, дошкольники.

**Для цитирования:** Ларина Л.Ю. Развитие языковой и социоязыковой компетенции детей с задержкой психического развития: постановка проблемы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 183–191. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_183

## **Development of linguistic and sociolanguage competence in children with mental retardation: problem statement**

***Lyudmila U. Larina***

*Pskov State University,  
Pskov, Russian Federation*

**Introduction.** The purpose of the article is to analyze the scientific literature on the problem of the formation of linguistic and socio-linguistic competence of preschoolers with mental retardation. The contradiction between the need for research and the formation of this competence in this category of children and the lack of a reasonable statement of the problem of its development determines the relevance of the work.

**Materials and methods.** The analysis of scientific literature on the problem of research and development of components of speech competence in preschoolers with normative mental and speech development and their peers with mental retardation was carried out.

**The results of the study.** The composition of children's speech competence, including two components: linguistic and sociolanguage, is substantiated. The works are analyzed, which present the results of research on communication between preschoolers with children and adults. The studied aspects of the problem of the development of linguistic and sociolanguage competence in preschoolers with delayed mental development are presented. The heterogeneity of their speech difficulties is shown. The results of communication studies in the aspect of special educational needs of children of this category are presented.

**Discussion and conclusions.** The conclusion is made about the insufficient knowledge of socio-linguistic competence in children with mental retardation. There are no studies of linguistic and socio-linguistic competence in the complex, data on their ratio in preschoolers of this category. Prospects for further work are outlined.

**Key words:** speech competence, communication, mental retardation, preschoolers.

**For citation:** Larina, L.U. (2021) Razvitie yazykovoj i socioyazykovoj kompetencii u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: postanovka problemy [Development of linguistic and sociolanguage competence in children with mental retardation: problem statement]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 183–191. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_183 (In Russian).



## Введение

В настоящее время существует большое количество исследований, посвящённых проблеме задержки психического развития (ЗПР) у детей (Н. В. Бабкина, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников [2], К. С. Лебединская [3], Е. С. Слепович [8] и др.). Однако не анализировалась изученность проблемы развития языковой и социоязыковой компетенции дошкольников с ЗПР. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отражена их потребность в формировании правильного использования речевых средств для общения<sup>1</sup>. Таким образом, актуальность статьи обусловлена противоречием между необходимостью изучения и развития языковой и социоязыковой компетенции дошкольников с ЗПР в комплексе и отсутствием анализа исследований в данной области.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- поставлена и обоснована проблема исследования соотношения языкового и социоязыкового компонентов речевой компетенции указанной категории детей;
- проанализирована литература по проблеме определения особых образовательных потребностей в области развития коммуникации и речевых средств у дошкольников с ЗПР;
- поставлена и обоснована проблема целенаправленного развития речевой компетенции у дошкольников с ЗПР.

Цель статьи: анализ научной литературы по проблеме развития языковой и социоязыковой компетенции дошкольников с ЗПР.

## Обзор литературы

Проблемы развития речи дошкольников нашли отражение в работах отечественных и зарубежных исследователей. В работе М. И. Лисиной указано, что активное общение со взрослыми является важнейшим условием развития речи дошкольников [5]. В исследовании Р. Е. Левиной показана взаимообусловленность развития речи и общения у детей с нормативным и нарушенным развитием [4].

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17 окт. 2013.

Проблема коммуникации у детей с ЗПР в области особых образовательных потребностей затрагивалась в работах Н. В. Бабкиной, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова и др.

В аспекте их языковой компетенции проводили исследования Е. С. Слепович, О. В. Иванова, В. В. Морозова, Е. В. Хорошавина и др.

Вместе с тем вопросы формирования языковой и социоязыковой компетенции у дошкольников с замедленным психическим развитием в отечественной и зарубежной литературе раскрыты фрагментарно.

### **Материалы и методы**

Проводился анализ научной литературы по проблеме исследования и развития языковой и социоязыковой компетенции у дошкольников с нормативным развитием и у их сверстников с ЗПР.

### **Результаты исследования**

Р. Е. Левина показала, что для исследования речевой компетенции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья важно понимание этапов развития коммуникации у детей с нормотипическим развитием. Опираясь на её работы, можно говорить о двухкомпонентной структуре речевой компетенции ребёнка, которая включает языковые средства (языковой компонент) и их применение в процессе общения (социоязыковой компонент). Р. Е. Левина обосновала необходимость развития речи в общении [4].

Вопросы изучения структуры речевой компетенции затрагивались и в зарубежной литературе. Отмечается, что речевая компетенция включает внешнюю и внутреннюю речь и её использование в общении<sup>1</sup>. Показана связь указанной компетенции и коммуникации<sup>2</sup>, её коммуникативная обусловленность [9].

---

<sup>1</sup> Orap M.O. Speech competence and speech activity in the structure of the structure of the personality [Electronic resource]. – Eastern European National University named after Lesya, 2014. URL: [articles/2014/9831415346182.pdf](http://articles/2014/9831415346182.pdf). (дата обращения: 11.10.2021).

<sup>2</sup> Sander K. The integration linguistic competence [Electronic resource] // LCPJ Publishing. 2008. № 1. URL: access mode: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 1.10.2021).

В исследованиях М.И. Лисиной по преобладающим мотивам и признаку ситуативности выделены формы общения детей от рождения до семи лет со взрослыми. Представлены этапы формирования общения у детей, его движущие силы и значительное влияние коммуникации на развитие познавательной активности, языковых средств и готовности к школьному обучению. Автор рассматривает речь как средство коммуникативной деятельности [5]. Изучение общения дошкольников продолжили ученики М. И. Лисиной: Е. О. Смирнова, А. Г. Рузская и др.

Н. Е. Веракса предложил исследовать коммуникативные способности с помощью специальных заданий с использованием картинок, демонстрирующих ситуации общения<sup>1</sup>.

Большую по численности и вариативную группу составляют дети с ЗПР. Для них характерно запаздывание познавательного и эмоционально-волевого развития (Н. В. Бабкина, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников [2], К. С. Лебединская [3] и др.).

Вторичные нарушения развития фонетических, лексических, грамматических языковых средств и связной речи описаны во многих научных трудах (Е. С. Слепович, Г. Г. Голубевой, Т. А. Матросовой, В. В. Морозовой, Е. В. Хорошавиной и др.).

В исследованиях Е. С. Слепович выявлена специфика речи дошкольников с ЗПР, которые затрудняются в понимании логико-грамматических конструкций. У них отмечаются трудности при переводе зрительных ощущений в словесную форму. При этом чем больше объём высказывания ребёнка с ЗПР, тем большее количество аграмматизмов в нём встречается. Для речи дошкольников с ЗПР характерно увеличение количества существительных, местоимений и служебных слов. Показано, что недостатки речи у данной категории детей приводят к значительным трудностям при чтении, письме и при овладении грамматическими понятиями. Е. С. Слепович описала приёмы исправления недостатков словарного запаса, словообразования, понимания грамматических конструкций и связной речи у детей с ЗПР [8].

---

<sup>1</sup> Веракса Н.Е. Методологические основы психологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2013. 240 с.

В работе Е. В. Хорошавиной показаны особенности языковых средств детей с ЗПР и с общим недоразвитием речи (ОНР) на разных возрастных этапах (от 4 до 6 лет). У старших дошкольников с ЗПР отмечены выраженные затруднения в формировании словообразовательной системы, синтаксических навыков, звукового анализа и синтеза. Е. В. Хорошавина выделила два этапа коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими ЗПР: пропедевтический и основной. Основной этап был направлен на формирование языковых средств как основы для развития связной речи<sup>1</sup>

В работе В. В. Морозовой выделены три группы детей с ЗПР церебрально-органического генеза по степени и особенностям недоразвития языковых средств. Самую многочисленную группу (60%) из них составили дети с системным недоразвитием речи средней степени выраженности с наиболее значительными трудностями фонематических процессов, лексики, словообразования, синтаксической структуры предложений и связной речи. В. В. Морозова предложила проводить дифференцированную коррекционно-педагогическую работу по развитию речи у детей с ЗПР [7].

Трудности устной и письменной речи у детей с задержанным развитием отмечают и зарубежные авторы [10–12].

Проанализированы исследования отдельных особенностей коммуникации указанной категории детей.

В исследовании Е. Е. Дмитриевой было выявлено, что развитие коммуникации у дошкольников с ЗПР происходит в соответствии с закономерностями общения у дошкольников с нормальным развитием. Показано, что исследование коммуникативно-личностной сферы расширяет и углубляет возможности дифференциальной диагностики детей с ЗПР и коррекционно-педагогической работы с ними. Своевременное включение ребёнка с ЗПР в систему коммуникативных отношений, с учётом его опыта и индивидуальных особенностей способствует его социализации [1].

В работе Е. В. Локтевой показана необходимость специального обучения детей с ЗПР нормам этикета, пониманию собеседника, правильному поведению в процессе общения, преодолению нежелательных привычек в коммуникации. Для развития социально-коммуникативных навыков Е. В. Локтева предложила использовать театрализованные игры [6].

---

<sup>1</sup> Хорошавина, Е. В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 239 с.

Зарубежные исследователи отмечают специфические особенности детско-родительских отношений в семьях с ребёнком с лёгкой умственной патологией: невнимание к его учёбе и свободному времени, авторитарный стиль воспитания [10; 12].

Одно из основных понятий в коррекционной педагогике – «особые образовательные потребности». Оно отражает положение о взаимосвязи коррекционной педагогики и специальной психологии, обучения и развития<sup>1</sup>.

В проекте специального федерального образовательного стандарта начального образования детей с задержкой психического развития указаны особые образовательные потребности младших школьников с ЗПР в целенаправленном развитии общения в учебном процессе и вне его [2].

Особые образовательные потребности в области развития языковой и социоязыковой компетенции у детей с ЗПР, не достигших школьного возраста, в настоящее время не описаны.

### **Обсуждение и выводы**

Таким образом, наибольшее внимание исследователи уделили изучению различных средств языка у детей с ЗПР. Менее исследованной оказалась речевая коммуникация указанной категории детей. Не сопоставлялись языковая и социоязыковая компетенции дошкольников с ЗПР. Не раскрыты особые образовательные потребности в данной области.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в планировании и проведении констатирующего эксперимента по исследованию речевых средств и их использования в комплексе у детей с ЗПР на основе констатирующего эксперимента, выделении особых образовательных потребностей в области развития их языковой и социоязыковой компетенции. Необходимо разработать планирование целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию данной компетенции у детей дошкольного возраста с ЗПР.

---

<sup>1</sup> Кукушкина О. И. Развитие культурно-исторической традиции в коррекционной педагогике [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. №39. URL: [aldef.ru](http://aldef.ru) (дата обращения: 21.11.2021).

### Список литературы

1. Дмитриева Е.Е. Социально-коммуникативное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 27–36.
2. Коробейников И.А. Инденбаум Е.Л., Бабкина Н.В. Специальный федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития. Проект. Федеральный государственный образовательный стандарт. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
3. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15–27.
4. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная педагогика. – 1967. – Вып. 2 (122). – С. 121–130.
5. Лисина М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: сб. научных трудов. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – С. 3–32.
6. Локтева Е.В. Театрализованно-игровая деятельность в обучении детей с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №4. – С. 22–27.
7. Морозова В.В. Недоразвитие лексико-грамматической системы дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 103–110.
8. Слепович Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 68–73.
9. Canale, M. Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics, 1980. Vol. 1. pp. 1–47.
10. Gaddis W. H. Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach. NY. Etc.: Springer, 1980.
11. Kuzmicheva, T.V. Psychological-Pedagogical Support of Primary School Pupils with Mental Retardation in the Context of Inclusive Education // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Vol. XLV (45). pp. 929–940.
12. Nag S. Snowling M. School underachievement specific learning difficulties. – Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2012.

### References

1. Dmitrieva E.E. (2021) Social'no-kommunikativnoe razvitie detej s intellektual'noj nedostatochnost'yu: sub"ektno-deyatelnostnyj podhod [Social and communicative development of children with intellectual disability: a subject-activity approach] // Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen. Vol. 199. pp. 27–36 (In Russian).
2. Korobeynikov I.A., Indenbaum, E.L., Babkina N. V. (2013) Specialniy federalniy obrazovatelniy standart nachalnogo obrazovaniya detej s zaderjkoy psihichescogo razvitiya [Special federal state educational standard for primary education of children with mental retardation. Project. Federal State educational standard]. Moscow: Enlightenment (In Russian).
3. Lebedinskaya K.S. (2006) Osnovnye voprosi kliniki e sistematiki zaderjke psihichescogo razvitiya [The main issues of the clinic and systematics of mental retardation] // Defectology. Vol. 3. pp. 15–27 (In Russian).

4. Levina R.E. (1967) Pedagogicheskiye voprosi nedorazvitiya rechi u detey [Pedagogical issues of speech pathology in children] // Special pedagogy. Vol. 2 (122). pp. 121–130 (In Russian).
5. Lisina M.I. (1980) Obshaniya detey so sverstnikami e vzroslimi: obshee e razlichnoye [Communication of children with adults and peers: general and different] // Research on problems of age and pedagogical psychology: collection of scientific papers. Moscow: Research Institute of General Pedagogy of the USSR Academy of Medical Sciences. pp. 3–32 (In Russian).
6. Lokteva E.V. (2006) Teatralizovanno-igrovaya deyatel'nost' v obuchenii detej s ZPR [Theatrical-play activity in teaching children with ZPR] // Education and training of children with developmental disabilities. Vol. 4. pp. 22–27.
7. Morozova V.V. (2020) Nedorazvitiya leksiko-grammaticheskoy sistami doshkolnikov s zaderjke psihicheskogo razvitiya [Underdevelopment of the lexico-grammatical system of preschoolers with mental retardation of cerebral-organic genesis] // Humanities. Vol. 1. pp. 103–110 (In Russian).
8. Slepovich E.S. (1981) Nekotorye osobennosti monologicheskoy rechi starshih doshkolnikov s ZPR [Some features of the monologue speech of older preschoolers with mental retardation] // Defectology. Vol.1. pp. 68–73 (In Russian).
9. Canale, M. Swain M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. Vol. 1. pp. 1–47.
10. Gaddis W. H. (1980) Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach. NY. Etc.: Springer.
11. Kuzmicheva, T.V. (2018) Psychological-Pedagogical Support of Primary School Pupils with Mental Retardation in the Context of Inclusive Education // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Vol. XLV (45). P. 929–940.
12. Nag S. Snowling M. (2012) School underachievement specific learning difficulties. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

#### Об авторе

**Ларина Людмила Юрьевна**, ассистент, Псковский государственный университет, Псков, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-3804-8301, e-mail: liuda.larina2017@yandex.ru

#### About the author

**Lyudmila U. Larina**, assistant professor, Pskov State University, Pskov, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-3804-8301, e-mail: liuda.larina2017@yandex.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

## **Лучшие практики взаимодействия в инклюзивной образовательной среде**

**О. А. Денисова, О. Л. Леханова**

*Череповецкий государственный университет,  
Череповец, Российская Федерация*

**Введение.** В статье исследуется один из аспектов проблемы взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Значимость решения проблемы определена практическим запросом на разработку и определение механизмов реализации нового регламента межведомственного взаимодействия органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, подписанного в 2021 г. Министерством труда РФ, Министерством просвещения РФ, Министерством высшего образования и науки РФ. Научная обоснованность проблемы связана с необходимостью анализа опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде с целью выделения ключевых характеристик и условий продуктивного взаимодействия.

**Материалы и методы.** Исследование проблемы взаимодействия субъектов инклюзии, вовлечённых в процесс организации профориентационной работы с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья, а также решение вопросов содействия их трудоустройству осуществлено посредством анализа методологии проблемного поля и обобщения лучших практик продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Также в качестве материалов исследования использованы результаты практического опыта Череповецкого государственного университета, на базе которого с 2017 г. функционирует Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов, опыта Ассоциации инклюзивных вузов России. Методами научного исследования выступили анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

**Результаты исследования.** Результаты исследования показывают, что продуктивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде реализуется на разных уровнях: международном, федеральном, уровне федерального округа, региона, муниципалитета, организации (учреждения). Ресурсами продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде являются компетентность, опыт, готовность участников взаимодействия к сотрудничеству. Оценка ресурсов позволяет прогнозировать перспективы взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.



**Обсуждение и выводы.** В настоящее время на территории России формируются кейсы по формированию практики продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Продуктивное взаимодействие субъектов инклюзии является условием включения инвалидов в образовательные, трудовые и социальные отношения. Необходимо создавать условия для активного внедрения и трансляции лучших практик продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

**Ключевые слова:** лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, продуктивное взаимодействие, лучшие практики, инклюзивная образовательная среда.

**Для цитирования:** Денисова О.А., Леханова О.Л. Лучшие практики взаимодействия в инклюзивной образовательной среде // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2021. – № 4. – С. 192–205. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_192

## **Best practices of interaction in an inclusive educational environment**

***Olga A. Denisova, Olga L. Lekhanova***

*Cherepovets State University,  
Cherepovets, Russian Federation*

**Introduction.** The study is devoted to one of the aspects of the problem of interaction in an inclusive educational environment. The importance of solving the problem is determined by the practical request for the development and definition of mechanisms for the implementation of the new regulations for interdepartmental interaction of executive authorities of the subjects of the Russian Federation, signed in 2021 by the Ministry of Labor of the Russian Federation, the Ministry of Education of the Russian Federation, the Ministry of Higher Education and Science of the Russian Federation. The scientific validity of the problem is connected with the need to analyze the experience of interaction in an inclusive educational environment in order to identify the key characteristics and conditions of productive interaction.

**Materials and methods.** The study of the problem of interaction of inclusion subjects involved in the process of organizing career guidance work with young people with disabilities and persons with disabilities, as well as in solving issues of promoting their employment, was carried out by analyzing the methodology of the problem field and summarizing the best practices of productive interaction in an inclusive educational environment. The practical experience of Cherepovets State University, on the basis of which since 2017, was also used as research materials. There is a Resource educational and Methodological Center for teaching disabled people, as well as the experience of the Association of Inclusive Universities of Russia. The methods of scientific research were: analysis, synthesis, abstraction, generalization.

**Results.** The results of the study show that productive interaction in an inclusive educational environment is implemented at different levels: international, federal, federal district, region, municipality, organization (institution). The resources of productive interaction in an inclusive educational environment are competence, experience, and the willingness of interaction participants to cooperate. The assessment of resources makes it possible to predict the prospects of interaction in an inclusive educational environment.

**Discussion and conclusions.** Currently, cases on the formation of the practice of productive interaction in an inclusive educational environment are being formed on the territory of Russia. Productive interaction of inclusion subjects is a condition for inclusion of disabled people in educational, labor and social relations. It is necessary to create conditions for the active implementation and translation of the best practices of productive interaction in an inclusive educational environment.

**Key words:** persons with disabilities, people with disabilities, productive interaction, best practices, inclusive educational environment.

**For citation:** Denisova, O.A., Lekhanova, O.L. (2021) Luchshie praktiki vzaimodejstviya v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede [Best practices of interaction in an inclusive educational environment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 192–205. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_192 (In Russian).

## Введение

Инклюзивное образование входит в число приоритетов политики государства и определяет ключевые принципы социально ориентированной модели российского общества<sup>1</sup>. Качественное образование граждан с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью обеспечивает не только независимость и самостоятельность жизни граждан данной категории, но и позитивное влияние на развитие гражданской ответственности и гражданского общества в части обеспечения прав и свобод особых категорий граждан и их близких.

Одним из значимых инициатив последнего времени стало подписание Министерством труда РФ, Министерством Просвещения РФ, Министерством высшего образования и науки РФ нового регламента межведомственного взаимодействия органов исполнительной власти

---

<sup>1</sup> Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»: постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 (ред. от 23.03.2021). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_322085/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322085/);

Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках десятилетия детства, на период до 2027 г.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 г. № 122-р. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573461456>;

О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: указ Президента Российской Федерации от 5 мая 2012 г. № 597. URL: <http://base.garant.ru/70170950/>

субъектов РФ от 05.02.2021 г.<sup>1</sup> Регламент является логическим продолжением приказа, подписанного тремя министерствами в 2018 г.,<sup>2</sup> и призван стать действенным инструментом реализации Типовой программы сопровождения профориентации и трудоустройства инвалидов молодого возраста.

В целях исполнения вышеназванных нормативных документов РУМЦ СЗФО ЧГУ инициировало разработку проблемы взаимодействия участников отношений в инклюзивной образовательной среде. С этой целью были проанализированы методология проблемного поля и практики продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде.

### Обзор литературы

Теоретический анализ проблемы показал, что понятие «взаимодействие» может быть трактовано как категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга. В ряде исследований (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Е.С. Кузьмин, А.А. Леонтьев, В.П. Лебедева, В.Н. Мясищев, В.А. Орлов, В.И. Руденский, В.В. Рубцов, И.М. Юсупов и др.) взаимодействие рассматривается с позиции наличия признака устойчивого, систематического выполнения действий, направленных на вызывание ответной и взаимобратной реакции. В целом, взаимодействие предполагает взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого, именно оно определяет существование и структурную организацию любой системы<sup>3</sup> [1; 3; 4; 8; 9; 10].

Термин «продуктивное взаимодействие» непосредственно взаимосвязан с понятием продуктивности. Продуктивное взаимодействие содержательно включает такой компонент, как продуктивный стиль взаимодействия. Такой стиль включает плодотворный способ контактов,

---

<sup>1</sup> Примерный регламент межведомственного взаимодействия органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, а также органов службы занятости населения по организации профориентационной работы с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья по содействию их трудоустройству. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/4d68a1b6160a09345089f365e6eb4327/>

<sup>2</sup> Об утверждении типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве: приказ № 804н/299/1154 от 14 декабря 2018 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542639034>

<sup>3</sup> Панкратов В.Н. Психология успешного взаимодействия: практические рекомендации. М.: Сфера, 1999. 128 с.

способствующих установлению и продлению таких отношений, которые предполагают взаимное доверие, раскрытие ресурсов и достижение эффективных результатов совместной деятельности<sup>1</sup> [5; 6; 10]. Продуктивное взаимодействие реализуется исключительно на основе группового опыта и представлено в виде построения маршрута действий. Структурно взаимодействие в инклюзивной образовательной среде может быть представлено следующими компонентами: субъектами взаимодействия, взаимной связью, взаимным воздействием друг на друга, взаимными изменениями субъектов.

### **Материалы и методы**

Сферы взаимодействия в инклюзивной образовательной среде включают следующие векторы активности: методическое сопровождение и подготовка кадров; экспертная деятельность и работа в совещательных органах; определение и трансляция лучших практик; реализация социально значимых инициатив и проектов.

В рамках рассматриваемой проблематики продуктивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде может определено через раскрытие его условий, структуры, уровней, этапов.

Условиями продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде является ряд действий, предполагающих продвижение участников к заданному результату деятельности. Такие действия первоначально предполагают анализ целей и интересов с целью выявления степени их совпадения. Очень важно провести ревизию ресурсов, обеспечить ранжирование связей и отношений в системе взаимодействия на основе учета интересов и целей участников. Также на начальных этапах следует обеспечить четкое разграничение прав, обязанностей и функций сторон. Это в дальнейшем позволяет определить функциональные обязанности участников взаимодействия и зону ответственности каждого. Следующим действием является создание единого информационного пространства, способствующего оперативному и своевременному информированию о целях, задачах, действиях, направлениях работы. Как показывает опыт, действенным инструментом такого решения выступают цифровая среда и облачные ресурсы. И последним условием, обязательным для реализации на протяжении всего процесса взаимодействия, является постоянный контакт, обмен информацией и действиями между участниками инклюзии.

---

<sup>1</sup> Панкратов В.Н. Психология успешного взаимодействия: практические рекомендации. М.: Сфера, 1999. 128 с.

Этапы продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде тесно связаны с описанными условиями и предполагают последовательное продвижение от постановки проблемы до оценки работы. Начальный этап связан с возникновением проблемной ситуации и констатацией невозможности ее самостоятельного решения без привлечения других структур. Следующий этап – это поиск выхода из проблемной ситуации, осознание необходимости взаимодействия, а также постановка цели и задач взаимодействия. Далее следует поиск участников взаимодействия, имеющих интерес к данному сотрудничеству, установление договоренности о сотрудничестве и оформление договорных отношений на основе согласования общих интересов и постановки общей цели. На этом же этапе оговаривается разграничение прав, обязанностей и функций взаимодействующих сторон. Далее наступает реализационный этап, который предполагает обмен взаимообусловленной деятельностью, контроль и анализ работы.

### **Результаты исследования**

Как показывает опыт [2; 7], продуктивное взаимодействие в инклюзивной образовательной среде реализуется на международном, федеральном уровне, уровне федерального округа, региона, муниципалитета, организации (учреждения). Ресурсами такого взаимодействия в инклюзивной образовательной среде являются:

1. Компетентность участников взаимодействия в сфере социальной, образовательной, трудовой и социокультурной инклюзии и интеграции.
2. Опыт участия в разработке и реализации инновационных программ, проектов, технологий в сфере инклюзии.
3. Межуровневое и межведомственное сотрудничество участников взаимодействия (совместные программы, проекты, объединения и др.).

Охарактеризуем основные практики продуктивного взаимодействия на различных уровнях:

- *Международный уровень* – активная работа в Общественном совете базовой организации государств – участников Содружества Независимых Государств по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования; обмен опытом на международных конференциях, выполнение совместных научных исследований; развитие научной и образовательной мобильности среди преподавателей и студентов вузов; создание единого терминологического словаря; единой библиотеки

научно-практических разработок, экспертная деятельность образовательных программ, повышение квалификации и др.

- *Федеральный уровень* – работа в экспертном совете по специальному образованию при Комитете Государственной думы по образованию и науке; реализация федерального проекта по созданию федеральной сети ресурсных учебно-методических центров по сопровождению профориентации, образования и трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; в рабочих группах в рамках Совета по вопросам повышения доступности высшего образования для инвалидов, профессиональной ориентации инвалидов и содействия их в последующем трудоустройстве:

- экспертная группа по созданию специальных условий и оценке доступности образовательных организаций высшего образования для инвалидов, а также совершенствованию системы мониторинга доступности образовательных организаций высшего образования для инвалидов;

- экспертная группа по профессиональной ориентации абитуриентов и обучающихся в образовательных организациях высшего образования из числа инвалидов и лиц с ОВЗ и содействию в трудоустройстве инвалидов-выпускников основных образовательных программ высшего образования;

- экспертная группа по адаптации учебно-методического обеспечения для лиц с инвалидностью и ОВЗ, обучающихся по основным образовательным программам высшего образования;

- экспертная деятельность во «Всероссийском конкурсе практик инклюзивного высшего образования», активное членство в Ассоциации инклюзивных вузов; участие в реализации федеральных проектов «Демография», «Новые возможности для каждого»; работа в экспертной группе по разработке концепции деловой программы X Международного чемпионата «Абилимпикс»; обмен опытом на всероссийских конференциях, выполнение совместных научных исследований; повышение квалификации специалистов; развитие научной и образовательной мобильности среди преподавателей и студентов вузов; экспертирование научных разработок, методических материалов, учебников и др.

- *Уровень федерального округа* – реализация федерального проекта по созданию федеральной сети ресурсных учебно-методических центров по сопровождению профориентации, образования и трудоустройства обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; взаимодействие с Советом ректоров СЗФО; активное членство в Ассоциации инклюзивных вузов; участие в реализации федеральных проектов «Демография», «Новые возможности

для каждого»; участие в федеральном этапе «Абилимпикса», обмен опытом на конференциях различного уровня, выполнение совместных научных исследований; развитие научной и образовательной мобильности среди преподавателей и студентов вузов; повышение квалификации специалистов; экспертирование научных разработок.

- *Уровень региона* – работа в Совете по делам инвалидов, в координационном совете по развитию ранней помощи на уровне региона; консультирование коллег институтов Развития образования в регионе; взаимодействие с РОИВАМИ, НКО, общественными организациями инвалидов, образовательными организациями; сопровождение профориентации, получение образования, трудоустройства молодых инвалидов в регионе; взаимодействие со службами занятости населения; консультирование и обучение работодателей; разработка цифровых инструментов решения региональных проблем; повышение квалификации сотрудников образовательных организаций; членство в региональных УМО; взаимодействие с РУМЦ СПО, базовыми школами по специальному и инклюзивному образованию; ресурсными ДОО, ЦПМПСС; участие в региональном этапе «Абилимпикса».

- *Уровень муниципалитета* – работа в рабочей группе по вопросам общего и профессионального образования инвалидов мэрии; членство в рабочей группе по вопросам трудоустройства инвалидов мэрии; руководители экспериментальных площадок.

- *Уровень организации* – реализация образовательных программ по направлению Специальное (дефектологическое) образование (бакалавриат, магистратура) и аспирантуры по научной специальности 13.00.03 Коррекционная педагогика, программ дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации); развитие продуктивного взаимодействия на всех уровнях.

Опыт последних лет и достижения консолидированного профессионального сообщества показывают, что одним из продуктивных подходов к анализу эффективности взаимодействия в инклюзивной образовательной среде является метод по анализу лучших практик в соответствии с подходом Ф. Тейлора [11]. Трансляция лучших практик создает условия для передачи опыта и технологий, что обеспечивает достижение цели повышения доступности и качества инклюзивного высшего образования.

Так, интересен и значим с позиции анализа опыт некоммерческой корпоративной организации «Ассоциация инклюзивных вузов» (АИВ). В ее состав входят Московский государственный психолого-педагогический

университет, Череповецкий государственный университет, Тюменский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Южный федеральный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, а также представители образовательных организаций высшего образования, центров психолого-педагогического и социального сопровождения студентов с инвалидностью образовательных организаций высшего образования, имеющих опыт в организации и проведении аналогичных мероприятий. В 2021 г. АИВ инициировал проведение Всероссийского конкурса практик инклюзивного высшего образования<sup>1</sup> [14], нацеленного на решение следующих задач: выявление, поддержка и дальнейшее распространение (тиражирование) практик по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования России; выявление лидеров образовательных практик в области инклюзивного высшего образования, заслуживших доверие профессионального сообщества и благополучателей России; содействие внедрению в деятельность специалистов и образовательных организаций высшего образования практик с научно подтвержденными результатами по организации профориентационной работы среди абитуриентов с инвалидностью, обучению и сопровождению студентов с инвалидностью, а также практик, содействующих трудоустройству выпускников с инвалидностью; организационная, методическая и экспертная поддержка развития инклюзивного высшего образования.

Критерии оценки практик включают следующие показатели: полнота и точность в выполнении требований к оформлению, содержанию и структуре программы (технологии); актуальность и востребованность программы/технологии; соответствие содержания программы особенностям целевой аудитории; полнота научно-методического и нормативно-правового обоснования целей, задач и основного содержания программы (технологии) с учетом современного развития науки и образования; реалистичность целей, задач, сроков и способов их достижения, решения; технологичность и комплексность решения задач с помощью заявленных мероприятий; обоснованность кадрового, материально-технического, методического, информационного обеспечения; конкретность и реалистичность в формулировке планируемых результатов реализации программы (технологии); содержательность и логичность

---

<sup>1</sup> Положение о Всероссийском конкурсе практик инклюзивного высшего образования. URL: <https://aiu-2way.ru/about/>



достижения результатов; воспроизводимость практики (возможность использования субъектами инклюзивного высшего образования); полнота и конкретность сведений о практической апробации программы (технологии); полнота описания и значимость результатов, подтверждающих эффективность реализации программы (технологии); использование в программе возможностей современных цифровых технологий; соответствие представленного текста требованиям к оформлению документа согласно ГОСТ; соблюдение закона об авторских правах, требований к выполнению Правил заимствования/компиляции в профессиональных текстах и т.п. Процент оригинальности должен составлять не менее 70% в системе «Антиплагиат»; уникальность идеи и технологии, следование принципу преемственности, развития традиций отечественных научных школ и опыту инклюзивных практик в России.

Конкурс призван обобщить лучшие практики в сферах инклюзивного образования: программы профориентационной работы среди абитуриентов с инвалидностью; технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью; программы волонтерской работы по сопровождению студентов с инвалидностью; формирование инклюзивной среды в образовательных организациях; образовательные программы работы с родителями (законными представителями) студентов с инвалидностью; индивидуализация образовательного маршрута обучающихся с инвалидностью; программы содействия трудоустройству и закреплению на рабочем месте выпускников с инвалидностью образовательных организаций высшего образования; программы взаимодействия с работодателями по вопросам трудоустройства выпускников с инвалидностью; программы социального партнерства в области инклюзивного высшего образования; цифровые технологии в инклюзивном образовательном процессе; инновационные образовательные практики в инклюзивном высшем образовании.

Важным достижением конкурса является то, что практики-лауреаты, набравшие наибольшее количество баллов, рекомендуются к включению в реестр лучших практик работы с детством с доказанной эффективностью, формируемый в соответствии с Планом основных мероприятий до 2020 г., проводимых в рамках проекта «Десятилетие детства» (п. 129, Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06 июля 2018 г. № 1375-р), и направляются в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие управление в сфере образования и образовательные организации, а также распространяются и другими способами с обязательным указанием авторства.

### **Обсуждение и выводы**

Представленный опыт показывает, что в настоящее время на территории РФ формируются интересные кейсы по формированию практики продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде. Подчеркнём, что взаимодействие вовлечённых в инклюзии субъектов является базовым условием достижения позитивного эффекта включения инвалидов в образовательные, трудовые и социальные отношения.

Особо хотелось бы отметить, что при решении вопросов планирования и организации продуктивного взаимодействия в инклюзивной образовательной среде следует учитывать, что качество взаимодействия определяется достигнутыми в его ходе характеристиками. В этом случае можно говорить о стартовых, рабочих и продвинутых вариантах взаимодействия. На начальном уровне (сотрудничество) ключевым содержанием взаимодействия является проблемный анализ противоречий в деятельности структур и разработка рекомендаций по ее совершенствованию. Критерием продуктивности в данном случае является включение структур в работу по трансляции опыта. На втором уровне, уровне организации, происходит проблемный анализ деятельности структур, совместное проектирование деятельности по решению выявленных проблем. Критерием продуктивности является включение структур в совместную деятельность по выявлению проблем и проектирование деятельности по их решению. Продвинутым уровнем взаимодействия является сотворчество. Содержанием такой деятельности является совместная деятельность структур по систематизации опыта, его экспертизе и проектированию инноваций. Критерий продуктивности на данном уровне – включение всех участников в проектную, деятельность, управление людьми и коллективами в рамках единого проблемного поля инклюзивного образовательного и социокультурного пространства. Особо подчеркнём, что стихийно протекающее взаимодействие не обеспечивает единство целей взаимодействующих субъектов. Только продуктивное взаимодействие является залогом удовлетворения запросов, взаимодействующих в части совпадения их целей, и реализация творческого потенциала.

Таким образом, взаимодействие в инклюзивной образовательной среде есть комплексная характеристика, предполагающая единство условий, этапов, содержания и структуры компонентов продуктивного взаимодействия. Базовым условием повышения качества и доступности образования для инвалидов и лиц с ОВЗ является сетевое партнерство.

Именно партнёрство, реализуемое в формате продуктивного взаимодействия, позволяет вузам формировать о себе образ социально ориентированных образовательных организаций, имеющих сформированную инклюзивную среду и развитую инклюзивную культуру. Такие организации могут выступать как инновационные площадки и для инклюзивного образования в целом, и для апробации моделей и механизмов лучших практик инклюзии в частности. Лучшие практики в сфере инклюзии, в свою очередь, обеспечивают удовлетворение запроса лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на специальные условия в инклюзивном образовании, позволяют запустить механизм реализации прав инвалидов на равные возможности на образование и интеграцию в общество.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2019. – 448 с.
2. Афанасьев Д. В., Денисова О. А., Леханова О. Л. Специфика взаимодействия ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета с субъектами инклюзивного образования на территории Северо-Западного федерального округа // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сб. ст. – М., 2018. С. 72–82.
3. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. – М.: Народное образование, 2000. – 248 с.
4. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187с.
5. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида / под ред. О. А. Денисовой. – М.: Сфера, 2012. –64 с.
6. Денисова О. А., Леханова О. Л. Готовность стейкхолдеров к взаимодействию в инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве // Инклюзия в университетах: глобальные тренды и локальные стратегии: сб. ст. междунар. науч. онлайнфорума г. Тюмень, 27–28 октября 2020. – М.: Знание-М, 2020. –С. 173–178.
7. Денисова О.А., Леханова О.Л. Лучшие практики инклюзивного высшего образования в вузах Северо-Западного федерального округа // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6. – С. 156–169.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 509 с.
9. Мясищев В.Н. Психологические отношения / под ред. А.А. Бодалева. – М., 1995. – С. 356.
10. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань, 1991. – 192 с.
11. Kanigel R. The One Best Way: Frederick Winslow Taylor and the Enigma of Efficiency. Viking, New York, 1997.

### References

1. Asmolov, A. G. (2019) *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality psychology: cultural and historical understanding of human development]. Moskva: Smysl. (In Russian).
2. Afanas'ev, D. V., Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. (2018) *Specifika vzaimodejstviya resursnogo uchebno-metodicheskogo centra Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta s sub"ektami inklyuzivnogo obrazovaniya na territorii Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga* [The specifics of the interaction of the resource educational and methodological center of the Cherepovets State University with the subjects of inclusive education on the territory of the North-West Federal District]. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podhod – Development of inclusion in higher education: a network approach*. Moskva. pp. 72–82. (In Russian).
3. Bashmakov, M. I. (2000) *Teoriya i praktika produktivnogo obucheniya* [Theory and practice of productive learning]. Moskva: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).
4. Bodalev, A. A. (1988) *Psihologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Moskva: MGU. (In Russian).
5. Denisovoj, O. A. (2012) *Vzaimodejstvie specialistov DOU kompensiruyushchego vida* [Interaction of preschool educational institutions specialists of compensating type] / Pod red. O. A. Denisovoj. Moskva: Sfera. (In Russian).
6. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. (2020) Gotovnost' stejkkholderov k vzaimodejstviyu v inklyuzivnom obrazovatel'nom i sociokul'turnom prostranstve [Stakeholders' readiness to interact in an inclusive educational and sociocultural space]. *Inklyuziya v universitetah: global'nye trendy i lokal'nye strategii: sbornik statej mezhdunarodnogo nauchnogo onlajnforuma – Inclusion in Universities: Global Trends and Local Strategies*. Collection of articles of the international scientific online forum, Tyumen, October 27–28, 2020. Moskva: Znanie-M. pp.173-178 (In Russian).
7. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L. (2018) *Luchshie praktiki inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v vuzah Severo-Zapadnogo federal'nogo okruga* [Best practices of inclusive higher education in universities of the Northwestern Federal District]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Cherepovets State University*. № 6. pp. 156–169 (In Russian).
8. Leont'ev, A. A. (1979) *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moskva: Znanie. (In Russian).
9. Myasishchev, V. N. (1995) *Psihologicheskie otnosheniya* [Psychological relationship] / Pod red. A. A. Bodaleva. Moskva. (In Russian).
10. Yusupov, I. M. (1991) *Psihologiya vzaimoponimaniya* [The psychology of understanding]. Kazan'. (In Russian).
11. Kanigel R. *The One Best Way: Frederick Winslow Taylor and the Enigma of Efficiency*. Viking, New York, 1997.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Денисова Ольга Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181; e-mail: denisova@inbox.ru

**Леханова Ольга Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет, Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0882-4632; e-mail: lehanovao@mail.ru

### About the authors

**Olga A. Denisova**, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181; e-mail: denisova@inbox.ru

**Olga L. Lekhanova**, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0882-4632; e-mail: lehanovao@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 376 : 51 – 053.2 – 056.31  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_206

## Прикладное и дифференцированное содержание математики в обучении детей с различной степенью снижения интеллекта

**Т. В. Лисовская**

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

В статье рассматривается прикладное и дифференцированное содержание учебного предмета математика для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) в зависимости от степени (легкая, умеренная, тяжелая и глубокая) снижения интеллекта: математика – для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, элементы арифметики – для учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью и практическая математика – для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями. Раскрываются научные ориентиры разработки прикладного и дифференцированного содержания учебных предметов математика, элементы арифметики и практическая математика. Выделены качественные отличия в овладении способами практической деятельности учащихся с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью от учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, что позволило содержательно дифференцировать предъявляемые математические задания. Перечислены условия эффективности обучения на основе компетентностного подхода, что способствует развитию практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план умения, непосредственно востребуемые в повседневных жизненных ситуациях. Разработаны критерии прикладного и дифференцированного содержания математики, позволившие оценить, насколько содержание обучения математике, элементам арифметики, практической математике отвечает основной задаче – обогащению жизненного опыта учащихся с различной степенью снижения интеллекта.

**Ключевые слова:** учащиеся с различной степенью интеллектуального снижения, прикладное и дифференцированное содержание математики, научные рекомендации по отбору содержания, критерии оценки.

**Для цитирования:** Лисовская Т. В. Прикладное и дифференцированное содержание математики в обучении детей с различной степенью снижения интеллекта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 206–218. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_206

## Applied and differentiated content of mathematics in teaching children with varying degrees of intellectual decline

*Tatyana V. Lisovskaya*

*Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University,  
Minsk, Republic of Belarus*

The article presents the applied and differentiated content of mathematics of students with intellectual disability (mental retardation), depending on the degree (mild, moderate, severe and deep) decrease in intelligence: applied and differentiated content of academic subjects: "Mathematics" – for students with mild intellectual disabilities, Elements of Arithmetic for students with moderate intellectual disabilities and Practical Mathematics for students with severe multiple disabilities. The scientific guidelines for the development of applied and differentiated content of educational subjects "Mathematics", "Elements of arithmetic" and "Practical mathematics" are revealed. The qualitative differences in mastering the methods of practical activity of students with moderate and severe intellectual disabilities from students with mild intellectual disabilities are highlighted, which made it possible to meaningfully differentiate the presented mathematical tasks. The conditions for the effectiveness of training based on the competence-based approach are listed, which contributes to the development of practically expedient activities of students, highlighting the skills that are directly in demand in everyday life situations. Criteria for the applied and differentiated content of mathematics have been developed, which made it possible to assess how the content of teaching mathematics, elements of arithmetic, practical mathematics meets the main task – to enrich the life experience of students with varying degrees of intellectual decline.

**Materials and methods.** Statistical data, analysis of literary sources, analysis of curricula and textbooks in mathematics for students with intellectual disabilities, analysis of their own experience with this category of students, search for contradictions.

**Results.** The scientific guidelines for the development of applied and differentiated mathematics content for students with varying degrees of intellectual decline have been determined. Highlighted the qualitative differences in mastering the methods of practical activity of students with moderate and severe intellectual disabilities. The conditions for the effectiveness of training based on the competence-based approach are listed. Criteria for applied and differentiated content of mathematics have been developed.

**Key words:** students with varying degrees of intellectual decline, applied and differentiated content of mathematics, scientific guidelines for the selection of content, assessment criteria.

**For citation:** Lisovskaya, T. V. (2021) Prikladnoe i differencirovannoe sodержanie matematiki v obuchenii detej s razlichnoj stepen`yu snizheniya intellekta [Applied and differentiated content of mathematics in teaching children with varying degrees of intellectual decline]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 206–218. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_206 (In Russian).

## **Введение**

По своему составу категория лиц с интеллектуальной недостаточностью разнородная: от легкой до глубокой степени снижения интеллекта, которая характеризуется многообразными признаками в клинической картине (вследствие органического поражения центральной нервной системы), а также комплексными нарушениями физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств (И.М. Бгажнокова, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, К.С. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, Г.В. Цикото, И.М. Яковлева и др.).

## **Материалы и методы**

Статистические данные, анализ литературных источников, учебных программ и учебников по математике для учащихся с нарушением интеллекта, анализ практического опыта работы с данной категорией учащихся, поиск противоречий.

Результаты исследования. Определены научные ориентиры разработки прикладного и дифференцированного содержания математики учащихся с различной степенью снижения интеллекта. Выделены качественные отличия в овладении способами практической деятельности учащихся с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью. Перечислены условия эффективности обучения на основе компетентностного подхода. Разработаны критерии прикладного и дифференцированного содержания математики.

## **Обсуждение и выводы**

Если образование детей с легкой интеллектуальной недостаточностью осуществлялось в Республике Беларусь на протяжении длительного периода, то образование детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, с тяжелыми множественными нарушениями было впервые организовано в стране в конце 90-х гг. XX в. Содержание образования учащихся до недавнего времени осуществлялось на знаниевой основе. Формирование знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью показало свою несостоятельность, поскольку такие дети в большинстве случаев испытывают значительные трудности самостоятельного переноса отработанных знаний, умений и навыков на новые жизненные условия и их включения в собственную деятельность [9]. Практический опыт работы с данной категорией учащихся показывает несоответствие между формируемыми знаниями и умениями учащихся по предмету и их самостоятельным использованием в различных ситуациях, возникающих в процессе жизнедеятельности ребёнка. Следует



также отметить, что дети с интеллектуальной недостаточностью ожидают помощи даже тогда, когда могут самостоятельно выполнить задание. Можно полагать, что это обусловлено большими затруднениями, которые испытывают дети в переносе элементарных знаний и умений в новые ситуации, в отсутствии навыков межличностного общения, в несформированности потребности в таком общении, в ограниченном социальном опыте, а также часто в негативном восприятии ими других людей [7].

Научные исследования (индивидуализация обучения во втором отделении вспомогательной школы на компетентностной основе – В.И. Радионова); корректировка содержания обучения математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью в контексте компетентностного подхода (В.П. Гриханов, Т.В. Лисовская, М.Е. Скивицкая) делают объективно необходимым научную разработку нового содержания образования лиц с интеллектуальной недостаточностью<sup>1</sup> [4; 7].

Содержание образования представляет собой «педагогически адаптированный социальный опыт (в составе системы знаний, способов деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений), усвоение которого ориентировано на формирование ценностей национальной и общечеловеческой культуры, обеспечение самоопределения и самореализации личности, адаптацию её к жизни в обществе, а также готовности к продолжению образования, осуществлению трудовой деятельности» [3, с. 76]. На данном определении построено содержание общего среднего образования в Республике Беларусь<sup>2</sup>. Выделенные нами термины в данном понятии, приняты за основу в определении основных направлений корректировки содержания учебных программ для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Образование таких детей не идентично «классическому», оно имеет ярко выраженный прикладной характер, а также определяется как «улучшение качества жизни» (в отношении детей с тяжелыми множественными нарушениями). Качество жизни детей зависит в первую очередь от удовлетворения их витальных (жизненных) потребностей, от отношения к ним сверстников и взрослых, от повседневных положительных эмоций, семейного благополучия [5].

---

<sup>1</sup> Гриханов В.П., Лисовская Т.В., Скивицкая М.Е. Обучение математике учащихся с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов. Минск: Народная асвета, 2020. 150 с.

<sup>2</sup> Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 242. Минск: Амалфея, 2011. 496 с.

Отсутствие адекватного потребностям учащихся с интеллектуальной недостаточностью содержания образования, способствующего овладению социальным опытом и поведением в современных условиях, делают актуальным определение прикладного содержания обучения учащихся. Слово «прикладной» в «Современном толковом словаре русского языка» интерпретируется как «имеющий практическое значение, применимый на практике»<sup>1</sup>.

Прикладной характер обучения предполагает *иную иерархию* принципов отбора содержания для образовательных областей. Усилится прагматическая направленность получаемого образования, так как в процессе обучения прикладное содержание математики будет определять сугубо практические задачи, имеющие непосредственное отношение к повседневной жизни [2].

Научными ориентирами разработки прикладного содержания математики являются:

- направленность содержания образования на повышение жизнеспособности лиц с интеллектуальной недостаточностью, особенно с выраженной степенью снижения интеллекта;
- представление в содержании образования по всем учебным предметам формируемых способов деятельности;
- организация конкретной операциональной деятельности по формированию определенных трудовых умений, позволяющих включаться в направляемое самостоятельное решение бытовых задач;
- формирование личностного опыта обучающихся посредством образовательных практических заданий-ситуаций;
- проектирование новых предметных областей, позволяющих актуализировать и развить жизненный опыт обучаемых;
- осуществление опережающего витагенного обучения с ориентацией на процесс востребованности витагенного опыта и значимости в повседневной жизни.

Научными ориентирами разработки дифференцированного содержания математики являются [5]:

- различный уровень обучаемости, т. е. индивидуальных возможностей к усвоению учебного материала;
- разный уровень мотивационной готовности и отношения к учебно-познавательной деятельности;
- неравномерность и индивидуальность в развитии познавательных функций.

---

<sup>1</sup> Современный толковый словарь русского языка / авт.-сост. А.Н. Чеховенко. Минск: Харвест, 2007. С. 507.

Рассмотрим прикладное и дифференцированное содержание трех учебных предметов: математика – для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, элементы арифметики – для учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью и практическая математика – для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями.

Целью учебного предмета математика является формирование базовых, практических и функциональных компетенций, создающих условия для коррекции особенностей развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, овладения обобщенными способами деятельности, необходимыми в повседневной жизни и для социальной бытовой и трудовой адаптации [2].

При организации и проведении уроков по математике используется дидактический материал, представляющий собой предметы ежедневного использования при оплате коммунальных услуг, телефонных переговоров, посылок, услуг общественных организаций (дом быта; парикмахерская, мастерская по ремонту обуви, изготовлению мебели, ключей и др.) при выполнении покупок, ремонтных работ, приготовлении пищи и т.д. Примером такого материала являются квитанции, бланки, карты оплаты интернет-услуг, товарные чеки, дисконтные накопительные карты, предоставляющие скидки по бонусной системе, проездные документы (талоны, билеты), этикетки и ярлыки от новой одежды и обуви, буклеты и каталоги с указанной стоимостью товаров, рекламные листовки. Сбор такого практического материала выполняют сами учащиеся. Полученные данные используется на уроках математики при закреплении обобщенных способов выполнения вычислений [8].

При формировании обобщенных способов измерительной деятельности востребованным становится иной дидактический материал. Разнообразие измерительных умений, которыми овладевают учащиеся, обуславливает использование различных измерительных приборов и оборудования (линейка, сантиметровая лента, циферблатные весы, мерные стаканы, банки, пластиковые бутылки, ложки различной емкости и др.); а также материалов, применяемых в процессе измерения (предметов различной геометрической формы, жидких и сыпучих веществ, продуктов питания, ткани и др.).

С 2003 г. обучение предмету элементы арифметики учащихся 1–9 классов второго отделения вспомогательной школы (учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью) осуществляется по программе и учебным наглядным пособиям «Элементы арифметики». В программе 2003 г. издания впервые была реализована попытка проде-

монстрировать межпредметную связь данного учебного предмета с другими предметами учебного плана. Это было вызвано наличием такой особенности детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточности, как ограниченные возможности самостоятельно осуществлять перенос приобретенных знаний в новые ситуации, возникающие в течение дня. В связи с этим в учебной программе «Элементы арифметики» была обозначена содержательная взаимосвязь данного предмета с другими предметами учебного плана и представлена в виде таблицы. Задача межпредметных связей состояла в следующем: формирование у учащихся способности обнаруживать усвоенное в других ситуациях и взаимосвязях; закрепление усвоенного в повседневной жизни; многократное повторение в различных «новых ситуациях» с целью приобретения опыта на уже усвоенном материале.

Корректировка содержания обучения данному предмету в контексте формирования ключевых образовательных компетенций была проведена в 2012 г.

Так, компетентностная парадигма способствует развитию практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план умения, непосредственно востребованные в повседневных жизненных ситуациях. Обеспечивается не механическое усвоение знаний, а приобретение способов практической деятельности, которые составляют основу готовности к относительно самостоятельной жизни. Существенно уточняются цели образования, в частности его воспитательная и прикладная направленность [6].

Измененное содержание обучения элементам арифметики в контексте компетентностного подхода ориентировано на формирование способов деятельности и готовности учащихся применять их в конкретных жизненных ситуациях, связанных с использованием сенсорных, количественных, пространственных, временных представлений. Учебный материал ориентирован не столько на выполнение учебных задач, сколько на достижение того уровня умений, который необходим им для успешной социальной адаптации, поэтому первостепенное значение имеет формирование способов деятельности, дозировка сложности заданий, позволяющая создать ситуацию успеха для каждого ребенка.

Содержание обучения предмету элементы арифметики обязательным компонентом включает практические упражнения. Они отражают ситуации жизненно-практической направленности, которые используются на уроках, и, по существу, составляют основу для содержания всего процесса обучения элементам арифметики.

Выделим *качественные отличия* в овладении способами практической деятельности учащихся с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: в своих ответах дети используют тактильное, осязательное подкрепление, у них преимущественно невербальные формы общения. Они в большей мере, чем учащиеся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью нуждаются в индивидуализированной помощи.

Выявлены особенности овладения способами практической деятельности детьми с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью:

- неумение разложить способ на действие, действие – на операции, что затрудняло выполнение деятельности;
- недостаточная способность переноса выполнения действий в другие условия жизнедеятельности;
- необходимость тактильного, осязательного подкрепления;
- использование вербальных и невербальных средств общения;
- потребность в стимулирующем общении.

Обучение по учебной программе «*Практическая математика*» осуществляется в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Учебный предмет практическая математика рассматривается как житейская математика, связанная с формированием у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития жизненно значимых практических умений [1]. Этот учебный предмет включает формирование дочисловых представлений, счет и измерение. Дети выполняют предметно-практические действия по измерению длины, ширины, высоты, объема, площади, веса. На основе измерительных действий формируются количественные представления. Дети овладевают счетом и сравнением групп в процессе совместных действий со взрослым, действий по подражанию, по образцу и словесной характеристике. Формируются понятия о целом и части как составляющей целое (спичка и коробка спичек, конфета и коробка конфет, число и составляющие части). Практическая деятельность позволяет сформировать понятия: было, стало, осталось, всего, вместе, прибавить, отнять и подвести учащихся к выполнению вычислительных операций. Математические знания включаются в различные виды деятельности, они предметно ориентированы, являются прикладными. Предметная область «Практическая математика» рассматривается как житейская математика, связанная с формированием жизненно значимых практических умений. Содержание программы «Практическая математика» направлено на достижение основной цели – учить ребенка действовать в соответствии с математическими закономерностями и переносить

усвоенные действия в бытовые ситуации. На всех этапах обучения учащимся показывают, что математика тесно связана с повседневной жизнью. При отборе ситуаций важна мотивация выполнения задания и показ конкретного их применения. Например: рассчитать количество билетов в кино и количество желающих, составить меню на один день из продуктов, которые уже готовы к употреблению, определить по дате на упаковке срок реализации продуктов и др.

В процессе практической деятельности учащиеся понимают значение терминов *было, стало, осталось, всего, вместе, прибавить, отнять*, которые являются основой выполнения вычислительных операций. Понимание математических заданий создает условия для выполнения вариантов одних и тех же простейших ситуаций, например: заполнить пустую коробку игрушками (понятия пустой – полный), накрыть стол скатертью (скатерть меньше, а стол больше), измерить вместимость предмета с помощью подручных средств: чашки, столовой или чайной ложки, измерить длину комнаты шагами (измерение с помощью условной мерки), переложить все предметы на своем столе в ящик, а затем из ящика на полку (понятие сохранения количества), разложить каждому по одной салфетке, по одной ложке, по одной вилке (количественные отношения каждому по одному), принести из гардероба одну пару обуви, снять с вешалки одно полотенце, подобрать пары обуви, пары перчаток, составить тарелки в стопку по величине, взять большое ведро и собрать в него опавшие листья, совместить один предмет с другим (кастрюли с крышками, ведра, тазы различной величины) и т.д. На более поздних этапах обучения учащиеся самостоятельно находят решения. Рекомендуется заменять конкретные ситуации картинками, символами, счетным материалом и т.д. Понимать значение простейших математических операций учащийся сможет тогда, когда выполнит достаточное количество упражнений, в том числе при решении одинаковых или похожих проблем и сумеет вычленить математику. Конечной целью обучения предмету практическая математика заключается в формировании понимания происходящих вокруг ученика явлений и умений ориентироваться в них.

Перечислим *условия эффективности обучения на основе компетентностного подхода*:

- создание и реализация соответствующего программно-методического обеспечения, направленного на формирование познавательно-информационной, коммуникативно-речевой и социально-бытовой компетенций;

- комплексность коррекционно-педагогической работы, обеспечивающей включение в нее учителей, воспитателей и родителей;

- системность индивидуализации, которая достигается на уроках и коррекционных занятиях и продолжается в системе общеобразовательной и воспитательной работы;

- поэтапность и длительность формирования способов практической деятельности (постепенная отработка и закрепление отдельных операций, действий), закрепление их в социуме;

- пролонгированность учебного процесса.

Все математическое содержание обучения детей с интеллектуальной недостаточностью направлено на достижение основной цели – формирование умения переноса усвоенных действий в ситуации бытового характера. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования посредством заданий-ситуаций. Важно обеспечить интерес к выполнению упражнений, показать, какое конкретное применение они могут найти в практической деятельности. Все это требует смещения акцентов с формирования знаний на обучение, предполагающее формирование способов практической деятельности, умений выполнять их.

Для качественного обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью были разработаны следующие *критерии оценки прикладного содержания* обучения: направленность цели и задач изучения предметного содержания на жизненную востребованность; представление в содержании формируемых способов деятельности; формирование личного опыта обучающихся посредством образовательных математических заданий-ситуаций; проектирование заданий, позволяющих актуализировать и развить социальный опыт обучаемых; осуществление обучения с ориентацией на процесс востребованности и значимости в повседневной жизни; наличие социогуманитарной направленности содержания, независимо от учебного предмета; наличие воспитывающего характера содержания независимо от учебного предмета.

*Критериями оценки дифференциации содержания* учебного материала могут являться: дифференцированность (модульность) предметного содержания в зависимости от степени снижения интеллекта у учащихся; учет уровней обучаемости; наличие разноуровневых заданий, имеющих разную степень сложности и отражающих понимание уровня математической подготовки учащихся; варьирование сложностью, объемом, способом выполнения учебных заданий, применением средств наглядности;

организация конкретной операциональной деятельности по формированию определенных умений, позволяющих включаться в направляемое самостоятельное решение математических задач; наличие разноуровневости в требованиях к усвоению содержания учебной программы.

Предполагаем, что не все, выделенные нами особенности, условия, а также критерии оценки останутся такими и неизменными.

## **Выводы**

Итак, формирование способов деятельности в смоделированных жизненных ситуациях составляет главную особенность уроков математики, элементов арифметики, практической математики, содержание которых имеет выраженный прикладной характер. Основной задачей таких уроков является формирование не представлений и понятий, а конкретного способа деятельности. Ученик на уроке осуществляет простые и сложные виды действий, что обогащает его жизненный опыт. Он становится более умелым и самостоятельным, учится работать в группе, в паре, научается сотрудничеству. Формирующиеся способы деятельности отражаются в учебных программах, учебниках, методиках обучения. Практика показывает, что для формирования способов деятельности необходимым является создание соответствующей образовательной среды, которая выстраивается таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их формированию.

## **Список литературы**

1. Гриханов В.П., Лисовская Т.В., Мыслюк В.В. Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью; под ред. В.П. Гриханова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 112 с.
2. Гриханов В.П. Формирование базовых представлений, умений у детей с множественными нарушениями развития как условие обучения их прикладной математике // Специальная адукацыя. – 2008. – №4. – С. 44–52.
3. Лисейчиков О.Е. Структура и содержание образования в современной общеобразовательной школе // Образование в Республике Беларусь: сб. аналитич. материалов / сост. М.И. Вишневский, В.В. Мосолов; под ред. В.А. Мясникова, М.И. Вишневского. – М.: Институт теории и истории педагогики РАО, 2006. – 180 с.
4. Лисовская Т.В. Виталогическое обучение // Белорусская педагогическая энциклопедия в двух томах. – Том 1: А – М. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 222–223. (736 с.)
5. Лисовская Т. В. Дифференциация учебного материала на уроках математики в условиях совместного обучения // Веснік адукацыі. – 2020. – №9. – С.57 – 64.



6. Лисовская Т.В. Компетентностный подход к формированию элементарных арифметических представлений у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2014. – №3. – С. 23–28.

7. Радионова В.И., Лещинская Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью // Веснік адукацыі. – 2012. – №5. – С. 38–45.

8. Скивицкая М.Е. Использование практических заданий, способствующих овладению измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью // Спецыяльная адукацыя. – 2012. – №1. – С. 29–34.

9. Слепович Е.С., Поляков А.М. Компетентностный подход в системе помощи детям с особенностями развития как условие их социализации // Спецыяльная адукацыя. – 2011. – № 3. – С. 3–10.

### References

1. Grihanov, V.P., Lisovskaya, T.V., Myslyuk V.V. (2010) Obuchenie prakticheskoy matematike uchashchihsya s tyazhelej intellektual'noj nedostatochnost'yu [Teaching practical mathematics to students with severe intellectual disability]. Minsk: Adukacyya i vyhavanne. (In Russian).

2. Grihanov, V.P. (2008) Formirovanie bazovyh predstavlenij, umenij u detej s mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya kak uslovie obuchenie ih prikladnoj matematike [Formation of basic ideas and skills in children with multiple developmental disabilities as a condition for teaching them applied mathematics]. *Specyjal'naya adukacyya – Special education*. No 14. pp. 44–52 (In Russian).

3. Lisejchikov, O.E. (2006) *Struktura i sodержanie obrazovaniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole* [The structure and content of education in a modern secondary school]. *Obrazovanie v Respublike Belarus'* [Education in the Republic of Belarus]. Moscow: Institut teorii i istorii pedagogiki RAO (In Russian).

4. Lisovskaya, T.V. (2015) *Vitagennoe obuchenie* [Vitagenic training]. *Belorusskaya pedagogicheskaya enciklopediya* [Belarusian Pedagogical Encyclopedia]. Minsk: Adukacyya i vyhavanne. Vol. 1. pp. 222–223. (In Russian)

5. Lisovskaya, T.V. (2020) *Differenciaciya uchebnogo materiala na urokah matematiki v usloviyah sovместnogo obucheniya* [Differentiation of educational material in mathematics lessons in conditions of coeducation]. *Vesnik adukacyi – Vesnik adukatsyi*. No 19. pp. 57–64. (In Russian).

6. Lisovskaya, T.V. (2014) *Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu elementarnyh arifmeticheskikh predstavlenij u uchashchihsya s umerennoj i tyazhelej intellektual'noj nedostatochnost'yu* [Competence-based approach to the formation of elementary arithmetic representations in students with moderate and severe intellectual disability]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami v razvitii – Education and training of children with developmental disabilities*. No 13. pp. 23–28. (In Russian).

7. Radionova, V.I., Leshchinskaya T.L. (2012) *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii detej s umerennoj i tyazhelej intellektual'noj nedostatochnost'yu* [Competence approach in teaching children with moderate and severe intellectual disability]. *Vesnik adukacyi – Vesnik adukatsyi*. No 15. pp. 38–45. (In Russian).

8. Skivickaya, M.E. (2012) Ispol'zovanie prakticheskikh zadaniy, sposobstvuyushchih ovladeniyu izmeritel'nyh i vychislitel'nyh umeniy u starsheklassnikov s intellektual'noj nedostatochnost'yu [The use of practical tasks that contribute to the mastery of measuring and computing skills in high school students with intellectual disabilities]. *Specyyal'naya adukacyya – Special education*. No 11. pp. 29–34. (In Russian).

9. Slepovich, E.S. (2011) Kompetentnostnyj podhod v sisteme pomoshchi detyam s osobennostyami razvitiya kak uslovie ih socializacii [Competence-based approach in the system of assistance to children with developmental disabilities as a condition for their socialization]. *Specyyal'naya adukacyya – Special education*. No 13. pp. 3–10. (In Russian).

#### Об авторе

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

#### About the author

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

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 616.892.32 – 084

DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_219

## Профилактика развития деменции: о чем должен знать каждый?

**И. В. Литвиненко<sup>1,2</sup>, С. М. Лосева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Профилактика развития деменции – важнейшая задача не только профессионального сообщества, но и государства, и каждого отдельного гражданина нашей страны. Многие болезни, приводящие к развитию этого заболевания, имеют глубокие корни, лежащие, в том числе, в особенностях развития человека в молодом и среднем возрасте. Образование, умственная и физическая активность, здоровый образ жизни – важнейшие факторы сохранного развития и успешного старения.

**Материалы и методы.** В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированных на изучение современного состояния профилактики деменции. Сделана попытка обобщить имеющийся опыт и представить алгоритм профилактики деменции, основанный на базисных, первичных и вторичных мероприятиях.

**Результаты исследования.** Когнитивные нарушения и деменция – глобальная социальная проблема нашего века. Существующие психолого-педагогические стратегии не способны приводить ни к профилактике нарушения, ни к остановке развития прогрессирующих дегенеративных процессов. Профилактические мероприятия для проблемы когнитивных нарушений имеют первостепенное значение и должны проводиться среди лиц группы риска.

**Обсуждение и заключения.** Мероприятия психолого-педагогической профилактики должны проводиться для всех лиц пожилого возраста. Первичная профилактика деменции проводится при наличии факторов риска развития когнитивных нарушений. Вторичная профилактика предусматривает выявление и контроль факторов риска, способствующих прогрессированию уже имеющихся интеллектуально-мнестических нарушений.

**Ключевые слова:** деменция, профилактика, психолого-педагогическая коррекция, преддементные нейрокогнитивные нарушения, когнитивная реабилитация.

**Для цитирования:** Литвиненко И. В., Лосева С. М. Профилактика развития деменции: о чём должен знать каждый? // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. С. 219–232. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_219

## The prevention of dementia: what should everyone know about?

**Igor V. Litvinenko<sup>1,2</sup>, Snezhana M. Loseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> S. M. Kirov Military Medical Academy,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The prevention of dementia is an important matter not only for mental health professionals and the government but also every citizen of our country. Some young and adult people have predisposition to dementia due to diseases that seem to be insignificant at first glance. Education, mental and physical activities, healthy lifestyle are the major factors in intact development and successful ageing.

**Materials and methods.** The theoretical analysis methods of scientific sources of medical-psychological-pedagogical nature oriented towards learning about a modern condition of dementia prevention were used in the study. An attempt to generalize existing experience and to provide an algorithm of dementia prevention based on basic, primary and secondary interventions was made.

**Results.** Cognitive impairments and dementia are global social issues of our century. Existing psychological and pedagogical strategies are not able to neither prevent impairments nor to stop development of progressing degenerative processes. Preventive measures of cognitive impairment are of primary importance and should be implemented for people at risk.

**Discussion and conclusion.** Psychological and pedagogical preventive measures should be implemented for all elderly people. Primary dementia prevention is conducted when risk factors for cognitive impairments are present. Secondary prevention involves identification and control of risk factors that cause progression of existing intellectual and mnemonic impairments.

**Key words:** dementia, prevention, psychological and pedagogical correction, predementia neurocognitive impairments, cognitive rehabilitation.

**For citation:** Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2021). Profilaktika razvitiya demencii: o chem dolzhen znat' kazhdyj? [Prevention of dementia: what should everyone know about?]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 219–232. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_219 (In Russian).

## **Введение**

Профилактика деменции имеет определяющее значение для обеспечения сохранного развития и успешного старения, важнейшими факторами которых выступают образование, а также умственная и физическая активность. Это одна из ключевых задач не только профессионального сообщества, но и государства, и каждого отдельного гражданина нашей страны. Многие болезни, приводящие к развитию этого заболевания, имеют глубокие корни, лежащие в том числе в особенностях развития человека в молодом и среднем возрасте.

Среди основных направлений профилактики можно выделить базисные, первичные и вторичные мероприятия. Базисная профилактика: обучение специалистов вопросам раннего выявления деменции у лиц группы риска; отказ от вредных привычек; мероприятия по профилактике эмоциональных и физических нагрузок у лиц группы риска; ограничение влияния патогенных вредоносных факторов, способствующих развитию дементных состояний; адаптивная физическая культура, регулярная физическая активность; мероприятия по информированию и просвещению граждан о риске развития деменции, повышение уровня образования лиц группы риска; соблюдение диеты и борьба с избыточным весом; предотвращение черепно-мозговых травм и нейроинфекций; работа по формированию активной социальной позиции. Первичная профилактика: психолого-педагогическая коррекция нарушения поведения; предотвращение тревожных и депрессивных состояний; коррекция нарушений слуха (в т. ч. использование слуховых аппаратов); коррекционно-педагогическая работа с нарушениями речи у лиц группы риска. Вторичная профилактика: проведение исследования психологического статуса лиц группы риска и с деменцией, определение степени выраженности когнитивных нарушений; разработка и осуществление системы коррекционно-реабилитационных мер, направленных на замедление ухудшения когнитивных процессов; соблюдение специальных условий, сохраняющих качество жизни лиц с деменцией.

## Результаты

*Базисная профилактика* должна проводиться у всех лиц группы риска, но особенно показана при наличии высокого риска развития деменции различного генеза (так называемый «brain-at-risk»). Она включает общие мероприятия, такие как активная физическая деятельность, здоровое питание, отказ от курения, ограничение приема алкоголя, когнитивный тренинг. Достижение коррекции с применением не менее четырех из этих факторов может уменьшить риск развития когнитивных нарушений на 60% [12]. Дополнительно рассматриваются ограничение соли, борьба с ожирением, нормализация сна, коррекция нарушений слуха, социальная активность, профилактика нейротравматизма, коррекция аффективных нарушений, гигиена полости рта.

*Адаптивная физическая культура. Физическая активность: силовые и аэробные упражнения.* Физическая активность снижает риск цереброваскулярной болезни, сахарного диабета, ожирения и артериальной гипертензии и, следовательно, в первую очередь риск развития сосудистых когнитивных расстройств, но не только. Мета-анализ 15 проспективных исследований показал, что высокий уровень физической активности снижает вероятность развития деменции на 38% [23]. В недавно завершившемся в Швеции 44-летнем наблюдательном исследовании с участием женщин показано, что регулярные занятия фитнесом три раза в неделю способствовали снижению вероятности развития деменции на 88% [14].

*Диета.* Роль питания в профилактике деменции трудно переоценить. Средиземноморская диета, богатая антиоксидантами, содержащимися в таких продуктах, как орехи, ягоды, красное вино, оливковое масло, по данным исследования PREDIMED, снижает частоту развития острых сердечно-сосудистых заболеваний, способствует улучшению памяти и регуляторных функций у пожилых лиц [26]. Бессолевая и низкожировая диета DASH, разработанная для борьбы с артериальной гипертензией, также может способствовать улучшению памяти, регуляторных функций и способности к обучению. Morris M. et al. предложили комбинацию средиземноморской диеты и DASH-диеты, назвав ее MIND (Mediterranean Intervention for Neurodegenerative Delay), обладающую способностью замедлять прогрессирование болезни Альцгеймера [19]. К ней относится исключение сладких газированных напитков, копченостей, ограничение употребления сыров до одного раза в неделю, красного мяса (до трех раз в неделю), жареной пищи (до одного раза в неделю), десертов, мороженого и фабричного печенья. В рацион следует добавить овощи с зелеными

листьями, богатые фолиевой кислотой и витамином Е, орехи (грецкий орех, фундук), ягоды, фасоль, чечевицу, нежареную рыбу, курицу и индейку.

*Отказ от курения.* На сегодняшний день убедительно показано, что курильщики имеют более высокий риск развития деменции любой этиологии (ОР=1,30; 95% ДИ 1,15-1,66), причем риск развития болезни Альцгеймера даже несколько выше (ОР=1,40; 95% ДИ 1,13-1,73), чем риск сосудистой деменции (ОР=1,38; 95% ДИ 1,15-1,66) [27]. Основу этого механизма, вероятно, составляют оксидативный стресс и индукция нейронального воспаления. Важно отметить, что своевременный отказ от курения снижает вероятность развития заболевания (ОР=0,86; 95% ДИ 0,75-0,99) практически до уровня лиц, не куривших никогда (ОР=0,81; 95% ДИ 0,71-0,91) [24].

*Ограничение приёма алкоголя.* Умеренное употребление алкоголя, по данным некоторых исследований, связано со снижением риска развития деменции. Так, одна стандартная доза (примерно 32 мл крепкого напитка) для женщин и две для мужчин уменьшают частоту заболевания. Вместе с тем алкоголизм приводит к дефициту витамина В1, гиппокамальному повреждению и более быстрому прогрессированию мнестических вербальных нарушений, что показано в крупном 30-летнем наблюдательном исследовании [25]. В связи с этим наиболее рациональной стратегией у пациента с наличием когнитивных нарушений является полный отказ от употребления алкогольных напитков.

*Интеллектуальная, социальная активность и образование.* Влияние уровня образования на риск развития когнитивных нарушений и возраст их дебюта достаточно хорошо изучено. Приводятся данные о том, что лица, получившие высшее образование, имеют менее высокий риск развития деменции (ОР=0,77; 95% ДИ 0,67-0,88) [20]. Одиночество и социальная изоляция – также факторы развития деменции, значительно повышающие вероятность ее развития (на 58 и 57% соответственно) [17].

*Коррекция слуха и зрения.* В последние годы внимание исследователей, изучающих причины деменции, привлекает концепция мультисенсорной недостаточности как причины снижения интеллектуальных способностей с возрастом и развития когнитивных нарушений. Показано, что возрастная потеря слуха ассоциирована с нарушением когнитивных функций, их более быстрым прогрессированием, даже с учетом таких факторов риска, как возраст, уровень образования и генотип АПОЕ. При этом когнитивные нарушения быстрее прогрессируют у пожилых, не использующих слуховой аппарат. Лица без интеллектуально-мнестических

нарушений имеют в 1,94 раза (95%ДИ 1,38-2,73) более высокий риск возникновения деменции при развитии нарушений слуха [18]. Таким образом, профилактика сенсорной депривации – важное направление профилактики деменции.

*Гигиена полости рта.* В последние годы внимание исследователей привлекает инфекционная гипотеза развития болезни Альцгеймера. В этой связи необходимо отметить, что периодонтит, столь часто встречающийся в пожилом возрасте, ассоциированный с такими возбудителями, как *Porphyromonas gingivalis* и *Eubacterium nodatum*, повышает риск болезни Альцгеймера, а уровень IgG к этим возбудителям в плазме крови коррелирует с выраженностью нарушений памяти и счета [6; 7].

*Коррекция нарушений сна.* Гигиена сна – важнейшее направление в профилактике развития когнитивных нарушений и деменции, в особенности в молодом и среднем возрасте. Некоторыми авторами приводятся обоснованные данные об эффективности применения препаратов мелатонина и триптофана в среднем возрасте для профилактики развития деменции [21]. Кроме того, синдром обструктивного апноэ сна, достаточно часто встречающийся в пожилом возрасте способствует развитию нарушений регуляторных функций, зрительной и вербальной памяти, а его хирургическая коррекция (увулопалатофарингопластика) уже через три месяца приводит к увеличению объема гиппокампа, лобных долей и сопровождается улучшением когнитивных показателей [11].

*Лечение депрессии.* Депрессия рассматривается и как один из симптомов деменции, и как фактор риска ее развития. Лица, подверженные депрессии, имеют более высокую вероятность развития деменции любой этиологии (ОР=1,64; 95% ДИ 1,49-1,81). В этом же мета-анализе такая же закономерность выявлена и в отношении тревожных расстройств (ОР=2,05; 95% ДИ 1,29-3,28) [13].

*Первичная профилактика* предусматривает выявление и контроль факторов риска с целью предотвращения развития цереброваскулярной патологии и включает в себя следующие действия:

1. Мероприятия, направленные на повышение осведомленности населения и понимания природы деменции.

Непонимание природы деменции в обществе в целом приводит к страху развития этого заболевания. Существует необходимость в повышении осведомленности о деменции и улучшении ее понимания в обществе на всех его уровнях в качестве шага в направлении повышения



качества жизни людей с деменцией и лиц, осуществляющих уход за ними. В некоторых странах проводятся кампании, предоставляющие информацию о факторах риска.

В 1992 г. по инициативе Всемирной федерации психического здоровья (World Federation for Mental Health) был установлен Всемирный день психического здоровья (отмечается ежегодно 10 октября) с целью повышения информированности населения в отношении проблем психического здоровья и способов его укрепления, а также профилактики и лечения психических расстройств. С 2002 г. он отмечается в России по инициативе академика РАМН Т. Б. Дмитриевой [10].

2. Мероприятия по профилактике нарушений базовых когнитивных функций (внимание, память, мышление, прогнозирование, сенсомоторные реакции, двигательные-моторные навыки).

Важнейшими компонентами профилактики и замедления развития когнитивной дисфункции считаются регулярные тренировки памяти и внимания, мышления. Как правило, лица старшего возраста наибольшие затруднения испытывают в связи с нарушениями кратковременной памяти на недавно произошедшие события; реже выявляется снижение их долговременной памяти.

В настоящее время существует комплекс программ, который способствует улучшению или восстановлению памяти, внимания и мышления. В процессе обучения применяются различные стратегии с акцентом на запоминание (мнемонические приемы), осуществляется развитие способности длительно поддерживать надлежащий уровень внимания, в процессе занятий активно используется эмоциональная поддержка (как известно, эмоционально окрашенная информация запоминается лучше) [3].

3. Мероприятия, нацеленные на применение физической реабилитации в профилактике у лиц с преддементными состояниями (лечебная физкультура, скандинавская ходьба, массаж, самомассаж, физиотерапевтическое воздействие и др.).

Физическая активность помогает не только снизить риски развития слабоумия, но и замедлить его: занятия физкультурой улучшают когнитивные способности у лиц с преддементными состояниями и позволяют сохранить навыки, необходимые в повседневной жизни. Основные правила оздоровительных физических тренировок: систематичность; постепенное увеличение нагрузок; индивидуальный подбор физических упражнений и нагрузок с учетом возраста и сопутствующих заболеваний [9].

#### 4. Терапия искусством.

Включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и др.), библиотерапию (лечебное воздействие чтением), иммаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию), вокалотерапию (лечение пением), кинезиотерапию (танцевальная терапия, хореотерапия, коррекционная ритмика – лечебное воздействие движениями) [4].

Арт-терапия рекомендуется как метод лечения людей с деменцией, поскольку она обладает существенным потенциалом для стимуляции, улучшения навыков общения и повышения самооценки [5].

5. Медицинские мероприятия профилактики преддементных состояний. На сегодняшний день лечение артериальной гипертензии в качестве профилактической меры развития деменции имеет наиболее сильную доказательную базу (уровень 1А) [15]. По данным исследования Syst-Eur, уменьшение систолического артериального давления в среднем на 7 мм рт. ст., а диастолического на 3,2 мм рт. ст. на 55% уменьшает вероятность возникновения деменции любой этиологии. Вместе с тем контроль факторов риска очень существенен и при уже развившемся сосудистом и/или нейродегенеративном поражении головного мозга, в том числе и с признаками когнитивных нарушений, что составляет *вторичную профилактику*.

Возможности антигипертензивной терапии в профилактике сосудистой деменции подтверждаются также результатами исследования PROGRESS. Важнейшее значение в профилактике деменции имеет лечение артериальной гипертензии не столько в пожилом, сколько в молодом и среднем возрасте.

Препаратами выбора для лечения артериальной гипертензии у больных с когнитивными нарушениями должны быть ингибиторы АПФ и блокаторы ангиотензина-II [22].

Не менее важной является и коррекция других наиболее значимых факторов риска: сахарного диабета, сердечно-сосудистой патологии, гиперлипидемии, гипергомоцистеинемии. В этой связи важную роль может играть профилактика дефицита витаминов, в особенности В6, В9, В12, принимающих участие в метаболизме гомоцистеина, высокий уровень которого в 5,33 раза повышает риск развития деменции у больных с умеренными когнитивными нарушениями [7; 8].

Вторичная профилактика нацелена на выявление преддементных нейрокогнитивных нарушения у людей, входящих в группу риска, и разработку системы коррекционно-реабилитационных мер, направленных на замедление ухудшения когнитивных функций

Алгоритм работы по данному направлению:

I. Нейропсихологическое тестирование.

*Показания к скрининговому исследованию:*

с целью определения показаний к скрининговому исследованию рекомендуются тестовые задания для самоконтроля, ситуационные задачи для самоконтроля. Скрининг когнитивных жалоб можно оценивать с помощью опросников, например, McNairi Kahn, который заполняется пациентом.

*Оценка когнитивных нарушений:*

помогает выявить выраженность когнитивного дефицита. Часто предлагают использовать краткую шкалу исследования психического статуса (Mini-mental State Examination), но её нецелесообразно использовать в силу того, что она малочувствительна к цереброваскулярной патологии. Для скринингового исследования в клинической практике рекомендуется применять следующие тесты: рисование часов (оценивают когнитивные функции: внимание, память, речь, зрительно-пространственные функции, праксис, регуляторные функции); тест на речевую активность (семантически и фонетически опосредованные ассоциации); тест на зрительную память с оценкой свободного и отсроченного воспроизведения и узнавания [16].

*Выявление нейропсихологического профиля.*

Нейропсихологический профиль позволяет выявить состояние отдельных когнитивных функций, так как когнитивные функции при различных патологических процессах нарушаются в неодинаковой степени. Наиболее эффективный подход к оценке нейропсихологического профиля представляет собой методика нейропсихологического исследования А.Р. Лурия, на основе которой Ж.М. Глозман разработал механизм количественной оценки луриевских проб [1].

II. Когнитивная реабилитация

Основными стратегиями когнитивной реабилитации признаны следующие:

- содействие естественному восстановлению психических функций;
- восстановительные тренировки как отдельных когнитивных функций, так и прежних повседневных навыков;

- обучение больного стратегиям компенсации как дефицита отдельных когнитивных функций, так и ограничений повседневной активности;
- использование внешних компенсаторных устройств и посторонней помощи;
- реорганизация и структурирование внешней среды [2].

В группах когнитивной реабилитации проводится обучение и практическая отработка практик усвоения новой информации, снижения стресса и концентрации внимания. Ученые обнаружили, что достижение поставленной цели позволяет человеку с деменцией чувствовать большую независимость, уверенность в себе при выполнении различных видов работы и больший контроль над происходящим [4].

## **Выводы**

Таким образом, для профилактики когнитивных нарушений наиболее рациональным представляется мультимодальный подход. Важно учитывать, что в каждом возрасте наиболее значимый превентивный эффект могут иметь соответствующие мероприятия: в молодом возрасте – повышение уровня образования, в среднем – максимально эффективное лечение артериальной гипертензии, нарушений сна, отказ от курения, профилактика черепно-мозговых травм, в пожилом и старческом – интеллектуальная тренировка, правильное питание, физическая активность и лечение сопутствующих заболеваний.

## **Список литературы**

1. Глозман Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического исследования. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 160 с.
2. Григорьева В.Н. Когнитивная реабилитация – новое направление медицинской помощи больным с очаговыми поражениями головного мозга // Современные технологии в медицине. – 2010. – № 2. – С. 95–99.
3. Захаров В.В. Факторы риска и профилактика когнитивных нарушений в пожилом возрасте // Журнал неврологии и психиатрии. – 2012. – № 8. – С. 86–91.
4. Ильницкий А.Н., Прощаев К.И., Оленская Т.Л., Шалари А., Носкова И.С., Литвинов А.Е., Колпина Л.В., Горелик С.Г., Батанова Е.П., Сушкова В.И. Раннее выявление и профилактика деменции у граждан пожилого возраста в практике учреждений социальной защиты. – Белгород: КОНСТАНТА, 2017. – 48 с.
5. Левин О.С. Алгоритмы диагностики и лечения деменции. – 8-е изд. – М.: МЕД-пресс-информ, 2017. – 192 с.
6. Литвиненко И.В., Лобзин В.Ю., Емелин А.Ю. и др. Значение инфекционных агентов в развитии нейродегенеративных заболеваний // Известия Рос. Воен.-мед. акад. – 2020. – Т. 9. №S3-2. – С. 88–91.
7. Литвиненко И.В., Красаков И.В., Бисага Г.Н., Скулябин Д.И., Полтавский И.Д. Современная концепция патогенеза нейродегенеративных заболеваний и стратегия терапии // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2017. – Т. 117. – № 6-2. – С. 3–10.

8. Лобзин В.Ю. Гипергомоцистеинемия – фактор риска цереброваскулярного повреждения, нейродегенерации и прогрессирования нарушений когнитивных функций при деменциях // Вестн. Российской Воен.-мед. академии. – 2015. – №4 (52). – С. 100–105.
9. Соловьев А.Г., Новикова И.А., Местечко В.В. Профилактика когнитивных и эмоциональных нарушений. Депрессия и деменция. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2015. – 28 с.
10. Ястребов В.С., Данилова С.В. Всемирный день психического здоровья // Российский психиатрический журнал. – 2016. – № 5. – С. 96.
11. Canessa N, Castronovo V, Cappa SF, et al. Obstructive sleep apnea: brain structural changes and neurocognitive function before and after treatment. *Am. J. Respir. Crit. Care Med.* 2011. Vol. 183. P. 1419–1426.
12. Dhana K., Evans D.A., Rajan K.B. et al. Healthy lifestyle and the risk of Alzheimer dementia: Findings from 2 longitudinal studies. *Neurology.* 2020. Vol. 95(4). P. e374–e383.
13. Ford E., Greenslade N., Paudyal P. et al. Predicting dementia from primary care records: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One.* 2018. e0194735.
14. Hörder H, Johansson L, Guo X, et al. Midlife cardiovascular fitness and dementia: a 44-year longitudinal population study in women. *Neurology.* 2018. Vol. 90. P. e1298–e1305.
15. Horta, J. EFNS guidelines for the diagnosis and management of Alzheimer`s Disease. *European J. of Neurology.* 2010. 17. P. 1236–1248.
16. Killick, J. And Allan, C. The art of dementia treatment: using a rich resource // *J. of Dementia Care.* 1999. № 7. P. 35–38
17. Kuiper J.S., Zuidersma M., Oude Voshaar R.C. et al. Social relationships and risk of dementia: a systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Aging Res. Rev.* 2015. Vol. 22. P. 39–57.
18. Livingston G., Sommerlad A., Orgeta V. et al. Dementia prevention, intervention, and care. *Lancet.* 2017. Vol. 390. P. 2673–2734.
19. Morris M.C., Tangney C.C., Wang Y. et al. MIND diet score more predictive than DASH or Mediterranean diet scores. *Alzheimers Dement.* 2015. Vol. 11. P. 1015–1022.
20. Satizabal C.L., Beiser A.S., Chouraki V. et al. Incidence of dementia over three decades in the Framingham heart study. *N. Eng. J. Med.* 2016. Vol. 374. P. 523–532.
21. Shukla M., Govitrapong P., Boontem P. et al. Mechanisms of Melatonin in Alleviating Alzheimer's Disease // *Curr. Neuropharmacol.* 2017. Vol.15(7). P. 1010–1031.
22. Small D.H., Gasperini R., Vincent A.J. et al. The role of Abeta-induced calcium dysregulation in the pathogenesis of Alzheimer's disease. *J. Alzheimers Dis.* 2009. Vol. 16. P. 225–233.
23. Sofi F., Valecchi D., Bacci D. et al. Physical activity and risk of cognitive decline: a meta-analysis fo prospective studies. *J. Intern Med.* 2011. Vol. 269. P. 107–117.
24. Swan G.E., Lessov-Schlaggar C.N. The effects of tobacco smoke and nicotine on cognition and the brain // *Neuropsychol. Rev.* 2007. Vol.17. P. 259–273.
25. Topiwala A., Allan C.L., Valkanova V. et al. Moderate alcohol consumption as risk factor adverse brain outcomes and cognitive decline: longitudinal cohort study. *BMJ.* 2017. Vol. 357. j2353.
26. Valls-Pedret C., Sala-Vila A., Serra-Mir M., et al. Mediterranean diet and age-related cognitive decline: a randomized clinical trial. *JAMA Intern. Med.* 2015. Vol. 175. P. 1094–1103.
27. Zhong G., Wang Y., Zhong Y. et al. Smoking is associated with an increased risk of dementia: a meta-analysis of prospective cohort studies with investigation of potential effect modifiers // *PloS One.* 2015. №.10. e0118333.

## References

1. Glozman, ZH. M. (1999). *Kolichestvennaya ocenka dannykh nejropsikhologicheskogo issledovaniya* [Quantification of neuropsychological study data]. Moscow: Centr lechebnoj pedagogiki. 160 p. (In Russian).
2. Grigor'eva, V. N. (2010) Kognitivnaya reabilitaciya – novoe napravlenie medicinskoj pomoshchi bol'nym s ochagovymi porazheniyami golovnogo mozga [Cognitive rehabilitation – a new direction of medical care for patients with focal brain lesions]. *Zhurnal Sovremennye tekhnologii v medicine – Journal Modern Technologies in Medicine*. № 2. P. 95–99. (In Russian).
3. Zakharov, V. V. (2012) Faktory riska i profilaktika kognitivnykh narushenij v pozhi-lom vozraste [Risk factors and prevention of cognitive impairment in old age]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii – Journal of Neurology and Psychiatry*. №8. P. 86–91. (In Russian).
4. Il'nickij, A. N., Proshchaev, K. I., Olenskaya, T. L., Shalari, A., Noskova, I. S., Litvinov, A. E., Kolpina, L. V., Gorelik, S. G., Batanova, E. P., Sushkova, V. I. (2017) *Ranee vyavlenie i profilaktika demencii u grazhdan pozhilogo vozrasta v praktike uchrezhdenij social'noj zashchity* [Early detection and prevention of dementia in older citizens in the practice of social protection institutions]. Metodicheskie rekomendacii. Belgorod: KONSTANTA. 48 p. (In Russian).
5. Levin, O. S. (2017) *Algoritmy diagnostiki i lecheniya demencii* [Dementia Diagnosis and Treatment Algorithms]. 8-e izd. Moscow: MED-press-inform. 192 p. (In Russian).
6. Litvinenko, I. V., Lobzin, V. YU., Emelin, A. YU. i dr. (2020) Znachenie infekcionnykh agentov v razvitii nejrodegenerativnykh zabolevanij [The importance of infectious agents in the development of neurodegenerative diseases]. *Izvestiya Rossijskaya Voенno-medicinskaya akademiya – Izvestia Russian Military Medical Academy*. T. 9. № S3-2. P. 88–91. (In Russian).
7. Litvinenko, I.V., Krasakov, I.V., Bisaga, G.N., Skulyabin, D.I., Poltavskii, I.D. (2017) *Covremennaya kontseptsiya patogeneza nejrodegenerativnykh zabolevanii i strategiya terapii* [The modern concept of the pathogenesis of neurodegenerative diseases and the strategy of therapy]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. C.C. Korsakova – The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*. Vol. 117. № 6-2. P. 3–10. (In Russian).
8. Lobzin, V. YU. (2015) Gipergomocisteinemiya – faktor riska cerebrovaskulyarnogo povrezhdeniya, nejrodegeneracii i progressirovaniya narushenij kognitivnykh funkcij pri demenciakh [Hyperhomocysteinemia – risk factor for cerebrovascular injury, neurodegeneration and progression of cognitive impairment in dementia]. *Vestnik Rossijskoj Voенno-medicinskoj akademii – Bulletin of the Russian Military Medical Academy*. № 4 (52). P. 100–105. (In Russian).
9. Solov'ev, A. G., Novikova, I. A., Mestechko, V. V. (2015) *Profilaktika kognitivnykh i ehmocional'nykh narushenij. Depressiya i demenciya* [Prevention of cognitive and emotional impairment. Depression and dementia]. Arhangel'sk: Izdatel'stvo Severnogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. (In Russian).
10. Yastrebov, V. S., Danilova, S. V. (2016) *Vsemirnyj den' psikhicheskogo zdorov'ya* [World Mental Health Day]. *Rossijskij psikiatricheskij zhurnal – Russian Psychiatric Journal*. № 5. P. 96. (In Russian).
11. Canessa N, Castronovo V, Cappa SF, et al. Obstructive sleep apnea: brain structural changes and neurocognitive function before and after treatment. *Am. J. Respir. Crit. Care Med*. 2011. Vol. 183. P. 1419–1426.

12. Dhana K., Evans D.A., Rajan K.B. et al. Healthy lifestyle and the risk of Alzheimer dementia: Findings from 2 longitudinal studies. *Neurology*. 2020. Vol. 95(4). P. e374–e383.
13. Ford E., Greenslade N., Paudyal P. et al. Predicting dementia from primary care records: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*. 2018. e0194735.
14. Hörder H, Johansson L, Guo X, et al. Midlife cardiovascular fitness and dementia: a 44-year longitudinal population study in women. *Neurology*. 2018. Vol. 90. P. e1298-e1305.
15. Horta, J. EFNS guidelines for the diagnosis and management of Alzheimer`s Disease. *European J. of Neurology*. 2010. 17. P. 1236–1248.
16. Killick, J. And Allan, C. The art of dementia treatment: using a rich resource // *J. of Dementia Care*. 1999. № 7. P. 35–38.
17. Kuiper J.S., Zuidersma M., Oude Voshaar R.C. et al. Social relationships and risk of dementia: a systematic review and meta analysis of longitudinal cohort studies. *Aging Res. Rev.* 2015. Vol. 22. P. 39–57.
18. Livingston G., Sommerlad A., Orgeta V. et al. Dementia prevention, intervention, and care. *Lancet*. 2017. Vol. 390. P. 2673–2734.
19. Morris M.C., Tangney C.C., Wang Y. et al. MIND diet score more predictive than DASH or Mediterranean diet scores. *Alzheimers Dement.* 2015. Vol. 11. P. 1015–1022.
20. Satizabal C.L., Beiser A.S., Chouraki V. et al. Incidence of dementia over three decades in the Framingham heart study. *N. Eng. J. Med.* 2016. Vol. 374. P. 523–532.
21. Shukla M., Govitrapong P., Boontem P. et al. Mechanisms of Melatonin in Alleviating Alzheimer's Disease // *Curr. Neuropharmacol.* 2017. Vol.15(7). P. 1010–1031.
22. Small D.H., Gasperini R., Vincent A.J. et al. The role of Abeta-induced calcium dysregulation in the pathogenesis of Alzheimer`s disease. *J. Alzheimers Dis.* 2009. Vol. 16. P. 225–233.
23. Sofi F., Valecchi D., Bacci D. et al. Physical activity and risk of cognitive decline: a meta analysis fo prospective studies. *J. Intern Med.* 2011. Vol. 269. P. 107–117.
24. Swan G.E., Lessov Schlaggar C.N. The effects of tobacco smoke and nicotine on cognition and the brain // *Neuropsychol. Rev.* 2007. Vol.17. P. 259–273.
25. Topiwala A., Allan C.L., Valkanova V. et al. Moderate alcohol consumption as risk factor adverse brain outcomes and cognitive decline: longitudinal cohort study. *BMJ*. 2017. Vol. 357. j2353.
26. Valls Pedret C., Sala Vila A., Serra-Mir M., et al. Mediterranean diet and age related cognitive decline: a randomized clinical trial. *JAMA Intern. Med.* 2015. Vol. 175. P. 1094–1103.
27. Zhong G., Wang Y., Zhong Y. et al. Smoking is associated with an increased risk of dementia: a meta-analysis of prospective cohort studies with investigation of potential effect modifiers // *PLoS One*. 2015. №.10. e0118333.

#### Вклад соавторов

*Литвиненко И.В.:* определение замысла исследования, разработка его теоретико-методологических основ и стратегии, методологический аспект профилактики деменции; описание состояния лиц с преддементными нейрокогнитивными нарушениями  
*Лосева С.М.:* сбор и обработка психолого-педагогических материалов исследования в части реабилитации лиц с преддементными нейрокогнитивными нарушениями.

### Co-authors' contribution

*Litvinenko I. V.*: concept identification of the study, development of theoretical and methodological basis and strategies, the medical aspect of dementia prevention;  
*Loseva S. M.*: collection and processing of psychological and pedagogical materials of the study in rehabilitation of people with predementia neurocognitive impairments.

### Об авторах

**Литвиненко Игорь Вячеславович**, доктор медицинских наук, профессор, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

**Лосева Снежана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik\_73@mail.ru

### About the authors

**Igor V. Litvinenko**, Dr. Sci.(Med.), Full Professor, S. M. Kirov Military Medical Academy; Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

**Snezhana M. Loseva**, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik\_73@mail.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2021

Received: 09 November 2021

Принята к публикации: 16.11.2021

Accepted: 16 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021



УДК / UDC 376 : 37.026

DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_233

## Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования

**Т. С. Овчинникова<sup>1</sup>, С. Б. Васильева<sup>2</sup>, А. А. Тараторина<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербурга, Российская Федерация

<sup>2</sup>СПб ГАДОУ «Детский сад № 53», Санкт-Петербург  
Санкт-Петербурга, Российская Федерация

В данной статье раскрывается проблема методического сопровождения работы ресурсного класса для детей с аутизмом на примере опыта образовательных организаций Санкт-Петербурга. Дается сравнение работы ресурсного класса с коррекционным. Представлен анализ теории прикладного анализа и методологии работы с РАС в России. Обозначена роль родителей детей с аутизмом в образовательном процессе.

**Материалы и методы.** В статье представлен теоретический анализ форм обучения детей с РАС в России и за рубежом, а также опыт работы образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Сложность организации обучения детей с РАС заключается в том, что диапазон спектра специфических особенностей разнообразен, и для каждого обучающегося необходимы индивидуальные условия.

**Результаты исследования.** В настоящее время все больше вопросов возникает о возможностях обучения детей с РАС в условиях интеграции в образовательную организацию общеобразовательной направленности и формированию у них навыков социализации и коммуникации.

**Обсуждение и выводы.** Обучение отдельными блоками относится к тщательно сконструированному взаимодействию между педагогом и воспитанником. Нерешенными остаются следующие вопросы: – аттестация детей с РАС по окончании освоения образовательной программы; сроки обучения детей с РАС в общеобразовательном классе; достижение целевых ожидаемых результатов образования детьми с РАС в соответствии с требованиями цензового уровня освоения программы согласно ФГОС НОО; соотношение формирования академических и жизненных компетенций в учебном плане образовательного процесса.

**Ключевые слова:** ресурсный класс, аутизм, прикладной анализ поведения, метод дискретных проб.

**Для цитирования:** Овчинникова Т. С., Васильева С. Б., Тараторина А. А. Методическое сопровождение работы ресурсного класса в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 233–246. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_233

## **Methodological support of the resource class in the context of inclusive education**

***Tatiana S. Ovchinnikova<sup>1</sup>, Svetlana B. Vasileva<sup>2</sup>,  
Anastasia A. Taratorina<sup>1</sup>***

*<sup>1</sup>Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

*<sup>2</sup>«Kindergarten No 53» Saint Petersburg, Russian Federation,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

This article reveals the problem of methodological support for the work of a resource class for children with autism on the example of the experience of educational organizations in St. Petersburg. A comparison of the work of the resource class from the correctional one is given. The analysis of the theory of applied analysis and methodology of work with autism in Russia is presented. The role of parents of children with autism in the educational process is outlined.

**Materials and methods.** The article presents a theoretical analysis of the forms of education of children with ASD in Russia and abroad, as well as the experience of educational organizations in St. Petersburg and the Leningrad region. The complexity of organizing the education of children with ASD lies in the fact that the range of the spectrum of specific specialties is diverse, and individual conditions are necessary for each student.

**Results.** Currently, more and more questions arise about the possibilities of teaching children with ASD in conditions of integration into an educational organization of a general educational orientation and the formation of their socialization and communication skills.

**Discussion and conclusions.** Teaching in separate blocks refers to a carefully constructed interaction between a teacher and a pupil. The following issues remain unresolved: – certification of children with ASD upon completion of the educational program; terms of education of children with ASD in the general educational class; achievement of the target expected results of education of children with ASD in accordance with the requirements of the qualification level of the program according to the Federal State Educational Standard; the ratio of the formation of academic and life competencies in the curriculum of the educational process.

**Key words:** resource class, autism, applied behavior analysis, discrete sampling method.

**For citation:** Ovchinnikova, T. S., Vasileva, S. B., Taratorina, A.A. (2021) Metodicheskoe soprovozhdenie raboty` resursnogo klassa v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya [Methodological support of the resource class in the context of inclusive education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 233–246. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_233 (In Russian).

Российская система специального образования – открытая социально-педагогическая система, призванная социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, она позволяет создавать особую среду в специальном образовательном учреждении, содействуя интеграции детей в свободном социуме [3].

Сегодня в России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, превращение их во все более значительную в количественном отношении социальную группу. За последние годы отмечается тенденция к увеличению как абсолютного, так и относительного показателя инвалидности. Наблюдается также негативная тенденция в структуре контингента детей данной категории [3].

Это свидетельствует о масштабности проблемы и определило необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы, обеспечивающей, в том числе, социальную инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

С 2016 г. школы России внедряют федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), который предполагает различные организационные формы дифференцированной коррекционно-развивающей работы для всех категорий детей<sup>1</sup>. Разработано 26 вариантов адаптированных основных образовательных программ (АООП) для начального образования, которые реализуются в образовательных организациях компенсирующей и комбинированной направленности и позволяют удовлетворить образовательные потребности обучающихся с ОВЗ в зависимости от уровня их когнитивных возможностей и степени выраженности дефекта. Если обучение детей с сенсорными и ментальными расстройствами для специального образования России имеет длительную историю становления, богатый методологический и практический опыт, то обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), выделенных относительно недавно в самостоятельную категорию, представляется недостаточно обоснованным с точки зрения методического сопровождения и форм организации образовательного процесса.

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

На сегодняшний день обучение детей с ОВЗ осуществляется в следующих формах: специальное образование, инклюзия, домашнее обучение, заочное семейное обучение.

**Специальное образование.** Обучение осуществляется в соответствии с особыми образовательными потребностями (ООП) конкретной нозологической группы детей с ОВЗ. Это традиционная форма обучения детей в классах (группах) компенсирующей направленности, которая имеет многолетнюю историю становления.

**Инклюзия.** Инклюзивное образование – относительно новая организационная форма обучения, которая стала развиваться с 2012 г. При этом процесс инклюзии необходимо понимать не только как совместный процесс обучения в школе, в организации профессионального образования, в университете, а непрерывный единый процесс жизнедеятельности в единой социальной среде [3]. В результате этой формы обучения ребенок социализируется, непосредственно общаясь со сверстниками и участвуя во всех школьных и внеурочных мероприятиях. Вместе с тем необходимо признать, что не все школы готовы принять детей с ОВЗ и обеспечить условия образовательного процесса, соответствующие особым образовательным потребностям и специфическим особенностям детей всех категорий нарушенного развития.

**Домашнее обучение.** При этой форме ребенок с ОВЗ учится так же, как и его ровесники: осваивает предметные области, пишет контрольные и сдает экзамены, но только все это вне социализации. Обучающиеся лишены контактов с детьми, не умеют выстраивать с ними адекватные взаимоотношения, сосредоточенность учителей и родителей на ребенке ведет к крайним проявлениям эгоизма и инфантилизма.

**Заочное семейное обучение.** Экстернат, при котором ответственность за освоение программы и развитие ребёнка полностью ложится на плечи родителей. В режиме консультативной работы родители получают задания для ребенка и выполняют его. Если ребенок способен учиться самостоятельно, дистанционно, родитель обеспечивает ребенку возможность осваивать материал, не посещая школу.

Сложность организации обучения детей с РАС заключается в том, что диапазон спектра специфических особенностей разнообразен, и для каждого обучающегося необходимы индивидуальные условия. В статье представлен теоретический анализ форм обучения детей с РАС в России и за рубежом, а также опыт работы образовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Лора Винг со своей коллегой Джудит Гулд (1979) выделила триаду проблем, характерную для всех детей с РАС, которую впоследствии назвали «триадой Винг-Гулд»: нарушения социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Впервые был предложен термин «спектр аутизма». Как говорила Лорна Винг: «были дети, которые отлично вписались в критерии аутизма, выделенные Лео Каннером в 1943 г. Но было очень много детей в середине спектра, которые не могли быть отнесены ни к одной из категорий. Специфические особенности развития детей с РАС заключаются в нарушении развития средств коммуникации и социальных навыков, проблемах аффективного поведения и сложностях формирования адекватных взаимоотношений с окружающим миром. Категория детей крайне неоднородна, что определяет трудности организации условий обучения и возможностей освоения образовательного стандарта [6].

В зависимости от характера и степени взаимодействия с окружающим миром, а также от типа аутизма О.С. Никольская обобщила и описала основные педагогические характеристики четырёх групп детей с РАС:

1 – поведение детей характеризуется как полная отрешенность и безразличие к окружающей среде;

2 – дети отвергают окружающую действительность, при этом не игнорируют её существование;

3 – характерным проявлением расстройства в данной группе является замещение основных элементов внешней среды на реалии самого ребенка для комфортного нахождения в ней;

4 – дети способны к общению, интеллектуальные функции сохранены, но присутствуют определенные трудности при создании коммуникативной среды со сверстниками и взрослыми [6].

Для детей с РАС в силу широкого диапазона проявлений нарушений для каждой из выделенных групп необходима особенная организация образовательного процесса, которая бы соответствовала их особенностям и психофизическим возможностям. Выделив общие специфические особенности нарушенного развития, стало возможным определение особых образовательных потребностей в организации педагогических условий (материально-технические, кадровые, учебно-методического комплекса, содержание), которые должны быть удовлетворены в процессе обучения.

Обучение детей с РАС организовано, согласно педагогической классификации О.С. Никольской, по четырем вариантам, описание которых представлены в ФГОС НОО для детей с РАС.

Если обучение по вариантам ФГОС НОО 8.1 и 8.2 соответствует цензовому уровню образования и организационные формы могут быть разнообразными: от специального образования до экстерната. Особую проблему представляют дети, которым рекомендовано обучение по программе ФГОС НОО 8.3 и 8.4., поскольку эти дети ранее относились к категории необучаемых в силу специфических особенностей поведения<sup>1</sup>.

Вариант 8.3 предназначен для образования обучающихся с РАС, имеющими легкую умственную отсталость (интеллектуальными нарушениями), тогда как вариант 8.4. предназначен для образования детей с РАС, имеющих дополнительные тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). Для этих детей создается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), но организационные формы обучения до сих пор вызывают множество вопросов и дискуссий в профессиональном сообществе<sup>2</sup>.

В современном образовательном пространстве интеграция детей с РАС осуществляется следующим образом:

- образовательная интеграция, когда ребенок с РАС сразу оказывается в классе, вместе с нормативно развивающимися сверстниками;
- частичная интеграция, которая ребенку с РАС дает возможность постепенного включения в класс нормативно развивающихся сверстников. В этом случае ребенок с аутизмом, обучаясь в классе для детей со сходными трудностями, может посещать отдельные уроки в «классе» с нормативно развивающимися сверстниками с дальнейшим увеличением времени нахождения в нем, что создает возможность для участия в совместной деятельности.

Анализ зарубежного опыта позволил изучить форму обучения «ресурсный класс», как наиболее адекватную для обучающихся по ФГОС НОО для детей с РАС 8,3 и 8.4. Это вариант инклюзии, который постепенно вводит ребенка с РАС в социум общеобразовательной школы.

По статистике на сегодняшний день в Санкт-Петербурге более четырехсот детей с официально подтвержденным статусом расстройствами аутистического спектра (РАС). При этом только 52 из них обучаются инклюзивно на базе общеобразовательных школ, специальные условия интеграции этих детей в форме ресурсных классов созданы в 15 школах Петербурга.

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

<sup>2</sup> Там же.

С января 2018 г. в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Ростове-на-Дону развивается образовательная модель обучения детей с РАС – «ресурсный класс». Суть модели – создание в образовательной организации общеразвивающей направленности специального пространства, в котором учащиеся с РАС получают дополнительную помощь в соответствии с их образовательными потребностями:

- у детей формируются в первую очередь жизненные компетенции, направленность обучения и воспитания подчинена необходимости в формировании социальных и практико-ориентированных навыков с целью максимальной адаптации ребенка с РАС к внешней среде:

- организовано регламентированное взаимодействие с незнакомыми взрослыми (педагогами, специалистами), опосредованное знакомым взрослым (тьютором), который помогает ребенку справиться с барьерами коммуникации с чужим человеком;

- углубленная диагностика по всему спектру развития позволяет персонализировать учебно-методические материалы и обеспечить индивидуальный подход при составлении образовательной нагрузки с учетом темпа и работоспособности детей с РАС;

- алгоритмизация процесса обучения, наличие четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды делают возможным стимулировать и оптимизировать деятельность обучающихся с РАС;

- применение альтернативной коммуникации позволяет развивать навыки взаимодействия с учителем и сделать процесс обучения содержательно более насыщенным. В этой модели инклюзивного образования ребенок получает постоянную помощь от сопровождающего взрослого и поэтапно «рука в руку» входит в пространство социального взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми [1].

Необходимо понимать, что «ресурсный класс» – это не класс в традиционном понимании как коллектив обучающихся. В зарубежных источниках можно найти разные определения термина ресурсного класса (с англ. resource room) – это некоторое помещение в школе (образовательной организации), где аккумулированы все дополнительные «помощники» и приспособления (ресурсы), позволяющие преодолеть все «барьеры», препятствующие обучению. Согласно типовому положению о ресурсном классе на базе образовательной организации, ребенка с РАС зачисляют в обычный общеобразовательный класс, и он проводит там столько времени, сколько позволяет ему его психоэмоциональное состо-

яние. Все остальное время дети с РАС проводят в ресурсной зоне со специалистами, которые с ними занимаются индивидуально по разработанной специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

Ресурсный класс (или ресурсная зона) – это пространство в организации, в котором максимально сосредоточены все необходимые ресурсы для социальной адаптации детей с РАС, доступные образовательному учреждению. В этой зоне ребенок взаимодействует с разными специалистами, необходимыми ему для успешной адаптации к окружающему миру. Логопеды, тьюторы, учителя-дефектологи, учителя общеобразовательной школы, педагоги-психологи и т. д. совместно с родителями (законными представителями) создают индивидуальную образовательную траекторию для каждого ребенка с РАС, чтобы он смог поэтапно включиться в процесс обучения на уровне нормально развивающихся сверстников.

Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным образовательным программам, состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. На уроках в общеобразовательном классе учеников сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками. Тьютор также помогает адаптировать материал урока в соответствии с особенностями восприятия ученика, которого он сопровождает.

Цель ресурсного класса – адаптировать ребенка к школьному социуму за счет перехода от полной поддержки тьютора и индивидуального освоения адаптированной образовательной программы (АОП) к работе в общем классе без сопровождения тьютора и освоения адаптированной основной образовательной программы (АООП) [5].

Модель «ресурсный класс» функционирует в двух режимах: постоянном и консультативном.

**Постоянный режим.** Ребенок проводит не менее 80 % времени для освоения АОП внутри «ресурсной зоны»; на территории образовательного учреждения за ним закреплен тьютор для индивидуального сопровождения; ребенок посещает коррекционно-развивающие мероприятия, проводимые для развития социальных и функциональных навыков; взаимодействует с различными специалистами; возможен режим кратковременного пребывания.



**Консультативный режим.** Ребенок проводит не менее 80 % времени, для освоения АОП в общеразвивающем классе, вместе с нормально развивающимися сверстниками, в который зачислены дети с аутизмом. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным. Воспитанник, обучающийся в постоянном режиме, может быть переведен на консультативный режим или обратно. Решение о переводе принимается коллегиально командой специалистов по согласованию с родителями (законными представителями) [5].

В настоящее время все больше вопросов возникает о возможностях обучения детей с РАС в условиях интеграции в образовательную организацию общеобразовательной направленности и формированию у них навыков социализации и коммуникации. Разгораются дискуссии о пользе и адекватности применения методов прикладного анализа поведения (ПАП) и противопоставлении бихевиорального и эмоционально-смыслового подходов в качестве методологической основы в работе с РАС.

Анализируя теорию прикладного анализа и методологию работы с РАС в России, хочется отметить множество единых позиций, но языковые различия в переводе терминологии создают впечатление абсолютного различия. Поднятый ажиотаж в среде родительской общественности и маркетинговая составляющая продвижения прикладного анализа в российской реальности, создают впечатление уникальности методов и их необычайной эффективности.

Поскольку особенность детей с РАС заключается в своеобразии их поведения, которое не позволяет им адекватно социализироваться, то первостепенным вопросом, который должен быть решен, является изменение поведения и коррекция нежелательных паттернов, которые свойственны для категории лиц искаженного вида дизонтогенеза.

Стремление к объективной регистрации проявлений психики в наибольшей степени определяет сходство методологии работы с поведением русской и американской научных школ. Бихевиоризм (от англ. behaviour, biheviор – поведение) по ряду позиций сближается с русской психофизиологической школой И.М. Сеченова и И.П. Павлова<sup>1</sup>, открытия которой предшествовали и отчасти способствовали его возникновению. Основателями бихевиоризма являются Э. Торндайк (1874–1949) и

---

<sup>1</sup> Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в.: учеб. пособие. М., 1996. 416 с.

Дж. Уотсон (1878–1958), которые предложили схему  $S \rightarrow R$  ( $S$  – стимул,  $R$  – реакция), как основу любого процесса научения, следовательно, и возможность формирования любого «желаемого» поведения. Прикладной анализ поведения (АВА – Applied Behavior Analysis) принадлежит бихевиоральному направлению психологии. Основателем его является Б.Ф. Скиннер (1904–1990), создавший теорию оперантного научения, близкую по своей сути к теории И.П. Павлова (1849–1949) о формировании условных рефлексов через пищевое подкрепление<sup>1</sup>.

При аутизме нарушена коммуникация и по мнению Б.Ф. Скиннера ее возможно формировать, используя те же факторы окружающей среды и принципы, которые управляют другими формами поведения. Автор предложил понятие «вербальные операнты» (манты) – такие функциональные вербальные единицы из которых состоит речевой репертуар человека. Вербальный оперант – это тип поведения, который возникает в определенных повторяющихся ситуациях, выражающий «просьбу», «отказ», «недовольство» и пр. Для их формирования применяются следующие методы прикладного анализа поведения: 1) DTT – Discrete Trial Training, в русской интерпретации «метод дискретных проб» или «обучение отдельными блоками» [7]; 2) IT – «случайное обучение». Сущность оперантного обучения заключается в закреплении «последствий» поведения в той или иной ситуации, поскольку любое поведение направлено на достижение определенной цели. Если в результате поведения цель достигнута, поведение будет закрепляться: повторяться в аналогичных ситуациях, проявляться чаще, с большей интенсивностью, в противном случае, если цель не достигнута, вероятность повторения поведения существенно снижается. Метод дискретных проб является неотъемлемой частью в работе по формированию «желаемого» поведения у детей с РАС, которые не могут следовать инструкциям в группе и имеют множество поведенческих барьеров: низкий уровень развития коммуникации, проявления стереотипий и/или нежелательного поведения, слабые навыки сотрудничества. Дискретная проба (или блок) – это законченный эпизод, состоящий из инструкции, реакции (ответа) воспитанника, подсказки педагога (когда это необходимо), предоставления последствия (в зависимости от ответа ребенка) и удаления материалов [1].

---

<sup>1</sup> Шрамм Роберт. Детский аутизм и АВА. АВА (Applied Behavior Analysis) терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. Екатеринбург: РАМА Пабблишинг, 2013. 205 с.

Данный метод обладает рядом преимуществ и доказанной высокой эффективностью<sup>1</sup>:

- позволяет разбить навык на мелкие составляющие и разучивать их отдельно;
- дает возможность многократного повторения учебных попыток;
- создает мотивацию к обучению за счет системы «подкрепления», которая выражается в получении ребенком желаемой игрушки, похвалы, поощрительного значка или рисунка.

Обучение отдельными блоками относится к тщательно сконструированному взаимодействию между педагогом и воспитанником. Хочется отметить, что языковые «разночтения» и несовершенство перевода дефиниций и тезауруса во многом противопоставляет российскую школу коррекционной помощи зарубежной. Так, например, метод дискретных проб, распространенный в лексике иностранных специалистов в России, многие годы применяется как понятие постепенного «пошагового» обучения, при котором поэлементно увеличивается сложность формируемого навыка.

Вместе с тем организация образовательного процесса и методического сопровождения обучения детей с РАС в ресурсном классе в России испытывает ряд проблем методологического и методического характера. Анализ сложившейся ситуации диссеминации модели «ресурсный класс» для обучения детей с РАС показал, что базовой методологией модели является прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis), который представляет собой комплексный (многосторонний) подход к изучению поведения, впервые предложенный Б. Ф. Скиннером и развитый его последователями<sup>2</sup>. Поскольку организация ресурсных классов инициирована родителями детей с РАС, которые ориентированы на зарубежные образовательные технологии, техники и методики вмешательства, методическое сопровождение образовательного процесса детей с РАС в условиях российской школы требует более детального ознакомления с этим подходом и трансформацией его в российскую реальность.

Внедрение прикладного анализа предполагает кадровое обеспечение специалистами, владеющими этой технологией, которое не предусмотрено Российской системой обучения дефектологов. Отсутствует

---

<sup>1</sup> Сандберг М., Ph. D., ВСВА. VB-MAPP Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. с англ. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. 275 с.

<sup>2</sup> Купер Джон О. Прикладной анализ поведения / Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард; пер. с англ.: А. Г. Азов [и др.]; [Фонд содействия решению проблем аутизма в России Выход, Ступени]. М.: Практика, 2016. 826 с.: ил., портр., табл.

нормативно-правовая база, определяющая регламент деятельности специалистов ресурсного класса. В практике образовательного процесса в России не предусмотрена деятельность супервизора и консультанта. Поскольку данная модель разрабатывалась не в нашей стране, в ее рамках есть компетенции, которые не вписываются в существующую в России классификацию профессий.

Нерешенными остаются следующие вопросы:

- аттестация детей с РАС по окончании освоения образовательной программы. Поскольку дети приписаны к общеобразовательному классу, то по окончании 1 класса по какой программе они должны будут быть оценены?;

- сроки обучения детей с РАС в общеобразовательном классе;

- достижение целевых ожидаемых результатов образования детьми с РАС в соответствии с требованиями цензового уровня освоения программы согласно ФГОС НОО;

- соотношение формирования академических и жизненных компетенций в учебном плане образовательного процесса.

## **Выводы**

Определяя нарушения коммуникации и социализации детей как ведущие проблемы развития детей с РАС, можно утверждать, что обеспечение коррекции поведения детей с РАС в социуме является первостепенной задачей. Анализ сложившейся ситуации показал, что в настоящее время действительно возникла острая необходимость в решении вопроса обучения детей с РАС, но не изучена эффективность и оптимальность этого процесса в разных образовательных моделях. Не решены противоречия, возникшие на столкновении двух методологических парадигм обучения. Не отрицая метод прикладного анализа, его эффективность в работе с РАС, необходимо его более тщательное изучение и возможность экстраполяции метода в российскую действительность.

## **Список литературы**

1. Григоренко Е., Торрес С., Лебедева Е., Бондарь Е. Вмешательства при РАС с доказанной эффективностью. Фокус внимания на вмешательствах, основанных на прикладном анализе поведения (ПАП) // *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. Vol. 15. No 4. pp. 711–727.

2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: Сеанс, 2018. – 202 с.

3. Кобрина Л.М., Скворцов В.Н., Никитина М.И., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма

образования в регионе// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 43–50.

4. Козорез А.И., Беспалова А.Н., Гончаренко М.С. и др. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. – М.: Ресурсный класс, 2016. – 357 с.

5. Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. – М.: Эксмо, 2020. – 151 с.

6. Никольская О.С. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.

7. Russell Lang, Terry B. Hancock, Nirbhay N. Singh. Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder. – Cham: Springer, 2016. – 301 p.

### References

1. Grigorenko E., Torres S., Lebedeva E., Bondar E. Vmeshatel`stva pri RAS s dokazannoj e`ffektivnost`yu. Fokus vnimaniya na vmeshatel`stvax, osnovanny`x na prikladnom analize povedeniya (PAP) [Interventions in ASD with proven effectiveness. Focus on interventions based on applied behavior analysis (PAP)]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. Vol. 15. No 4. pp. 711–727. (In Russian).

2. Dovbnaya, S., Morozova, T., Zalogina, A., Monova, I. (2018) *Deti s rasstrojstvom autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoj e`ffektivnost`yu* [Children with autism spectrum disorder in kindergarten and school: practices with proven effectiveness]. Sankt Petersburg: Seans. (In Russian).

3. Kobrina, L.M. Skvorczov, V. N., Nikitina M. I., Loginova E. T. (2010) Distancionnoe obuchenie detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak innovacionnaya forma obrazovaniya v regione [Distance learning for children with disabilities as an innovative form of education in the region]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No 3. pp. 43–50. (In Russian).

4. Kozorez, A.I., Bepalova, A.N., Goncharenko, M.S. and others. (2016) *Resursny`j klass. Opy`t organizacii obucheniya i vneurochnoj deyatel`nosti detej s autizmom v obshheobrazovatel`noj shkole* [Resource class. Experience in organizing education and extra-curricular activities of children with autism in a comprehensive school]. Moskva: Resursny`j klass. (In Russian).

5. Kollektiv avtorov (2020) *Kak pomoch` doshkol`niku s rasstrojstvom autisticheskogo spektra* [How to help a preschooler with autism spectrum disorder]. Moskva: E`ksmo. (In Russian).

6. Nikolskaya, O.S. Baenskaya. E.R., Liebling. M.M. (1997) *Autichny`j rebenok. Puti pomoshhi* [Autistic child. Ways of help]. Moskva: Terevinf. (In Russian).

7. Russell Lang, Terry B. Hancock, Nirbhay N. (2016) *Singh. Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder*. Cham: Springer.

### Вклад соавторов

Васильева С.Б.: сбор и анализ материала.

Овчинникова Т.С.: концепция исследования, научное оформление.

Тараторина А.А.: структурирование информации, хронологизация теорий и подходов.

### Co-authors' contribution

*Vasilyeva S.B.*: collection and analysis of material.

*Ovchinnikova T.S.*: research concept, scientific design.

*Taratorina A.A.*: structuring of information, chronologization of theories and approaches.

### Об авторах

**Васильева Светлана Борисовна**, педагог-психолог, СПб ГАДОУ «Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района», Санкт-Петербург, Россия, e-mail: svvasilieva@yandex.ru

**Овчинникова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

**Тараторина Анастасия Александровна**, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1618-357X, e-mail: a.a.taratorina@mail.ru

### About the authors

**Svetlana B. Vasileva**, pedagog-psychologist, «Kindergarten No 53» St. Petersburg, Russia, e-mail: svvasilieva@yandex.ru

**Tatiana S. Ovchinnikova**, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5845-998X, e-mail: ots58@inbox.ru

**Anastasia A. Taratorina**, Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1618-357X, e-mail: a.a.taratorina@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 376 – 053.5 – 056.3  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247

## Выявление особенностей формирования коммуникативной компетентности младших школьников с задержкой психического развития

*М. Л. Скуратовская<sup>1</sup>, Е. А. Романова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

<sup>2</sup> *Донской государственный технический университет,  
Ростов-на-Дону, Российская Федерация*

**Введение.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с диагностикой и формированием коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении. Уровень коммуникативных умений определяет успешность учебной и социальной адаптации младших школьников. Особенно это актуально для учащихся с задержкой психического развития, имеющих специфические нарушения познавательной и эмоционально-волевой сферы.

**Материалы и методы.** В ходе исследования был проведён эксперимент. Учащимся с задержкой психического развития предлагалось в условиях парной и групповой работы выполнить ряд заданий, требующих взаимодействия в ходе их выполнения.

**Результаты исследования.** В результате исследования были выявлены характерные для младших школьников с задержкой психического развития особенности речевых и социально-психологических умений по трём основным компонентам коммуникативных универсальных учебных действий – коммуникация как взаимодействие, коммуникация как условие интериоризации, коммуникация как кооперация.

**Обсуждение и заключение.** На данный момент установлено, что формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся с задержкой психического развития должно осуществляться дифференцированно. Необходимо учитывать наиболее нарушенные речевые и социально-психологические умения, составляющие основу основных структурных компонентов коммуникативных универсальных учебных действий. Такие умения могут выступать в качестве критериев оценки уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коммуникативные универсальные учебные действия, диагностика, трудности в обучении, задержка психического развития.

**Для цитирования:** Скуратовская М.Л., Романова Е.А. Выявление особенностей формирования коммуникативной компетентности младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 247–256. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247

## **Revealing the features of the formation of the communicative competence of junior schoolchildren with mental retardation**

***Marina L. Skuratovskaya<sup>1</sup>, Elena A. Romanova<sup>2</sup>***

<sup>1</sup>*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

<sup>2</sup>*Don State Technical University,  
Rostov-on-Don, Russian Federation*

**Introduction.** The article presents the issues of the diagnosis and the communicative universal learning activities in primary schoolchildren with persistent learning difficulties. The level of communicative skills determines the success of educational and social adaptation of primary schoolchildren. Especially this is true for students with learning disabilities, who have specific disorders of the cognitive, emotional and volitional sphere.

**Materials and methods.** An experiment was conducted during the research. The experiment consisted in the fact that students with learning disabilities did the tasks in pairs or a group of pupils that require interaction during their activity.

The results of the study. As a result of the study, the features of speech and socio-psychological skills characteristic of primary schoolchildren with learning disabilities were identified in three main components of communicative universal educational actions – communication as interaction, communication as a condition of interiorization, communication as cooperation.

**Discussion and conclusion.** At the moment, it has been established that the development of communicative universal educational actions in students with learning disabilities should be carried out differentially. It is necessary to take into account the most impaired speech and socio-psychological skills that form the basis of the main structural components of communicative universal educational actions. These skills can be as criteria for assessing the level of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities.

**Key words:** communicative universal learning activities, diagnostics, learning difficulties, learning disabilities.

**For citation:** Skuratovskaya, M.L., Romanova, E.A. (2021) Vy`yavlenie osobennostej formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti mladshix shkol`nikov s zaderzhkoj psixicheskogo [Revealing the features of the formation of the communicative competence of junior schoolchildren with mental retardation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 247–256. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247 (In Russian).



## Введение

В связи с переходом общества на новый информационный этап система образования, в том числе и специального, претерпела глобальные изменения, ключевой компетенцией младшего школьника является умение учиться, применять знания и решать поставленные задачи не только в учебной, но и в повседневной деятельности. Одной из ведущих задач в этих условиях становится формирование универсальных учебных действий (УУД), важнейшим компонентом которых являются коммуникативные УУД. В структуре коммуникативных УУД А.Г. Асмолов<sup>1</sup>, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская выделяют три компонента: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как условие интериоризации, коммуникация как кооперация.

Основу каждого из трех компонентов коммуникативных УУД составляют два вида умений: речевые и социально-психологические. В ходе предварительного исследования нами были выделены критерии оценки уровня сформированности речевых и социально-психологических умений по каждому из трёх компонентов коммуникативных УУД [5].

Так, при изучении компонента коммуникативных УУД «коммуникация как взаимодействие», к числу критериев оценки речевых умений мы отнесли умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника, и умение получать необходимую информацию, задавая вопросы. К социально-психологическим критериям мы отнесли умение приходить к общему решению при распределении функций и ролей в совместной деятельности; и эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Исследование компонента «коммуникации как кооперация» должно, по нашему мнению, базироваться на оценке таких критериев оценки речевых умений, как умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника; умение получать необходимую информацию при помощи вопросов; умение формулировать свои затруднения. К числу социально-психологических критериев по данному компоненту коммуникативных УУД мы причислили умение приходить к общему решению при распределении функций и ролей; умение проявлять инициативу в процессе сотрудничества, решая разного рода задачи и умение обращаться за помощью, а также предлагать помощь и сотрудничество.

---

<sup>1</sup> Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010.

Наконец, диагностика речевых умений компонента «коммуникация, как условие интериоризации» предполагает оценку по таким критериям, как умение строить высказывания, понятные для партнера; умение получать необходимую информацию при помощи вопросов; умение вести устный и письменный диалог, соответствуя грамматическими и синтаксическим нормам русского языка. Социально-психологические критерии по данному компоненту представлены следующими умениями: пониманием различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличных от собственной; умением формулировать собственное мнение и позицию.

Критерий продуктивности совместной деятельности отражает обобщённый результат по всем трём группам коммуникативных действий<sup>1</sup>. Но не у всех детей формирование коммуникативных компетенций проходит успешно. Прежде всего, такие проблемы испытывают дети со стойкими трудностями в обучении. Причины таких трудностей могут носить как биологический, так и социальных характер.

### **Обзор литературы**

Особую группу среди стойко неуспевающих учеников общеобразовательной школы составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Трудности формирования у них коммуникативных УУД обусловлены серьёзными нарушениями познавательной и эмоционально-волевой сфер, своеобразием речевого развития. Анализ этих особенностей представлен в исследованиях В.И. Лубовского<sup>2</sup>, Л.В. Кузнецовой, И.Ю. Кулагиной, Т.Д. Пускаевой, Г.И. Жаренковой [1], Т.В. Егоровой<sup>3</sup>, Н.Г. Поддубной.

Согласно исследованиям Г.И. Жаренковой, для всех младших школьников с ЗПР характерно снижение устойчивости внимания и работоспособности [1]. Память и мышление детей с ЗПР также обладает своими специфическими особенностями. Так, Т.В. Егорова отмечает снижение показателей как кратковременной, так и долговременной памяти, что связывается ею, в частности, со снижением познавательной активности и недостаточной любознательностью детей с ЗПР, в результате чего им требуется более длительный период времени для запоминания<sup>4</sup>. Низкий

---

<sup>1</sup> Асмолов А. Г. Указ. соч.

<sup>2</sup> Лубовский В.И. Дифференциальная диагностика нарушений развития. Проблемы и перспективы // Закономерности психического развития детей с рождения до 9 лет / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк. М., 2014.

<sup>3</sup> Егорова Т.В. Особенности познавательных процессов у младших школьников с пониженной обучаемостью. автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1963.

<sup>4</sup> Егорова Т.В. Указ. соч.

уровень познавательной активности влечет за собой неготовность младших школьников к решению мыслительных задач, затруднение в выборе соответствующего способа решения задач из освоенных способов действия.

Особое внимание следует уделить особенностям речевого развития детей с ЗПР, которое, согласно исследованиям В.И. Лубовского, Р.Д. Триггер [4], Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко, В.И. Насоновой, Е.С. Слепович<sup>1</sup>, О.Н. Коваленко, Л.В. Яссман, И.А. Симоновой [2], Е.В. Мальцевой, Н.Ю. Боряковой<sup>2</sup>, С.В. Зориной, Р.И. Лалаевой<sup>3</sup>, Г.Н. Рахмаковой, также значительно отличается от нормы.

Низкая познавательная активность, нарушения внимания и памяти способствуют тому, что к началу школьного обучения у детей с ЗПР наблюдается несформированность многих понятий, выходящих за рамки бытовой тематики, которыми без труда овладевают дети с нормативным развитием. Это приводит к непониманию ребенком вопросов и инструкций учителя. Также довольно часто у детей с ЗПР наблюдаются недостатки звукопроизношения и фонематических процессов, что усугубляет трудности восприятия речевого материала и, в свою очередь, ведет к отставанию в формировании языковых и, в частности, лексических, обобщений<sup>4</sup>. В соответствии с работами В.И. Насоновой<sup>5</sup>, у большинства детей с ЗПР наблюдается «смазанность речи», обусловленная недостатками артикуляции и дефектами фонематического слуха.

Специальные исследования словаря детей с ЗПР, проведенные Е.С. Слепович, О.Н. Коваленко, показали бедность словарного запаса, особенно активной лексики.

Особенности грамматического строя речи рассматривались в исследованиях Н.Ю. Боряковой, С.В. Зориной, Р.И. Лалаевой, Г.Н. Рахмаковой, Е.С. Слепович, Е.Ф. Собонович, И.А. Симоновой, А.А. Хохловой, Л. В. Яссман. Авторы отмечали недоразвитие функций словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. Так, у детей с ЗПР наблюдаются затруднения в самостоятельном построении предложения

---

<sup>1</sup> Слепович Е.С., Поляков А.М. и др. Специальная психология: учеб. пособие. Минск: Выш. шк. 2012.

<sup>2</sup> Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие. М.: Гном-Пресс. 2002.

<sup>3</sup> Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004.

<sup>4</sup> Лубовский В.И. Указ. соч.

<sup>5</sup> Насонова В. И. Анализ психофизических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития: автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1979. 22 с.

из заданных слов с последующим грамматическим его оформлением [3]. В связи с этим их речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций.

Исследования Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович, Р. И. Лалаевой в области связной монологической и диалогической речи показывают, что сформированность данной стороны речи находится на низком уровне по сравнению с нормой и отличается специфическими особенностями.

Что касается диалогической связной речи, Е.С. Слепович отмечает, что дети с ЗПР отличаются малой речевой активностью, по сравнению со сверстниками с нормативным развитием, поддерживать и начать диалог для них составляет значительную сложность [3].

В работах В.И. Лубовского подчеркнуто, что дети с ЗПР к началу школьного обучения испытывают серьёзные затруднения при построении связного высказывания. Трудности связаны прежде всего с недостаточной сформированностью грамматического строя речи, а также с неумением ребёнка с ЗПР логически, последовательно строить своё высказывание. Для связных повествований детей с ЗПР характерны фрагментарность, нарушение последовательности, частые пропуски информации, в силу чего может нарушаться логическая последовательность изложения. Дети не владеют синтаксисом связного высказывания, его структурой, лексическими и грамматическими средствами связи предложений в тексте<sup>1</sup>.

Все названные особенности лежат в основе трудностей формирования речевых и социально-психологических умений, обеспечивающих успешное овладение коммуникативными УУД. Широкий спектр различий в речевых возможностях младших школьников с ЗПР требует дифференцированного подхода к определению содержания и методов педагогической работы по развитию у них коммуникативных УУД. А для этого педагог должен знать уровень развития коммуникативных умений учеников.

### **Материалы и методы**

Нами была разработана методика исследования особенностей формирования коммуникативных УУД у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Она имеет целью помочь педагогу выявить наиболее проблемные звенья в речевых и социально-психологических умениях, составляющих основу структурных компонентов коммуникативных УУД учащихся с ЗПР. При разработке методики мы базировались на исследованиях А.Г. Асмолова, Г.А. Цукерман, Г.В. Бурменской, а также на выделенных нами критериях оценки речевых и социально-психологических умений по каждой из трёх групп коммуникативных УУД, представленных выше.

---

<sup>1</sup> Лубовский В.И. Указ. соч.

Соответственно трём компонентам коммуникативных УУД, диагностика велась нами по трём направлениям:

I – оценка коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации).

II – оценка коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация).

III – оценка коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие).

При диагностике по каждому из выделенных направлений мы обращали внимание на сформированность речевых и социально-психологических умений в соответствии с выделенным нами критериями и уровнями их развития.

Основным методом исследования коммуникативных УУД у младших школьников с ЗПР было: наблюдение за процессом и результатом взаимодействия детей в процессе выполнения диагностических заданий. С этой целью нами использовались методики, предложенные Г.А. Цукерман для исследования коммуникативных УУД – «Рукавичка», «Узор под диктовку», «Кто прав?».

Для оценки коммуникативно-речевых действий по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации) нами использовалась методика «Узор под диктовку». По второму направлению при обследовании уровня развития коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация) мы применили методику «Рукавичка». По 3 направлению, связанному с диагностикой коммуникативных действий, направленных на учёт позиции собеседника либо партнера по деятельности (коммуникация как взаимодействие), мы применили методику «Кто прав?».

Количественная оценка осуществлялась по прогрессивной шкале. Предварительный анализ полученных результатов помог нам выявить количественные показатели трех уровней выполнения каждого задания по всем критериям – высокого, среднего и низкого уровня.

Обследование младших школьников проводилось в привычных для детей условиях учебно-пространственной среды образовательной организации в форме парной и индивидуальной работы.

## **Результаты исследования**

Результаты диагностики позволили дать качественную и количественную характеристику уровней развития каждого из компонентов коммуникативных УУД в соответствии с выделенными критериями.

Самые низкие показатели у младших школьников с ЗПР были отмечены при исследовании такого компонента коммуникативных УУД, как коммуникация как взаимодействия. Основные трудности школьников ЭГ были связаны с трудностями в формулировании своих затруднений, а часто и в понимании инструкции, которую давал партнёр по заданию. Для учеников характерной была пассивная позиция при решении разного рода задач, неумение договариваться о распределении ролей и находить общее решение. Поэтому дети с трудностями в обучении часто выполняли задания без учёта инструкции собеседника.

Коммуникация как взаимодействие требует у школьников сформированности сложных интегративных умений: и речевых, и социально-психологических, которые основываются на одновременном умении формулировать собственное мнение и строить понятные высказывания для партнера в соответствии с нормами русского языка. Именно из-за специфических особенностей речевого развития – недоразвития словаря, грамматического строя, монологической и диалогической речи у детей с трудностями в обучении имеются явные сложности, о которых мы говорили выше.

Для сформированности социально-психологических умений, таких как ориентация на позиции других людей и умение формулировать свое мнение, требуется определенный уровень развития эмоционально-волевой сферы (принятие точки зрения других людей, умение сдерживать свою импульсивность) и определенный уровень развития логических операций, чтобы выстаивать систему доказательства своей позиции. Но именно эти стороны психического развития больше всего страдают у детей с ЗПР. Этим и объясняются полученные в ходе диагностики низкие показатели.

## **Обсуждение и выводы**

Выявленные особенности развития речевых и социально-психологических умений младших школьников с ЗПР позволяют определить направления дальнейшей коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных УУД, последовательность этой работы и степень её дифференциации в зависимости от индивидуальных показателей учащихся.

### Список литературы

1. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития: моногр. / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1984. С. 135–150.
2. Симонова И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1974. – №4. – С. 18–25.
3. Скуратовская М.Л., Романова Е.А. Особенности формирования коммуникативных УУД у младших школьников с трудностями в обучении. "The World of Academia: culture and education" ("Мир университетской науки: культура, образование"). – №10. – 2020.
4. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.
5. Skuratovskaya M, Romanova E. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. 2nd International scientific-practical conference "Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society" (ICTDPP-2020) 22-24 September 2020 in Rostov-on-Don.

### References

1. Zharenkova, G. I. (1984) *Specifika uchebnoj deyatel'nosti. Deti s ZPR.* [The specifics of educational activity. Children with ZPR.] Moscow: Pedagogika, 151 p. (in Russian)
2. Simonova, I.A. (1974) *Harakteristika rechi detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Characteristics of speech of children with mental retardation]. *Defektologiya – Defectology*. Vol. 4. pp.18–25. (in Russian)
3. Skuratovskaya, M.L., Romanova, E.A. (2020) *Osobennosti formirovaniya kommunikativnyh UUD u mladshih shkol'nikov s trudnostyami v obuchenii* [Features of the formation of communicative UUD in younger schoolchildren with learning difficulties] "The World of Academia: culture and education" ("The world of University science: culture, education") Vol. 10. (in Russian)
4. Trigger, R. D. (2008) *Psihologicheskie osobennosti socializacii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya* [Psychological features of socialization of children with mental retardation]. St. Petersburg: Peter. 192 p. (in Russian)
5. Skuratovskaya, M, Romanova, E. (2020) The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities. 2nd International scientific-practical conference "Trends in the development of psycho-pedagogical education in the conditions of transitional society" (ICTDPP-2020) 22-24 September 2020 in Rostov-on-Don.

### Вклад соавторов

Скуратовская М.Л. – 60%; Романова Е.А. – 40%.

### Co-authors' contribution

Skuratovskaya M.L. – 60%; Romanova E.A. – 40%.

### Об авторах

**Скуратовская Марина Леонидовна**, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: marinasku@yandex.ru

**Романова Елена Андреевна**, старший преподаватель, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, e-mail: Ele44849724@yandex.ru

### About the authors

**Marina L. Skuratovskaya**, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: marinasku@yandex.ru

**Elena A. Romanova**, senior lecturer, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, e-mail: Ele44849724@yandex.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 20.11.2021

Accepted: 20 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021



УДК / UDC 376 – 056.264 – 053.6 – 053.8  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_257

## Теоретические аспекты реализации компетентного подхода при устранении заикания у подростков и взрослых

**Л. А. Сыс**

*Национальный институт образования Министерства образования  
Республики Беларусь,  
Минск, Республика Беларусь*

**Введение.** В статье рассматриваются теоретические аспекты компетентного подхода в коррекции заикания у подростков и взрослых, раскрываются психолого-педагогические основы формирования и совершенствования социокоммуникативных компетенций лиц с заиканием, представлены результаты анализа проблемы формирования и совершенствования социокоммуникативных компетенций у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедических занятий.

**Материалы и методы.** Изучение и анализ отечественных и зарубежных литературных источников, поиск противоречий.

**Результаты исследования.** Выделены психолого-педагогические основы формирования коммуникативно-поведенческих и межличностных компетенций заикающихся. Определены инновационный научный конструкт «социокоммуникативные компетенции заикающихся», критерии факторной уровневой оценки сформированности социокоммуникативных компетенций лиц с заиканием, научные принципы реализации компетентного подхода в коррекции заикания.

**Обсуждение и выводы.** Мы подошли вплотную к формированию и совершенствованию социокоммуникативных компетенций заикающихся в условиях реализации компетентного подхода при устранении заикания в процессе логопедической коррекции. В рамках нашего исследования понятие «компетенция» рассматривается как образовательный результат, который обеспечивается такой формой сочетания коммуникативно-поведенческих знаний, умений и навыков, которая позволяет лицам с заиканием ставить и достигать жизненно важные цели в социуме. Формирование и совершенствование социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых предполагают специальное обучение, которое направлено на разрешение и преодоление проблем коммуникации в реальных ситуациях в учебной, профессиональной деятельности, семейно-бытовом и личностном общении. Недостаточная научная, теоретическая и практическая проработанность проблемы и необходимость научно обоснованной и экспериментально доказанной эффективной системы педаго-

гической работы по формированию и совершенствованию социально-коммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых определили актуальность данного исследования.

**Ключевые слова:** заикание, социальная адаптация, коррекционное воздействие, компетентностный подход, социально-коммуникативные компетенции.

**Для цитирования:** Сыс Л. А. Теоретические аспекты реализации компетентностного подхода при устранении заикания у подростков и взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 257–270. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_257

## **Theoretical aspects of the implementation of the competence approach in the elimination of stuttering in adolescents and adults**

*Liudmila A. Sys*

*National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
Minsk, Republic of Belarus*

**Introduction.** The article discusses the theoretical aspects of the competence-based approach in the correction of stuttering in adolescents and adults, reveals the psychological and pedagogical foundations of the formation and improvement of socio-communicative competencies of persons with stuttering, presents the results of the analysis of the problem of the formation and improvement of socio-communicative competences in stuttering adolescents and adults in the process of speech therapy classes.

**Materials and methods.** Study and analysis of domestic and foreign literary sources, search for contradictions.

**Results.** The psychological and pedagogical foundations of the formation of communicative-behavioral and interpersonal competences of stuttering are highlighted. The innovative scientific construct “socio-communicative competences of stuttering”, criteria for the factor-level assessment of the formation of socio-communicative competences of persons with stuttering, scientific principles for the implementation of the competence-based approach in the correction of stuttering have been determined.

**Discussion and conclusions.** We have come close to the formation and improvement of the socio-communicative competences of those stuttering in the context of the implementation of the competence-based approach when eliminating stuttering in the process of speech therapy correction. Within the framework of our research, the concept of "competence" is considered as an educational result, which is provided by such a form of combination of communicative-behavioral knowledge, skills and abilities that allows people with stuttering to set and achieve vital goals in society. The formation and improvement of the socio-communicative competencies of stuttering adolescents and adults require special training, which is aimed at resolving and overcoming communication problems in real situa-

tions in educational, professional activities, in family and household and personal communication. Insufficient scientific, theoretical and practical study of the problem and the need for a scientifically grounded and experimentally proven effective system of pedagogical work to form and improve the social and communicative competencies of stuttering adolescents and adults determined the relevance of this study.

**Key words:** stuttering, social adaptation, corrective influence, competence-based approach, socio-communicative competences.

**For citation:** Sys, L.A. (2021) Teoreticheskie aspekty` realizacii kompetentnostnogo podxoda pri ustranении zaikaniya u podrostkov i vzrosly`x [Theoretical aspects of the implementation of the competence approach in the elimination of stuttering in adolescents and adults]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 257–270. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_257 (In Russian).

## Введение

Формирование и совершенствование социокоммуникативных компетенций в рамках компетентного подхода к проблеме заикания у подростков и взрослых основывается на реализации педагогической системы, которую мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям специального обучения подростков и взрослых с заиканием, обеспечивающих коррекцию их коммуникативных, личностных, поведенческих и речевых особенностей.

Сущность системного подхода как в общем, так и в специальном образовании заключается в том, что объект познания или преобразования рассматривается как система сведений. Компетентный подход в противоположность системному подходу предполагает освоение заикающимися подростками взрослыми таких знаний умений и навыков, которые позволят им в будущем реализовать свою социокоммуникативную деятельность. Оптимизация коммуникативных способностей лиц с заиканием даст положительный эффект в совершенствовании их коммуникации в различных по сложности и степени значимости фрустрирующих речевых ситуациях – в профессии, учебе, личной и общественной жизни. Особенно важно развивать коммуникативно-поведенческие умения и навыки, которые позволят заикающимся действовать в новых, ранее неизвестных, проблемных коммуникативных ситуациях. Б.Д. Эльконин указывает, что «знание важно рассматривать как средство мысленного преобразования ситуации, как понятие, а понятия необходимо выстраивать как средства преобразования ситуаций действия» [14]. В условиях реализации

компетентностного подхода при устранении заикания *социокоммуникативная компетенция* рассматривается нами как интегративная целостность социальных, коммуникативных, поведенческих знаний, умений и навыков, обеспечивающих способность реализовать социокоммуникативную деятельность. Межличностная компетенция заикающихся подростков и взрослых обеспечивается возможностью воздействовать и влиять на других людей, то есть способностью человека убеждать, способностью к эмпатии, умению оставить хорошее впечатление, пониманию, что окружающие люди ведут себя согласно его ожиданиям и намерениям, так как он владеет достаточным количеством приемов аргументации. Ключевые социокоммуникативные компетенции необходимы для эффективного и успешного участия заикающихся подростков и взрослых в общественной жизни. Они начинают формироваться на самых ранних этапах жизни человека и постепенно углубляются или расширяются на протяжении всей жизни в рамках таких основных категорий, как традиционные базовые знания и умения в области информационно-коммуникационных технологий; интеллектуальные умения, включающие способность к креативной мыслительной деятельности, умение учиться и способность оценивать и применять свои знания; коммуникативные и межличностные – умения и навыки, необходимые для коммуникации в социуме, принятия решений, работы в команде, адаптации в различных ситуациях общения, умения брать на себя ответственность и др.

Возникла необходимость такого способа организации специального коррекционного обучения заикающихся подростков и взрослых, когда в соответствии приводятся цели и содержание индивидуально-личностного обучения. Средствами реализации компетентностного подхода в специальной педагогике в рамках современной образовательной парадигмы является теоретический анализ и разработка инновационной системы педагогического воздействия в условиях коррекции заикания.

### **Обзор литературы**

Исследования в области социальной психологии, психолингвистики психологии речи, и логопедии убедительно доказывают, что нарушение коммуникативной функции речи, вызывает изменение в развитии и осуществлении различных психических процессов [1; 3; 4; 5; 12].

Идеи Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева явились основополагающими для становления и развития теории речевой деятельности и коммуникации, психолингвистического подхода к изучению речевых расстройств [8; 9].

Известно, что в коррекции речи подростков и взрослых с заиканием в течение долгого времени применялись речевые упражнения, которые не всегда приводили к успешному результату вследствие того, что при вступлении заикающегося в контакт с окружающими в сложной, значимой для него коммуникативной ситуации, заикание возвращалось [2; 8; 10; 11; 13; 15].

Теоретический анализ специальной литературы показал, что современные информационные технологии, несомненно, упрощают жизнь современного человека, но в то же время приводят к таким проблемам психического здоровья, как номофобия – состояние боязни остаться без мобильного телефона, компьютерный синдром, компьютерный зрительный синдром с такими нарушениями, как головные боли, повышенная тревожность и панические атаки, расфокусированное зрение, киберболезнь (киберукачивание) – когда человек долгое время проводит в виртуальной реальности, которая предполагает использованием гарнитуры очков и наушников, использование фильмов и видеороликов с 3D-эффектом, которые смотрят на HD-дисплее телефона, телевизора или планшета с использованием операционных систем iPhone и iPad с нарушениями речевой коммуникации. Все вышеперечисленное приводит в том числе и к изменениям социокоммуникативного поведения. Заикающиеся подростки и взрослые также являются активными пользователями IT-технологий, в том числе и профессиональными пользователями по роду профессии, что вызывает особую тревогу у ученых и специалистов в области коррекции заикания.

Нарушение коммуникативного поведения приводит к социальной дезадаптации<sup>1</sup> [5; 6; 12].

G. Claus, H. Niebsch отмечают необходимость воздействия окружающих, что помогает человеку с заиканием обрести уверенность в дальнейшем в самом себе, в своем поведении и устранить страх в суждениях [15].

У некоторой части заикающихся навыки неустойчивы из-за повышенной чувствительности к стрессовым, значимым для них речевым ситуациям, другим мешает недостаточная гибкость в общении и гипоактивность, отмечен конформизм с зависимостью от мнения окружающих, отсутствие эмпатии к собеседнику. У некоторых коммуникативные возможности ограничены из-за низкого уровня коммуникативной компетенции, поэтому рецидивы заикания, возникающие после коррекционного курса, наблюдаются весьма часто<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Сыс Л.А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск: НИО, 2012. 23 с.

<sup>2</sup> Там же.

[15]. В работах В.А. Калягина, Н.Л. Карповой, Ю.Б. Некрасовой и др. заикание представлено прежде всего как *нарушение системного общения*, приводящее к изменениям в поведении заикающихся. В наиболее тяжёлых случаях эти изменения ведут к утрате чувственного контакта с людьми, интегрированности с миром, отказу от поисковой активности. Следовательно, актуальной является проблема восстановления нарушенного общения через глубинное преобразование личности и коммуникативного поведения [5; 11; 13].

Многие авторы отмечают, что улучшение речевой техники не приводит к качественному изменению коммуникации заикающихся, плавность и свободная речь заикающихся, достигаемые на логопедических занятиях, не распространяются на более сложные формы их коммуникации, что и приводит к распаду нестойких речевых и коммуникативно-поведенческих стереотипов<sup>1</sup> [5; 9; 11; 13].

### **Материалы и методы**

Изучение и анализ отечественных и зарубежных литературных источников, поиск противоречий.

### **Результаты исследования**

Мы подошли вплотную к формированию и совершенствованию социокоммуникативных компетенций заикающихся в условиях реализации компетентностного подхода при устранении заикания в процессе логопедической коррекции. Системно-структурный подход, основанный на интеграции знаний психологии, психофизиологии, психолингвистики и других смежных наук, изучающих коммуникативную деятельность, открывает широкие перспективы в решении вопросов повышения эффективности коррекционно-реабилитационного воздействия на социокоммуникативное поведение заикающихся путем совершенствования их социокоммуникативных компетенций.

Компетентностный подход – это актуальная и современная модель образования. В общенаучной и общепедагогической литературе существуют различные трактовки понятий «компетентность» и «компетенция».

В рамках нашего исследования *понятие «компетенция»* рассматривается как образовательный результат, выражающийся в подготовленности обучающегося в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными социальными задачами. Обеспечивается этот результат такой формой сочетания зна-

---

<sup>1</sup> Сыс Л.А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск: НИО, 2012. 23 с.

ний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели в социуме. Ключевые социокоммуникативные компетенции необходимы для эффективного участия заикающихся подростков и взрослых в социальной и экономической жизни. Эти компетенции важны для всех граждан и определяют основу обучения в течение всей жизни. Они начинают формироваться на самых ранних этапах жизни человека и постепенно содержательно усложняются, углубляются или расширяются.

Анализируя современные научные подходы к описанию коммуникативных компонентов в структуре личности, можно отметить, что многие исследователи отмечают поведенческий аспект как одну из доминант. Так, В.Б. Кашкин указывает, что «одним из определяющих параметров коммуникативной личности, наряду с мотивационным и когнитивным, является функциональный, который подразумевает практическое владение вербальными и невербальными средствами общения» [6, с. 82]. В связи с этим у обучаемых должны быть оптимизированы такие социокоммуникативные компетенции, как умение использовать разнообразные варианты средств коммуникации, способность коммуницировать в социуме в соответствии с традициями, нормами поведения и этикета, принятыми в обществе что, в свою очередь, и определяет характер проявления личностных черт заикающихся подростков и взрослых на уровне социокоммуникативного поведения.

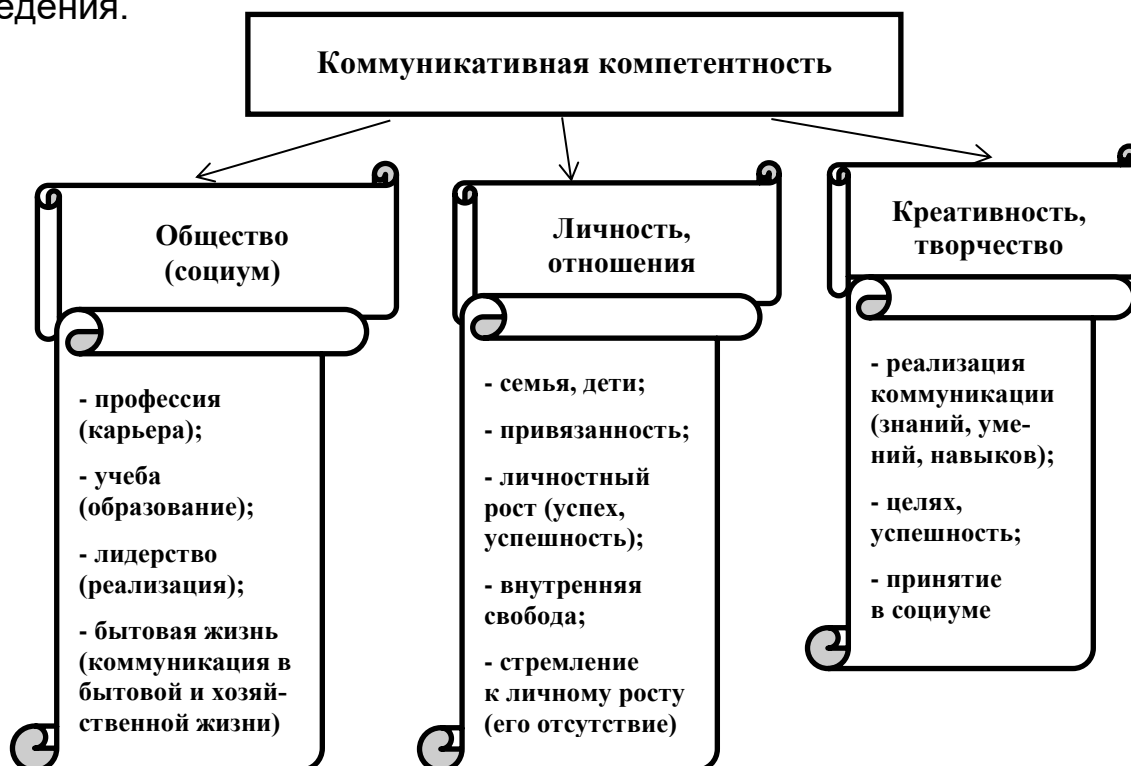


Рисунок. Структурно-содержательная модель коммуникативной компетентности заикающихся подростков и взрослых

В условиях реализации компетентностного подхода при устранении заикания мы рассматриваем структуру педагогической деятельности, опираясь на точку зрения Н.В. Кузьминой. Структурно деятельность логопеда представлена такими проектировочными умениями, как умение проектировать способы организации речевой, коммуникативно-поведенческой деятельности заикающихся подростков и взрослых, умение проектировать способы контроля и оценки коммуникации и речи заикающихся. Конструктивные умения логопеда: умения формулировать задачи предстоящей работы и способы побуждения заикающихся к самостоятельному мышлению при выполнении поставленных целей, умение развивать у заикающихся профессиональные, личностные интересы и коммуникативные склонности, вербальное и невербальное коммуникативное творчество, умение интересно воспроизводить содержание внекабинетных коммуникативных речевых ситуаций, использовать в работе с группой заикающихся традиции общения народа, привлекать к работе с группой интересных людей, умение учителя-логопеда побуждать заикающихся стать активными инициаторами интересных встреч, бесед, дискуссий, использовать в работе традиции истории, культуры, искусства. Коммуникативные умения логопеда в рамках предлагаемой нами инновационной педагогической системы предусматривают не только способность вызывать к себе симпатию и интерес, умение пробуждать интерес заикающихся подростков и взрослых к предстоящему делу, но и умение разрешать конфликтные ситуации, завоевывать у заикающихся подростков и взрослых авторитет на протяжении всего времени коррекционной работы с группой, возбуждать интерес заикающихся к творческим подходам и креативному мышлению в разрешении своих фрустрирующих коммуникативных ситуаций и своих товарищей, внутри и вне логопедической группы. Организаторские умения логопеда в рамках инновационной педагогической системы работы в условиях компетентностного подхода также предполагают: умение организовать целенаправленную деятельность группы заикающихся подростков и взрослых, умение организовать взаимодействие с обучающимися вне кабинета, использовать многообразие форм привлечения интереса заикающихся к коррекционно-обучающей деятельности, обучать их самоорганизации, систематическому самоконтролю в работе над речью и коммуникацией. Логопед должен обладать способностью к организации групповой и индивидуальной взаимопомощи заикающихся подростков и взрослых.



С целью реализации компетентного подхода в устранении заикания у подростков и взрослых в качестве методологических оснований нами выделены следующие *общенаучные* и конкретно-научные *принципы*:

– уважения и принятия заикающегося как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;

– обеспечения личностной включенности заикающегося в процесс коррекционного обучения: направленность на самопознание, рефлексивное отношение к проблеме коррекции заикания, процессу коррекции, к будущей социокоммуникативной деятельности;

– создания атмосферы размышлений, анализа и самоанализа в условиях постановки и поиска новых жизненно значимых целей, принятие диалога с разных позиций, открытости и эмпатии в коммуникации, поддержки;

– мотивационно стимулирующей позитивной оценки достижений;

– конструктивных взаимоотношений взаимоотношения между заикающимися и логопедом, между самими заикающимися подростками и взрослыми;

– учета и развития высокого личностно-развивающегося потенциала, которым обладают заикающиеся, и необходимости создания условий его реализации;

– выдвижения в группе заикающихся общих целей в коррекции расстройства речи и коммуникации, и создание соответствующих условий в группе, способствующих оптимизации умения работать в команде с целью проявления собственной позиции;

– организации образовательной среды, обеспечивающей перестройку отношений между субъектами образовательного процесса: обучающая среда должна моделироваться как комплекс возможностей для снятия фрустрирующей значимости в проблемных речевых ситуациях, для оптимизации вербальной и социокоммуникативной активности заикающихся, модифицирующейся в соответствии с их постоянно изменяющимися потребностями и целями в факторы развития; возможности среды оптимизируются для создания условий с целью социального, профессионального, личностного самоопределения заикающегося.

Чем более востребована самостоятельность и осмысленность действий заикающегося, его мотивов, ценностных ориентаций, тем более он становится субъектом ответственного выбора и саморазвития. Перечисленные принципы способствуют рассмотрению проблемы формирования

и совершенствования социокоммуникативных компетенций заикающихся с точки зрения развития ее личностной основы.

Оценка уровня достижений в формировании и совершенствовании социокоммуникативных компетенций заикающихся при реализации компетентностного подхода в коррекции заикания требует разноуровневого подхода. Уровни сформированности социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых в процессе коррекционной работы по устранению заикания можно оценивать как по результату разрешения проблемных фрустрирующих коммуникативных ситуаций (в соответствии с заранее разработанными критериями успешности достижения этих результатов), так и в самом процессе их применения, использования в социуме вне кабинета логопеда, опять же по разработанным критериям факторной уровневой оценки. В обоих случаях мы имеем дело с экспертными оценками деятельности обучающегося и ее результатов. При оценке уровня сформированности определяется состав ключевых социокоммуникативных компетенций, которые должны быть освоены заикающимися подростками и взрослыми. Далее определяется содержание конкретных умений, входящих в ключевую компетенцию. Затем последовательно вырабатываются критерии экспертной оценки, по которым можно судить об уровнях их достижения.

Проблема исследования обусловлена наличием *противоречий*:

– между сформированностью социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых и функциональной неподготовленностью к выходу в социум;

– между отмеченной в настоящее время тенденцией к повышению невротизации взрослых и подростков с заиканием в условиях повышения социальной и коммуникативной фрустрации при активном использовании современных информационных технологий и недостатком теоретической базы для анализа этой проблемы в контексте получения заикающимися коррекционной помощи;

– между существующей практикой коррекционно-педагогической работы с заикающимися подростками и взрослыми и недостаточно разработанной системой педагогической работы по формированию и совершенствованию их социокоммуникативных компетенций;

– между наличием потребности и «социального заказа» заикающихся подростков и взрослых в нормализации их социальной коммуникации и отсутствием целостной, научно обоснованной педагогической системы, реализующей эти потребности, а также отсутствием критериев анализа ее эффективности.

## Обсуждение и выводы

Теоретическими основаниями реализации компетентностного подхода в коррекции заикания у подростков и взрослых являются следующие: научно обоснованное уточнение понятия «социокоммуникативная компетенция заикающихся», дидактический принцип соответствия содержания коррекционно-логопедического обучения уровню сформированности ключевых социокоммуникативных компетенций; уровневый подход к оценке достижений в коррекции нарушений коммуникации, поведения и личности у лиц с заиканием в современных фрустрирующих условиях; уровневый характер оценки и описания результатов коррекционной работы.

К ключевым социокоммуникативным компетенциям заикающихся подростков и взрослых относятся: умение применять теоретические знания о причинах и механизмах заикания в практических целях; способность учиться; умение осуществлять поиск и интерпретацию информации о возможностях преодоления речевого нарушения и использовать это в практической коммуникации; способность сотрудничества и командной работы в логопедической группе; умение разрешать проблемы в различных, том числе фрустрирующих социокоммуникативных ситуациях; ответственность за результаты собственной работы по реализации поставленных целей обучения; оптимизация коммуникативных умений, таких как умение поддержать общение, активно и внимательно слушать собеседника, способность выражать эмпатию; инициативность, творчество, стремление и способность мыслить креативно.

В качестве факторов, характеризующих социокоммуникативную компетенцию, выделяются: коммуникативный контроль – умение внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, контролировать речь и поведение в сложных коммуникативных ситуациях, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения; коммуникативные склонности – легкость вступления в контакт, умение аргументировать свое мнение в группе, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, способность выражать собеседнику эмпатию.

Все категории социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых предполагают коррекцию и автономное обучение, которое направлено на разрешение и преодоление проблем коммуникации в реальных ситуациях в учебной, профессиональной деятельности, семейно-бытовом и личностном общении. Данные ситуации, как правило, проигрываются в реальной жизни, также моделируются в логогруппе фрустрирующие коммуникативные ситуации, приближенные к реальной

жизни, или имитирующие ее. При обучении широко используются интерактивные методы, ориентированные на тесное взаимодействие между логопедом и заикающимся, а также на взаимодействие между самими заикающимися.

Основанием для определения содержательного уровня социокоммуникативных компетенций может служить степень сформированности коммуникативных и поведенческих умений и навыков, а также определение условий для их дальнейшего формирования. При этом важным элементом является функциональность, которая подразумевает практику немедленного использования навыков и умений в ситуациях фрустрирующей коммуникации. Результативность коррекционного воздействия при формировании и совершенствовании социокоммуникативных компетенций определяется уровнем владения умениями и навыками межличностного общения.

Таким образом, только при выявлении показателей уровня успешности сформированности и функционирования коммуникации и социокоммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых возможна оптимально эффективная организация коррекционно-обучающего воздействия в условиях получения логопедической помощи, что предполагает учет общих и особых коммуникативных потребностей заикающихся в социуме.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Личность : психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103–109.
2. Белякова Л.И. Патофизиологические механизмы заикания // Заикание. – М.: Медицина. 1978. – С. 59–81.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
4. Болдырева Т.А. Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. – М.: Медицина, 1986. – С. 63–67.
5. Калягин В.А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи // Практическая психология и логопедия. – 2005. – №1. – С. 52–53.
6. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – 175 с.
7. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – <https://uomrik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KonceptInclusRasv.pdf> (дата доступа: 29.04.2020)
8. Левина Р.Е. О генезисе заикания у детей в связи с развитием коммуникативной функции речи // Симпозиум по вопросам заикания у детей. – М., 1963. М: АПН РСФСР. С. 3.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.

10. Поварова И. А. Формирование навыков общения у заикающихся подростков и взрослых // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №4. – С. 27–34.
11. Рау Е.Ю. Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения // Междунар. конф. по аномальному развитию детей и подростков 11–13 мая 1994 г.: тезисы науч. докладов. М.: Москов. гос. пед. ун-т, 1994. – С. 47–48.
12. Черничкина Е.К. Лингвистические аспекты обучения коммуникативному поведению // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2007. Вып. 7. – Воронеж: ВГУ. – С. 174–182.
13. Соколов А.А. Особенности коммуникативной деятельности при заикании // Современная логопедия: теория, практика, перспективы: межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – С. 108–112.
14. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 33–34.
15. Claus G. Patopsijolojia / G. Claus, H. Hiebsch. Mexico: D. F., 1966. pp. 430–473.

### References

1. Asmolov, A.G. Lichnost' : psikhologicheskaya strategiya vospitaniya. [Personality: psychological education strategy]. Novoye pedagogicheskoye myshleniye. Moscow: Pedagogika. pp. 103–109. (in Russian).
2. Belyakova, L.I. Patofiziologicheskiye mekhanizmy zaikaniya [Pathophysiological mechanisms of stuttering]. Zaikaniye. Moscow: Meditsina. pp. 59–81. (in Russian).
3. Bodalev, A.A. (1983) *Lichnost' i obshcheniye*. [Personality and communication]. Moscow: Pedagogika. (in Russian).
4. Boldyreva, T.A. Eksperimental'no-psikhologicheskoye issledovaniye vzroslykh zaikayushchikhsya i yego znacheneye dlya provedeniya psikhologo-korreksionnoy raboty. [Experimental and psychological study of adult stuttering and its importance for psychological and correctional work]. Kliniko-organizatsionnyye voprosy obshchey i sudebnoy psikhologii. Moscow: Meditsina. pp. 63–67. (in Russian).
5. Kalyagin, V.A. (2005) Kommunikativnyye aspekty individual'nykh stiley povedeniya pri narusheniyakh rechi. [Communicative aspects of individual styles of behavior in case of speech disorders]. *Prakticheskaya psikhologiya i logopediya – Practical psychology and speech therapy*. – №1. – pp. 52–53. (in Russian).
6. Kashkin, V.B. (2000) *Vvedeniye v teoriyu kommunikatsii*. [Introduction to the theory of communication]. Voronezh: VGTU. (in Russian).
7. Kontseptsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya lits s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus' [Elektronnyy resurs]. URL: <https://uomrik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KonceplInclusRasv.pdf>. Data dostupa: 29.04.2020.
8. Levina, R.Ye. (1963) O genezise zaikaniya u detey v svyazi s razvitiyem kommunikativnoy funktsii rechi [On the genesis of stuttering in children in connection with the development of the communicative function of speech]. Simpozium po voprosam zaikaniya u detey, Moscow, 1963. Moscow: APN RSFSR. p. 3. (in Russian).

9. Leont'yev, A.A. (1997) *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. Moscow: Smysl. (in Russian).

10. Povarova, I. A. (2004) Formirovaniye navykov obshcheniya u zaikayushchikhsya podrostkov i vzroslykh. [Formation of communication skills in stuttering adolescents and adults]. *Prakticheskaya psikhologiya i logopediya – Practical psychology and speech therapy*. № 4. pp. 27–34. (in Russian).

11. Rau, Ye.YU. (1994) Sposoby diagnostiki i adaptatsii vzroslykh zaikayushchikhsya k problemnym situatsiyam obshcheniya. [Methods for the diagnosis and adaptation of adults who stutter to problematic situations of communication]. Mezhdunar. konf. po anomal'nomu razvitiyu detey i podrostkov Moscow, 11–13 Maya 1994. [Int. conf. on the abnormal development of children and adolescents]. Moscow: Moskov. gos. ped. un-t. pp. 47–48. (in Russian).

12. Chernichkina, Ye. K. (2007) Lingvisticheskiye aspekty obucheniya kommunikativnomu povedeniyu [Linguistic aspects of teaching communicative behavior]. *Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda – Language, communication and social environment*. № 7. pp. 174–182. (in Russian).

13. Sokolov, A. A. Osobennosti kommunikativnoy deyatel'nosti pri zaikanii. [Features of communicative activity during stuttering]. *Sovremennaya logopediya: teoriya, praktika, perspektivy : mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Modern speech therapy: theory, practice, prospects]. Moscow: MGOPU im. M.A. Sholokhova. pp. 108–112. (in Russian).

14. El'konin, D.B. (2002) Ponyatiye kompetentnosti s pozitsii razvivayushchego obucheniya. [The concept of competence from the standpoint of developmental education]. *Sovremennyye podkhody k kompetentnostno oriyentirovannomu obrazovaniyu* [Modern approaches to competence-based education]. Krasnoyarsk. pp. 33–34. (in Russian).

15. Claus, G., Hiebsch, H. (1966) *Patopsijolojia* [Pathopsychology]. Mexico D. F., pp. 430–473.

### Об авторе

**Сыс Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, докторант, Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0001-5893-973X, e-mail: syliudmila@mail.ru

### About the author

**Liudmila A. Sys**, Cand. Sci. (Ped.), doctoral student of the National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0001-5893-973X, e-mail: syliudmila@mail.ru

Поступила в редакцию: 12.11.2021

Received: 12 November 2021

Принята к публикации: 22.11.2021

Accepted: 22 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 376 : 616.8 – 009.17 – 053.2/.5  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_271

## **Астенические состояния у детей с ограниченными возможностями здоровья: клинико-психологические аспекты и возможности педагогической коррекции**

***И. К. Шац***

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

**Введение.** В статье проведен клинико-психологический анализ астенических состояний в детском возрасте. Описан комплекс организационных, педагогических и психологических мероприятий для оказания эффективной помощи детям с астеническими состояниями.

**Материалы и методы.** Наблюдались 292 ребенка с астеническими расстройствами на фоне различных тяжелых соматических (109 чел.) и психических заболеваний (183 чел.), входящих в группу детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Диагностика нарушений проводилась в рамках клинического метода, кроме того, использовались авторские методики: опросник для диагностики астении и шкала эмоционального состояния.

**Результаты исследования.** Дано описание клинико-психологических особенностей астенического и церебрастенического синдромов. Астенические состояния существенно влияли на предпосылки интеллекта, особенно на характеристики внимания. Более стойкими и тяжелыми эти нарушения наблюдались при церебрастеническом синдроме. Нарушения внимания, памяти и работоспособности существенно снижали интеллектуальную продуктивность и в целом затрудняли обучение детей. У наблюдаемых детей выявлен широкий диапазон эмоциональных нарушений, прежде всего раздражительность, неустойчивость настроения, слезливость, что приводило к нарушениям поведения и социальной адаптации.

Важным условием помощи детям является адекватная организация режима дня, щадящий алгоритм учебных занятий, регулярные прогулки на свежем воздухе, дозированные физические и психологические нагрузки. Эффективным является работа с родителями для помощи им по формированию адекватных требований к ребенку.

**Обсуждение и выводы.** В помощи детям с астеническими синдромами необходимо участие разных специалистов. Наравне с врачами в помощи и коррекции должны активно участвовать дефектологи и психологи – проводить коррекционные и развивающие занятия с больными детьми. Астенические расстройства в детском возрасте являются междисциплинарной проблемой. Различные аспекты этой проблемы необходимо учитывать при подготовке педагогов общеобразовательных и коррекционных учреждений.

**Ключевые слова:** астения, церебрастения, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогическая коррекция, режим труда и отдыха.

**Для цитирования:** Шац И.К. Астенические состояния у детей с ограниченными возможностями здоровья: клинико-психологические аспекты и возможности педагогической коррекции // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 271–282. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_271

## **Asthenic conditions of children with disabilities: clinical and psychological aspects and the possibilities of pedagogical correction**

**Igor K. Shats**

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

**Introduction.** The article provides a clinical and psychological analysis of asthenic conditions in childhood. A complex of organizational, pedagogical and psychological measures is described to provide effective assistance to children with asthenic conditions.

**Materials and methods.** We observed 292 children with asthenic disorders against the background of various severe somatic (109 children) and mental illnesses (183 children), included in the group of children with disabilities. The diagnosis of disorders was carried out within the framework of the clinical method, in addition, the author's methods were used: a questionnaire for the diagnosis of asthenia and a scale of emotional state.

**Results.** The article describes the clinical and psychological characteristics of asthenic and cerebrasthenic syndromes. Asthenic states significantly influenced the premises of intelligence, especially the characteristics of attention. More persistent and severe, these disorders were observed in cerebrasthenic syndrome. Disorders of attention, memory and performance significantly reduced intellectual productivity and, in general, made it difficult for children to learn. The observed children showed a wide range of emotional disorders, primarily irritability, mood instability, tearfulness, which led to behavioral and social adaptation disorders.

An important condition for helping children is an adequate organization of the daily routine, a sparing algorithm for training sessions, regular walks in the fresh air, dosed physical and psychological stress. It is effective to work with parents to help them form adequate requirements for the child.

**Discussion and conclusions.** Different specialists should be involved in helping children with asthenic syndromes. Along with doctors, defectologists and psychologists should actively participate in assistance and correction, who should conduct correction and developmental classes with sick children. Asthenic disorders in childhood are an interdisciplinary problem. Various aspects of this problem must be taken into account when training teachers of general education and correctional institutions.

**Key words:** asthenia, cerebrosthenia, children with disabilities, pedagogical correction, work and rest regime.



**For citation:** Shats, I. K. (2021) Astenicheskie sostoyaniya u detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: kliniko-psikhologicheskie aspekty i vozmozhnosti pedagogicheskoj korrektsii [Asthenic conditions of children with disabilities: clinical and psychological aspects and the possibilities of pedagogical correction]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 271–282. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_271 (In Russian).

## Введение

Астения (от греч. *astheneia* – слабость, бессилие) описывается как состояние повышенной утомляемости, раздражительности и неустойчивого настроения, сочетающееся с вегетативными симптомами и нарушением сна.

Астенические состояния затрудняют оценку физического и психического состояния, утяжеляют различные психологические и психические феномены, существенно влияют на поведение и затрудняют текущее развитие детей и обучение. Учитывая универсальность, большую распространенность и социальную значимость астенических расстройств, их изучение и анализ проявлений является очень актуальной и важной задачей.

## Обзор литературы

Астения не является специфическим для какого-то заболевания синдромом, поскольку она может наблюдаться при целом ряде психических заболеваний (шизофрении, неврозах, эпилепсии) и соматических болезнях: заболеваниях почек, сердца, злокачественных опухолях, в период выздоровления после инфекционных заболеваний. Описаны разновидности астенического расстройства – церебрастения как последствие мозговых инфекций и черепно-мозговых травм, нередко встречающаяся в детском возрасте<sup>1</sup>.

По прогнозам Всемирной организации здравоохранения в ближайшие десятилетия астения выйдет по частоте встречаемости на второе место после сердечно-сосудистых заболеваний [12]. Распространённость астенических расстройств весьма велика и в общей популяции по данным различных исследователей колеблется от 10 до 45% [2].

Причины развития астенических состояний различны. Есть данные, что в 45% случаев они имеют органическое происхождение, а в 55% слу-

---

<sup>1</sup> Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1995. 560 с.; Ковалев В.В., Козловская Г.В. Глоссарий основных синдромов и симптомов психических заболеваний детского возраста. М., 1977. 100 с.; Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 1. М., 1955. 468 с.

чаев представляют собой функциональную реакцию центральной нервной системы на различные вредности [1]. Астенические состояния возникают в результате соматических заболеваний практически всегда. Наиболее частыми причинами, вызывающими развитие астении, являются инфекционные, эндокринные, неврологические, онкологические, гематологические заболевания. Кроме того, проявления астении наблюдаются при органическом поражении головного мозга: черепно-мозговых травмах, на начальных этапах сосудистых процессов, после нарушений мозгового кровообращения, при инфекционно-органических, демиелинизирующих заболеваниях [3].

Повышенная утомляемость при астении всегда сочетается со снижением продуктивности в работе, особенно заметным при интеллектуальной нагрузке. Больные жалуются на плохую сообразительность, забывчивость, неустойчивое внимание, им трудно сосредоточиться на чем-нибудь одном<sup>1</sup>.

Больным свойственны чрезвычайная впечатлительность, раздражительность, утрата психического равновесия, самообладания из-за любой мелочи, пустяка. Больных легко растрогать, они сентиментальны, слезливы, настроение становится лабильным. При малейшей удаче оно неадекватно повышается, при незначительной неудаче безнадежно падает. Для этого состояния характерны неоправданный оптимизм и необоснованный пессимизм. Часто наблюдается гиперестезия – непереносимость яркого света, громких звуков, резких запахов. Быстро наступает усталость. При отдыхе силы восстанавливаются медленно. Работа, требующая напряжения, внимания, выполняется с трудом. Непроизвольно возникают посторонние, не относящиеся к делу мысли, воспоминания, часто в виде чувственно ярких представлений. Внимание рассеивается, затруднено запоминание новой и воспроизведение необходимой в данный момент информации. Очень часты головные боли и другие разнообразные вегетативные нарушения. Сон становится поверхностным, засыпание замедляется. Проявления астенического состояния разнообразны. В одних случаях на первый план выступают возбудимость, внутреннее беспокойство, утрата самообладания, в других – истощаемость, повышенная утомляемость, слезливость в сочетании с сентиментальной восторженностью [15].

Клиническая типология астенических расстройств определяется двумя ее вариантами: гиперстенической астенией, характеризующейся

---

<sup>1</sup> Морозов Г.В. Основные синдромы психических расстройств: Руководство по психиатрии / под ред. Г.В. Морозова: в 2 т. Т.1. М.: Медицина, 1988. С. 85–180.

гипервозбудимостью сенсорного восприятия с повышенной восприимчивостью нейтральных в норме внешних раздражителей (непереносимостью звуков, света и т. д.), повышенной раздражительностью, нарушениями сна и другими вегетативными нарушениями и гипостенической астенией, основными элементами которой являются снижение порога возбудимости и восприимчивости к внешним стимулам с вялостью, повышенной слабостью, дневной сонливостью [2; 6].

Современные публикации по проблемам астении – это в основной массе исследования взрослых пациентам и анализируют клинические аспекты проблемы [4; 5; 8; 10; 11 и др.]. Работы по проблеме астенических состояний в детском возрасте немногочисленны и также клинически ориентированы (касаются медицинской диагностики и медикаментозного лечения [7; 9; 12; 13].

### **Материалы и методы**

Нами на протяжении многих лет в рамках оказания психологической и психиатрической помощи наблюдались дети с астеническими расстройствами на фоне различных тяжелых соматических (109 чел.) и психических заболеваний (183 чел.), входящих в группу детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Диагностика нарушений проводилась в рамках клинического метода, кроме того, использовались авторские методики: опросник для диагностики астении и шкала эмоционального состояния [15; 16].

### **Результаты**

У детей с ОВЗ на фоне многих расстройств и заболеваний часто развиваются неспецифические нарушения, различные по тяжести и продолжительности, влияющие на предпосылки интеллекта: память, внимание, работоспособность, ведущие к быстрому утомлению и сопровождающиеся эмоциональной нестабильностью. Основными критериями отбора астенических состояний были наличие стержневых симптомов астенических расстройств: состояние и ощущение слабости, эмоциональная нестабильность, прежде всего раздражительность и наличие сопутствующего комплекса вегетативных нарушений.

*Астенический синдром.* Формировался как результат истощающих эффектов тяжелых соматических и психических заболеваний. Нами наблюдались астенические состояния на фоне онкологических заболеваний и в стадии редукции психотических состояний у детей и подростков.

Основными проявлениями астенических состояний были следующие: повышенная утомляемость, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, сочетающиеся с вегетативными симптомами и

нарушением сна. Повышенная утомляемость при астении всегда сочеталась со снижением общей продуктивности, особенно заметным при интеллектуальной нагрузке. Дети жаловались на плохую сообразительность, забывчивость, трудность сосредоточиться.

Повышенная утомляемость при астении может быть физической и/или психической. У всех наблюдаемых детей наблюдалась, как правило, смешанная физическая и психическая астения, обычно с преобладанием последней. Одним из главных признаков психической астении являлось нарушение концентрации внимания. Дети жаловались на нарушение памяти, которое стало следствием нарушенного внимания, поэтому при энергичной попытке сосредоточиться больные были способны припомнить самые трудные вещи.

Другим стержневым симптомом астенического синдрома была раздражительная слабость. Эта раздражительность проявлялась различным образом. Больные реагировали ворчанием или плачем на обычные события, которым прежде не придавали никакого значения, почти всегда реакции носили эмоционально преувеличенный характер. Любая реальная или мнимая неприятность выводила детей из эмоционального равновесия.

Частым симптомом астенического состояния являлись головные боли. Локализация головных болей могла быть различна. Чаще у детей наблюдались головные боли рассеянной, неопределенной локализации. В большинстве случаев головные боли не являлись постоянными, дети связывают головную боль с умственной нагрузкой или же с неприятными событиями, но чаще с усталостью. Нередко головные боли сопровождались вегетативными или вестибулярными нарушениями: головокружением, покраснением глаз и щек.

В структуре астенического синдрома наблюдались нарушения сна. Чаще отмечается поверхностный, неглубокий сон в первой половине и середине ночи. В эти часы сон прерывистый, с частыми пробуждениями в связи с незначительным шумом или вообще без явных причин, причем дети засыпали с трудом снова и, пробуждаясь утром, чувствовали себя разбитыми. Это ощущение упадка сил при пробуждении было очень частой жалобой. У части детей сон сопровождался кошмарными или неприятными сновидениями, ощущением падения, бегства от врага, совершения над ними насилия.

*Церебрастенический синдром.* Наблюдался у детей после перенесенных нейроинфекций, черепно-мозговых травм, посттравматических психотических состояний. Характерны для церебрастенических состояний выраженность утомления и качественные отличия от обычного состояния астении: низкая интеллектуальная продуктивность, снижение творческих возможностей ребенка, существенные трудности в учебе.

Главным проявлением церебрастении были раздражительная слабость, включающая повышенную утомляемость и истощаемость психики с выраженной раздражительностью. У части детей отмечался более широкий спектр эмоциональных расстройств: взрывчатость, плаксивость, капризность, тревожность, боязливость, недовольство, наблюдались выраженные колебания настроения.

Нередко отмечались расстройства диэнцефальной регуляции: головные боли, непереносимость духоты, легкое укачивание, головокружения, тошнота и сосудистая дистония, которые усиливались при обычных нагрузках.

Типичны были расстройства внимания: снижение объема активного внимания, повышенная переключаемость, нарушение концентрации. Вследствие этого ухудшалось запоминание, а удержание в памяти и воспроизведение информации не нарушались. Как следствие нарушений внимания, памяти и работоспособности отмечалась низкая продуктивность интеллектуальной деятельности и существенные трудности в процессе обучения.

У всех детей была выявленная рассеянная неврологическая микросимптоматика, отмечалось легкое нарушение моторных функций.

Церебрастенический синдром проявлялся в двух вариантах, которые встречались с одинаковой частотой. Для астено-гипердинамического варианта были характерны повышенная возбудимость, суетливость, расторможенность движений и повышенная отвлекаемость. В клинической картине астено-адинамического варианта преобладали вялость, пассивность, сниженный фон настроения.

Лечение и коррекция астенических состояний в детском и подростковом возрасте – непростая задача и требует усилий многих специалистов: педиатра, невролога, психиатра, дефектолога и психолога. Лечение должно быть направлено прежде всего на устранение причин, вызвавших астеническое состояние, и факторов, провоцирующих и усугубляющих проявление синдрома. Эти состояния всегда требуют комплексного подхода, в реализации которого удельный вес усилий различных специалистов зависит от причин и тяжести проявлений астенического состояния. Основу лечения различных вариантов астенического синдрома составляют немедикаментозные методы, которые направлены на нормализацию образа жизни ребенка.

*Организационные мероприятия.* Важнейшим условием для редукции астенических состояний разного генеза является организация оптимального и адекватного режима дня (труда и отдыха), в основе которого

щадящий режим учебы и труда, направленный на исключение переутомления. Родители должны следить за соблюдением распорядка дня, общаться детей к активным играм, не перегружать его внеклассными занятиями, в режиме дня обязательно должны быть регулярные прогулки на свежем воздухе. Необходимо избегать сильного переутомления, а также чрезмерных нагрузок, постепенно и ненавязчиво увеличивая их количество по мере редукции астенического состояния. Пользование электронными гаджетами, которые усугубляют и провоцируют утомление, должно быть жестко регламентировано.

*Особенности обучения.* Дети с астеническим синдромом учатся в своей обычной школе и никаких специальных образовательных условий для них не требуется. Достаточно организовать оптимальный, щадящий режим учебы и труда. Как правило, это неполный школьный день и дополнительный выходной в середине недели. Такой щадящий режим используется в течение первой-второй четверти, реже в течение всего учебного года. Для детей с церебрастенией часто необходим щадящий режим в течение одного-двух лет, а в тяжелых случаях целесообразно обучение по коррекционной программе. При выраженных эмоциональных и поведенческих нарушениях показано домашнее обучение.

*Работа с семьей.* Работа с родителями включала прежде всего разъяснение сути астенических состояний, их природы и механизмов возникновения. В рамках семейной психотерапии родителям оказывалась помощь и поддержка для формирования адекватных требований к ребенку с учетом его состояния и возможностей. Обсуждались психолого-педагогические приемы, помогающие ребенку стать уверенным в своих силах, а также поощряющее и одобряющее поведение родителей.

*Психолого-педагогические коррекционные занятия.* Коррекционная работа должна быть системной и длительной. Кроме адекватного, щадящего режима труда и отдыха с детьми с различными вариантами церебрастенического и психоорганического синдромов проводились индивидуальные психолого-педагогические коррекционные занятия, направленные на тренировку внимания, памяти, работоспособности. В рамках коррекционных занятий применялись дыхательные упражнения, которые повышают энергетическое обеспечение деятельности мозга, успокаивают и снижают отрицательные эффекты стресса, прежде всего усталости и истощения. Коррекционные занятия комбинировались с упражнениями на релаксацию, которые проводились как в начале занятия – с целью настройки, так и в конце – с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. В структуре коррекционных мероприятий проводились индивидуальные и групповые психотерапевтические занятия, направленные на повышение самооценки и уверенности детей. В рамках игровой,

поведенческой и арт-терапии отрабатывались навыки общения и поведения с контролем эмоционального состояния, применялись упражнения на повышение стрессоустойчивости.

*Медикаментозная терапия.* При неосложненных и нетяжелых формах астенических состояний медикаментозная терапия практически не применялась, использовались только витамины, минеральные комплексы, растительные адаптогены. В лечение же церебрастенического синдрома, кроме немедикаментозных способов, входили обязательно витамины, минеральные комплексы, растительные адаптогены, метаболические, ноотропные препараты, средства, улучшающие микроциркуляцию. В некоторых случаях при выраженной эмоциональной лабильности проводились короткие курсы седативных препаратов.

*Работа с педагогами.* Нами проводились лекции педагогам, интерактивные семинары и тренинги в различных учебных учреждениях, включая школы для больных и ослабленных детей, общеобразовательные и коррекционные школы. Эти занятия касались различных медико-психологических и педагогических проблем детей с ОВЗ, в том числе анализа клинико-психологических особенностей астенических состояний. Обсуждались вопросы важности правильного распределения нагрузок, отдыха для детей с астеническими состояниями, а также адекватной оценки продуктивности и успеваемости таких детей, в том числе исключения их из разряда лентяев и двоечников. Часть работы посвящалась проблемам и особенностям семьи детей с ОВЗ, переживанию родителей, их отношению к воспитанию и обучению.

### **Обсуждение и выводы**

Астенические состояния, являясь клинической проблемой, существенно влияют на самочувствие, часто являясь почвой для развития более сложных и тяжелых соматических и психических нарушений (нейроциркуляторной дистонии, неврозов и многих других), а также существенно утяжеляют основные проблемы в соматической и/или психической сфере у детей с ОВЗ, что часто приводит к еще более существенному снижению качества жизни этих детей.

В структуре астенических состояний наравне с повышенной утомляемостью и вегетативными нарушениями важными выявляются расстройства памяти и внимания, и эмоциональные нарушения в виде капризности, неустойчивости настроения и раздражительности. Эти нарушения отрицательно влияют на поведение детей, мешают обучению, вызывают школьную дезадаптацию, задерживают текущее развитие, нарушают социальную приспособляемость в целом, и по этим критериям

астенические состояния уже являются социальной и педагогической проблемой. Таким образом, астенические состояния в детском возрасте необходимо рассматривать как междисциплинарную проблему.

Для эффективной коррекции этих состояний необходим комплексный подход, включающий усилия многих специалистов: врачей разных специальностей, коррекционных педагогов и психологов. В комплексе коррекционных мероприятий основными являются правильная организация труда и отдыха, дозированные адекватные состоянию ребенка нагрузки и требования, психологическая поддержка со стороны родителей и педагогов. Необходимы обязательные педагогические коррекционные занятия, направленные на улучшение памяти, внимания и работоспособности.

В подготовку педагогов общеобразовательных учреждений и дефектологов необходимо включать сведения о распространенности, проявлениях и особенностях коррекционной работы при астенических состояниях в детском и подростковом возрасте.

#### Список литературы

1. Аведисова А.С. Терапия астенических состояний // Фармацевтический вестник. – 2003. – № 3(282). С. 15–16.
2. Аведисова А.С. Антиастенические препараты как терапия первого выбора при астенических расстройствах // РМЖ. – 2004. – № 22. – С. 1290–1292.
3. Воробьева О.В. Многогранность феномена астении // РМЖ. – 2012. – № 5. – С. 248–251.
4. Гордеев С.А., Вейн А.М., Федотова А.В. Применение энериона при психовегетативном синдроме в сочетании с выраженной астенией // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003. – № 10. – С. 36–39.
5. Краснов В.Н., Вельтищев Д.Ю. Неврастения как вариант астенического синдрома: фармакотерапевтический анализ на модели терапии танаканом // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1999. – № 7. – С. 37–40.
6. Лебедев М.А., Палатов С.Ю., Ковров Г.В. и др. Астения – симптом, синдром, болезнь // Эффективная фармакотерапия. – 2014. – 1. – С. 30–38.
7. Медведев В.Э. Новые возможности лечения астенических расстройств в психиатрической, неврологической и соматической практике // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2013. – № 5 (4). – С. 100–105.
8. Михайлова Н.М. Лечение астенических расстройств у пожилых // РМЖ. – 2004. – № 22. – С. 1284–1290.
9. Панков Д.Д., Панкова Т.Б., Ковригина Е.С., Ключникова И.В. Диагностика астенического синдрома у школьников и методы его коррекции // РМЖ. Медицинское обозрение. – 2019. – № 3. – С. 1–7
10. Смулевич А.Б., Дубницкая Э.Б. Астения и коморбидные психические расстройства // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2009. – № 4. – С. 4–7.
11. Смулевич А.Б., Дубницкая Э.Б. К проблеме эволюции астенических состояний // Ипохондрия и соматоформные расстройства. – М. 1992. – С. 100–111.
12. Чутко Л.С., Сурушкина С.Ю., Рожкова А.В. и др. Астенические расстройства и когнитивные нарушения у пациентов с головной болью напряжения // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2013. – № 5. – С. 25–29.



13. Чутко Л.С., Сурушкина С.Ю., Яковенко Е.А. и др. Клинические проявления органических эмоционально-лабильных (астенических) расстройств у детей дошкольного возраста // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2012. – №10. С. 52–55.

14. Шац И.К. Применение клинических и клинико-психологических шкал в детской психиатрии и педиатрии (методические рекомендации) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2002. – № 2. – С. 99–105.

15. Шац И.К. Стандартизированные диагностические клинико-психологические методики в детской клинической практике // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – № 3. – С. 92–100.

16. Шац И.К. Современные медико-психологические проблемы в детской онкологии и некоторые пути их решения // Социальные и психологические аспекты помощи детям с онкологическими заболеваниями и их семьям. – СПб., 2005. – С. 36–53.

### References

1. Avedisova, A.S. (2003) Terapiya astenicheskikh sostoyanii [Therapy for asthenic conditions]. *Farmatsevticheskii vestnik – Pharmaceutical Bulletin*. No 3(282). pp. 15–16. (In Russian).

2. Avedisova, A.S. (2004) Antiastenicheskie preparaty kak terapiya pervogo vybora pri astenicheskikh rasstroistvakh [Antiasthenic drugs as therapy of first choice for asthenic disorders]. *Russkii meditsinskii zhurnal – Russian medical journal*. No 22. pp. 1290–1292. (In Russian).

3. Vorob'eva, O.V. (2012) Mnogogrannost' fenomena astenii [The versatility of the phenomenon of asthenia]. *Russkii meditsinskii zhurnal – Russian medical journal*. No 5. pp. 248–251. (In Russian).

4. Gordeev, S.A., Vein, A.M., Fedotova, A.V. (2003) Primenenie ehneriona pri psikhovegetativnom sindrome v sochetanii s vyrazhennoi asteniei [The use of enerion in psychovegetative syndrome in combination with severe asthenia]. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova – The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*. No 10. pp. 36–39. (In Russian).

5. Krasnov, V.N., Velt'ishchev, D.Yu. (1999) Nevrasteniya kak variant astenicheskogo sindroma: farmakoterapevticheskii analiz na modeli terapii tanakanom [Neurasthenia as a variant of asthenic syndrome: pharmacotherapeutic analysis on the tanakan therapy model]. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova – The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*. No 7. pp. 37–40. (In Russian).

6. Lebedev M.A., Palatov S.Yu., Kovrov G.V. et al. (2014) Asteniya – simptom, sindrom, bolezni' [Asthenia – symptom, syndrome, disease]. *Ehffektivnaya farmakoterapiya – Effective pharmacotherapy*. No 1. pp. 30–38. (In Russian).

7. Medvedev, V.Eh. (2013) Novye vozmozhnosti lecheniya astenicheskikh rasstroistv v psikiatricheskoi, neurologicheskoi i somaticheskoi praktike [New options for treating asthenic disorders in psychiatric, neurological and somatic practice]. *Psikhiatriya i psikhofarmakoterapiya – Psychiatry and psychopharmacotherapy*. No 5. pp. 100–105. (In Russian).

8. Mikhailova, N.M. (2004) Lechenie astenicheskikh rasstroistv u pozhilykh [Treatment of asthenic disorders in the elderly]. *Russkii meditsinskii zhurnal – Russian medical journal*. No 22. pp. 1284–1290. (In Russian).

9. Pankov, D.D., Pankova, T.B., Kovrigina, E.S., Klyuchnikova, I.V. (2019) Diagnostika astenicheskogo sindroma u shkol'nikov i metody ego korrektsii [Diagnosis of asthenic syndrome in schoolchildren and methods of its correction]. *Russkii meditsinskii zhurnal. Meditsinskoe obozrenie – Russian medical journal. Medical Review*. No 3. pp. 1–7. (In Russian).

10. Smulevich, A.B., Dubnitskaya, E.B. (2009) Asteniya i komorbidnye psikhicheskie rasstroistva [Asthenia and comorbid mental disorders]. *Psikhiatriya i psikhofarmakoterapiya – Psychiatry and psychopharmacotherapy*. No 4. pp. 4–7.

11. Smulevich, A.B., Dubnitskaya, E.B. (1992) K probleme ehvolyutsii astenicheskikh sostoyanii [To the problem of the evolution of asthenic states]. *Ipokhondriya i somatoformnye rasstroistva* [Hypochondria and somatoform disorders]. Moscow: Logos. pp. 100–111. (In Russian).

12. Chutko, L.S., Surushkina, S.Yu., Rozhkova, A.V. et al. (2013) Astenicheskie rasstroistva i kognitivnye narusheniya u patsientov s golovnoi bol'yu napryazheniya [Asthenic disorders and cognitive impairment in patients with tension headache]. *Zhurnal nevrologii i psikhatrii im. S.S. Korsakova – The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*. No 5. pp. 25–29. (In Russian).

13. Chutko, L.S., Surushkina, S.Yu., Yakovenko, E.A. et al. (2012) Klinicheskie proyavleniya organicheskikh ehmotSIONal'no-labil'nykh (astenicheskikh) rasstroistv u detei doshkol'nogo vozrasta [Clinical manifestations of organic emotional labile (asthenic) disorders in preschool children]. *Zhurnal nevrologii i psikhatrii im. S.S. Korsakova – The Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*. No 10. pp. 52–55. (In Russian).

14. Shats, I.K. (2002) Primenenie klinicheskikh i kliniko-psikhologicheskikh shkal v detskoj psikhatrii i pediatrii (metodicheskie rekomendatsii) [Application of clinical and clinical-psychological scales in child psychiatry and pediatrics (methodological recommendations)]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Mental health issues for children and adolescents*. No 2. pp. 99–105. (In Russian).

15. Shats, I.K. (2003) Standartizirovannye diagnosticheskie kliniko-psikhologicheskie metodiki v detskoj klinicheskoi praktike [Standardized diagnostic clinical-psychological techniques in pediatric clinical practice]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Mental health issues for children and adolescents*. No 3. pp. 92–100. (In Russian).

16. Shats, I.K. (2005) Sovremennye mediko-psikhologicheskie problemy v detskoj onkologii i nekotorye puti ikh resheniya [Modern medical and psychological problems in pediatric oncology and some ways to solve them]. *Sotsial'nye i psikhologicheskie aspekty pomoshchi detyam s onkologicheskimi zabolevaniyami i ikh sem'yam* [Social and psychological aspects of care for children with cancer and their families]. St. Petersburg. pp. 36–53. (In Russian).

#### Об авторе

**Щац Игорь Константинович**, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ikshatz@yandex.ru

#### About the author

**Igor K. Shats**, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 18.11.2021

Accepted: 18 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 376.1 – 057.8  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_283

## **Роль дефектолога, специального психолога, логопеда и воспитателя в лечебно-реабилитационном процессе**

**Ю. А. Фесенко<sup>1,2</sup>, И. В. Литвиненко<sup>2,3</sup>, С. М. Лосева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

<sup>2</sup> *Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

<sup>3</sup> *Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье рассматриваются особенности коррекционно-развивающей работы: воспитания, специального обучения и коррекции нарушений у несовершеннолетних, находящихся на лечении в психиатрическом стационаре. Дана правовая оценка пребывания детей и подростков в стационарных условиях, основанная на российском законодательстве. Описаны основные характеристики в работе специалистов психологического и педагогического состава при осуществлении их деятельности в стационаре психиатрического профиля.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось на основе теоретического анализа научных источников, отражающих специфику психолого-педагогической реабилитации как составной части общей модели реабилитации. Сделана попытка представить алгоритм взаимодействия специалистов междисциплинарного профиля в лечебно-реабилитационном процессе.

**Результаты исследования.** Стандартом современного лечения больных с психическими нарушениями является сочетание медикаментозного лечения, психосоциальная и психолого-педагогическая реабилитация. Реабилитационные мероприятия должны быть нацелены на то, чтобы подросток получил достаточное образование, учебный процесс не следует прерывать надолго. Поэтому важным является оказание комплексных видов помощи, которые организуются коллективом разных по профилю специалистов, в частности специалистами педагогического профиля.

**Обсуждение и выводы.** Для современной коррекционной педагогики характерно стремление защитить подростка с различными нарушениями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, помочь ему адаптироваться в обществе, утвердиться в жизни, чему способствует процесс психолого-педагогической реабили-

тации. Эффективность реабилитации в значительной степени определяется профессиональным взаимодействием специалистов, обеспечивающих коррекцию нарушенных психических и физических функций индивида педагогическими методами и средствами.

**Ключевые слова:** законодательство, психические нарушения, специальный психолог, дефектолог, логопед, воспитатель, обучение.

**Для цитирования:** Фесенко Ю. А., Литвиненко И. В., Лосева С. М. Роль дефектолога, специального психолога, логопеда и воспитателя в лечебно-реабилитационном процессе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. С. 283–294. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_283

## The role of a speech pathologist, special psychologist, speech therapist and educator in the treatment and rehabilitation process

**Yuri A. Fesenko<sup>1,2</sup>, Igor V. Litvinenko<sup>2,3</sup>, Snezhana M. Loseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Rehabilitation Treatment Center "Child Psychiatry" named after S. S. Mnukhin  
Saint Petersburg, Russian Federation*

<sup>2</sup> *Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

<sup>3</sup> *S. M. Kirov Military Medical Academy,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction:** The article is devoted to the peculiarities of correctional developmental upbringing, special education and correction of disorders in minors undergoing treatment in a psychiatric hospital. A legal assessment of the stay of children and adolescents in inpatient conditions is given, based on Russian legislation. The main characteristics in the work of specialists of the psychological and pedagogical staff in the implementation of their activities in a psychiatric hospital are described.

**Materials and methods.** The study was carried out on the basis of a theoretical analysis of scientific sources reflecting the specifics of psychological and pedagogical rehabilitation as an integral part of the general model of rehabilitation. An attempt is made to present an algorithm for the interaction of interdisciplinary specialists in the treatment and rehabilitation process.

**Results.** The standard of modern treatment of patients with mental disorders is a combination of drug treatment, psychosocial and psychological-pedagogical rehabilitation. Rehabilitation measures should be aimed at ensuring that the adolescent receives a sufficient education, the educational process should not be interrupted for a long time. Therefore, it is important to provide comprehensive types of assistance, which are organized by a team of specialists of different profiles, in particular by specialists of a pedagogical profile.

**Discussion and conclusions.** Modern correctional pedagogy is characterized by the desire to protect a teenager with various disabilities, including those with disabilities, to help him adapt in society, to establish himself in life, which is facilitated by the process of psychological and pedagogical rehabilitation. The effectiveness of rehabilitation is largely determined by the professional interaction of specialists who provide the correction of the impaired mental and physical functions of the individual with pedagogical methods and means.

**Key words:** legislation, mental disorders, psychologist, teacher, speech therapist, educator, training.

**Forcitation:** Fesenko, Yu. A. Litvinenko, I. V., Loseva, S. M. (2021) Rol` defektologa, special`nogo psixologa, logopeda i vospitatelya v lechebno-reabilitacionnom processe [The role of a speech pathologist, special psychologist, speech therapist and educator in the treatment and rehabilitation process]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. № 4. pp. 283–294. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_283 (In Russian).

## Введение

В настоящее время оказание комплексной помощи (медицинской реабилитации, социально-психологической, психолого-педагогической) несовершеннолетним является динамично развивающимся направлением психиатрии. Она может проводиться практически на любом этапе лечения психически больных, в любом психиатрическом учреждении, а также непосредственно в психиатрическом стационаре<sup>1</sup>. Главной особенностью оказания психиатрической помощи детям является взаимодействие трех государственных структур – медицины, социальной защиты и образования.

В соответствии со ст. 1 п. 2 Закона РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» (далее – Закон) государством гарантируется оказание необходимой психиатрической помощи гражданам, страдающим психическими расстройствами. Психиатрическая помощь этим лицам должна «осуществляться на основе принципов законности, гуманности и соблюдения прав человека и гражданина»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Ястребов В.С. «Скажем изоляции – нет!»: психосоциальная реабилитация в условиях психиатрического стационара: Организационно-методическое пособие для профессионалов, работающих в сфере психического здоровья / В.С. Ястребов и др. М.: МАКС Пресс, 2012. 88 с.

<sup>2</sup> О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: закон РФ 2 июля 1992 года № 3185-1.

Зарубежными и отечественными научными исследованиями доказана эффективность многих видов и форм помощи, в которых оказывается психосоциальная реабилитация и психолого-педагогическая коррекция лицам, страдающим психическими расстройствами.

Согласно Европейской декларации по охране психического здоровья [3], медико-социальная реабилитация больных с психическими расстройствами и расстройствами поведения является средством интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум и становится механизмом создания равных возможностей для больных.

Реабилитация в психиатрии достигается сочетанным применением медицинской, социально-психологической и психолого-педагогической реабилитации [4].

В процессе медицинской реабилитации осуществляется лечебно-профилактическая помощь, медикаментозное лечение (в том числе и с учетом последних достижений современной психофармакологии). Все эти мероприятия направлены на оказание специализированной помощи несовершеннолетним: с задержкой психического развития; нарушением интеллекта (легкая умственная отсталость); психическими расстройствами; расстройствами эмоционально-волевой сферы.

Психосоциальная реабилитация – это процесс, который даёт возможность лицам, страдающим психическими расстройствами, возможность достичь своего оптимального уровня самостоятельного функционирования в сообществе.

Современное определение психосоциальной работы дали И.Я. Гурович и А.Б. Шмуклер (2002), понимая под ней восстановление нарушенных когнитивных, мотивационных и эмоциональных ресурсов личности, обеспечивающее интеграцию в общество больных с психическими расстройствами и расстройствами поведения [4].

Психолого-педагогическое реабилитация представляет собой четыре взаимосвязанных направления психолого-педагогической деятельности: помощь ребенку, работу с родителями (членами семьи) больного ребенка, взаимодействие с врачами и средним медицинским персоналом, реализация образовательного процесса в условиях стационара<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации (утв. Министерством просвещения РФ и Министерством здравоохранения РФ, 14 и 17 октября 2019 г.)

## Результаты исследования

Для лечения больных с психическими нарушениями государством гарантируются все необходимые виды психиатрической помощи, включая консультативно-лечебную помощь и диспансерное наблюдение по месту фактического проживания больного, лечение в стационаре и дневном стационаре, скорую психиатрическую помощь.

При планировании и проведении стационарной психотерапевтической работы важно выбирать подходящие для данного случая условия терапии. Объем каждой составляющей терапевтического процесса (медицинской, социально-психологической и психолого-педагогической реабилитации) зависит не только от основного диагноза, но также от стадии болезни, возраста пациента, условий его жизни. Это значит, что лечение должно максимально соответствовать индивидуальным потребностям пациента в определенный период времени [5].

Психолого-педагогическая реабилитация является составной частью общей модели реабилитации и нацелена на коррекцию несформированных высших психических функций, эмоционально-волевых нарушений и поведенческих реакций, речевых недостатков, взаимоотношений в семье, детском коллективе, с педагогами и взрослыми; формирование мотивации к обучению, социально-бытовых и других навыков. В процессе реабилитации реализуются меры воспитательного характера, направленные на коррекцию поведения, интеллектуальной деятельности, эмоционального состояния, получение образования, ликвидацию педагогической запущенности, выработку у ребенка психологической уверенности в собственной полноценности и формирование социально значимой личностно-профессиональной ориентации.

Деятельность всех специалистов стационара регламентируется нормативной документацией, определяющей как их специальные задачи, так и их деятельность в психиатрическом учреждении. Специальные педагоги и клинические психологи, логопеды, дефектологи, воспитатели, наставники по физической активности руководствуются действующим законодательством, Законом «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», Приказом Минздравсоцразвития России от 17.05.2012 № 566н<sup>1</sup>, постановлениями, решениями, приказами и инструкциями вышестоящих органов по выполняемому разделу работы, приказами и распоряжениями главного врача, заведующего отделением.

---

<sup>1</sup> Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи при психических расстройствах и расстройствах поведения: приказ Минздравсоцразвития России от 17.05.2012 № 566н (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2012 № 24895)

Современная система психолого-педагогической реабилитационной помощи построена таким образом, что больному на разных этапах течения его заболевания оказываются комплексные виды помощи, которые организуются коллективом разных по профилю специалистов<sup>1</sup>.

Специалисты психиатрического стационара едины в том, что терапия должна быть «мультиmodalной». Для взаимодействия врача и психолога при проведении дифференциально-диагностического исследования в настоящее время предлагают программы совместного обучения врачей и психологов. Этим достигается понимание врачом и психологом предмета, принципов и задач психологической диагностики, их отличия от принципов и задач клинической диагностики, проводимой врачом. Обеспечивается знакомство с нормативными предписаниями создателей и пользователей психологических тестов, с новыми методами педагогической диагностики, усовершенствование специалистов по существующим методам психологической диагностики. Предполагают, что совместное обучение врачей и психологов будет способствовать лучшему взаимопониманию между ними, более точному определению целей, задач и возможностей использования психологических и клинических данных при установлении клинического и многомерного диагноза.

Обязанности дефектолога не менее важны, чем обязанности лечащего врача. В соответствии с современными подходами к лечению психических расстройств подростков, педагогическая реабилитация является важным видом психиатрической помощи, которая представляет собой самостоятельное направление в психиатрической службе. Национальный опыт многих стран показывает, что это направление является одним из наиболее активно развивающихся в современной психиатрии.

В процессе реабилитационной деятельности дефектолог выполняет следующие функции:

– восстановительную, предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до наступления дезадаптации;

– компенсирующую, заключающуюся в формировании у подростка стремления исправить те или иные личностные качества путём включения в общественно полезную деятельность;

---

<sup>1</sup> Ястребов В.С., Митина О.А. Специалисты психиатрического коллектива: особенности работы, профессиональное взаимодействие, личностные характеристики и межличностные отношения: методические рекомендации. М.: МАКС Пресс, 2012. 28 с.



– стимулирующую, направленную на активизацию положительной мотивации деятельности подростка, предполагающую различные воспитательные приёмы: внушение, убеждение, пример и др.

В зависимости от личностных особенностей подростка и условий, в которых он находится, при построении реабилитационных программ следует учитывать, в каком состоянии находится подросток. Это может быть предкризисное состояние, обусловленное педагогической запущенностью вследствие конфликтов в семье или со сверстниками, побегами из дома, непосещением образовательного учреждения [6].

Одним из основных аспектов педагогической помощи в психиатрии является работа с семьёй. В своей повседневной деятельности семьи сталкиваются с тем фактом, что и сами пациенты, и их родственники не получают четких разъяснений относительно характера и особенностей имеющегося психического расстройства, правил общения в семье с больным ребенком, многие годами носят в себе свои переживания и тревоги.

Привлечение родственников и близких к процессу реабилитации способно значительно повысить его эффективность, так как семья является важнейшим фактором социализации человека и может оказать существенную помощь в восстановлении его способности социального функционирования прежде всего на уровне родственных межличностных связей [1].

В ст. 16 Закона «Виды психиатрической помощи и социальной защиты, гарантируемые государством» для обеспечения лиц, страдающих психическими расстройствами, психиатрической помощью и их социальной защиты государство организует общеобразовательное и профессиональное обучение несовершеннолетних, страдающих психическими расстройствами<sup>1</sup>.

С целью определения оптимального образовательного маршрута по направлению врача дефектолог проводит оценку сформированности учебных навыков, уровень развития познавательных способностей, степень обучаемости ребенка и зону актуального и ближайшего развития.

Учитель-дефектолог может осуществлять свою деятельность как в составе отдельного, приглашенного в стационар образовательного учреждения, так и находиться в штате самого психиатрического учреждения. Основными целями образовательного учреждения, работающего на базе стационарных отделений, являются: осуществление образовательного и коррекционного процессов в соответствии с реализуемыми адаптирован-

---

<sup>1</sup> О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании: закон РФ 2 июля 1992 года № 3185-1.

ными образовательными программами; углубленная педагогическая диагностика обучающихся; психологическая коррекция их личности; формирование общей культуры личности обучающихся с учетом их психофизических особенностей на основе минимума содержания общеобразовательных программ, адаптации к жизни и интеграции в общество; создание основы осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ<sup>1</sup>.

Учителя-дефектологи осуществляют коррекционно-образовательный процесс в интересах личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в интересах общества и государства. Они обеспечивают охрану здоровья обучающихся, создавая благоприятные условия для разностороннего развития личности, в том числе и возможности удовлетворения их потребности в самообразовании, получении дополнительного образования.

Все пациенты психиатрического стационара проходят логопедическое обследование. Логопед выявляют уровень сформированности устной и письменной речи, диагностируют речевые нарушения и их место в общей структуре психопатологических расстройств, а также особенности коммуникативной деятельности подростков [3].

Наиболее важным направлением деятельности логопеда, работающего в психиатрическом стационаре, является участие в диагностическом процессе. Среди задач диагностического этапа – не только объективное логопедическое обследование речевых функций, но и подробный сбор анамнестических сведений ребенка, дополнительных исследований у других специалистов. Эта работа имеет глубокий аналитический характер и предполагает не только осуществление дифференциальной диагностики речевых нарушений, определение структуры речевого дефекта, но и установление речевой симптоматики нарушений в структуре психических расстройств.

Логопедическое заключение помогает врачу-психиатру при дифференциации умственной отсталости от иных форм интеллектуальной недостаточности, а также для уточнения степени умственной отсталости. Речевое заключение формируется в результате соотношения развития импрессивной и экспрессивной стороны речи, выявления специфических особенностей нарушения лексико-семантической и грамматической сто-

---

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.

рон речи. Так, Д. И. Исаев, описывая клиническую характеристику умственной отсталости, среди признаков недоразвития импрессивной стороны речи выделяет эхолалии, буквальность понимания поговорок и пословиц<sup>1</sup>.

На сегодняшний день наиболее эффективной и перспективной является полипрофессиональная (мультидисциплинарная) модель коррекционно-логопедического сопровождения детей, имеющих различные речевые нарушения. Данная модель реализует комплексный подход в коррекции тяжелых нарушений речи, а именно алалия, заикание, дизартрия, системные недоразвития речи различного генеза и др. Эффективность логопедической работы достигается проведением таких реабилитационных мероприятий, как лечебный массаж, фармако- и физиотерапия, занятия лечебной физкультурой, психологическая коррекция в сенсорной комнате, арт-, эрго- и музыкотерапия [7].

Ежедневную работу, обеспечивающую создание условий для психолого-педагогической реабилитации, социальной и трудовой адаптации детей и подростков, проходящих лечение в учреждении, реализует воспитатель.

Воспитатель является тем специалистом, который находится в постоянном контакте с пациентами в течение достаточно продолжительного времени. Воспитатель ведет огромную работу по созданию комфортной для пациентов атмосферы, поддержанию контакта с другими специалистами, родственниками и окружением больного, обеспечению своевременного и качественного обследования и комплексного лечения и мн. др.

На основе сведений, полученных от врача, а также его рекомендаций, воспитатель выбирает направление реабилитационного педагогического воздействия в рамках своей компетенции. Учитывая состояние здоровья и умственные способности детей, он использует разнообразные методы, приемы и средства коррекционной педагогической работы, совместно с медицинскими работниками обеспечивает сохранение и укрепление здоровья детей, проводит мероприятия, способствующие их психофизическому развитию, отвечает за безопасность детей.

---

<sup>1</sup> Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: учеб. для вузов. СПб.: СпецЛит, 2001. 463 с.

Воспитатель является реальным помощником специалиста с высшим образованием, принимает активное участие в диагностическом и лечебном процессе, выполняет роль специалиста, разделяющего ответственность за создание атмосферы, в которой вся деятельность и поведение направлены на уход за пациентом<sup>1</sup>.

## **Выводы**

Организация психолого-педагогической реабилитации детей и подростков должна осуществляться в тесном профессиональном взаимодействии клинических и специальных психологов, учителей-дефектологов, логопедов и воспитателей. Важное место занимает образовательная и психолого-педагогическая работа с семьей, которая существенно увеличивает эффективность лечения и реабилитацию детей и подростков с психическими нарушениями. Улучшение качества реабилитационной помощи предусматривает в первую очередь оптимизацию работы специалистов междисциплинарного профиля, добросовестное выполнение ими лечебно-диагностических, психотерапевтических, реабилитационных и иных мероприятий, гуманное отношение к пациентам и их близким.

## **Список литературы**

1. Гажа А.К., Монастырский В.А. Социально-педагогическая работа с семьями психически больных в условиях стационара: Специфика, содержание, этапы // Вестник Тамбовского университета. 2021. – №3-1(23). – С. 64–66.
2. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова Я.А. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. – М.: Медпрактика-М, 2004. – 491 с.
3. Ланцева Г. М. Организация психиатрической помощи детям и подросткам в условиях стационара // Медицина и здравоохранение: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 98–101.
4. Лиманкин О.В., Трущелёв С.А. Психосоциальная реабилитация больных с психическими расстройствами и расстройствами поведения Научный обзор // Российский психиатрический журнал. – 2019. – № 6. С. 4–15.
5. Самойлова Д.Д., Барыльник Ю.Б., Янушко П.С. Психосоциальное образование как составляющая процесса психореабилитации пациентов с шизофренией // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2015. – С. 104–107.
6. Тоистева О. С. Средства социально-педагогической реабилитации подростков девиантного поведения // Вестник ЧГПУ. 2009. №11-2. – С. 152–160.
7. Шорохова М. В. Коррекционно-логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи в учреждении здравоохранения (на примере психоневрологического диспансера) // Концепт. – 2017. – № S11.

---

<sup>1</sup> Ястребов В.С., Митина О.А. Специалисты психиатрического коллектива: особенности работы, профессиональное взаимодействие, личностные характеристики и межличностные отношения: Методические рекомендации. М.: МАКС Пресс, 2012. 28 с.

### References

1. Gazha, A.K., Monastyrskij, V.A. (2021) Social'no-pedagogicheskaya rabota s sem'yami psikhicheski bol'nykh v usloviyakh stacionara [Social and pedagogical work with families of mentally ill patients in hospital]. *Vestnik Tambovskogo universiteta – Bulletin of the University of Tambov*. №3-1(23). pp. 64-66. (In Russian).
2. Gurovich, I.YA., Shmukler, A.B., Storozhakova, YA.A. (2004) *Psikhosocial'naya terapiya i psikhosocial'naya reabilitaciya v psikhiiatrii* [Psychosocial therapy and psychosocial rehabilitation in psychiatry]. Moscow: Medpraktika-M. 491 p. (In Russian).
3. Lanceva, G. M. (2015) *Organizaciya psikhiatricheskoj pomoshchi detyam i podrostkam v usloviyakh stacionara* [Organization of psychiatric care for children and adolescents in hospital]. *Medicina i zdravookhranenie [Medicine and Health Care]*. Proceedings of the III International Scientific Conference. Kazan', maj 2015. pp. 98-101. (In Russian).
4. Limankin, O.V, Trushchelyov, S.A. (2019) Psikhosocial'naya reabilitaciya bol'nykh s psikhicheskimi rasstrojstvami i rasstrojstvami povedeniya [Psychosocial rehabilitation of patients with mental and behavioural disorders]. *Rossijskij psikhiatricheskij zhurnal – Russian Psychiatric Journal*. №.6. pp. 4–15. (In Russian).
5. Samojlova, D.D., Baryl'nik, YU.B., Yanushko, P.S. (2015) *Psikhoobrazovanie kak sostavlyayushchaya processa psikhoreabilitacii pacientov s shizofreniej* [Psychoeducation as part of the process of psychorehabilitation of patients with schizophrenia]. *Byulleten' medicinskikh Internet-konferencij [Bulletin of Medical Internet Conferences]* Internet-konferencij. pp. 104–107. (In Russian).
6. Toisteva, O. S. (2009) Sredstva social'no-pedagogicheskoy reabilitacii podrostkov deviantnogo povedeniya [Means of social and pedagogical rehabilitation of teenagers of deviant behavior]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. №11-2. pp. 152–160.
7. Shorohova, M. V. (2017) Korrekcionno-logopedicheskoe soprovozhdenie detej s narusheniyami rechi v uchrezhdenii zdravookhraneniya [Correction and speech therapy support for children with speech disorders in a health care institution]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. № S11. (In Russian).

### Вклад авторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Фесенко Юрий Анатольевич**, доктор медицинских наук, профессор, Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Литвиненко Игорь Вячеславович**, доктор медицинских наук, профессор, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Коррекционная педагогика  
Special (correctional) pedagogics

**Лосева Снежана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik\_73@mail.ru

#### About the authors

**Iurii A. Fesenko**, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Rehabilitation Treatment Center "Child Psychiatry" named after S. S. Mnukhin; Pushkin Leningrad State University St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Igor V. Litvinenko**, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, S. M. Kirov Military Medical Academy, Российская Федерация, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

**Snezhana M. Loseva**, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik\_73@mail.ru

Поступила в редакцию: 02.12.2021

Received: 02 December 2021

Принята к публикации: 10.12.2021

Accepted: 10 December 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 378 : 005

DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_295

### Системный подход к управлению образованием в современных условиях

**А. И. Жилина**

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

**Введение.** В статье представлены результаты логически завершенного многолетнего научного теоретического и практического исследования управления образованием и формирования уровней управления в сложной многоуровневой системе среднего общего образования Российской Федерации.

**Материалы и методы.** Раскрываются основные уровни управления образованием, доказывается необходимость изменения его функций на всех уровнях с позиций системного подхода.

**Результаты исследования.** Показано, как в условиях формирования информационного общества знаний необходимо обеспечить профессиональный подход к анализу, синтезу, моделированию системы управления средним общим образованием в стране. Новая модель управления общим образованием позволит каждому уровню управления обеспечить результативность подготовки выпускников школ к жизни и труду в современных условиях развивающегося информационного общества.

**Обсуждение и выводы.** Целенаправленное решение проблем управления на своём уровне избавит общеобразовательную школу от ненужного вала бумаг и проверок, даст возможность специалистам – профессионалам в управлении быстро и качественно решать все проблемы школы на своём уровне, что, в свою очередь, повысит уровень профессионализма и авторитет всех сотрудников аппарата управления.

**Ключевые слова:** системный подход, уровни управления образованием, цели и функции управления.

**Для цитирования:** Жилина А.И. Системный подход к управлению образованием в современных условиях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 295–308. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_295

## A systematic approach to education management in modern conditions

*Alla I. Zhilina*

*Pushkin Leningrad State University  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article is a detailed format for presenting the results of a logically completed long-term scientific theoretical and practical study of education management and the formation of management levels in a complex multilevel system of secondary general education of the Russian Federation.

**Materials and methods.** The article reveals the main levels of education management, proves the need to change its functions at all levels from the standpoint of a systemic approach.

**Results.** It is shown how in the context of the formation of the knowledge information society it is necessary to provide a professional approach to the analysis, synthesis, modeling of the system of management of secondary general education in the country. The new model of general education management will allow each level of management to ensure the effectiveness of preparing school graduates for life and work in the modern conditions of the developing information society.

**Discussion and conclusions.** The purposeful solution of management problems at its level will save the general education school from the unnecessary shaft of papers and checks, will enable specialists – professionals in management to quickly and qualitatively solve all the problems of the school at their level, which, in turn, will increase the level of professionalism and authority of all employees of the management apparatus.

**Key words:** systems approach, education management levels, goals and management functions.

**For citation:** Zhilina, A. I. (2021) Sistemny`j podxod k upravleniyu obrazovaniem v sovremenny`x usloviyax [A systematic approach to education management in modern conditions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 295–308. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_295 (In Russian).

### **Введение**

Как показывает анализ существующей научной проблемы управления средним общим образованием за последние тридцать лет, сегодня функции управляющих структур на каждом уровне (государственный (федеральный), региональный, районный (муниципальный), школьный) сильно формализованы, недостаточно дифференцированы по уровням, не определены цели каждого уровня управления. Вместо работы на своём уровне по созданию условий для результативной деятельности



каждой школы они сориентированы на постоянный мониторинг всех её функций, которыми должна она заниматься самостоятельно. Объекты управления на каждом уровне определены непрофессионально, функции управления не разделены и не оптимизированы для реализации целей и задач системы общего образования ни на каждом из этих уровней, ни на государственном уровне в целом. Решить эту сложную проблему, на наш взгляд, можно только с позиций системного подхода.

### Обзор литературы

Понятие системного подхода по-разному трактуется исследователями. Одни считают, что это «направление методологии, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем». Они ориентируют на раскрытие «целостности объекта», «выявление многообразных типов связей в нём и сведение их в единую картину». Главной задачей считается необходимость «определить роль и место данной системы в системе других явлений», «определить основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей». Результатом этого подхода является создание «системы с улучшенным функционированием», обеспечивающей «внедрение полученных результатов в практику» [3, с. 303].

Другие рассматривают системный подход как «универсальность особого рода», а «системность объекта изучения» как его «целостность», в которой «теоретический анализ должен охватить всю совокупность частей применительно к данному объекту». «Связи управления» при этом оказываются «лишь разновидностью связей целостности» [9, с. 42].

Мы полагаем, что системный поход – это исследование «сложной системы как целостности и её взаимодействующих подсистем (элементов) для достижения единой цели системы, существующей в определённых условиях» [5, с. 339].

Понятно, что с этой точки зрения, при изучении системы управления общеобразовательной системой должен быть выявлен каждый уровень управления, определены его цели, компоненты, системообразующие факторы и связи.

Основной задачей каждого органа по «вертикали» управления с позиций системного подхода является профессиональная разработка средств анализа и синтеза, присущих этому уровню управления, объектов как подсистем с выделением их специфических свойств для формирования различных системных концепций и разработок с последующим внедрением в практику.

Для понимания целенаправленного поведения систем с позиций системного подхода необходимо выявить не только их цели, но и «реализуемые данной системой процессы управления». Прежде всего это «формы передачи информации от одних подсистем к другим», а также «способы воздействия системы и подсистем друг на друга», «координация низших уровней системы управления высшими, выявление направлений влияния на них всех остальных подсистем»<sup>1</sup>. Важной особенностью системного подхода является понимание не только объекта, но и процесса управления как сложной системы, задача которой состоит в объединении в единое целое различных моделей (компонентов) системы – объекта.

Системные объекты небезразличны к системе управления и сами оказывают на него существенное влияние. Основными принципами системности являются целостность, структурность, иерархичность, взаимодействие с окружающей средой. «Они обусловлены принципами материалистической диалектики, отражающими всеобщую связь явлений, единства и борьбы противоположностей и противоречий как источника движения и развития системы»<sup>2</sup>.

Системный подход как современная методология играет важную роль в развитии управления образованием и в других отраслях человеческого знания, а также в практической деятельности. Системный подход создает тот инструментарий, который необходим для научного анализа системы управления общим средним образованием.

На основе этого нового для XXI в. методологического знания, интенсивно развивающегося в ходе формирования информационного общества знаний, следует сформулировать профессиональный подход к анализу, синтезу, моделированию концепции управления системой общего среднего образования в стране.

Системный подход к управлению образованием требует создания условий развития системы для достижения цели на каждом уровне управления. Если известна цель системы общего среднего образования страны в целом, значит возможно и необходимо определить цель этой системы на государственном, региональном, муниципальном уровне и в образовательном учреждении.

Заметим, речь не идёт пока о цели управления. Говорим о цели системы среднего общего образования на каждом уровне, чтобы понять, какие условия должна будет создавать система управления на этих

---

<sup>1</sup> Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. С. 30.

<sup>2</sup> Там же.

уровнях. Следует сначала определить цель системы среднего общего образования, т. е. общеобразовательной школы, обязательной для всех. Она является основой развития каждого человека в системе образования. Но именно в определении цели системы среднего общего образования в реальной действительности существуют серьёзные разногласия.

Мы полагаем, что система среднего общего образования должна обеспечить общецивилизационный уровень образованности и воспитанности своих выпускников на основе рационально научно сформированного общественно значимого, педагогически организованного минимума фундаментальных знаний, выработанных человечеством к настоящему моменту его исторического развития. На основе приобретённого программного минимума знаний общеобразовательной школы должно быть сформировано системное мышление, естественно-научное мировоззрение, обеспечено развитие всесторонне развитой личности человека, готовность каждого выпускника школы овладевать в дальнейшем в системах среднего специального и высшего образования профессиональными знаниями и умениями. В этом, в сущности, состоит суть объективно существующего социального заказа на подготовку человека к жизни в современных условиях развивающегося информационного общества знаний.

### **Гипотеза исследования**

Чтобы отвечать объективно существующим требованиям социального заказа на выпускника школы, система среднего общего образования должна обеспечить научно обоснованную фундаментальную общеобразовательную подготовку, обозначенную государственным заказом образованию. Этот государственный заказ может быть реально разработан, если система общего среднего образования является в полной мере государственной, финансируется из госбюджета и отчитывается перед государством результатами подготовки своих выпускников. Для этого госзаказ должен обеспечить всю систему среднего общего образования едиными государственными учебными планами, программами и учебниками, обязательными к усвоению, а также разработать и предложить федеральный государственный образовательный стандарт-результат, которым должен овладеть каждый ученик по каждому предмету. При этом освоение любых дополнительных знаний по интересам всеми или некоторыми учащимися приветствуется и поощряется внеклассной деятельностью в образовательном учреждении любой правовой формы.

Поскольку результативность любой системы зависит от условий, в которых она существует, рассмотрим, какие условия развития системы общего школьного образования должен обеспечить каждый уровень управления.

Прежде всего на государственном уровне должны быть проанализированы объективные общецивилизационные вызовы, требования развивающегося общества знаний к личности человека. Их надо не только проанализировать, но и обозначить для системы общего среднего образования, обеспечить достаточные условия их реализации. Это означает сформулировать современный государственный заказ на образовательный уровень личности, который должен быть обеспечен каждым учителем, образовательным учреждением и системой общего среднего образования в целом.

Вне всякого сомнения, государственный уровень управления системой среднего общего образования должен обеспечить системный подход к управлению на основе единства системного анализа и синтеза выявленных проблем и направлений их решения в соответствии с целью системы образования в целом. Но это возможно только при условии, что ведущая роль в этом принадлежит человеку-профессионалу, для которого системный подход является теоретической и методологической основой практической реализации «системного анализа, который применяется как эффективное средство решения сложных проблем»<sup>1</sup>.

В таком случае «возникающая в системе образования та или иная сложная проблема (в том числе, и проблема управления) должна быть рассмотрена как нечто целое, как система во взаимодействии всех ее компонентов»<sup>2</sup>.

### **Методология, материалы и методы исследования**

Исследование системы управления средним общим образованием проводилось на основе методологии системного подхода к изучению всех его подсистем как на уровне нормативно-правового обеспечения всех изменений в системе образования и управления, так и к изучению реальной практики решения возникающих проблем и отслеживания получаемых результатов. На основе системного подхода был выполнен необходимый системный анализ и проведена систематизация имеющегося опыта результативного управления в образовательных структурах и органах управления образованием на школьном, муниципальном, региональном уровне.

---

<sup>1</sup> Лопатников Л.И. Экономико-математический словарь. М.: Наука, 1993. С. 322.

<sup>2</sup> Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. С. 409.

На основе теории управления большими сложными системами были разработаны концептуальные основы управления системой среднего общего образования.

Как показал проведенный анализ значительного количества научных источников, проблема управления образовательными системами остаётся нерешённой. Не определены цели и задачи не только системы управления на разных уровнях, но и цели самой системы среднего общего образования в стране. Положение о самоуправлении всех подсистем в условиях огромной страны без государственной системы управления оказалось непродуктивным, невозможным к реализации.

Практика управления системой среднего общего образования в стране формировалась на основе исполнения требований таких нормативно-правовых документов, как «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа», «Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы», «Концепция Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» и др.

В ходе исследования использовались методы, адекватные его цели, объекту и предмету, среди них – теоретические (анализ системный, междисциплинарный, сравнительно-сопоставительный, логический, абстрагирование, прогнозирование, проектирование, моделирование системы управления системой среднего общего образования на всех уровнях, обобщение и систематизация выявленных научно-теоретических и полученных опытно-экспериментальных данных); эмпирические – (анкетирование, тестирование, моделирование, прямое и косвенное, длительное и кратковременное наблюдение); экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); статистические (ранжирование, экспертное оценивание, количественные и качественные методы обработки результатов, полученных экспериментальным путем).

### **Результаты проведённого исследования**

Сегодня все сложные проблемы среднего общего образования и управления им нужно обязательно решать, как в каждой сложной системе «посредством синтеза, который является ничем иным, как предметным или мысленным воссоединением частей, компонентов, вычлененных в процессе анализа в единую целостную систему». «Проблема синтеза – одна из фундаментальных проблем системного подхода» [1, с. 140].

В то же время «анализ и синтез не являются отдельными этапами познания, лишь дополняющими друг друга и следующими один за другим. На каждом этапе они выступают как два взаимообусловленных момента познания целого, каждый из которых осуществляется через другой и содержит его в снятом виде» [2, с. 170].

Синтез в действительности является воспроизведением целостной системы, причем в его основе лежит главная часть, структурно и генетически определяющая все остальные.

Но как эту «структуру» и «генетику» понять тем, кто не является профессионалом в системе среднего общего образования, которую взялся реформировать? В данном случае многие сторонники и участники существующей «вертикали» управления системой общего среднего образования высказываются «против».

Они не понимают и не хотят понимать, что государственный образовательный стандарт это чёткое обозначение результата, которого надо достичь в процессе обучения, а не регламентация (стандартизация) условий, в которых работает общеобразовательная школа. ФГОС – это перечень основных знаний и умений, которыми нужно овладеть каждому ученику по каждому предмету в определённом классе и в отведённое время, чтобы сформировалось системное мышление и развились необходимые личностные качества каждого обучающегося<sup>1</sup>.

Государственный заказ, основанный на образовательном стандарте, как раз и представляет собой основанный на требованиях времени тот необходимый минимум, который позволяет каждой личности, заканчивая образовательное учреждение, стать полноценным гражданином и реализовать себя в соответствии со своими интересами. При этом никто не запрещает и не регламентирует для учащихся освоение по их желанию любых дополнительных образовательных и воспитательных программ за пределами полученного минимума, обязательного для современного развивающегося общества знаний.

У некоторых адептов «вертикали» управления в предлагавшейся ими «горизонтали» самоуправления понятие «минимум» школьной программы вызывает возмущение и прямое отторжение. Они ошибочно отождествляют свободу выбора методик и технологий учителем на уроке с предлагаемым государственным программами обязательным минимумом, который этот учитель обязан сформировать у каждого своего ученика.

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. С. 4.

Своими лозунгами эти представители «вертикали» требуют «максимума» в обучении, но раскрыть его составляющих не могут. Как представляется, эта война против «минимума» носит чисто политический характер профессионально безграмотной «вертикали» управления.

Государственный заказ на общее образование должен отражать требования развивающегося общества, которые обязаны быть преобразованы в педагогические требования и выражены в содержании единых для всей страны государственных программ обучения, воспитания и развития учащихся общеобразовательной школы.

Вместе с их разработкой должны быть представлены требования государства к результатам системы общего образования, т. е. федеральные государственные образовательные стандарты знаний, умений, навыков, мышления и развития личности на каждом уровне общего среднего образования.

В соответствии с государственными программами обучения, федеральными государственными образовательными стандартами должны быть подготовлены единые государственные учебники для всех категорий учащихся и уровней образования. Всё вместе – это государственный заказ, выраженный в педагогически оформленном комплексе, обеспечивающем направление государственной политики в управлении системой среднего общего образования в стране.

Как показал анализ многолетней ситуации в системе среднего общего образования, отсутствие единых государственных учебников, программ и стандартов-результатов обучения свидетельствует об отсутствии единой государственной политики. В отношении главного фактора развития страны и государства – формирования человеческого капитала в средней общеобразовательной школе, нужна чётко определённая, внятная и единая государственная политика. Только государственное управление общим средним образованием на всей разнообразной территории страны единственно способно обеспечивать развитие общества и государства, в том числе, и в современных условиях становления информационного общества.

Результаты отсутствия на сегодня системного государственного управления современным средним общим образованием, как известно, плачевны. Система среднего общего образования уже просит помощи, пока ещё не развалилась совсем от хаоса, постоянно создаваемого бессистемным воздействием непрофессиональной «вертикали» управления.

**На государственном уровне** должно быть обеспечено на сто процентов и финансирование государственного заказа системе общего образования из бюджета страны. Следует прекратить существующее безобразие с финансированием школ и детских садов с уровнем региона, муниципалитета и др. Если у этих управляющих структур есть финансы и желание, не запрещается сделать это финансирование дополнительным при обязательном государственном финансировании.

Государственный уровень управления обязан финансировать реальное удовлетворение потребностей всех подсистем среднего общего образования (учебно-воспитательной, научно-методической, кадровой, материально-технической, информационно-аналитической и всех других) и обеспечивать рациональное распределение достаточного финансирования между всеми регионами.

На федеральном уровне следует решить и проблему с определением заработной платы работникам системы среднего общего образования. Ведь каждый учитель сельской или городской школы выполняет одинаковые обязанности по обучению и воспитанию детей. Значит и заработная плата должна быть у них одинаковой за определенный государством объём работы по реализации государственного заказа на образование каждым учителем в каждой школе, где бы она ни находилась в нашей стране. Тогда исчезнет организованный существующей непрофессиональной «вертикалью» управления дефицит педагогических кадров. А регионы, муниципалитеты и сами школы, если у них есть свои дополнительные финансы, могут осуществлять свои доплаты учителям по разработанным ими показателям.

Всю свою государственную политику федеральный уровень выстраивает на основе разрабатываемых нормативно-правовых актов, исполнение которых должно неукоснительно осуществляться на всех уровнях управления системой среднего общего образования в соответствии с их полномочиями. Эти нормативные акты должны очень чётко определить объекты и полномочия всего аппарата управления на каждом уровне управления средним общим образованием.

Так, объектом управления средним общим образованием на **федеральном уровне** является разработка государственного заказа на образование на основе социального заказа, его конкретизация на педагогическом уровне – государственные программы, учебники, федеральные образовательные стандарты и т.д. Здесь определяется объём финансирования общего образования для всех регионов, идёт разработка принципов и нормативно-правового регламента образовательной деятельности для всех субъектов РФ. В соответствии с целью среднего



общего образования в стране федеральный уровень постоянно на информационном уровне отслеживает промежуточные и конечные результаты реализации государственной политики по всем направлениям на уровне каждого региона, не спускаясь на уровень муниципального и образовательного учреждения, т. е. не обременяя их своими ВПР и другими видами контроля. Федеральное управление системой среднего общего образования на основе получаемых отчётов о результатах среднего общего образования в регионах по завершению каждой учебной четверти осуществляет коррекцию управления средним общим образованием регионального уровня. При необходимости допускается вмешательство федерального уровня в систему регионального уровня управления, чтобы проанализировать его деятельность по созданию условий работы для своих общеобразовательных организаций.

Объектом управления **на региональном уровне** является адаптация государственного заказа среднего общего образования к условиям развития своего региона и организация его внедрения в районах на своём уровне. Это распределение бюджетного финансирования для всех районов – подсистем среднего общего образования региона, разработка принципов и нормативно-правового регулирования образовательной деятельности для всех районов-(муниципалитетов)-субъектов региона в соответствии с государственным заказом. В соответствии с государственной целью образования региональный уровень постоянно отслеживает промежуточные и конечные результаты реализации государственной и региональной политики по всем направлениям на уровне каждого муниципалитета (района), не спускаясь на уровень образовательного учреждения.

Объектом управления системой общего образования **на муниципальном (районном) уровне** является развитие сети образовательных учреждений на своей территории, их строительство и ремонт, развитие технической и технологической сети их информационного обеспечения, материально-техническое обеспечение по заявкам образовательных учреждений. Именно на эти цели район обязан достигать соглашений по финансированию с регионом, а регион, соответственно, с федеральным уровнем управления.

Осуществляется взаимодействие районного уровня управления с регионом по организации подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования учащихся. Районный уровень управления обеспечивает проведение поэтапного контроля достигнутых результатов среднего общего образования и воспитания в образовательных учрежде-

ниях, отслеживает их соответствие контрольным срокам реализации государственных программ обучения, проводит анализ полученных из образовательных учреждений результатов образовательной деятельности и обеспечивает их передачу на региональный уровень.

Объектом управления системой среднего общего образования **в образовательном учреждении** является анализ состава учащихся и родителей своего микрорайона для определения их образовательных интересов и запросов и поэтапное достижение запланированных результатов обучения и воспитания в соответствии с требованиями ФГОС. Ведущей функцией общеобразовательной школы является организация учебно-образовательно-воспитательного процесса и развитие личности каждого учащегося, формирование разных видов образовательной деятельности с учащимися и их родителями. При этом естественным является проведение поэтапного контроля результатов образования и воспитания обучающихся в соответствии с требованиями, определёнными государственными программами и федеральными стандартами. Высокий уровень профессионализма педагогов и управленцев позволяет постоянно выполнять системный анализ результатов образовательной деятельности образовательного учреждения, передавать эту информацию на муниципальный уровень в установленные сроки.

### **Выводы**

Как видно из анализа объектов управления, для каждого уровня управления он свой. Каждый объект управления имеет свою цель-результат, определяемый спецификой объекта управления. При этом на образовательное учреждение непосредственно имеет право выхода только муниципальный (районный) уровень управления.

И принципиально важный вывод: каждый уровень управления, обеспечивая достижение цели-результата на своём объекте управления, тем самым обеспечивает условия получения наилучших результатов деятельности в каждом образовательном учреждении, не спускаясь со своими «мониторингами» и прочими «контролями» на уровень образовательного учреждения.

Только в этом случае общеобразовательное учреждение получит реальную возможность заняться своим делом на своём уровне – обучать и воспитывать детей. Наконец заработает необходимая «горизонталь» управления, т.е. самоуправления, и в образовательном учреждении, и на каждом уровне управления системой среднего общего образования в том числе.

На всех уровнях управления в «вертикали» заработает их уровневая «горизонталь» взаимодействия. Тогда все чиновники вынуждены будут заняться конкретными делами, станут работать на результат в пределах своих должностных обязанностей по созданию условий для развития всех и, в том числе каждого, общеобразовательного учреждения. Сократится количество управленцев чиновничьего аппарата, возрастет уровень их профессионализма, каждый уровень управления обязан будет в конце каждого календарного года отчитаться о достижении результата своей деятельности на своём уровне управления, а не за всю систему образования. Количество бумаг сразу сократится до минимума на всех уровнях управления.

### Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: ИПЛ, 1981. – С. 365.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 321 с.
3. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Кн. 2: моногр. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
4. Жилина А.И. Управление знаниями и развитие человеческого капитала региона в условиях становления экономики знаний начала XXI века // Образование на протяжении всей жизни: разнообразие идей, концепций, форм, методов, технологий: материалы межрег. конф. ЮНЕСКО / под ред. Н.П. Литвиновой. – СПб.: Политехника-сервис, 2014. Т.1. – С. 335–348.
5. Юдин Э.Г. Методологическая природа системного подхода // Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – С. 38–51.

### References

1. Afanas'ev, V.G. (1981) *Obshchestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie* [Society: systematics, knowledge and management]. Moscow: IPL. P. 365. (In Russian).
2. Blauberger, I.V., Yudin, E.G. (1973) *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [The formation and essence of the system approach]. Moscow: Nauka. 321 p. (In Russian).
3. Zhilina, A.I. (2001) *Teoriya i praktika upravleniya professional'noi podgotovkoi i kar'eroi rukovoditelei sistemy obrazovaniya. Kniga 2* [Theory and practice of management of vocational training and career of educational system leaders. Book 2]. St. Petersburg: IOV RAO. 360 p. (In Russian).
4. Zhilina, A.I. (2014) *Upravlenie znaniyami i razvitie chelovecheskogo kapitala regiona v usloviyakh stanovleniya ehkonomiki znaniy nachala XXI veka* [Knowledge management and human capital development in the region in the context of the emerging knowledge economy of the early twenty-first century]. *Obrazovanie na protyazhenii vsei zhizni: raznoobrazie idei, kontseptsii, form, metodov, tekhnologii* [Lifelong education: diversity of ideas, concepts, forms, methods, technologies]. Proceedings of interregional conference. Vol. 1. St. Petersburg: Politekhniko-servis. pp. 335–348.

5. Yudin, Eh.G. (1973) Metodologicheskaya priroda sistemnogo podkhoda [Methodological nature of the system approach]. *Sistemnye issledovaniya* [System studies]. Moscow: Nauka. pp. 38–51. (In Russian).

#### Об авторе

**Жилина Алла Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ivan-1912@mail.ru

#### About the author

**Alla I. Zhilina**, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ivan-1912@mail.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2021

Received: 09 November 2021

Принята к публикации: 16.11.2021

Accepted: 16 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 378.1:001.891 – 057.86  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_309

## Научно-исследовательская деятельность как фактор успешного профессионального становления педагогов в вузе

*Л. В. Коновалова, Е. П. Архиповская*

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

**Введение.** В статье на основе анализа философской, педагогической, психологической, методической литературы, а также нормативных документов, теоретически обосновывается значение научно-исследовательской деятельности студентов в их профессиональном становлении. Профессиональное становление трактуется как непрерывный поэтапный процесс. Раскрывается значимость вузовского этапа в процессе профессионального становления педагогов, обосновывается роль научно-исследовательской деятельности, которая рассматривается как фактор успешного профессионального становления будущих педагогов на вузовском этапе непрерывного образования.

**Материалы и методы.** Представленный в статье материал был получен в процессе теоретического анализа научной литературы и экспериментальной работы, в ходе которой использовался комплекс методов: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ результатов научно-исследовательской деятельности студентов. Исследование проводилось на факультете психологии в течение четырех лет со студентами, обучающимися по направлению Начальное образование.

**Результаты исследования.** Теоретически обоснована и экспериментально проверена роль научно-исследовательской деятельности в процессе профессионального становления педагога.

**Обсуждение и выводы.** Экспериментальная работа показала, что включенность в педагогическую научно-исследовательскую деятельность повышает интерес к педагогической профессии, мотивирует студентов на работу в системе образования, развивает творческую активность и стремление к самообразованию

**Ключевые слова:** профессиональное становление, вузовское образование, научно-исследовательская деятельность, профессионально-личностное развитие.

**Для цитирования:** Коновалова Л.В. Архиповская Е.П. Научно-исследовательская деятельность как фактор успешного профессионального становления педагогов в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 309–321. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_309

## Research activities as a factor in the successful professional development of university lecturers

*Lyudmila V. Konovalova, Elena P. Arkhipovkaya*

*Pushkin Leningrad State University  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the article, on the basis of the analysis of philosophical, pedagogical, psychological, methodological literature, as well as regulatory documents, the importance of research activities of students in their professional development is theoretically substantiated. Professional development is interpreted as a continuous step-by-step process. The author reveals the importance of the university stage in the process of professional development of teachers, substantiates the role of research work, which is considered as a factor in the successful professional development of future teachers at the university stage of life-long education.

**Materials and methods.** The material presented in the article was obtained in the process of theoretical analysis of scientific literature and experimental work during which a set of methods was used: pedagogical observation, questioning, testing, analysis of the results of students' research activities. The research was carried out at the Faculty of Psychology for 4 years with students studying in the direction of "Primary Education"

**Results.** Theoretically substantiated and experimentally verified the role of research activities in the process of professional development of a teacher

**Discussion and conclusion.** Experimental work has shown that involvement in pedagogical research increases interest in the teaching profession, motivates students to work in the education system, and increases the level of competence.

**Key words:** professional development, university education, research activities, professional and personal development.

**For citation:** Konovalova, L.V., Arkhipovkaya, E.P. (2021) Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak faktor uspeshnogo professional'nogo stanovleniya pedagogov v vuze [Research activities as a factor in the successful professional development of university lecturers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 309–321. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_309 (In Russian).

### **Введение**

Актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, обусловлена современной социально-экономической ситуацией в России и мире, для которой одним из приоритетных направлений развития, реализуемых на фоне активных инновационных процессов во всех сферах жизни современного общества, является усиление внимания к проблемам повышения качества образования. В первую очередь это касается

педагогического образования. Поскольку учитель, живя в настоящем, формирует будущее, передавая из поколения в поколение достижения человеческой культуры, он в буквальном смысле творит личность, и от того, как подготовлен педагог к профессиональной деятельности, от его духовной культуры, интеллектуальной зрелости и профессиональной компетентности зависит будущее нашего общества.

Значимым этапом в процессе профессионального становления педагога становится вузовский период, поскольку именно в это время закладывается фундамент не только общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но также происходит развитие профессионально значимых качеств, творческой активности в педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию в профессии.

Следует отметить, что полноценно развить творческий потенциал студенческой молодежи только на лекционных и семинарских, практических занятиях довольно сложно в этой ситуации, значимой составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов становится их включение в научно-исследовательскую деятельность, предоставляющую «веер» возможностей для развития творческой инициативы, самостоятельности и т.д.

Цель статьи заключается в осмыслении четырехлетнего опыта по выявлению эффективных условий включения студенческой молодежи в научно-исследовательскую деятельность, направленную на профессиональное становление педагогов в процессе университетского образования.

### **Обзор литературы**

Характер профессионального становления педагогов во многом определяет завтрашний день школы, ее вклад в российское общество. Все это делает процесс профессионального становления молодых педагогов серьезной общественной и научной проблемой, в разработке которой важную роль играют исследования, проведенные в 20–30-е гг. П.П. Блонским, Г.С. Прозоровым, А.Т. Шацким. Сохраняют свою актуальность работы, обобщающие передовую практику 50–60-х гг. В.А. Сухомлинского, Ф.Н. Гоноболина. Особый интерес представляют исследования широкого спектра вопросов профессионального становления молодых учителей, проведенные в 70-е гг. XX в., такие как взаимосвязь вузовского постдипломного образования (О.А. Абдулина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); особенности профессионального-педагогического мышления (Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская и др.); формирование профессиональных педагогических качеств (В.Н. Козиев, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и

др); дидактические затруднения (Г.С. Засоби́на, Т.С. Полякова и др.); социально-педагогические основы профессионального становления молодых учителей (С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Т.В. Шадрина и др.); профессиональное самообразование и самовоспитание (А.К. Громцева, С.Б. Елканов, Н.В. Косенко, Ю.Л. Львова, Т.М. Симонова и др.). Узловые проблемы, возникающие в практической работе молодых педагогов, – предмет специального анализа зарубежных исследователей, а именно А. Дреера, Д. Спаркс-Ланжа, С. Сарасона, Д. Хаузад и др.

Анализ психолого-педагогических исследований, по вопросам профессионального становления педагогов (С.Г. Вершловский, Г.С. Елканов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Митина, В.И. Слабодчиков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) позволяет сделать вывод о том, что профессиональное становление рассматривается авторами как сложный, поэтапный процесс развития, включающий в себя периоды:

- формирования профессиональных намерений,
- выбора профессионального пути;
- освоения педагогической профессии;
- адаптации в педагогической профессии.

Одним из важнейших этапов, как отмечают исследователи, в процессе профессионального становления – овладение педагогической профессией. Университетская модель профессионального педагогического образования предполагает формирование профессиональной компетентности не только в ходе формального образования, на лекционных, семинарских и практических занятиях, где определенная сумма знаний передается от преподавателя к студентам, но и особый способ получения знаний в процессе исследовательской работы, которая является неотъемлемой частью университетского образования. Альфред Уайтхед утверждал, что университет одновременно является и школой образования, и центром исследований. Объединяя учащихся в едином процессе образования и поиска истины, университет создает творческую атмосферу, в которой истина трансформируется в знание [4, с. 92].

Следует отметить, что участие студентов в научно-исследовательской деятельности для России не является чем-то новым. Исторический анализ научной деятельности студентов позволил установить, что первые научные кружки в системе высшего образования появились в России более ста лет назад на рубеже XIX–XX вв. Основоположителем научной деятельности студентов, которая в тот период была добровольной, руководил академик Н.Е. Жуковский. Научные студенческие общества (СНО) образуются в первой половине XX в. Во второй половине XX в. (1954–



1968 годы) научно исследовательская работа студентов (НИРС) становится частью образовательного процесса. А начиная с 1969 по 1992 года, в вузовском образовании наблюдалась положительная динамика в стремлении студентов участвовать в научной деятельности, которая со временем превратилась в эффективную систему повышения уровня подготовки специалистов. Кризисные явления, охватившие Россию в конце XX в., не обошли стороной и систему образования, в том числе и научно-исследовательскую деятельность студентов. В это период было зафиксировано серьезное понижение интереса у студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности.

В настоящее время после некоторого спада вновь наблюдается интерес и стремление студентов участвовать в научно-исследовательской деятельности на всех уровнях. Сегодня в России складывается благоприятная ситуация, способствующая появлению и внедрению в образовательную деятельность вузов новых форм организации научно-исследовательской деятельности, таких как научные кружки, научные общества и др., целью которых является выявление и поддержка инициативных, талантливых студентов и в конечном итоге их эффективное профессиональное становление.

Из сказанного следует, что процесс профессионального становления должен строиться на основе «синхронного синтеза» образовательной и научно-исследовательской деятельности. Причем научно-исследовательская деятельность студентов, играя роль многофункционального ресурса высшей школы, позволяет не только активизировать образовательный процесс, но и мотивировать студентов на педагогическую деятельность и, тем самым оказывает позитивное воздействие на ход профессионального становления педагога.

### **Материалы и методы**

Материалом для статьи послужили научные статьи, монографии, методическая и нормативная литература. Основой теоретического осмысления профессионального становления педагогов на вузовском этапе непрерывного образования стал системно-структурный анализ базовых понятий исследования.

Представленный в статье материал был получен в ходе педагогического эксперимента, педагогического наблюдения, анкетирования, анализа результатов научно-исследовательской деятельности студентов.

Исследование проводилось в Ленинградском государственном университете им. А.С. Пушкина. В эксперименте принимали участие студенты, обучающиеся на факультете психологии по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль Начальное образование.

### **Результаты исследования**

Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность в настоящее время становится обязательным компонентом в модели подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования. Научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется через различные организационные формы, которые определены как ФГОС ВО, так и выбраны вузами самостоятельно. Таким образом, можно выделить два вида исследовательской деятельности студентов:

- *первый* – исследовательская деятельность включена в учебный процесс и проводится в учебное время. К данному виду следует отнести такие дисциплины, входящие в учебный план, как «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Научно-исследовательская работа», «Научно-исследовательская практика», работа над выпускной квалификационной работой. Такой вид исследовательской деятельности можно обозначить как учебная исследовательская деятельность;

- *второй* – исследовательская деятельность осуществляется на добровольной основе, проходит за рамками учебного времени. К данному виду деятельности следует отнести участие студентов в студенческом научном обществе, проблемных семинарах, олимпиадах, конкурсах, конференциях различного уровня. Такой вид деятельности следует обозначить как научная исследовательская деятельность.

Наше исследование проводилось по пути создания научного студенческого общества «Восхождение к науке». В основу организации студенческого научного общества, положены деятельностный, личностный и компетентностный подходы: *деятельностный подход* – понимается нами как участие студентов в различных видах деятельности: анализ педагогических явлений с позиции всех компонентов деятельности педагога; проведение педагогического исследования, обобщение передового педагогического опыта, участие в работе проблемных групп, научных конференциях, региональных, всероссийских и международных конкурсах и т.д.; *личностный подход* – рассматривается как опора на личностные качества обучающегося, которые отражают значимые в процессе профессионального становления характеристики – профессиональную направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы; сформировавшиеся установки, мотивы педагогической деятельности;

*компетентностный подход* – нацелен на развитие профессиональной компетентности, которая определяется нами как интеллектуально и личностно обусловленная социально значимая качественная характеристика специалиста, складывающаяся из разносторонних прочных знаний сущности выполняемой работы, высокого уровня творческой активности, способности достигать высокие результаты в обучении и воспитании обучающихся, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Участие студентов в работе СНО осуществляется на основе принципа добровольности; организация студенческого научного общества включала в себя:

- работу в проблемных семинарах;
- координацию деятельности индивидуальных и групповых студенческих научных исследований;
- организацию и проведение ежегодной научной студенческой конференции, проводимой кафедрой педагогики и педагогических технологий на факультете психологии с одноименным названием «Восхождение к науке»;
- оказание помощи студентам – участникам СНО в публикациях и участии в научных конференциях и конкурсах различного уровня (региональных, всероссийских, международных);
- содействие внедрению в практику школ результатов научной деятельности студентов.

Организационно и содержательно деятельность студенческого научного общества реализуется посредством образовательных, методических и развивающих мероприятий, направленных на:

- развитие мотивационной сферы;
- расширение кругозора по вопросам профессиональной деятельности педагога;
- стимулирование творческой и самообразовательной деятельности.

План работы СНО предполагает как коллективную деятельность (совместная работа над проектами, участие в работе проблемного семинара и т. д.), так и индивидуальную (разработка индивидуального исследовательского маршрута) Избранный маршрут, имея личностно-деятельностную основу, позволяет:

- гибко дифференцировать требования к деятельности студентов в СНО;
- предоставлять студенту право выбора темы для научного исследования;
- установить многоплановую систему выявления личностных достижений, обучающихся как результата участия в научно-исследовательской работе.

На основе теоретического анализа были выделены единицы исследования: мотивация на педагогическую профессию, стремление к самосовершенствованию и самообразованию, творческий подход к профессиональной деятельности.

Огромную роль в процессе профессионального становления на вузовском этапе непрерывного образования играет мотивация, являясь внутренним детерминантом развития профессионализма, представляя собой совокупность интересов, убеждений, социальных установок. Не секрет, что далеко не все студенты, поступая в вуз на педагогические специальности, имеют высокий уровень мотивации на педагогическую деятельность, некоторые из них мотивированы на педагогическое образование, однако не все желают связать свою профессиональную деятельность с преподаванием. У некоторых студентов за годы учебы мотивация на педагогическую профессию, к сожалению, меняется с положительной на отрицательную и т. д.

Исследование мотивационной сферы студентов в процессе научно-исследовательской деятельности (см. рисунок) проходило на основе классификации мотивов, предложенной В.А. Сластениным: 1 – мотивы, свидетельствующие о действительной педагогической направленности (желание обучать и воспитывать детей, самосовершенствоваться в профессии); 2 – мотивы, характеризующие частичную педагогическую направленность (осознание у себя педагогических способностей, интерес к педагогической профессии); 3 – мотивы, не содержащие педагогической направленности (желание получить высшее образование) [8]. Изучение мотивационной сферы студентов проходило по адаптированным методикам А.А. Реана, В.А. Якунина, С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова.

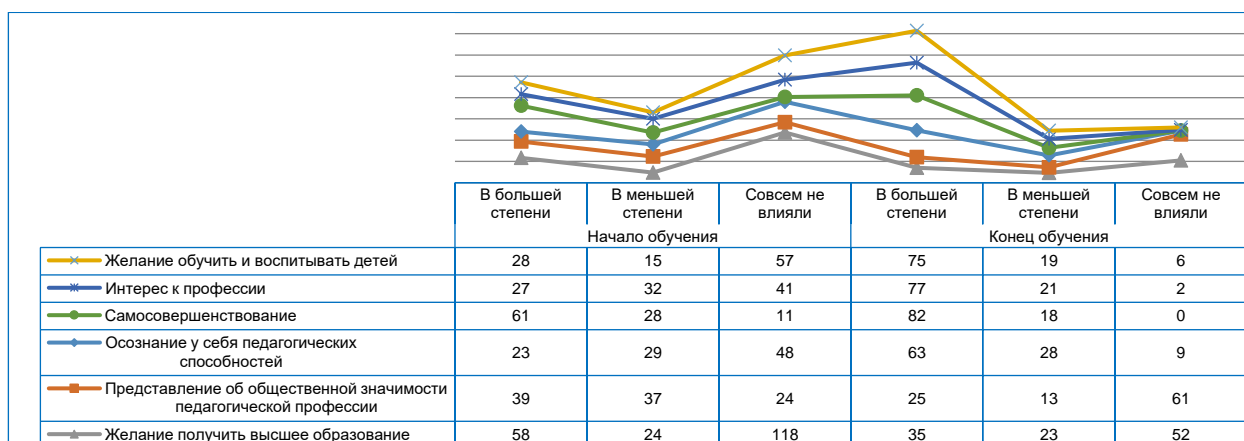


Рисунок. Сравнение средних значений показателей мотивации к профессиональной деятельности у студентов в процессе научно-исследовательской деятельности

Анализ полученных в ходе исследования результатов, свидетельствует о том, что, у студентов-первокурсников преобладали мотивы, не содержащие педагогической направленности: желание получить высшее образование (59,2%), осознание социальной значимости педагогической профессии (37%), а к окончанию вуза у значительной части участников научно-исследовательского сообщества «Восхождение к науке» изменилось отношение к педагогической деятельности, повысился интерес к профессии педагога (77,7%), появилось желание обучить и воспитывать детей (74%), т.е. стали преобладать мотивы, свидетельствующие о действительной педагогической направленности.

Важной составляющей успешной профессиональной деятельности педагога является самосовершенствование и самообразование. Как писал Д.И. Писарев, «настоящим образованием является самообразование», а американский публицист Джим Рон отмечает, что «Образование поможет выжить, самообразование приведет к успеху и т.д.».

В процессе научно-исследовательской деятельности самообразовательная траектория началась с репродуктивного этапа, для которого было характерно стихийное стремление к самообразованию, которое еще не имело чётких целей, системности и регулярности. Во время подготовки докладов, сообщений, выступлений на проблемных семинарах, в рамках деятельности СНО «Восхождение к науке» у студентов приходило осознание значимости самообразования, однако на данном этапе, который можно охарактеризовать как ситуативный, самообразование было связано с изучением интересующих студентов тем. Внутренняя потребность студентов систематически и регулярно расширять свои знания, в процессе проектной и других видов деятельности проявилась на высшем – творческом этапе, когда самообразование стало носить системный характер.

Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, показали, что у студентов, поступивших на направление подготовки Начальное образование, стремление к самосовершенствованию и самообразованию (62,9%) было достаточно выражено и лишь у незначительной группы студентов оно либо выражено слабо (25,9%), либо отсутствует (11,2%),

Следует обратить внимание на то, что годы включенности в научно-исследовательскую деятельность существенно изменили данный показатель. Так, если у первокурсников стремление к самосовершенствованию ассоциировалось прежде всего с приобретением знаний с целью получения стипендии (55,5%), желанием добиться одобрения родителей и окружающих (48,1%), получить диплом (100%), то в дальнейшем

самосовершенствование и самообразование было обусловлено заинтересованностью в получении специальных и психолого-педагогическим знаний (85,1%), осознанием необходимости развития у себя творческого потенциала посредством самообразования (77,7%).

Развитие творческого потенциала в процессе самосовершенствования и самообразования выражалась у студентов в умении «педагогизировать» получаемую информацию, осваивать современные технологии обучения и воспитания проектировать, конструировать, организовывать педагогическую деятельность с учетом особенностей изменяющихся условиях социальной среды, организовывать учебную и внеучебную деятельность обучающихся, управлять ею и оценивать ее результаты; а также в умении самостоятельно находить пути решения, поставленных задач, критически оценивать свои действия и суждения других, рефлексировать – изменять представления о себе и своей работе в будущем. Ранжированные результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

*Развитие творческой активности участников СНО «Восхождение к науке» (данные приведены в % от числа опрошенных)*

| Творческая активность  | %     |
|--|-------|
| Умение «педагогизировать» получаемую информацию»   | 77,7% |
| Проектировать, конструировать, организовывать педагогическую деятельность с учетом особенностей изменяющихся условиях социальной среды | 77,7% |
| Самостоятельно находить пути решения поставленных задач  | 74%   |
| Критически оценивать свои действия и суждения других   | 70,3% |
| Осваивать современные технологии обучения  | 70,3% |
| Рефлексировать – изменять представления о себе и своей работе в будущем  | 66,6% |
| Организовывать учебную и внеучебную деятельность обучающихся, управлять ею и оценивать ее результаты                                   | 62,9% |

Свидетельством высокой творческой активности стало участие членов студенческого научного общества «Восхождение к науке» в региональных и всероссийских конкурсах достижений талантливой молодежи, таких как «Обретенное поколение – наука, творчество, духовность» и «Меня оценят в XXI веке», где они становились не только лауреатами и дипломантами разного уровня, но и получали самые высокие награды – Гран-при.

## Обсуждение и выводы

Проведенное исследование и многолетний опыт практической педагогической деятельности в университете позволяет констатировать, что синхронное сочетание образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов создает условия, побуждающие будущих педагогов к профессиональному самосовершенствованию, развивает профессионально значимые качества. Являясь полифункциональным ресурсом высшей школы, НИД позволяет активизировать образовательный процесс оказывая влияние на расширение общекультурных, общепрофессиональных и специальных знаний.

Кроме того, проводя исследования по проблемам, связанными как собственными интересами, так и с научными задачами кафедры будущие педагоги овладевают необходимыми профессиональными умениями, у них формируется способность к педагогической рефлексии, критической оценке своих действий и суждений других посредством участия в проблемных группах, олимпиадах, конкурсах, конференциях различного уровня.

Помимо образовательной деятельности, научно-исследовательская работа выполняет также и воспитательную функцию, поскольку в ходе ее осуществления у студента формируется особая интеллектуальная культура, необходимая ему как для осмысления процессов, происходящих в современном социуме, так и в будущей профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: моногр. – М.: КНОРУС, 2018. – 512 с.
2. Вершловский С.Г. Социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей. – Л.: ИОВ РАО, 1981. – С. 6–22.
3. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 239 с.
4. Левина М. М. Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 110–174.
5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
6. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России / под ред. В.В. Балашова: в 3 ч. – Ч.1. – М.: ГУУ, 2002.
7. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя необходимых для организации творческого обучения // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 217.
8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 157 с.
9. Сластенин В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №1. – С. 43–49.

### References

1. Bordovskaya, N.V. (2018) Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya [Dialectics of pedagogical research]. Moscow: KNORUS. 512 p. (In Russian).
2. Vershlovskii, S.G. (1981) Sotsial'no-pedagogicheskie problemy professional'nogo stanovleniya uchitelya [Socio-pedagogical problems of the teacher's professional development]. Osobennosti sotsial'no-professional'noi pozitsii molodykh uchitelei [Features of the social and professional position of young teachers]. Leningrad: IOV RAO, 1981, pp. 6–22. (In Russian).
3. Zakharov, I.V., Lyakhovich, E.S. (1994) Missiya universiteta v evropeiskoi kul'ture [The mission of the university in European culture]. Moscow: Fond "Novoe tsysyacheletie". 239 p. (In Russian).
4. Levina, M.M. (2006) Tsennostno-tselevye funktsii lichnostno-orientirovannogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Value-target functions of personality-oriented professional pedagogical education]. Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian pedagogical journal. № 1. pp. 110–174. (In Russian).
5. Kuliutkina, Yu.N., Sukhobskaya G.S. (eds.) (1990) Myshlenie uchitelya: Lichnostnye mekhanizmy i ponyatiinyi apparat [Thinking of the teacher: Personal mechanisms and conceptual apparatus]. Moscow: Pedagogika. 104 p. (In Russian).
6. Balashova, V.V. (ed.) (2002) Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov v vuzakh Rossii [Organization of research activities of students in Russian universities]. In 3 pts. Pt. 1 Moscow: GUU. (In Russian).
7. Simanovskii, A.E. (2002) Struktura professional'no vazhnykh kachestv uchitelya neobkhodimykh dlya organizatsii tvorcheskogo obucheniya [The structure of professionally important qualities of a teacher necessary for the organization of creative learning]. Mir psikhologii – World of psychology. № 4. p. 217. (In Russian).
8. Slastenin, V.A. (1976) Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v protsesse professional'noi podgotovki [Formation of the personality of a teacher of the Soviet school in the process of professional training]. Moscow: Obrazovanie. 157 p. (In Russian).
9. Slastenin, V.A. (2004) Osnovnye tendentsii modernizatsii vysshego obrazovaniya [The main trends in the modernization of higher education]. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science. №. 1 pp. 43–49.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Коновалова Людмила Викторовна**, доктор педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ivolga79@bk.ru

**Архиповская Елена Петровна**, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: elkaarhipka@mail.ru



### About the authors

**Lyudmila V. Konovalova**, Dr. Sci. (Ped.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ivolga79@bk.ru

**Elena P. Arkhipovskaia**, Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: elkaarhipka@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2021

Received: 05 November 2021

Принята к публикации: 18.11.2021

Accepted: 18 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

## **Организация профильного обучения школьников посредством интеграции среднего общего образования и профессионального обучения\***

**А. В. Коптелов<sup>1</sup>, О. А. Ерушева<sup>2</sup>, Т. А. Ковалева<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования,  
Челябинск, Российская Федерация*

*<sup>2</sup>МОУ «Средняя общеобразовательная школа» п. Новый Урал,  
Челябинская область, Российская Федерация*

**Введение.** Организация профильного обучения является одной из важных задач современного общего образования. В исследовании по ее решению акцент сделан на идее интеграции программ среднего общего образования и профессионального обучения, представлены результаты эмпирического исследования факторов, влияющих на удовлетворенность учащихся и их родителей организацией профильного обучения. Цель исследования – обоснование, разработка и реализация проекта интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основные программы профессионального обучения.

**Материалы и методы.** Методы исследования: социологический опрос, анализ психологической и педагогической литературы, проектирование. В качестве диагностической методики использована модификация инструментария «Степень удовлетворенности качеством и условиями образования основных участников образовательного процесса», разработанного специалистами ФИСОКО.

**Результаты исследования.** В первой серии исследования в качестве факторов, влияющих на организацию профильного обучения, выступили представления родителей о будущей профессии и профессиональном самоопределении их детей, оценка предпрофессиональной подготовки, организованная в школе, а также запрос родителей на профильное обучение и психологическое сопровождение профессионального самоопределения их детей. Результаты второй серии анкетирования указывают на стабильность выбора учащимися траектории получения образования, заданного такими смыслами получения школьного образования, как подготовка к получению профессии и познание основ наук.

---

© Коптелов А.В., Ерушева О.А., Ковалева Т. А., 2021

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Челябинской области инновационной деятельности МОУ «СОШ» п. Новый Урал в статусе региональной инновационной площадки (приказ № 03-3773 от 28.12.2019).

С учетом мнения родителей и потребностей района в профессиональных кадрах был разработан научно-прикладной проект, который включает комплекс мер по интеграции среднего общего образования и профессионального обучения по специальностям сварщик и портной. В статье представлены ключевые идеи научно-прикладного проекта МОУ СОШ п. Новый Урал Челябинской области как инновационного решения по развитию образовательного процесса в направлении профессионального обучения, а также семинар для педагогов и родителей по развитию культуры взаимодействия семьи и школы в условиях внедрения проекта.

**Обсуждение и выводы.** Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить потребности и запросы обучающихся и их родителей. Их соотнесение с кадровыми потребностями региона стало основанием для интеграции среднего общего образования и профессионального обучения, обоснованием выбора профилей обучения. Важно отметить сложившиеся традиции и положительную атмосферу во взаимоотношениях учащихся со сверстниками и педагогами, что в совокупности с профессиональной подготовкой повышает конкурентоспособность и привлекательность школы по сравнению со средними профессиональными учреждениями муниципального района.

**Благодарности:** Авторы выражают благодарность родителям и выпускникам средней общеобразовательной школы п. Новый Урал за сотрудничество и участие в анкетировании.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, интеграция, профильное обучение, культура взаимодействие семьи и школы.

**Для цитирования:** Коптелов А.В., Ерушева О.А., Ковалева Т.А. Организация профильного обучения школьников посредством интеграции среднего общего образования и профессионального обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 322–338. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_322

## **Organization of profile learning of schoolchildren through the integration of secondary general education and professional learning**

***Aleksei V. Koptelov<sup>1</sup>, Olga A. Erusheva<sup>2</sup>, Tatiana V. Kovaleva<sup>2</sup>***

*<sup>1</sup>Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators,  
Chelyabinsk, Russian Federation*

*<sup>2</sup>MOU «Secondary school» New Ural,  
Chelyabinsk region, Tyumen, Russian Federation*

**Introduction.** The organization of specialized training is one of the important tasks of modern general education. The study on its solution focuses on the idea of integrating secondary general education and vocational training programs, presents the results of an empirical study of factors affecting the satisfaction of students and their parents with the

organization of specialized training. The purpose of the study was to substantiate, develop and implement a project for the integration of the basic educational program of secondary general education and the main vocational training programs.

**Materials and methods.** Research methods: sociological survey, analysis of psychological and pedagogical literature, design. As a diagnostic technique, a modification of the toolkit "Degree of satisfaction with the quality and conditions of education of the main participants in the educational process", developed by FISOKO specialists, was used.

**Results.** In the first series of the study, parents' ideas about the future profession and professional self-determination of their children, assessment of pre-professional training organized at school, as well as parents' request for specialized training and psychological support of their children's professional self-determination were considered as factors influencing the organization of specialized training. Results The second series of questionnaires indicate the stability of students' choice of the trajectory of obtaining education, given by such meanings of obtaining school education as preparation for obtaining a profession and knowledge of the basics of science.

The project was developed taking into account the opinion of parents and the needs of the district for professional personnel and included a set of measures to integrate the basic educational program of secondary general education and the main vocational training programs in the specialties «Welder» and «Tailor». The article also presents the key ideas of the scientific and applied project of the Municipal Educational Institution «Secondary School» in Novy Ural, Chelyabinsk Region as an innovative solution for the development of the educational process in the direction of vocational training. Also presented is a seminar for teachers and parents aimed at developing a culture of interaction between family and school in the context of specialized training in the specialties of a welder and a tailor.

**Discussion and conclusions.** The conducted empirical study allowed us to identify the needs and requests of students and their parents. Their correlation with the personnel needs of the region became the basis for the integration of secondary general education and vocational training, the rationale for the choice of training profiles. It is important to note the established traditions and positive atmosphere in the relationship of students with their peers and teachers, which together with professional training increases the competitiveness and attractiveness of the school in comparison with secondary vocational institutions of the municipal district.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the parents and graduates of the Secondary Secondary School of the village of Novy Ural for their cooperation and participation in the questionnaire.

**Key words:** professional self-determination, integration, specialized training, culture, interaction between family and school.

**For citation:** Koptelov, A.V., Erusheva, O.A., Kovaleva, T.A. (2021) Organizaciya profil'nogo obucheniya shkol'nikov posredstvom integracii srednego obshhego obrazovaniya i professional'nogo obucheniya [Organization of profile learning of schoolchildren through the integration of secondary general education and professional learning]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 322–338. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_322 (In Russian).

## Введение

Качественная подготовка профессиональных кадров, необходимых для развития региона – одна из важных задач современного образования. Это отражено в государственной политике в сфере образования, в том числе во внедряемых ФГОС среднего общего образования. Решению задачи способствует профильное обучение в общеобразовательной школе. В педагогике профильного обучения прорабатываются требования к интеграции среднего общего и среднего профессионального образования [4]. В центре нашего внимания образовательные эффекты интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения по специальностям сварщик и портной.

Традиционно профильное обучение использовалось как средство дифференциации и индивидуализации обучения, обеспечивающих учет интересов и способностей школьников. Это, в свою очередь, требует от учителей, ученика и его родителей совместного построения индивидуальной образовательной траектории, нацеленной на получение профессионального образования и дальнейшую социализацию [3]. В связи с этим встает вопрос о готовности педагогов к решению проблем профильного обучения [23], способности школы через свою структуру и организацию повлиять на решение учащихся остаться в школе или продолжить обучение в профессиональном колледже [21]. В условиях инновационной деятельности образовательной организации возрастает роль смысловой саморегуляции профессиональной деятельности педагогов как условия развития образовательной организации [15].

Включенность заинтересованных социальных партнеров неоднократно обсуждалась в практике профильного обучения. Так, например, сетевое взаимодействие с промышленными предприятиями рассматривается П. С. Черемухиным и О. В. Комиссаровой [18] как системообразующий компонент организационно-содержательной модели профильного обучения учащихся «Инженерной школы города Комсомольска-на-Амуре». В качестве примера авторами описан мастер-класс по изучению лазерной резки материалов на станках с числовым программным управлением для учащихся десятого авиационного класса на базе авиастроительной корпорации.

Мы разделяем мнение П. П. Колодезникова и М. А. Иванова [8] о том, что от сельской школы в значительной степени зависит развитие аграрного сектора экономики. Более того, в ряде зарубежных исследований сельская школа рассматривается как ресурс формирования интеллектуального и трудового потенциала сельского общества [22], места для реализации различных потребностей учащихся в небольших сельских школах [25]. При

этом также отмечаются высокая текучесть учителей, низкие показатели удержания учащихся в десятых – одиннадцатых классах сельской школы, меньшая уверенность в преимуществах образования, ограниченные культурные возможности на селе, отсутствие возможностей трудоустройства для выпускников школ и менее актуальная учебная программа [21].

С этим связаны поиск и апробация рациональных путей и методов формирования у школьников знаний, умений и навыков по основам массовых профессий, востребованных в сельской местности и поселках. В этом аспекте возникает необходимость соотношения профильного обучения в условиях внедрения ФГОС среднего общего образования с образовательными потребностями, запросами родителей и учащихся, а также кадровыми потребностями региона. Отметим, что это не в полной мере представлено в современной психологической и педагогической литературе.

Одним из вариантов решения данной проблемы является идея интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основных программ профессионального обучения по специальностям, отвечающим запросам обучающихся, их родителей, потребностям региона.

*Цель* исследования – разработка, обоснование и реализация научно-прикладного проекта по организации профильного обучения на основе интеграции программ среднего общего и профессионального образования.

Для эмпирического обоснования идеи решались следующие *задачи*:

- определить факторы, обуславливающие удовлетворенность родителей нормами взаимодействия со школой, условиями и качеством общего образования в контексте предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся;
- определить особенности удовлетворенности учащихся с учетом траектории их образования после основного общего образования.

В качестве критериев эффективности интеграции были выбраны: «удовлетворенность родителей нормами взаимодействия со школой», «удовлетворенность учащихся» и «конкурентоспособность школы».

### **Обзор литературы**

Актуальность обозначенной проблемы подтверждается анализом состояния ее разработки в современной психологической и педагогической литературе. Чаще всего проблемы выбора учащихся обсуждаются в логике: от психологии принятия решений к изучению профессионального определения, а далее – к изучению выбора в контексте личностного самоопределения. Это дает возможность соотнести субъективные критерии выбора и психологические критерии выбора профильного обучения [12].

И. А. Менщикова [13] утверждает, что «осмысленность ценностей жизни» и «социальная активность» выступают в качестве общих факторов формирования субъектной позиции профессионального самоопределения. А.И. Никишиной и Л.В. Рыкман [14] обнаружено, что у учеников с высокими показателями осмысленности жизни доминирующим мотивом является статус и престиж профессии, при этом преобладают оптимистический настрой и заинтересованность в своем профессиональном будущем. Е.В. Шелобанова исходит из того, что профессиональное самоопределение – «это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую» [10, с. 59].

В педагогической психологии проблема профессиональных выборов учащихся изучается в контексте профессионального самоопределения и его мотивационных факторов. С точки зрения С. Н. Кусакиной [9], суть психологической готовности учащихся к выбору профессии составляют: устойчивое представление личности о своих способностях, направленности своих интересов и склонностей, практический опыт; понимание особенностей выбора профессии, навыки принятия решения на основе сопоставления полученных знаний.

Закономерен вопрос о связи выбора профессии с полом. К. Ф. Уразаевым [17] доказано, что девушки быстрее юношей выбирают профессию и проявляют направленность на социальные и артистические типы профессий. Юноши же предпочитают реалистические и технические профессии, демонстрируя отсутствие четкого профессионального плана на ближайшее будущее. Этим объясняется решение о необходимости интеграции основной образовательной программы среднего общего образования с основной программой профильного обучения по специальностям портной (для девушек) и сварщик (для юношей).

Это важно также в ситуации учета психологических аспектов формирования метапредметных и личностных результатов освоения общеобразовательных программ в условиях введения ФГОС среднего общего образования [11]. Например, при учете закономерностей изменения оценок и точности оценивания, а также возможных причин изменения интеллектуальных решений [20].

Таким образом, в исследованиях отражены различные аспекты и проблемы выбора школьниками профессии. Однако организация профильного обучения в школах часто ограничивается углубленным изучением отдельных предметов, расширением числа курсов по выбору. Ключевая идея исследования связана с определением перспективы развития профильного обучения в сельской школе в условиях введения ФГОС среднего общего образования, а также повышением культуры взаимодействия семьи и школы в этом аспекте.

## Материалы и методы

В качестве методов исследования использовались: социологический опрос, анализ психологической и педагогической литературы, проектирование.

Социологический опрос использовался для определения образовательных потребностей и запросов обучающихся и их родителей для организации профильного обучения, а также был направлен на измерение удовлетворенности обучающихся, их родителей (законных представителей) качеством условий для осуществления образовательного процесса в контексте интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основных программ профессионального обучения по специальностям сварщик и портной.

Формат проведения опроса – онлайн-анкетирование. С учетом задач исследования была сформирована анкета из десяти вопросов инструментария социологического опроса «Степень удовлетворенности качеством и условиями образования основных участников образовательного процесса», разработанного ФИСОКО<sup>1</sup>. Анкета для родителей включала в себя четыре группы вопросов, связанных с представлением родителей о будущей профессии и профессиональным самоопределением их детей, трудностями восприятия материала по учебным предметам, предпрофессиональной подготовкой и профильным обучением. Наряду с вопросами мониторинга эффективности практик совершенствования деятельности образовательных организаций для устойчивого улучшения образовательных результатов учащимся и родителям были предложены вопросы, направленные на выявление информации, необходимой для принятия управленческих решений в части организации профильного обучения старшеклассников.

*Описание выборки.* Исследование осуществлено на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа» поселка Новый Урал Челябинской области. В опросе приняли участие 69 человек, учащиеся 11-х классов, выпускники и их родители. В онлайн-анкетировании родителей девятиклассников участвовали 30 человек. В онлайн-анкетировании девятиклассников приняли участие 39 респондентов. Среди них – выпускники прошлых лет (2018–2020 годов выпуска) и учащиеся 11 класса 2020/2021 учебного года. Все они в момент завершения девятого класса

---

<sup>1</sup> Инструментарий социологического опроса «Степень удовлетворенности качеством и условиями образования основных участников образовательного процесса» в субъектах Российской Федерации  
[http://firo.ranepa.ru/files/docs/oprosy/instrumentariy\\_sociologicheskogo\\_oprosa\\_effektivniye\\_praktiky.pdf](http://firo.ranepa.ru/files/docs/oprosy/instrumentariy_sociologicheskogo_oprosa_effektivniye_praktiky.pdf) с. 2–3.



принимали решение, продолжить обучение в десятом классе или в среднем профессиональном учреждении.

### **Результаты исследования**

Результаты представлены по двум сериям в соответствии с задачами исследования.

В рамках *первой серии* исследования представлены результаты анкетирования родителей для определения факторов, обуславливающих удовлетворенность родителей нормами взаимодействия со школой, условиями и качеством общего образования в МОУ СОШ п. Новый Урал. Далее сделан акцент на вопросах, связанных с представлением родителей о будущей профессии и профессиональным самоопределением их детей, оценкой предпрофессиональной подготовки и профильного обучения в образовательной организации.

При анализе ответов вопросы, связанные с представлением родителей о будущей профессии и профессиональном самоопределении их детей, получены следующие факты. Во-первых, большинство родителей сходятся в том, что для успешного профессионального самоопределения их детей в рамках образовательного процесса необходимо увеличить объем сведений о сферах труда людей и мире профессий, организовать технологические и профессиональные практики, приблизить содержание образования к практической деятельности людей, организовать психолого-педагогическое консультирование учащихся для поддержки их профессионального самоопределения (90 % родителей). Во-вторых, по мнению родителей, целесообразно чаще проводить экскурсии на различные предприятия (83 %) и учитывать устремления и склонности учащегося в уровне преподавания школьных предметов (80 %).

Близкие по смыслу ответы обнаружены на вопрос «Какие действия, Вы считаете, необходимо осуществить для успешной реализации предпрофильной подготовки учащихся?». Вновь речь идет о более частом проведении экскурсий на различные предприятия (43 %) и увеличении объема сведений о мире профессий (40 %). Но обнаружена и конкретика. Родители предлагают увеличить возможности диагностики и самопознания индивидуальных особенностей учащихся (33 %), организовать тренинги личностного роста для учащихся по вопросам осознанного принятия решения (30 %). В том числе 27 % родителей также обращают внимание на необходимость расширить предлагаемый перечень курсов по выбору, шире привлекать ресурсы других школ для организации курсов по выбору (13 %), а также информировать учащихся об особенностях обучения в различных учебных заведениях (17 %).

Выбирая направление обучения для своего ребенка, 37 % родителей сошлись на предпочтении социально-гуманитарного направления обучения, что предполагает более углубленное изучение русского языка, истории, обществознания, права. На вторых позициях – информационно-технологическое направление, что выводит в более углубленное изучение математику и информатику (мнение 20 % родителей). Но ответ на последний вопрос показал вариативность предпочтений родителей: семь предметов из отмеченных ими получили по одному выбору, четыре предмета – по два.

В равной степени разделилось мнение родителей при ответе на вопрос «На какие курсы предпрофильной подготовки Вы посоветуете пойти своему ребёнку?». Одни считают, что их ребенку целесообразно изучать углубленные курсы по интересующему предмету (50%), другие предпочли бы, чтобы их дети изучали профориентационные курсы, дающие знания по какой-либо профессии (50%). Отметим, что два родителя из 30 предложили интегрированные курсы, обобщающие несколько предметов.

Обращает на себя внимание тот факт, что при ответе на вопрос «Как вы относитесь к ведению в школе профессионального обучения» ответили положительно практически все родители, за исключением одного человека. Среди специальностей, которые мог бы посещать их ребенок в рамках профессионального обучения в МОУ СОШ поселка Новый Урал родители назвали следующие: сварщик (50%), консультант в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор) (30%), портной (20%).

В рамках *второй серии* исследования представлены результаты анкетирования выпускников, раскрывающие особенности удовлетворенности учащихся с учетом траектории их образования после девятого класса. В результате анкетирования были получены следующие факты.

Среди выборов вариантов ответов на вопрос «В чем Вы видите смысл школьного образования?» 51,3% выпускников обозначили подготовку к получению профессии и познание основ наук (что предполагает изучение предметов базового цикла). По 36% выборов получили такие варианты смысла школьного образования, как познание, понимание окружающей жизни; развитие своих интересов, способностей; подготовка к поступлению в вуз. Наряду получением аттестата с отличными оценками, что составляет 10% от общего числа выборов, 28 % выборов связаны с таким вариантом смысла школьного образования, как самопознание и самосовершенствование.

Особый интерес представляют ответы на вопрос «Какая Ваша проблема, связанная со школой, так и осталась нерешенной?» Из десяти вариантов ответов 36% опрошенных отметили, что и в условиях

послешкольного продолжения образования для них актуален страх перед экзаменами. Для каждого из десяти выпускников в качестве проблем продолжают сохраняться низкие результаты по отдельным учебным предметам, взаимоотношения с педагогами и неумение распределить свое время. На наш взгляд, это связано с тем, что при получении профессионального образования у некоторых выпускников остались нерешенными вопросы, связанные с саморегуляцией деятельности и управлением своим временем, расстановкой приоритетов, неуверенностью в себе. Среди этих вариантов: не смог проявить себя в классных и общешкольных делах (5%) и сложно совмещать учебу и дополнительные занятия спортом, музыкой (5%). Единичные ответы (ухудшение состояния здоровья, нет друга, скучно учиться) обращают на себя внимание как возможные точки риска профильного обучения.

Высокий процент выбора варианта ответа «ничего бы не менял» (69% выпускников) на вопрос «Если бы сегодня у тебя была возможность поменять траекторию своего образования» свидетельствует о зрелом личностном выборе девятиклассников или одиннадцатиклассников траектории своего образования. Среди 39 респондентов, отвечающих на вопрос «Какова траектория вашего образования?», десять выпускников основного общего уровня образования (девятый класс) после девятого класса поступили в среднее профессиональное учреждение. Остальные из отвечающих на вопросы анкеты продолжили обучение в школе в десятом-одиннадцатом классах. По окончании школы 86,9% поступили в вузы, а 10,3% – в среднее профессиональное учреждение. При этом они отметили, что если бы сегодня у них была возможность поменять траекторию своего образования, то они бы пошли в среднее профессиональное учреждение уже после девятого класса. И напротив, восемь из десяти девятиклассников, поступивших в средние профессиональные учреждения, при возможности изменили бы траекторию своего образования и выбрали обучение в десятом классе.

В ответах на вопрос «Как Вы оцениваете свои взаимоотношения с одноклассниками?» 92,3% выпускников выбрали вариант «в основном теплые, близкие». По одному выбору получили варианты ответов «чаще холодные, проблемные», «нейтральные отношения».

Особого внимания при поиске факторов, определяющих инновационное решение по организации профильного обучения, можно увидеть в сводных результатах ранжирования вариантов ответов на вопрос «От чего Вы получили наибольшее удовлетворение при обучении в школе?». Первые ранги 69,3% выпускников отдают «атмосфере в классе» и «взаи-

моотношениям со сверстниками». Каждый второй отмечает «взаимоотношения с педагогами» и «возможность проявить себя». Такие варианты ответов, как «успехи в олимпиадах», «учебный процесс в целом» отмечают 13 выпускников из 39, что составляет 33,3%.

Среди ответов на вопрос «Как вы относитесь к тому, что в школе в 10–11 классах реализуются программы профессионального обучения по профессиям сварщик, портной?», 72% опрошенных поддержали как важное и полезное, 15% из них не видят в этом смысла, а 13% остались к этому равнодушны.

Результаты двух серий исследования учтены при разработке научно-прикладного проекта, реализуемого МОУ «Средняя общеобразовательная школа» п. Варна Челябинской области (в статусе региональной инновационной площадки) совместно с ГБУ ДПО «Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования».

Теоретическую основу научно-прикладного проекта составляют прежде всего идеи педагогики профессионального обучения и образования (Э.Ф. Зеер) [5]. Положения концепций профессионального самоопределения и профессиональной ориентации (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова) [7; 16; 19] позволяют разработать проект, направленный на решение проблемы интеграции общего образования и среднего профессионального обучения в общеобразовательной организации на уровне среднего общего образования.

Научно-методические ресурсы проекта составляют материалы, в которых отражен опыт кафедры управления экономики и права по реализации авторских инновационных практик и опыт научно-методической поддержки в реализации совместных с образовательными организациями научно-прикладных проектов, развития компетенций проектного управления руководителей образовательных организаций [1, с. 114–119]. В наиболее системном виде это отражено в инновационных практиках по различным аспектам организации образовательного процесса, в том числе по вопросам профессиональной ориентации школьников [6, с. 38–42].

Цель инновационного проекта направлена на создание в средней общеобразовательной школе поселка Новый Урал комплекса условий для профессионального обучения старшеклассников по специальностям портной и сварщик. Мы исходим из того, что интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения будет способствовать: а) повышению привлекательности образовательной организации в социуме; б) формированию положительного имиджа сельской школы; в) социализации обучающихся посредством получения рабочей специальности в общеобразовательной школе.

Отсюда следует задачи научно-прикладного проекта: 1) разработать нормативно-правовую базу процесса заданной интеграции, в том числе документацию для получения лицензирования на право ведения образовательной деятельности по выделенным специальностям; 2) создать материально-техническую базу для реализации профессионального обучения; 3) обеспечить повышение квалификации педагогических работников по реализации профессионального обучения старшеклассников; 4) разработать и осуществить план реализации взаимодействия с социумом через информирование о деятельности школы по профессиональному обучению; 5) наконец, способствовать повышению мотивации старшеклассников к получению инженерно-технического образования.

В качестве инновационного решения, введенного в практику работы в МОУ «СОШ» п. Новый Урал, обозначим семинар-практикум для родителей и педагогов школы в преддверии завершения учебного года. В ходе семинара родители: 1) знакомятся с целью, задачами и особенностями реализации профессионального обучения, интегрированного в среднее общее образование; 3) выявляется степень информированности родителей по проблеме профессионального выбора и приемами поддержки детей в этом выборе; 4) обсуждаются приёмы воспитательного взаимодействия с детьми, обеспечивающие эффективность подготовки их профессионального выбора; 5) родители знакомятся с содержанием проекта учебного плана универсального профиля для обучающихся десятого класса.

### **Обсуждение и выводы**

Изучение рынка труда муниципального района, тенденций развития рынка услуг высшего образования Челябинской области, осуществленное М. Л. Беркович и Н. А. Симченко [2], и анализ спектра учебных заведений Челябинской области, в которых выпускники школы продолжают обучение, позволили сделать вывод о перспективах развития сельской школы в направлении профильного обучения. Другими словами, речь идет о востребованности среди старшеклассников и их родителей реализации профессионального обучения по специальностям сварщик и портной с выдачей свидетельства о присвоении квалификации третьего разряда.

Результаты проведенного исследования факторов, влияющих на качество организации профильного обучения в сельской школе, позволяют осуществлять управление реализацией научно-прикладного проекта. Опора на традиции взаимодействия школы, ребенка и родителей высту-

пает системообразующим фактором в организации профильного обучения. Целесообразность обозначенных задач подтверждается полученными результатами и инновационными решениями развития культуры взаимодействия семьи и школы

Выявление образовательных потребностей и запросов учащихся родителей по выбору элективных курсов, факультативов, курсов внеурочной деятельности способствует готовности учащихся к профессиональному самоопределению и дальнейшей траектории профессионального обучения. А в целом это укрепляет позитивное взаимодействие взрослых и детей по вопросам их профессионального самоопределения в современном обществе.

Более глубокое изучение данных вопросов требует поиска профессионально-методических и психолого-педагогических критериев мониторинга академической успешности учащихся при освоении ими программ, созданной на основе интеграции образовательных программ основного общего образования и среднего профессионального обучения в условиях реализации научно-прикладного проекта. К перспективным задачам мы также относим исследование проектной культуры учителей и поиск эффективных путей ее развития.

#### Список литературы

1. Абрамовских Т.А., Коптелов А. В., Ларюшкин С. А., Машуков А. В. Развитие компетенций проектного управления руководителей общеобразовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 2(47). – С. 110–126.
2. Беркович М. Л., Симченко Н. А. Анализ тенденций развития рынка услуг высшего образования Челябинской области // Экономика и предпринимательство. – 2018. – № 11(100). – С. 499–504.
3. Богосян М. В. Профильное обучение: дань традиции или вызов современности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 16–20.
4. Данильянц Э. И. Актуальные проблемы истории развития профильного обучения в общеобразовательной школе // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2. – С. 5–13.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С. 258–263
6. Ильина А. В., Коптелов А. В., Ларюшкин С. А. Нормативное обеспечение организации профессиональной ориентации школьников // Методист. – 2020. – № 4. – С. 38–51.
7. Климов Е. А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 94–101.
8. Колодезников П. П., Иванов М. А. Организация профильного обучения в условиях агрошколы // Современное образование: традиции и инновации. – 2020. – № 3. – С. 25–29.
9. Кусакина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшекласников и студентов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 58–66.

10. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–66. (входит в Scopus)
11. Маркина Н. В., Менщикова И. А. Вопросы профильного обучения в контексте психологического сопровождения реализации ФГОС общего образования // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2018. – № 3(32). – С. 43–51.
12. Маркина Н. В. Современные исследования выбора в контексте психологии развития одаренности: классическая парадигма // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 233–245.
13. Менщикова И. А. Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 1. – С. 154–159.
14. Никишин А.И., Рыкман Л.В. Психологическая готовность к выбору профессии и личностные характеристики старшеклассников с разным уровнем осмысленности жизни // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2016. – Т. 4. – С. 142–147.
15. Новикова Е. А., Маркина Н. В. Смысловая саморегуляция профессиональной деятельности педагогов как условие развития образовательной организации // Региональные модели сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 23 апр. – 28 сент. 2018 г. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – С. 32–38.
16. Пряжников Н.С. Психология элитарности. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 512 с.
17. Уразаев К.Ф. Психологические особенности профессиональных выборов старшеклассников // Наука и современность. – 2014. – № 27. – С. 102–106.
18. Черемухин П. С., Комиссарова О. В. Опыт профильного обучения школьников на основе сетевого взаимодействия школы с промышленными предприятиями // Школа и производство. – 2020. – № 7. – С. 22–27.
19. Чистякова С. Н. Концепция педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников // Известия АСОУ. – 2015. – Т. 2. – С. 47–52.
20. Юсупова Ю. Л. Влияние объема и содержания информации о человеке на оценку его личностных качеств и принятие последующего решения о приеме на работу // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2011. – № 5(222). – С. 48–57.
21. Lamb S., Glover S., & Walstab A. (2014, August 04). *Educational Disadvantage in Regional and Rural Schools* [Paper presentation]. 2014 – Quality and Equity: What does research tell us?. [https://research.acer.edu.au/research\\_conference/RC2014/4august/14](https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2014/4august/14)
22. Lee V., Burkam, D. Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure // *American Educational Research Journal*. – Vol. 40. – No 2 (Summer, 2003). – pp. 353-393 (41 pages)/ – <https://www.jstor.org/stable/3699393>
23. Nasibullov R.R., Korshunova O.V., Arshabekov N.R. Rural School as a Resource for the Intellectual and Labour Potential formation of the Rural Society // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. 11(3). 119-128. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092305.pdf>
24. Ramirez-Gonzalez, A. Assessment of the Rural Teacher's Profile from the Perspective of the Training Process and the Educational Practice. *Educare* [online]. 2015. Vol.19. N.3. pp. 86-111. – <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
25. Vocational education and training in small rural school communities // By Country Education Project (Inc.), Youth Research Centre Research report 12 June 2001. –

[https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0012/10128/vet-in-small-rural-school-communities-580.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0012/10128/vet-in-small-rural-school-communities-580.pdf).

### References

1. Abramovskih, T.A. Koptelov, A. V., Laryushkin, S. A., Mashukov, A. V. (2021) Razvitie kompetencij proektnogo upravleniya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. № 2(47). S. 110–126. (In Russian).
2. Berkovich, M. L. Simchenko, N. A. (2018) Analiz tendencij razvitiya rynka uslug vysshego obrazovaniya CHelyabinskoy oblasti // Ekonomika i predprinimatel'stvo. № 11(100). S. 499–504. (In Russian).
3. Bogosyan, M. V. (2020) Profil'noe obuchenie: dan' tradicii ili vyzov sovremennosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. № 67–2. S. 16–20. (In Russian).
4. Danil'yanc, E. I. (2020) Aktual'nye problemy istorii razvitiya profil'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole // Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 2. S. 5–13. (In Russian).
5. Zeer, E.F. Symanyuk, E.E. (2013) Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoj molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. №4. S. 258–263. (In Russian).
6. Il'ina, A. V. Koptelov, A. V., Laryushkin, S. A. (2020) Normativnoe obespechenie organizacii professional'noj orientacii shkol'nikov // Metodist. № 4. S. 38–51. (In Russian).
7. Klimov, E. A. (2005) Idealy kul'tury i stanovlenie sub"ekta professional'noj deyatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. T. 26. № 3. S. 94–101. (In Russian).
8. Kolodeznikov, P. P. Ivanov, M. A. (2020) Organizaciya profil'nogo obucheniya v usloviyah agroshkoly // Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii. № 3. S. 25–29. (In Russian).
9. Kusakina, S. N. (2008) Motivaciya postupleniya v vuz u starsheklassnikov i studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. № 1. S. 58–66. (In Russian).
10. Leont'ev, D.A. SHelobanova, E.V. (2001) Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego // Voprosy psihologii. №1. S. 57–66. (vhodit v Scopus) (In Russian).
11. Markina, N. V. Menshchikova, I. A. (2018) Voprosy profil'nogo obucheniya v kontekste psihologicheskogo soprovozhdeniya realizacii FGOS obshchego obrazovaniya // Vestnik Akademii enciklopedicheskikh nauk. № 3(32). S. 43–51. (In Russian).
12. Markina, N. V. (2018) Sovremennye issledovaniya vybora v kontekste psihologii razvitiya odarennosti: klassicheskaya paradigma // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 3. S. 233–245. (In Russian).
13. Menshchikova, I. A. (2014) Sub"ektnaya poziciya professional'nogo samoopredeleniya studentov universiteta na zavershayushchem etape ih obucheniya // Fundamental'nye issledovaniya. № 1. S. 154–159. (In Russian).
14. Nikishin, A.I. Rykman, L.V. (2016) Psihologicheskaya gotovnost' k vyboru professii i lichnostnye harakteristiki starsheklassnikov s raznym urovnem osmyslennosti zhizni // Nauchnye issledovaniya vypusnikov fakul'teta psihologii SPbGU. T. 4. S. 142–147. (In Russian).
15. Novikova, E. A. Markina, N. V. (2018) Smyslovaya samoregulyaciya professional'noj deyatel'nosti pedagogov kak uslovie razvitiya obrazovatel'noj organizacii // Regional'nye modeli soprovozhdeniya i podderzhki odaryonnyh i perspektivnyh detej: materialy VIII Mezhd. nauchno-praktich. konferencii, CHelyabinsk, 23 aprelya – 28 sentyabrya 2018 goda. CHelyabinsk: CHIPPKRO, 2018. S. 32-38. (In Russian).



16. Pryazhnikov, N.S. (2000) *Psihologiya elitarnosti*. Moskva: MPSI; Voronezh: MODEK, 2000. 512 s. (In Russian).
17. Urazaev, K.F. (2014) *Psihologicheskie osobennosti professional'nyh vyborov starsheklassnikov // Nauka i sovremennost'*. № 27. S. 102–106. (In Russian).
18. СHeremuhin, P. S. Komissarova, O. V. (2020) *Opyt profil'nogo obucheniya shkol'nikov na osnove setevogo vzaimodejstviya shkoly s promyshlennymi predpriyatiyami // SHkola i proizvodstvo*. № 7. S. 22–27. (In Russian).
19. СHistyakova, S. N. (2015) *Koncepciya pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov // Izvestiya ASOU*. T. 2. S. 47–52. (In Russian).
20. YUsupova, YU. L. (2011) *Vliyanie ob"ema i sodержaniya informacii o cheloveke na ocenku ego lichnostnyh kachestv i prinyatie posleduyushchego resheniya o prieme na rabotu // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya*. № 5(222). S. 48–57. (In Russian).
21. Lamb, S., Glover, S., &Walstab, A. (2014, August 04). *Educational Disadvantage in Regional and Rural Schools* [Paper presentation]. 2014 – Quality and Equity: What does research tell us?. [https://research.acer.edu.au/research\\_conference/RC2014/4august/14](https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2014/4august/14)
22. Lee, V., Burkam, D. (2003) *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure // American Educational Research Journal*. Vol. 40. No 2 (Summer, 2003). pp. 353-393 (41 pages)/ – <https://www.jstor.org/stable/3699393>
23. Nasibullov, R.R., Korshunova, O.V., Arshabekov, N.R. (2016) *Rural School as a Resource for the Intellectual and Labour Potential formation of the Rural Society // International Journal of Environmental & Science Education*. 11(3). 119–128. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092305.pdf>
24. Ramirez-Gonzalez, A. (2015) *Assessment of the Rural Teacher's Profile from the Perspective of the Training Process and the Educational Practice. Educare* [online]. Vol. 19. N.3. pp. 86-111. – <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
25. *Vocational education and training in small rural school communities // By Country Education Project (Inc.), Youth Research Centre Research report 12 June 2001.* – [https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0012/10128/vet-in-small-rural-school-communities-580.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0012/10128/vet-in-small-rural-school-communities-580.pdf).

#### **Вклад соавторов**

*Коптелов А.В.:* теоретический анализ проблемы исследования, обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования интерпретация результатов.

*Ерушева О.А.:* проведение исследования, обработка и интерпретация результатов исследования.

*Ковалева Т.А.:* разработка пакета диагностики (анкет для учащихся и родителей), проведение исследования, обработка и интерпретация результатов исследования.

#### **Co-authors' contribution**

*Koptelov A.V.:* theoretical analysis of the research problem, a review of psychological and pedagogical literature on the research topic, interpretation of the results.

*Erusheva O.A.:* research, processing and interpretation of research results.

*Kovaleva T.A.:* development of a diagnostic package (questionnaires for students and parents), research, processing and interpretation of research results.

### Об авторах

**Коптелов Алексей Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5253-5440, e-mail: avkoptelov@rambler.ru

**Ерушева Ольга Александровна**, директор, МОУ «Средняя общеобразовательная школа» п. Новый Урал, Челябинская область, Российская Федерация, e-mail: new\_ural@mail.ru

**Ковалева Татьяна Александровна**, заместитель директора, МОУ «Средняя общеобразовательная школа» п. Новый Урал, Челябинская область, Российская Федерация, e-mail: new\_ural@mail.ru

### About the authors

**Alekseyi V. Koptelov**, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5253-5440, e-mail: avkoptelov@rambler.ru

**Olga A. Erusheva**, director, MOU Secondary school, New Ural, Chelyabinsk region, Tyumen, Russian Federation, e-mail: new\_ural@mail.ru

**Tatiana V. Kovaleva**, deputy Director, MOU Secondary school, New Ural, Chelyabinsk region, Tyumen, Russian Federation, e-mail: new\_ural@mail.ru

Поступила в редакцию: 30.11.2021

Received: 30 November 2021

Принята к публикации: 09.12.2021

Accepted: 09 December 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 378.12 : 33 : 004  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_339

## **Диджитализация образования и управление подготовкой кадров высшей квалификации в экономических науках**

***Н. М. Космачева, Г. В. Черкасская***

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

**Введение.** В статье представлены результаты научного анализа процессов и результатов подготовки кадров высшей квалификации в экономических науках в целях определения необходимости и возможностей диджитализации в данной сфере с учетом организационных и ситуационных изменений в образовательных процессах.

**Материалы и методы.** Для проведения исследования использована современная методология социальных исследований, основанная на системном подходе, в том числе методы моделирования, прогнозирования, сравнения, систематизации и периодизации, формально-логического и статистического анализа, а также инструменты включенного наблюдения и научного анализа документов и результатов деятельности.

**Результаты исследования.** Проведен анализ результативности системы подготовки кадров высшей квалификации в экономических науках до и после внедрения ФГОС для данной ступени образования, проанализированы необходимость, возможность, технологии и инструменты диджитализации образовательной деятельности и ее результатов для подготовки кадров высшей квалификации в экономических науках.

**Обсуждение и заключения.** Сделан вывод о необходимости использования ряда управленческих инструментов внешнего воздействия на систему подготовки кадров высшей квалификации в экономических науках.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, аспирантура, образовательные технологии, экономические науки, диссертация, подготовка научных кадров.

**Для цитирования:** Космачева Н.М., Черкасская Г.В. Диджитализация образования и управление подготовкой кадров высшей квалификации в экономических науках // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 339–353. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_339

## **Digitalization of education and management of training of highly qualified education personnel in economic sciences**

***Nadezhda M. Kosmacheva, Galina V. Cherkasskaya***

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

**Introduction.** This article presents the results of a scientific analysis of the processes and outcomes of training for highly qualified education personnel in the economic sciences in order to identify the need and opportunities for digitalisation in this field, taking into account organisational and situational changes in educational processes.

**Materials and methods.** Modern social research methodology based on a systems approach, including methods of modelling, forecasting, comparison, systematisation and periodisation, formal-logical and statistical analysis, as well as tools of inclusive observation and scientific analysis of documents and activity results, were used to conduct the study.

**The results of the study.** The analysis of the effectiveness of the system of highly qualified education personnel training in economic sciences before and after the introduction of the Federal State Educational Standard (FSES) for this level of education is carried out; the necessity, possibility, technologies and tools of digitalization of educational activity and its results for the training of highly qualified education personnel in economic sciences are analyzed.

**Discussion and conclusions.** It is concluded that a number of managerial instruments of external influence on the training system for highly qualified education personnel in the economic sciences are needed.

**Key words:** digitalisation of education, postgraduate education, educational technology, economic sciences, dissertation, training of scientific personnel.

**For citation:** Kosmacheva, N.M., Cherkasskaya, G.V. (2021) Didzhitalizaciya obrazovaniya i upravlenie podgotovkoj kadrov vysshej kvalifikacii v ekonomicheskikh naukah [Digitalization of education and management of training of highly qualified personnel in economic sciences]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 339–353. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_339 (In Russian).

## Введение

Диджитализация как восходящий тренд развития существует уже несколько десятков лет. Множество элементов нашей жизни постепенно приобретают цифровой характер. Образование и наука в этом тренде одновременно задавали тон (объясняли, как и зачем) и отставали (трудно внедряли цифровые технологии в связи с недостаточным финансированием). Однако пандемия, вызванная COVID-19, внесла неожиданные коррективы в образовательные процессы, сделав диджитализацию их обязательным элементом. В связи с этим актуальным, по нашему мнению, является научный анализ процессов и результатов подготовки кадров высшей квалификации в экономических науках, направленный на понимание необходимости и возможностей диджитализации в данной сфере.

## **Материалы и методы**

Для проведения исследования использована современная методология социальных исследований, основанная на системном подходе, в том числе методы моделирования, прогнозирования, сравнения, систематизации и периодизации, формально-логического и статистического анализа, а также инструменты включенного наблюдения и научного анализа документов и результатов деятельности.

Особый интерес к этому направлению обусловлен важностью экономической науки в целом для эффективного управления социально-экономическими системами и процессами, особенно в цифровом будущем; значением качества подготовки кадров для работы в исследовательских структурах и высших учебных заведениях в условиях цифровой трансформации общества; а также возможностью создания значительного мультипликационного социально-экономического эффекта от реализации мер по оптимизации данной подсистемы образования [9, с. 384]. Управление любой экономической системой будет качественным, если оно построено на правильном научном подходе.

## **Обзор литературы**

Реформирование и модернизация систем образования в Европе является предметом ряда научных исследований, посвященных процессам, инструментам и результатам изменений различных уровней или элементов образовательных систем в разных странах [13–16]. Европейское образование, в свою очередь, задает тренды изменения систем образования на постсоветском пространстве. Только часть из требуемых европейцами изменений в нашей образовательной системе позитивные, и это, на наш взгляд, лишь те изменения, которые связаны с объективными требованиями развития цифрового общества.

Сегодня трансформация требований к образованию в экономике знаний и в цифровом обществе является предметом рассмотрения представителей разных наук. В открытом доступе российской электронной национальной библиотеки eLIBRARY.RU имеется около 5000 работ по тематике цифрового общества, и более 1200 работ по вопросам реформирования образования в цифровой экономике. Это работы за 2014–2019 годы, авторами их являются ученые разных стран, размещающие свои публикации в российской системе индексирования научных работ

(РИНЦ). Ряд работ посвящен реформированию организации обучения в аспирантуре [1; 2; 3; 6; 7; 11; 12], в том числе с учетом требований грядущего цифрового общества [4; 5; 9; 10]. Авторами высказываются идеи различного качества, однако очевидный тренд состоит в предложении рациональных мер по изменению результатов образования в аспирантуре в связи с очевидным ухудшением ситуации с качеством образования и подготовки специалистов [1; 2; 11].

Между тем стратегическая важность именно экономической аспирантуры определяется, в первую очередь, базово-инфраструктурной ролью экономической науки для управления социально-экономическими системами и процессами [8; 12]. В условиях цифровой трансформации общества значение качества подготовки кадров для работы в исследовательских структурах и высших учебных заведениях также возрастает, поскольку результат профессионального обучения в аспирантуре имеет двойное назначение (наука и преподавание). В связи с этим особый интерес вызывает вопрос организации подготовки научно-педагогических кадров, особенно для системы высшего и послевысшего образования, способных к научной и преподавательской деятельности в условиях тотальной цифровизации.

### **Результаты исследования**

По нашему мнению, диджитализация в образовании есть одновременно применение цифровых образовательных технологий (как инструмент) и обучение цифровым знаниям, навыкам и умениям (как результат). Для высшего и послевысшего образования требуемый результат более сложен, поскольку затрагивает аппарат современной науки – исследователь должен знать и понимать не только общую методологию и содержание своей сферы научной деятельности [6], но и цифровые способы получения, сохранения и передачи научного знания.

Однако именно в этих же двух аспектах отражается весь набор возможностей и угроз управления диджитализацией в образовании.

Так, нужно понимать, насколько образовательная система способна предлагать и транслировать цифровые знания новым обучающимся, а также то, насколько обучающиеся способны такие знания усваивать. Опосредованно мы можем это выяснить по динамике численности старых и новых научных кадров, имеющих ученые степени.

Предварительно следует отметить, что динамика численности всех профессиональных исследователей (имеющих ученые степени), по данным Росстата в России с 90-х годов прошлого века была резко отрицательной, и в нулевых эта тенденции сохранилась, хотя и в несколько сглаженном виде (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1

*Характеристики совокупности исследователей в Российской Федерации (наличие ученой степени), тыс. человек*

| Показатели   | Годы  |      |       |  |       |       |       |       |      |      |
|--|---|------|-------|--|-------|-------|-------|-------|------|------|
|  | до перехода на новый образовательный стандарт |      |       | после перехода на новый образовательный стандарт |       |       |       |       |      |      |
|  | 2000  | 2005 | 2010  | 2014   | 2015  | 2016  | 2017  | 2018  | 2019 | 2020 |
| Численность исследователей, имеющих ученую степень – всего | 105,9   | 99,4 | 105,1 | 109,6  | 111,5 | 108,4 | 103,3 | 100,3 | 99,9 | 99,1 |
| В т.ч. - доктора наук;                                     | 21,9  | 23,4 | 26,8  | 27,9   | 28    | 27,4  | 26,1  | 25,3  | 24,8 | 24,5 |
| - кандидата наук   | 83,9  | 78,8 | 78,3  | 81,6   | 83,5  | 80,9  | 77,2  | 75    | 75   | 74,6 |

На графике это видно нагляднее.

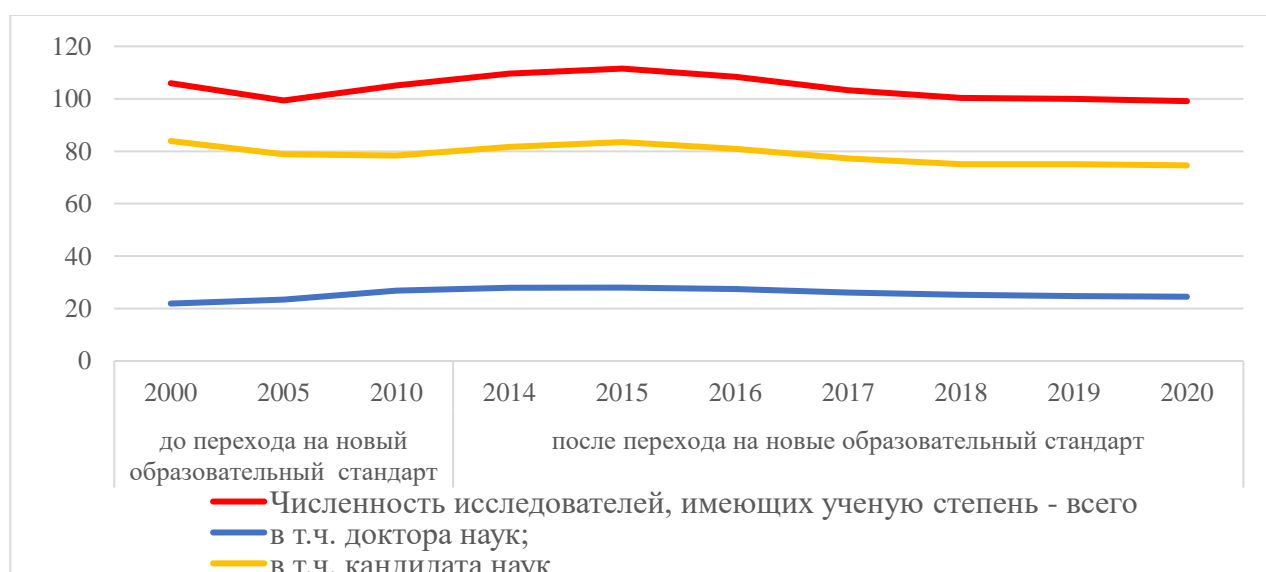


Рис. 1. Характеристики совокупности исследователей в Российской Федерации (наличие ученой степени) за 2000–2020 гг.

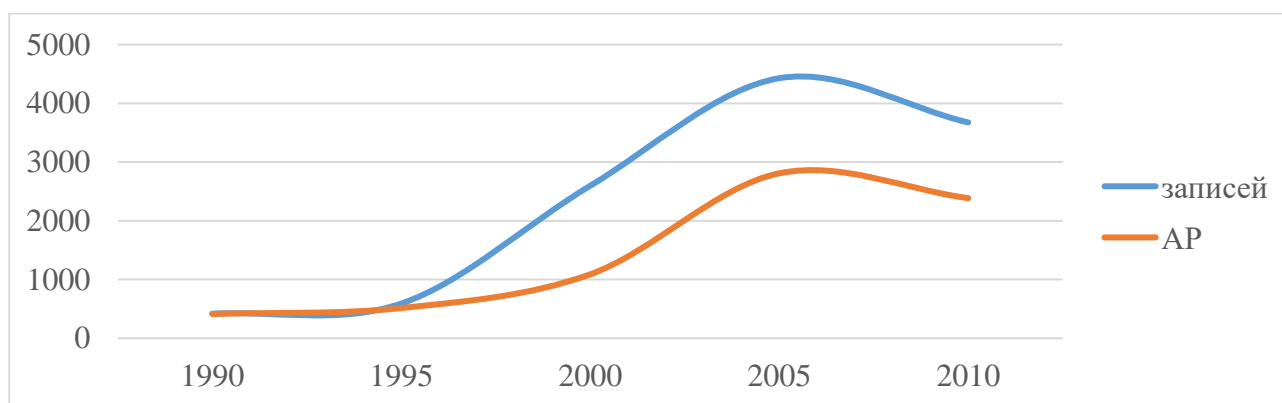
В области экономических наук этот тренд несколько изменен, поскольку в новых экономических условиях экономическое знание было весьма востребованным, и наблюдался рост численности студентов и выпускников по экономическим и управленческим специальностям. Одновременно происходил и рост численности аспирантов, поскольку в 90х и 00-х годах ученые степени по экономике были одновременно и необходимы для карьерного роста в корпорациях и государственном управлении, и вполне доступны организационно и финансово. Реальное положение дел можно установить на основе статистики записей и авторефератов диссертационных исследовательских работ по данным Российской государственной библиотеки (табл. 2, рис. 2).

Таблица 2

*Результаты деятельности подсистемы подготовки кадров высшей квалификации в области экономики в форме защищенных диссертационных исследовательских работ по данным Российской государственной библиотеки 1990–2010 гг.*

| Год   | Записей | Авторефератов (АР) |
|-------|---------|--------------------|
| 1990  | 419     | 414                |
| 1995  | 592     | 516                |
| 2000  | 2598    | 1090               |
| 2005  | 4429    | 2810               |
| 2010  | 3675    | 2387               |
| Итого |         | 7217               |

На графике траектория более очевидна.



*Рис. 2. Динамика базы экономических диссертаций по данным Российской государственной библиотеки за 2000–2010 гг.*

Однако с 2014 года тренд меняется и начинается постепенное снижение количества защищенных работ (табл. 3, рис. 3).

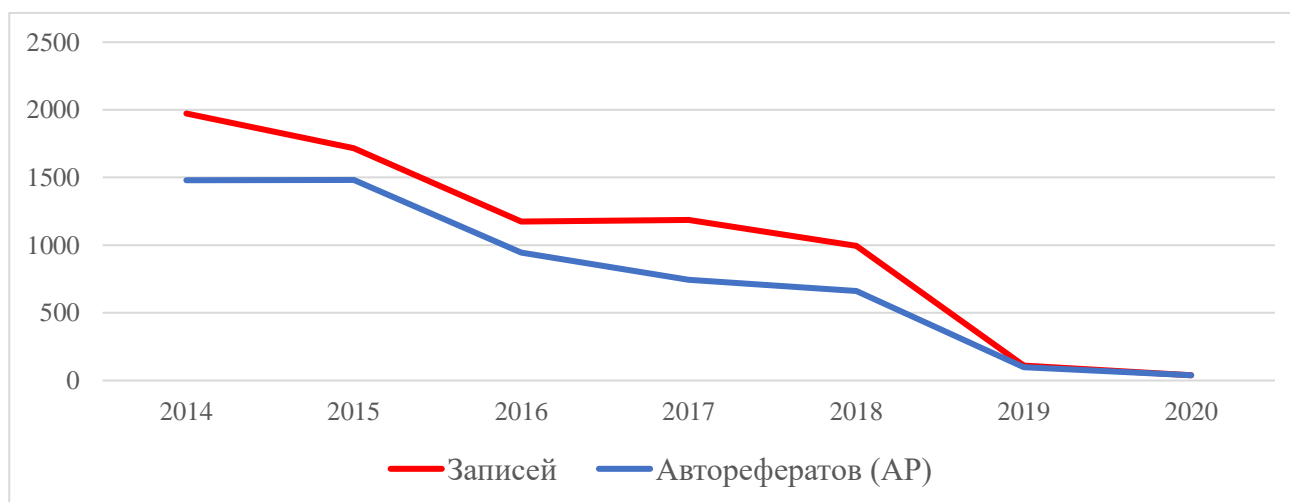


Таблица 3

*Результаты деятельности подсистемы подготовки кадров высшей квалификации в области экономики в форме защищенных диссертационных исследовательских работ по данным Российской государственной библиотеки за 2014–2019 гг., научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU по данным за 2020 г.*

| Год   | Записей | Авторефератов (АР) |
|-------|---------|--------------------|
| 2014  | 1973    | 1479               |
| 2015  | 1717    | 1482               |
| 2016  | 1174    | 946                |
| 2017  | 1186    | 744                |
| 2018  | 994     | 662                |
| 2019  | 111     | 98                 |
| 2020  | 39      | 39 (работ)         |
| Итого |         | 5450               |

На графике видно, как тренд усугубился.



*Рис. 3. Динамика базы экономических диссертаций по данным Российской государственной библиотеки за 2014–2020 гг.*

Таким образом, мы видим, что налицо общее снижение результативности подготовки кадров высшей квалификации, в том числе в области экономики, аналогичное положение и в Республике Беларусь [3].

В качестве причин снижения результативности подготовки кадров высшей квалификации можно выделить ряд факторов, в том числе:

- стойкое падение интереса к научной и преподавательской деятельности со стороны новых поколений в силу: а) непрестижности профессии (отражается в финансировании отрасли, размере заработной платы и отношении общества); б) слишком высоких профессиональных

требований интеллектуального характера, во многом не выполнимых для поколений 90-х и 00-х годов, дополненных системами автоматического информационного контроля (антиплагиат);

- изменение требований к обучающимся в соответствии с новым ФГОС (более жесткий режим обучения, недостаточное обеспечение (размер стипендии));

- закрытие ряда образовательных учреждений и диссертационных советов.

По нашим наблюдениям работы аспирантуры за последние 30 лет можно сделать вывод, что не только содержательные, но и цифровые знания образовательная система способна предлагать и транслировать новым обучающимся лишь ограничено, а обучающиеся ограничено способны такие знания усваивать. Сегодня положение еще более сложное – ведь большинство обучавшихся в последние 5 лет в аспирантуре не выходят на защиту [7].

Исследователи могут выделять и другие причины и факторы [1; 2; 7], однако общее мнение однозначно: сложившееся положение вещей усугубляет угрозы/риски утраты научного потенциала российской науки в целом, и в экономике в частности.

Таким образом, управление подготовкой кадров высшей квалификации в нашей стране вновь стало предметом дискуссии, поскольку многим стало очевидно, что именно организация обучения в аспирантуре по новому федеральному государственному образовательному стандарту, приближенному к стандартам бакалавриата, специалитета и магистратуры, резко снизила научную результативность этой ступени образования [2; 7; 9; 11]. Поскольку эта дискуссия вышла на самый высокий уровень управления, то в результате вновь схема образования в аспирантуре была изменена. Так, в октябре 2021 года были приняты общие федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов).

В связи с этим можно сравнить требования действовавшего с 2014 года ФГОС 38.06.01 Экономика и новых ФГТ, принятых в 2021 году, с точки зрения возможностей цифровизации. Анализ требований ФГОС 38.06.01 Экономика представлен в табл. 4.

Таблица 4

*Возможности и направления цифровизации по компетенциям (ФГОС 38.06.01 Экономика. Уровень подготовки кадров высшей квалификации. Квалификация: Исследователь. Преподаватель-исследователь)*

| Индекс и содержание компетенции   | Цифровизация в результате образования  | Цифровизация оценки результата образования   |
|---|--|--|
| способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1)                    | использование цифровой среды, цифровых технологий и цифровых данных для поиска и сбора информации, осуществления целевого анализа и формирования итоговых документов | тестирование/проверка навыков использования информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности |
| способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2) | использование цифровой среды, цифровых технологий и цифровых данных для поиска и сбора информации, осуществления целевого анализа и формирования итоговых документов | тестирование/проверка навыков использования информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности |
| готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3)   | использование цифровой среды, цифровых технологий и цифровых данных для коллективной работы  | тестирование/проверка навыков цифровой коммуникации  |
| готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)   | использование цифровой среды, цифровых технологий и цифровых данных для коммуникации   | тестирование/проверка навыков цифровой коммуникации  |
| способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5)   | ----   | невозможна или условна (проверка текстов научных работ на антиплагиат)   |
| способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6)  | ----   | ---  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>способность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий (ОПК-1)</p> | <p>знать:<br/>- возможности использования информационных технологий на разных этапах научного исследования;<br/>уметь:<br/>- использовать информационные технологии для поиска информации при ознакомлении с теорией и историей проблемы исследования, в работе с литературой, планировании процесса исследования, сборе эмпирических данных, обработке эмпирических данных и визуализации результатов педагогического эксперимента;<br/>- находить, понимать, интерпретировать информацию, а также работать с источниками экономической информации, в том числе посредством компьютерных технологий в глобальных информационных сетях<br/>владеть:<br/>- навыками использования ИКТ в теоретической и практической части научного исследования;<br/>- различными формами использования глобальных информационных сетей как источника информации</p> | <p>тестирование/проверка навыков использования информационно-коммуникационных технологий в исследовательской деятельности</p> |
|---|--|---|

Как видим, возможности цифровизации результатов образования по данному ФГОС сводятся к нескольким элементам общих и профессиональных компетенций, а проверки результатов – к тестированию или проверке заимствований. Это ожидаемый результат<sup>1</sup>.

В свою очередь, федеральные государственные требования, введенные приказом Министерства науки и высшего образования Российской

---

<sup>1</sup> Черкасская Г.В. Цифровизация экономического послевысшего образования: возможности образовательного стандарта и технологий // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. Вып. №11. URL: [https://www.online-science.ru/m/products/economi\\_sciense/gid6176/pg0/](https://www.online-science.ru/m/products/economi_sciense/gid6176/pg0/).

Федерации от 20.10.2021 № 951 и распространяющиеся на все научные специальности, вообще не содержат никаких требований к компетенциям, в том числе в области цифровизации. Согласно ФГТ, вся программа подготовки аспирантов должна быть разработана непосредственно в том образовательном учреждении, которое подготовку проводит, с учетом совмещения научной (диссертация, публикации) и образовательной (дисциплины, практики, аттестация) части подготовки, однако актуальным остается требование абсолютной доступности для аспирантов электронной информационно-образовательной среды образовательного учреждения. Таким образом, каждое образовательное учреждение в соответствии со своими представлениями и возможностями сможет сформировать у аспирантов необходимые для осуществления современной научно-исследовательской деятельности обычные и цифровые компетенции.

Однако следует отметить, что в целом цифровизация самих образовательных технологий в аспирантуре, с учетом традиций и необходимости индивидуальной работы с аспирантами, сводится к использованию цифровых коммуникаций (замена или имитация личного общения) и/или инструментов исследовательской деятельности (в основном различные компьютерные программы (от анализа данных до моделирования), электронные библиотеки и базы данных, а где-то суперкомпьютеры и искусственный интеллект).

### **Обсуждение и выводы**

Между тем, повторимся, деятельность подсистемы подготовки кадров высшей квалификации в области экономики является *базово или первично инфраструктурной для всей экономической деятельности и ее регулирования*. Научный потенциал качественной экономической науки и его реализация всегда способствуют распространению культуры принятия правильных экономически обоснованных решений на любом уровне, тем более что всё более очевидными становятся вред, наносимый человечеству так называемым «экономическим фундаментализмом» и его адептами в мировой системе управления. По нашему мнению, массовое, адекватное и позитивное социально-экономическое мышление зачастую единственный ресурс развития в сложных экономических ситуациях [8].

Поэтому с позиций управления образованием необходимо более четко сформулировать цель функционирования всей образовательной системы (или программы) с учетом требований цифрового общества, основываясь на реальных ресурсах и правильной постановке задач, выборе инструментов. Важно точно определять, какое место в учебной программе и самом образовательном процессе будет занимать «цифровая»

подготовка и какое – предметно-содержательная, и каким образом цифровые и содержательные навыки научно-исследовательской работы будут взаимосвязаны. И вполне разумно сохранять индивидуальный подход в организации подготовки кадров высшей квалификации в экономике, осуществляя корректировку образовательных процессов с учетом требований цифрового общества.

Таким образом, можно предложить следующие управленческие инструменты внешнего воздействия на систему подготовки кадров высшей квалификации:

- уточнение действующих законодательных и нормативно-методических норм образовательной деятельности в области подготовки кадров высшей квалификации;
- создание современной материально-технической базы образовательных учреждений или требований к ней;
- регулирование государственного заказа на образовательные и научные услуги;
- целенаправленное стимулирование роста численности сотрудников и обучающихся в образовательных организациях;
- совершенствование систем оценки результатов образовательной деятельности (для обучающихся в аспирантуре и самих образовательных учреждений);
- общественное обсуждение целевых характеристик образовательной системы и ее элементов в первую очередь научной общественностью;
- повышение престижа профессий, связанных с экономической наукой и образованием.

В свою очередь, хотя проводимое реформирование системы подготовки кадров высшей квалификации вполне способно решить задачу кадрового обеспечения экономической науки, по нашему мнению, это только начало, ведь в экономической науке предстоит преодолеть формализм не только в образовательных технологиях, но и в содержании самой экономической теории.

#### **Список литературы**

1. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (ст. 1) // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 8–9. – С. 44–54.
2. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки (ст. 2) // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 10. – С. 9–24.

3. Ганчеренок И.И. Подготовка научных кадров: синергетический подход // Вестник Национальной академии наук Беларуси. Серия гуманитарных наук. – 2018. – Т. 63. – № 2. – С. 151–159.

4. Герасимова В.Г., Романова Ю.Д., Дьяконова Л.П., Меламуд М.Р., Музычкин П.А., Коваль П.Е., Женова Н.А., Неделькин А.А. Цифровое образование: модели, платформы и технологии. Коллективная монография. – М., 2019.

5. Дадалко В.А., Соловкина Е.Д. Компетенции для цифровой экономики и трансформация образовательной системы в условиях VI экономического уклада // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2018. – Т. 14. – № 5 (362). – С. 913–926.

6. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования. Коллективная монография / отв. ред. Е.В. Караваева. – М.: Геоинфо, 2018. – 240 с.

7. Караваева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 11. – С. 22–34.

8. Космачева Н.М. Формирование позитивного социально-экономического мышления как способ реализации потенциала Северо-Запада в условиях новых социально-экономических вызовов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 28–36.

9. Космачева Н.М., Черкасская Г.В. Новое экономическое образование (подготовка кадров высшей квалификации) как точка роста в цифровом обществе // Технологическая перспектива в рамках Евразийского пространства: новые рынки и точки экономического роста. Труды 5-й Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 7–8 ноября 2019 г. – СПб.: Астерион, 2019. – С. 383–393.

10. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П., Райков А.Н., Шкуров Ф.В., Дрожжинов В.И., Федорова Н.О., Намиот Д.Е. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Journal of Open Information Technologies. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 19–25.

11. Тезйел А.Х. Российская аспирантура после ее реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов // Государственное управление. Электронный вестник. – 2018. – № 68. – С. 493–512.

12. Черкасская Г.В. Управление экономическим образованием: смыслы и пределы стандартизации // Экономика нового мира. – 2018. – № 4(12). – С. 51–100.

13. Bloch R. (2008). Researching study reforms and students. *Reflecting Education*, 4(2), 39–50.

14. Khnyfr H. The higher education system in the world with strategy. *Journal of Cultural Management*. 2005; 3(9).

15. Klug J., Bruder S., Kelava A., Spiel C., Schmitz B. Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. 2013; 30: 38–46.

16. Knapper Ch. Changing teaching practice: strategies and barriers. Paper presented at Taking stock: Symposium on teaching and learning research in higher education. 2008 April 25; Ontario. Ontario: Canada; 2008.

### Reference

1. Bednyj, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019) Aspirantura kak institucional'nyj resurs podgotovki kadrov dlya nauki i vysshej shkoly (stat'ya 1) [Postgraduate studies as an institutional resource of training for science and higher education (article 1)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. Т. 28. № 8–9. pp. 44–54. (In Russian).

2. Bednyj, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019) Kak rossijskaya aspirantura vypolnyaet svoju glavnyu missiyu: nauko-metricheskie ocenki (stat'ya 2) [How Russian graduate school carries out its main mission: science-metric assessments (article 2)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. T. 28. № 10. pp. 9–24. (In Russian).
3. Gancherenok, I.I. (2018) Podgotovka nauchnykh kadrov: sinergeticheskij podkhod [Gancherenok I.I. Training of scientific personnel: synergistic approach]. *Vesci Nacyyanal'naj akadehmii navuk Belarusi. Seryya gumanitarnykh navuk – Vesci of the National Academy of Sciences of Belarus. Humanities Series*. Vol. 63. № 2. pp. 151–159. (In Russian).
4. Gerasimova, V.G., Romanova, YU.D., D'yakonova, L.P., Melamud, M.R., Muzychkin, P.A., Koval', P.E., Zhenova, N.A., Nedel'kin, A.A. (2019) Cifrovoe obrazovanie: modeli, platformy i tekhnologii. Kollektivnaya monografiya [Digital education: models, platforms and technologies. Collective monograph]. Moscow. (In Russian).
5. Dadalko, V.A., Solovkina, E.D. (2018) Kompetencii dlya cifrovoj ehkonomiki i transformaciya obrazovatel'noj sistemy v usloviyakh VI ehkonomicheskogo uklada [Competencies for the digital economy and transformation of the educational system in the VI economic order]. *Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost' – National interests: priorities and security*. Vol. 14. № 5 (362). pp. 913–926. (In Russian).
6. (2018) Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya [Researcher of the XXI century: the formation of competencies in the higher education system. Collective monograph]. Moscow. Geoinfo Publ. 240 p. (In Russian).
7. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018) Aspirantura kak uroven' vysshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy, vozmozhnye resheniya [Postgraduate studies as a level of higher education: state, problems, possible solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. Vol. 27. № 11. pp. 22–34. (In Russian).
8. Kosmacheva, N.M. (2015) Formirovanie pozitivnogo social'no-ekonomicheskogo myshleniya kak sposob realizacii potentsiala Severo-Zapada v usloviyah novyh social'no-ekonomicheskikh vyzovov [The formation of positive socio-economic thinking as a way to realize the potential of the North-West in the face of new socio-economic challenges]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 6. № 3. pp. 28–36. (In Russian).
9. Kosmacheva, N.M., Cherkasskaya, G.V. (2019) Novoe ekonomicheskoe obrazovanie (podgotovka kadrov vysshej kvalifikacii) kak tochka rosta v cifrovom obshchestve [New economic education (training of highly qualified personnel) as a growth point in digital society]. *Tekhnologicheskaya perspektiva v ramkah Evrazijskogo prostranstva: novye rynki i tochki ekonomicheskogo rosta* [Technology perspective within Eurasian space: new markets and points of economic growth]. Proceedings of the 5th International Scientific Conference. St. Petersburg, November 7-8, 2019. St. Petersburg. Asterion Publ. pp. 383–393. (In Russian).
10. Kupriyanovskij, V.P., Sukhomlin, V.A., Dobrynin, A.P., Rajkov, A.N., Shkurov, F.V., Drozhzhinov, V.I., Fedorova, N.O., Namiot, D.E. Navyki v cifrovoj ehkonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya. *International Journal of Open Information Technologies*. 2017. Vol. 5. № 1. pp. 19–25.
11. Tezjel, A.H. (2018) Rossijskaya aspirantura posle ee reformirovaniya: sravnitel'nyj analiz i ocenka rezul'tatov [Russian graduate school after its reform: comparative analysis and evaluation of results]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik – Public administration. Electronic bulletin*. №68. pp. 493–512. (In Russian).
12. Cherkasskaya, G.V. (2018) Upravlenie ehkonomicheskim obrazovaniem: smysly i predely standartizacii [Management of Economic Education: Meanings and Limits of Standardization]. *Ehkonomika novogo mira – Economics of the New World*. № 4(12). pp. 51–100.
13. Bloch, R. (2008). Researching study reforms and students. *Reflecting Education*. №4(2). P. 39–50.



14. Khnyfr H. (2005) The higher education system in the world with strategy. *Journal of Cultural Management*. №3(9).

15. Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C., Schmitz, B. (2013) Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*. №30. P. 38–46.

16. Knapper, Ch. (2008) Changing teaching practice: strategies and barriers. *Paper presented at Taking stock: Symposium on teaching and learning research in higher education*, Ontario, April 25, 2008. Canada.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Author contributions

Coauthorship is indivisible.

### Об авторах

**Космачева Надежда Михайловна**, доктор экономических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3229-8054, e-mail: kosmanad@yandex.ru

**Черкасская Галина Викторовна**, доктор экономических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-3510-1103, e-mail: gala201000@yandex.ru

### About the authors

**Nadezhda M. Kosmacheva**, Dr. Sci. (Econ.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-3229-8054, e-mail: kosmanad@yandex.ru

**Galina V. Cherkasskaya**, Dr. Sci. (Econ.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID ID: 0000-0003-3510-1103, e-mail: gala201000@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.11.2021

Received: 20 November 2021

Принята к публикации: 29.11.2021

Accepted: 29 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 378 : 004 : 331.53 – 057.875  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_354

## **Совершенствование трудоустройства студентов и выпускников СПО специальности Информационные системы и программирование на современном этапе**

***Р. И. Нуретдинов***

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

**Введение.** Специальность среднего профессионального образования 09.02.07 Информационные системы и программирование с квалификацией Программист входит в список 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. Однако одна из проблем качества подготовки выпускников в сфере информационных технологий обусловлена противоречием между приобретением студентами практического опыта работы по специальности параллельно основному обучению и успешностью последующего трудоустройства выпускников. Исследование было направлено на разрешение данного противоречия.

Целью исследования является определение разрывов между результатами профессиональной подготовки выпускников уровня СПО и требованиями работодателей в ИТ-области, характеристика возможного пути их сокращения. ФГОС СПО по данной специальности утвержден в декабре 2016 г., что позволило получить первые данные о результатах профессиональной деятельности выпускников по этой специальности. Научная новизна разработки определяется формулировкой предложений по приближению качества профессиональной подготовки выпускников ИТ-специальностей к востребованному работодателями-заказчиками эталонному уровню.

**Материалы и методы.** При разработке рекомендаций по повышению качества профессиональной подготовки выпускников среднего профессионального образования ИТ-специальностей в аспекте максимального соответствия требованиям рынка труда использован анализ современной образовательной практики, отечественных и зарубежных научных разработок по теме исследования, обобщение результатов анкетирования двух групп респондентов (студентов специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование и выпускников той же специальности).

**Результаты исследования.** Результаты исследования позволяют определить болевые точки в подготовке специалистов уровня СПО по рассматриваемой специальности: выпускникам не хватает профессиональных компетенций и «мягких» навыков в начале их трудовой деятельности. Трудоустроенные по специальности

выпускники считают, что в процессе обучения им необходимо постоянное и более широкое взаимодействие с профессиональной средой и будущими работодателями.

**Обсуждение и выводы.** По результатам исследования было выявлено, что процент трудоустройства выпускников СПО в области информационных технологий выше средних показателей Росстата. Аналогичная ситуация с опытом работы обучающихся студентов старших курсов: 46% обучающихся студентов имеют опыт работы по направлению подготовки и 64,5% выпускников работают в сфере ИТ по окончании обучения. В качестве сокращения разрывов между образовательными результатами обучающихся и требованиями будущих работодателей в сфере ИТ предложены следующие пути: внедрение системы наставничества, широкое привлечение работодателей в формировании содержания учебных программ, расширение системы практической подготовки обучающихся с привлечением представителей рынка труда.

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование, информационные технологии, трудоустройство выпускников, рынок труда.

**Для цитирования:** Нуретдинов Р.И. Совершенствование трудоустройства студентов и выпускников СПО специальности Информационные системы и программирование на современном этапе // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 354–367. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_354

## **Improving the employment of students and graduates of secondary vocational education specialty Information systems and programming at the present stage**

***Roman I. Nuretdinov***

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

**Introduction.** The specialty of secondary vocational education 09.02.07 Information systems and programming with the qualification Programmer is included in the list of the 50 most popular in the labor market, new and promising professions requiring secondary vocational education. However, one of the problems of the quality of graduate training in the field of information technology is due to the contradiction between the acquisition of practical work experience by students in the specialty in parallel with the main training and the success of the subsequent employment of graduates. The study was aimed at resolving this contradiction. The purpose of the study is to determine the gaps between the results of vocational training of graduates of the level of vocational education and the requirements of employers in the IT field, to characterize a possible way to reduce them. The Federal State Educational Standard for Vocational Education in this specialty was approved in December

2016, which allowed us to obtain the first data on the results of professional activity of graduates in this specialty. The scientific novelty of the development is determined by the formulation of the author's proposals for bringing the quality of professional training of graduates of IT specialties closer to the reference level demanded by employers-customers.

**Materials and methods.** Development of recommendations for improving the quality of vocational training of graduates of secondary vocational education of IT specialties in the aspect of maximum compliance with the requirements of the labor market is based on the use of the analysis of modern educational practice, domestic and foreign scientific developments on the research topic, generalization of the results of the questionnaire survey of two groups of respondents (students of the specialty 09.02.07 Information systems and programming and graduates of the same specialty).

**Results.** The results of the research make it possible to identify “pain points” in the training of vocational education specialists in the considered specialty: graduates lack professional competencies and soft skills at the beginning of their career. Graduates employed in their specialty believe that in the learning process they need permanent and wider interaction with the professional environment and future employers.

**Discussion and conclusion.** According to the results of the research, it was revealed that the percentage of employment of graduates of secondary vocational education in the field of information technology is higher than the average indicators of Rosstat. The situation is similar with the work experience of senior students: 46% of students have work experience in the field of training and 64.5% of graduates work in the IT field at the end of their studies. In order to reduce the gap between the educational results of students and the requirements of future employers in the IT sector, the following ways have been proposed: introduction of a mentoring system, wide involvement of employers in the formation of the content of curricula, expansion of the system of practical training of students with the involvement of representatives of the labor market.

**Key words:** secondary vocational education, information technology, employment of graduates, labor market.

**For citation:** Nuretdinov, R.I. (2021) Sovershenstvovanie trudoustrojstva studentov i vypusnikov SPO special'nosti Informacionnye sistemy i programmirovanie na sovremenom etape [Improving the employment of students and graduates of secondary vocational education specialty Information systems and programming at the present stage]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 354–367. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_354 (In Russian).

## Введение

В сфере профессионального образования трудоустройство выпускников является, безусловно, одним из самых важных вопросов. С одной стороны, этот показатель или, лучше сказать, индикатор демонстрирует востребованность выпускников той или иной специальности рынком

труда [3], с другой стороны, характеризует качество образования выпускника, его конкурентоспособность на рынке труда. Если рассматривать высшее и среднее профессиональное образование, то видно, что сегодня популярность обеих ступеней стремительно сближается. Последние годы все больше выпускников школ переходят на программы среднего профессионального образования (СПО), где зачисление происходит по баллам аттестата об основном общем образовании (выдаваемый после 9 класса). С другой стороны, на программы СПО переходят молодые люди профориентированные, осознающие свои желания в будущей профессиональной деятельности и стремящиеся к скорейшему выходу на рынок труда, который при благополучных условиях состоится через четыре года обучения по программе СПО, т. е. на два года раньше, если сравнивать с образовательной траекторией «школа – вуз» [7].

В рамках исследования мы рассматриваем сферу информационных технологий и специальность СПО 09.02.07 Информационные системы и программирование, квалификацию Программист. Эта специальность включена в перечень наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования<sup>1</sup>. Выбор сферы информационных технологий обусловлен современной тенденцией цифровизации большинства направлений деятельности человека. Цифровая трансформация является одной из целей развития России в период до 2030 г.<sup>2</sup>

Устойчивый тренд цифровой трансформации влечет за собой и новые вызовы перед профессиональной системой образования. С каждым годом рынку труда требуется все больше ИТ-специалистов, разных уровней образования и различных направленностей. Согласно прогнозам, эта потребность будет с каждым годом только увеличиваться [9]. Также в связи с повсеместным внедрением информационных технологий во все профессиональные сферы деятельности человека от современного специалиста любой направленности требуется цифровая культура, что влияет на содержание профессиональной подготовки не только в ИТ-специальностях, но и во всех других.

Парадоксально, однако в ряде исследований показано, что сегодня молодому специалисту, выпускнику ИТ-специальностей СПО достаточно

---

<sup>1</sup> Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования: приказ Минтруда Российской Федерации № 744 от 26.10.2020.

<sup>2</sup> О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года.

сложно найти работу. Работодатели требуют от соискателей опыта работы, которого у многих молодых специалистов не накапливается за время обучения. Также работодателей не устраивают так называемые «мягкие» компетенции выпускников СПО (soft skills) и недостаточная профессиональная квалификация [6; 8]. Таким образом, можно сформулировать актуальную научную проблему, которая заключается в поиске путей увеличения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей среднего профессионального образования на рынке труда.

Необходимо отметить, что выпуски студентов по современным федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование только начинаются, что обуславливает объективную новизну исследования. Однако результаты первых исследований по вопросам трудоустройства выпускников этой специальности позволяют выделить проблему.

Целью исследования является анализ противоречивой ситуации трудоустройства молодых специалистов в сфере ИТ на примере программистов уровня СПО, выявление разрывов между результатами профессиональной подготовки выпускников и требованиями рынка труда в области информационных технологий и нахождение путей преодоления выявленных разрывов. Задачами исследования является анализ разработанности темы исследования, проведение опросов студентов и выпускников по данной специальности на предмет изучения их опыта трудоустройства и профессиональной деятельности для определения статистических показателей занятости молодых специалистов уровня СПО в области информационных технологий, выявления разрывов между результатами освоения образовательных программ и требованиями будущих работодателей, нахождение путей преодоления этих разрывов. Гипотеза исследования состоит в том, что устранение разрыва между требованиями рынка труда и результатами профессиональной подготовки выпускников ИТ-специальностей возможно при расширении социального партнерства образовательных организаций и представителями рынка труда в сфере информационных технологий, привлечением будущих работодателей к образовательному процессу на всех его стадиях.

### **Обзор литературы**

Г. А. Чередниченко [11], как и многие другие ученые, в своем исследовании отмечает, что молодые специалисты как с высшим образованием, так и с средним профессиональным быстрее находят работу при наличии опыта работы во время обучения. Большинство выпускников

находят работу благодаря друзьям и родственникам, а вклад специализированных организаций в этом процессе незначителен. Однако автор говорит и о возникающих сложностях при поиске работы молодыми специалистами. Так, 76% выпускников вузов столкнулись с различными сложностями при поиске работы и 75% выпускников СПО по программам подготовки специалистов среднего звена [11]. При этом, по мнению автора, показатель уровня занятости выпускников программ высшего и среднего профессионального образования выше среднего по рынку.

И.В. Селиверстова [8] исследует специфику контингента среднего профессионального образования. Она приходит к выводам, что контингент СПО отличается от контингента высшего образования. По статистике на программы СПО поступает большой процент детей из неполных семей, многодетных или семей с неработающими инвалидами. Этот факт объясняется стремлением молодых людей к скорейшему выходу на рынок труда для обеспечения финансовой помощи семье.

Ряд авторов рассматривают мнения работодателей относительно квалификации молодых специалистов. Указывается, что работодатели только 15–20% выпускников СПО считают готовыми к профессиональным обязанностям на рабочем месте. Одной из основных проблем выпускников называется неспособность работать на современном оборудовании в цифровом мире, другой проблемой является несогласованность реальных требований рынка труда и образовательных программ [1; 2; 6]. Исследования показывают, что самостоятельность в образовательной деятельности обучающихся позволяет преодолеть такого рода проблемы [18].

В рамках исследования качества профессиональной подготовки выпускников проводился международный проект «Культура качества», в котором были задействованы 134 университета из 36 стран, целью которого было определение путей развития культуры качества в образовательных организациях. Исследование показало, что для развития культуры качества необходима высокая степень автономии образовательных организаций и тесное сотрудничество с внешними заинтересованными сторонами, такими как социальные партнеры или будущие работодатели выпускников [19]. В этом вопросе значительно продвинулась система профессионального образования Исландии, где длительность программ среднего профессионального образования составляет от одного до четырех лет и обучение на рабочем месте занимает от 16% до (в отдельных случаях) 73% времени [17]. Вопросы баланса теоретического и практического обучения, сочетания обучения в стенах образовательных организаций и на

рабочем месте являются одними из ключевых в теории профессионального образования [20].

Некоторые ученые рассматривают вопросы востребованности направлений подготовки специалистов СПО. Опираясь на статистику, авторы приходят к выводу, что большая вероятность найти работу имеется у выпускников медицинских вузов и специальностей, связанных с педагогикой, а ИТ-сфера не попадает в список наиболее востребованных рынком труда [3].

В нашем исследовании важны вопросы о том, что думают о необходимых качествах для трудоустройства сами студенты. Работа А. Ю. Мягкова показывает, что 52,6% студентов считают работоспособность важнейшим качеством будущего сотрудника, 52,0% – знания теории в заданной профессиональной области и 48,2% – навыки работы по специальности [5].

С другой стороны, педагоги придерживаются мнения, что для формирования готовности выпускников к трудовой деятельности недостаточно только сформированности профессиональных компетенций. Молодые специалисты должны уметь применять полученные знания, использовать свои профессиональные навыки, стремиться к саморазвитию и дальнейшему обучению [4]. Так например, в Швеции уже в школьную программу обучения включают опыт работы обучающихся [13].

Еще один важный факт – для успешного получения необходимых практических навыков обучающимися на рабочем месте сами обучающиеся должны осознавать необходимость в таком опыте. В данном случае ключевое место занимает готовность обучающихся участвовать во взаимодействии с профессиональной средой [15]. По мнению ряда авторов, готовность включает в себя профессиональные знания обучающихся и возможность их применять на практике в совокупности с профессиональными ценностями. Такая готовность формирует способность обучающихся продуктивно участвовать во взаимодействиях с профессиональной средой [14]. Однако организация взаимодействия образовательных организаций и представителей профессиональной среды – достаточно сложный процесс с точки зрения концепции их взаимодействия [12]. Для преодоления организационных сложностей между системой образования и профессиональной средой предлагается внедрение роли менеджера/координатора профессиональной программы, который будет решать возникающие сложности как со стороны системы образования, так и со стороны профессиональной среды [16].



## Материалы и методы

Для решения задач исследования были рассмотрены научные статьи и информационные источники по рассматриваемой тематике, что позволило определить степень разработанности вопроса и направления исследований ученых, обобщить накопленный опыт и провести собственное исследование. Были использованы такие методы, как опрос, беседа и методы статистической обработки данных.

В рамках исследования было проведено два опроса:

1. Опрос студентов среднего профессионального образования, обучающихся в Санкт-Петербурге по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование на последнем четвертом курсе. В качестве квалификации была выбрана квалификация Программист (далее Опрос 1). Целью опроса был анализ трудоустройства студентов СПО параллельно с обучением. В опросе участвовало 48 студентов.

2. Опрос выпускников среднего профессионального образования последних двух лет по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование той же квалификации (далее Опрос 2). Целью этого опроса был анализ трудоустройства студентов, успешно закончивших обучения по программе СПО, и возможных сложностей, с которыми столкнулись молодые специалисты в начальный период своей трудовой деятельности. В опросе участвовало 62 выпускника.

Опросы были проведены методом индивидуального анкетирования.

## Результаты исследования

Рассмотрим результаты проведенных опросов по отдельности.

Обучающиеся на момент анкетирования студенты на вопрос «Был ли у них опыт трудовой деятельности во время обучения» ответили «да» в 70,8% случаев, однако только 29,2% студентов имели постоянную работу по специальности и еще 16,7% студентов – временную по специальности. Постоянную работу в области информационных технологий, но не по специальности имел 1% опрошенных, еще 12,5% имели постоянную работу, вообще не связанную с ИТ сферой и 16,7% – временную, также не связанную с ИТ. Видно, что только 20% опрошенных не имели опыта трудовой деятельности к последнему курсу обучения, однако почти 30% студентов работали не по профилю образования.

Поиск работы студенты осуществляли через кадровые агентства (41,9% опрошенных) и через друзей или родственников (52,4%), остальные использовали сеть Интернет.

Из студентов, которые не имели опыта работы, 41,7% опрошенных ответили, что они и не пытались искать работу во время обучения, 36,2%

признались, что искали работу в сети Интернет, но им это сделать не удалось, и еще 22,1% опрошенных безуспешно обращались в кадровые агентства.

Все студенты, участвовавшие в опросе, согласились, что опыт работы им потребуется в дальнейшем, 87,5% из них отметили, что опыт понадобится для дальнейшего трудоустройства после окончания обучения, а 12,5% опрошенных сказали, что им понадобится опыт работы для того, чтобы определиться с дальнейшей образовательной траекторией по программам ВО 58,3% респондентов планируют дальнейшее обучения на ступени высшего образования.

Обратимся к результатам второго опроса. Мы опросили, сколько же выпускников, имея диплом СПО с квалификацией Программист, устроились работать по специальности. В итоге оказалось, что 41,9% опрошенных работают по специальности, еще 22,6% – работают в сфере ИТ, но не по специальности, 19,4% работают в сфере, не связанной с информационными технологиями. Из всего числа опрошенных 61,3% выпускников до окончания обучения не начинали свою трудовую деятельность. Далее опрашиваемым был задан вопрос: «Соответствуют ли требования ФГОС по специальности современным требованиям рынка труда», с просьбой оценить с точки зрения полученного трудового опыта. Мнения разделились почти поровну: 54,8% респондентов определили, что, скорее, не соответствуют. Такое же распределение получилось и на аналогичный вопрос относительно содержания учебных дисциплин: 51,6% опрашиваемых ответили, что содержание, скорее, не соответствует современным требованиям работодателей. Как следствие, 76,2% работающим по специальности выпускникам в начале их трудовой деятельности пришлось проходить дополнительное обучение в компании работодателя для полноценного старта их карьеры.

Одной из задач опроса было выявление компетенций, которых не хватает молодым специалистам в начале их трудовой деятельности. Так, 80,6% опрошенных студентов и выпускников, работающих по специальности, ответили, что им не хватало опыта объектно-ориентированного программирования, навыков проектирования баз данных; 29% респондентов сошлись во мнении, что им не хватало soft skills, в частности опыта работы в команде, навыков планирования своего рабочего времени и деловой коммуникации. Еще 22,6% из них отметили, что им не хватало общепрофессиональных компетенций.

Молодым специалистам был задан вопрос о том, каких учебных или организационных мероприятий, форм обучения им не хватало в период получения образования? И большинство – 83,9% респондентов, отметили

недостаточность стажировок, для того чтобы прочувствовать профессию на рабочем месте, еще 80,6% из них указали на недостатки организации взаимодействия с работодателями. В том числе важно было услышать их требования, пожелания к сотрудникам, оценку реальной картины рынка труда: 32,3% опрошенных отметили недостаточный объем проводимых производственных практик, а 22,6% респондентов – недостаточный объем лабораторных и практических занятий в рамках учебного процесса.

### Обсуждение и выводы

Обобщим полученные данные по трудоустройству студентов и выпускников рассматриваемой специальности и сравним показатели с усредненными показателями по рынку труда. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

*Результаты исследования трудоустройства студентов и выпускников специальности Информационные системы и программирование*

| Респонденты               | Опыт работы по специальности, % | Опыт работы в сфере ИТ, % | Опыт работы, не связанный с профилем образованием, % |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------|--|
| Студенты выпускного курса | 45,0                            | 1                         | 16,7   |
| Выпускники                | 41,9                            | 22,6                      | 19,4   |

Данные таблицы позволяют увидеть некоторое несоответствие полученных результатов с исследованиями общей картины трудоустройства выпускников СПО. Например, Г.А. Чередниченко [11], опираясь на цифры Росстата, указывает, что только 28,5% выпускников СПО во время обучения имели опыт трудовой деятельности.

Наше исследование показало, что при определенных условиях этот показатель может значительно быть выше, в данном случае он равен 62,7%. Мы считаем, что такое расхождение связано, во-первых, с направлением подготовки (ранее было отмечено, что рынку труда крайне не хватает специалистов в области ИТ), во-вторых, с географией исследования. В Санкт-Петербурге имеется множество компаний сферы ИТ, что обеспечивает рабочими местами специалистов этого профиля.

Далее обратим внимание на результаты трудоустройства выпускников. Учитывая сферу подготовки студентов (информационные системы и программирование), мы считаем, что термин «успешное трудоустройство» в данной ситуации можно применить к студентам, которые нашли работу как

непосредственно по специальности (как правило, это младший программист), так и в целом в сфере ИТ, поэтому в текущей статье будем считать, что показатель «успешного трудоустройства» по результатам опроса равен 64,5%. Таким образом в текущих условиях были опровергнуты мнения некоторых работодателей о массовой некомпетентности выпускников СПО.

И наконец, необходимо отметить наличие определенных несоответствий в требованиях ФГОС и рынка труда. Этот факт подтверждает необходимость прохождения дополнительного обучения в более чем 76% случаях при начале профессиональной деятельности по специальности. По мнению самих выпускников, учебные программы должны быть актуализированы, откорректированы с учетом современных требований рынка труда, а образовательный процесс необходимо дополнить активным взаимодействием образовательных организаций с будущими работодателями выпускников, а также увеличить объемы практик и практических занятий.

Результаты исследования показали, что молодым специалистам не хватает, в первую очередь, профессиональных компетенций, а также «мягких» навыков и в меньшей степени – общепрофессиональных компетенций. Необходимо отметить, что система среднего профессионального образования строго регламентируется ФГОС и примерной основной образовательной программой, на базе которой образовательные организации разрабатывают свои образовательные программы. Вместе с тем область информационных технологий характеризуется крайне быстрым развитием, сменой технологий. В таких условиях государственное регулирование не успевает актуализировать содержание образовательных программ.

Сформулированная гипотеза о том, что для преодоления разрыва между требованиями ФГОС и рынка труда необходимо активно расширять партнерство образовательных организаций уровня СПО с профессиональной средой, что подтверждается и мнением опрошенных трудоустроенных выпускников. Среди возможных путей следует выделить:

- внедрение системы наставничества на протяжении всей образовательной траектории обучающихся. Наставниками должны выступать ИТ-специалисты компаний, которые в будущем будут выступать работодателями выпускников;
- привлечение ИТ-специалистов для постоянной актуализации содержания учебных дисциплин, применения реальных кейсов в учебных задачах студентов и их проектной деятельности;
- организация стажировок с обучением на рабочем месте в ИТ-компаниях (в дополнение к производственным практикам);
- привлечение ИТ-специалистов к независимой оценке результатов освоения профессиональных модулей образовательной программы (по аналогии демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в рамках итоговой государственной аттестации).

### Список литературы

1. Волошина И.А., Козлова Л.В. Трудоустройство выпускников СПО в области информационных технологий и информационной безопасности: карьерные предпочтения и практики поиска работы // Социально-трудовые исследования. – 2020. – № 4(41). – С. 120–134.
2. Долженко Р.А., Антонов Д.А. Трудоустройство выпускников: соответствие профессии и работы (на примере Свердловской области) // Народонаселение. – 2018. – №3. – С. 109–119.
3. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Травкин П.В. Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод // Вопросы образования. – 2019. – С. 109–133.
4. Кочетова Н.Г., Стельмах Я.Г., Кочетова Т.Н. Критерии и показатели готовности выпускников технического вуза к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. – 2020. – № 2(31). – С. 244–247.
5. Мягков А. Ю. Студенты технического вуза: профессиональные компетенции и ожидания на рынке труда // Социология образования. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
6. Нуретдинов Р. И. Востребованность компетенций молодых специалистов среднего уровня профессионального образования в области информационных технологий рынком труда // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 5(85). – С. 169–172.
7. Нуретдинов Р. И. Цифровизация системы сопровождения образовательного процесса при подготовке специалистов в области it-технологий // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 8(300). – С. 30–34.
8. Селиверстова И. В. Трудоустройство выпускников СПО: в чем специфика? // Научный вектор Балкан. – 2020. – № 4(10). – С. 24–30.
9. Сичинский Е. П. Прогноз потребностей в квалифицированных кадрах для цифровой экономики региона // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 2(22). – С. 23–30.
10. Чередниченко Г. А. Выпускник на рынке труда (по материалам опроса Росстата) // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 96–107.
11. Чередниченко Г. А. Положение на рынке труда выпускников системы высшего и среднего профессионального образования // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 256–282.
12. Akkerman S.F., Bakker A. Crossing boundaries between school and work during apprenticeships // Vocations and Learning. – Vol. 5. – P. 153–173.
13. Berglund I., Loeb I.H. The renaissance or a backward step: Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET // International Journal of Training and Research. – 2013. – Vol.11(2). – P. 135–149.
14. Billett S. Readiness and learning in healthcare education // Clinical Teacher. – 2015. – Vol.12. – P. 1–6.
15. Billett S. Student readiness and the integration of experiences in practice and education settings // Integration of vocational education and training experiences. – 2018. – P. 145–165.
16. Choy S. Integration of Learning in Educational Institutions and Workplaces: An Australian Case Study // Integration of vocational education and training experiences. – 2018. – P. 85–106.
17. Eiriksdottir E. Variations in Implementing the Dual VET System: Perspectives of Students, Teachers, and Trainers in the Certified Trades in Iceland // Integration of vocational education and training experiences. – 2018. – P. 145–165.

18. Messmann G., Mulder R.H. Conditions for apprentices learning activities at work // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2015. – Vol. 67(4). – P.578–596.

19. Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach // Report on the three rounds of the quality culture project. – European University Association. – 2006. – 40 p.

20. Ryan P. Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace // *The future of vocational education and training in a changing world*. – 2012. – P. 403–432.

### References

1. Voloshina, I.A., Kozlova, L.V. (2020) Trudoustrojstvo vypusnikov SPO v oblasti informacionnyh tehnologij i informacionnoj bezopasnosti: kar'ernye predpochtenija i praktiki poiska raboty [Employment of VET graduates in the field of information technology and information security: career preferences and job search practices]. *Social'no-trudovye issledovanija – Social and Labor Studies*. Vol. 4(41). pp. 120–134. (In Russian).

2. Dolzhenko, R.A., Antonov, D.A. (2018) Trudoustrojstvo vypusnikov: sootvetstvie professii i raboty (na primere Sverdlovskoj oblasti) [Employment of graduates: the conformity of the profession and work (for example, the Sverdlovsk region)]. *Narodonaselenie – Population*. Vol. 3. pp. 109–119. (In Russian).

3. Dudyrev, F.F., Romanova, O.A., Travkin, P.V. (2019) Trudoustrojstvo vypusnikov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya: vse eshhe omut ili uzhe brod [Employment of graduates of the secondary vocational education system: still a whirlpool or already a ford]. *Voprosy obrazovaniya – Educational issues*. pp. 109–133. (In Russian).

4. Kochetova, N.G., Stel'max, Ya.G., Kochetova, T.N. (2020) Kriterii i pokazateli gotovnosti vypusnikov texnicheskogo vuza k professional'noj deyatel'nosti [Criteria and indicators of the readiness of graduates of a technical university for professional activity]. *Samarskij nauchnyj vestnik – Samara Scientific Bulletin*. Vol. 2(31). pp. 244–247. (In Russian).

5. Myagkov, A.Yu. (2016) Studenty texnicheskogo vuza: professional'nye kompetencii i ozhidaniya na rynke truda [Students of a technical university: professional competencies and expectations in the labor market]. *Sociologiya obrazovaniya – Sociology of education*. pp. 102–109. (In Russian).

6. Nuretdinov, R.I. (2021) Vostrebovannost' kompetencij molodyx specialistov srednego urovnya professional'nogo obrazovaniya v oblasti informacionnyx tehnologij rynkom truda [Demand for the competencies of young specialists of the secondary vocational education in the field of information technologies by the labor market]. *Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. Vol. 5(85). pp. 169–172. (In Russian).

7. Nuretdinov, R.I. (2020) Cifrovizaciya sistemy soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa pri podgotovke specialistov v oblasti IT-texnologij [Digitalization of the educational process support system in the training of specialists in the field of IT-technologies]. *Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary vocational education*. Vol. 8(300). pp. 30–34.

8. Seliverstova, I.V. (2020) Trudoustrojstvo vypusnikov SPO: v chem specifika? [Employment of VET graduates: what are the specifics?]. *Nauchnyj vektor Balkan – Scientific vector of the Balkans*. Vol. 4(10). pp. 24–30. (In Russian).

9. Sichinskij, E.P. (2019) Prognoz potrebnostej v kvalificirovannyx kadrax dlya cifrovoj e'konomiki regiona [Forecast of the need for qualified personnel for the digital economy of the region]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya – Innovative development of vocational education*. Vol. 2(22). pp. 23–30. (In Russian).

10. Cherednichenko, G.A. (2019) Vypusnik na rynke truda (po materialam oprosa Rosstat) [Graduate in the labor market (based on a survey by Rosstat)]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda – Vocational education and labor market*. Vol. 4. pp. 96–107. (In Russian).

11. Cherednichenko, G. A. (2020) Polozhenie na rynke truda vypusnikov sistemy vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya [Position in the labor market of graduates of the system of higher and secondary vocational education]. *Voprosy obrazovaniya – Educational issues*. Vol. 1. pp. 256–282. (In Russian).
12. Berglund I., Loeb I.H. (2013) *The renaissance or a backward step: Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET*. *International Journal of Training and Research*. Vol. 11(2). pp.135–149.
13. Akkerman S.F., Bakker, A. (2012). *Crossing boundaries between school and work during apprenticeships*. *Vocations and Learning*. Vol.5. pp.153–173.
14. Billett S. (2015). *Readiness and learning in healthcare education*. *Clinical Teacher*. Vol.12. pp.1–6.
15. Billett S. (2018) *Student readiness and the integration of experiences in practice and education settings*. *Integration of vocational education and training experiences*. pp. 145–165.
16. Choy S. (2018) *Integration of Learning in Educational Institutions and Workplaces: An Australian Case Study*. *Integration of vocational education and training experiences*. pp. 85–106.
17. Eiriksdottir E. (2018) *Variations in Implementing the Dual VET System: Perspectives of Students, Teachers, and Trainers in the Certified Trades in Iceland*. *Integration of vocational education and training experiences*. pp. 145–165.
18. Messmann G., Mulder R.H. (2015) *Conditions for apprentices learning activities at work*. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 67(4). pp. 578–596.
19. *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*. (2006) Report on the three rounds of the quality culture project. European University Association.
20. Ryan P. (2012) *Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace*. *The future of vocational education and training in a changing world*. pp. 403–432.

#### Об авторе

**Нуретдинов Роман Игоревич**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6231-6252, e-mail: nured@yandex.ru

#### About the author

**Roman I. Nuretdinov**, graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6231-6252, e-mail: nured@yandex.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2021

Received: 09 November 2021

Принята к публикации: 22.11.2021

Accepted: 22 November 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

УДК / UDC 371.136 : 001.895  
DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_368

## Аттестация педагогов общеобразовательных школ в рамках новой образовательной парадигмы: проблемно ориентированный анализ

**С. А. Пенкина<sup>1</sup>, З. Т. Кокшеева<sup>1</sup>, М. Е. Акмамбетова<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова,  
Актау, Республика Казахстан*

*<sup>2</sup>Астраханский государственный университет,  
Астрахань, Российская Федерация*

**Введение.** Проблема совершенствования аттестации педагогических работников актуальна, что подтверждается ежегодным внесением изменений в правовые акты, саму структуру и организацию процесса. Процесс аттестации педагогов состоит из нескольких обязательных этапов, пройти которые удастся не всем учителям. *Цель* исследования – выявление и анализ причин неосведомленности и неподготовленности учителей к процессу аттестации. В данной статье представлены результаты опроса учителей средних школ Казахстана, которые позволяют классифицировать проблемы и выявить объективные причины, обусловленные организацией аттестации и подготовкой к ней.

**Материалы и методы.** Для выявления проблем организации аттестации педагогов общеобразовательных школ были использованы методы анкетирования, математической обработки и интерпретации результатов. Вопросы в анкетах охватывали широкий круг проблем, в том числе касались осведомленности учителей о системе аттестации педагогов, готовности к национальному квалификационному тесту и понимания этапов процесса аттестации, доступности и прозрачности информации об аттестации в республике. Педагоги прошли анкетирование с использованием вопросов низкого и высокого порядка. Использование Google Forms позволило охватить все области Республики Казахстан, что расширило географию исследования и позволило повысить объективность полученных результатов.

**Результаты исследования.** Большинство педагогических работников указали подготовку к Национальному квалификационному тестированию (НКТ) как самую необходимую для подтверждения или получения квалификационной категории. Среди составляющих процесса прохождения аттестации педагогических работников учителя также выделили неподготовленность аттестуемых к сбору материалов для портфолио; недостаточное количество материалов для подготовки к НКТ; низкое качество курсов повышения квалификации; отсутствие времени на подготовку; большую загруженность самих педагогов; неосведомленность об этапах процесса аттестации, критериях оценки и т.д.



**Обсуждение и выводы.** Результаты показывают, что значительное количество учителей ощущают слабую поддержку со стороны своих учебных заведений, методическая помощь не всегда адекватна потребностям аттестуемых. Выявлен недостаточный уровень самостоятельной работы учителей по подготовке к аттестации педагогов. По итогам проведенного исследования составлены рекомендации по совершенствованию аттестационного процесса.

**Ключевые слова:** аттестация, квалификационная категория, образование, аттестация, национальный квалификационный тест, подготовка учителей.

**Для цитирования:** Пенкина С.А., Кокшеева З.Т., Акмамбетова М.Е. О прохождении аттестации педагогов общеобразовательных школ в рамках новой образовательной парадигмы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. С. 368–381. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_368

## **Certification of teachers of secondary schools in the framework of a new educational paradigm: problem-oriented analysis**

**Sona A. Penkina<sup>1</sup>, Zaini T. Koksheyeva<sup>1</sup>, Mariyash E. Akmambetova<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Yessenov University,  
Aktau, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>Astrakhan State University,  
Astrakhan, Russian Federation*

**Introduction.** The problem of improving the certification of teaching staff is relevant, which is confirmed by the annual amendments to legal acts, the very structure and organization of the process. The teacher certification process consists of several mandatory stages, which not all teachers manage to pass. The purpose of the study was to identify and analyze the causes of ignorance and unpreparedness of teachers for the certification process. This article presents the results of a survey of secondary school teachers in Kazakhstan, which allow us to classify problems and identify objective reasons due to the organization of certification and preparation for it.

**Materials and methods.** To identify the problems of the organization of certification of teachers of secondary schools, the methods of questioning, mathematical processing and interpretation of the results were used. The questions in the questionnaires covered a wide range of issues, including teachers' awareness of the teacher certification system, readiness for the national qualification test and understanding of the stages of the certification process, accessibility and transparency of information about certification in the republic. Teachers were surveyed using low- and high-order questions. The use of Google Forms made it possible to cover all regions of the Republic of Kazakhstan, which expanded the geography of the study and made it possible to increase the objectivity of the results obtained.

**Results.** Qualification Testing (NCT) as the most necessary to confirm or obtain a qualification category. Among the components of the process of certification of teaching staff, teachers also highlighted the lack of preparedness of certified students to collect materials for a portfolio; insufficient amount of materials for preparation for NCT; poor quality of

advanced training courses; lack of time for preparation; heavy workload of teachers themselves; ignorance about the stages of the certification process, evaluation criteria, etc.

**Discussions and results.** The results show that a significant number of teachers feel insufficient support from their educational institutions, methodological assistance is not always adequate to the needs of the certified. Insufficient level of independent work of teachers on preparation for certification of teachers is revealed. Based on the results of the study, recommendations were made to improve the certification process.

**Key words:** teachers' performance appraisal, teacher certification, school teachers, national qualification test.

**For citation:** Penkina, S.A., Koksheeva, Z.T., Akmambetova M.E. (2021) O prohozhenii attestatsii pedagogov obshcheobrazovatelnyh shkol v ramkah novoi obrazovatelnoi paradigmy [On secondary school teachers' performance appraisal process in the framework of a new educational paradigm]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 368–381. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_368 (In Russian).

## Введение

Настоящее исследование является частью изучения кейса учителей общеобразовательных школ. Однако педагоги при подготовке к аттестации испытывают затруднения, обусловленные в том числе объективными обстоятельствами организации и содержания процесса аттестации педагогов в Казахстане [14].

Аттестация педагогов – это форма оценки работы сотрудника, основанная на определенных условиях и требованиях к лицу, занимающему должность [5].

Система аттестации педагогических сотрудников в Казахстане регулируется нормативными документами Министра образования и науки Республики Казахстан и зарегистрированы Министерством юстиции РК. Данные нормативные документы являются общедоступными, следовательно, каждый педагог имеет право ознакомиться с документами без регистрации и иных условий [14].

Более того, в большинстве казахстанских школ есть заместитель директора по учебно-методической работе, в функции которого входит проведение информационно-разъяснительных бесед с педагогическим коллективом о нормативных документах, регламентирующих деятельность учителей и предоставляющих всем равные возможности. Заместители директора получают необходимые официальные документы об образовании для ознакомления и предоставления равных возможностей всем учителям.

Однако имеет место неправильное понимание сущности системы аттестации учителей, ее процедурных особенностей, и, как следствие, некорректное информирование аттестуемых, что приводит к нерациональному и безрезультативному процессу подготовки к аттестации: учителя не всегда обладают соответствующими знаниями и навыками, недостаточно полно отражают свои достижения в портфолио, не проходят национальное квалификационное тестирование (далее НКТ), которое является необходимым этапом в аттестации учителей.

По этой причине достаточно большое количество учителей, не прошедших аттестацию, в дальнейшем не испытывают потребности в подтверждении текущей категории, тем более не претендуют на более высокую<sup>1</sup>, и многие специалисты, среди которых существенная доля молодых, лишены мотивации проходить НКТ и другие этапы процесса аттестации.

Вышеупомянутые факторы подчеркивают актуальность проведенного исследования – систематический и целостный подход [7; 11] не применялся для объяснения и подготовки процесса служебной аттестации.

Целью исследования является анализ причин неосведомленности и неподготовленности учителей к процессу аттестации. По результатам опроса проведен анализ, который обсуждается в основной части данной статьи. Во внимание принимались следующие факторы: самостоятельная исследовательская деятельность учителей, осведомленность заместителя директора или иного должностного лица и доступность достоверной информации [6]. Более того, в исследовании учитывалась точка зрения учителей на различные аспекты подготовки к аттестации и ее эффективность. В статье описаны теоретические основы аттестации учителей, включая ее определение и основные этапы [17]. Исследование не ограничивается простым сообщением о проблемах, а предоставляет информацию, которая может быть рекомендована образовательным учреждениям в целях обеспечения прозрачности процесса аттестации.

### **Обзор литературы**

Анализ источников по проблеме исследования, среди которых результаты состоявшихся исследований, нормативно-правовые документы, регулирующие процесс аттестации учителей, образцы НКТ [1; 14], позволяет утверждать, что диссертационных исследований, научных статей по

---

<sup>1</sup> Статистический отчет Национального центра тестирования.

вопросам аттестации учителей в Казахстане за последние три года не существует. В то же время информационная компьютерная сеть обладает множеством журналистских обзоров по вопросам, касающихся проблем аттестации педагогических работников действующими и утратившими юридическую силу нормативными документами.

База данных «Адилет» свидетельствует о том, что документ, регулирующий условия процесса аттестации учителей в средних школах, с 2016 г. изменялся восемь раз. Последняя версия документа была выпущена 14 мая 2020 г.<sup>1</sup>

Поскольку Республика Казахстан входила в состав СССР, мы изучили литературу российских ученых, принимая во внимание схожесть процесса аттестации педагогических работников России и Казахстана. Так, В.И. Курилов [10] рассматривает аттестацию в узком и широком смысле. В узком смысле аттестация – это проводимая предприятием, учреждением, организацией с помощью аттестационной комиссии в целях постоянного повышения деловой квалификации и идейно-политического уровня работников, улучшения их подбора и расстановки, периодическая проверка деловых, политических, организаторских, моральных и личных качеств работников определенной категории в специальной организационной форме; в широком – это определение квалификации, уровня знаний работника, учащегося, гражданина, соответствия его деловых и политических качеств определенной профессии, специальности, квалификации или должности.

А.П. Жиров характеризует аттестацию как «установленную государством форму периодической проверки специальной трудовой правоспособности определенной категории работников и качества выполнения ими своей трудовой функции с целью установления соответствия аттестуемых занимаемой должности, повышения их профессионального и морально политического уровня, а также содействия администрации в улучшении подбора и расстановки кадров» [8, с. 6].

А.Г. Хныкин понимает под аттестацией «периодическую комплексную проверку уровня деловых, личностных, а также соответствие моральных качеств работника его должности и выполняемой работе» [19, с. 56].

Ф.П. Негру определял аттестацию как «проведение проверки квалификации работника путем периодической оценки его знаний, опыта, навыков, способностей, т.е. его соответствия занимаемой должности или выполняемой работе» [13, с. 11–12].

---

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 г. № 83. <https://adilet.zan.kz/rus/origins/V1600013317>

Таким образом, в перечисленных определениях аттестацию связывают прежде всего с определением уровня компетентности сотрудника, подтверждающем его соответствие занимаемой должности. Однако при этом аттестующие обращают внимание и на моральные качества личности.

Аттестация педагогов имеет свою специфику и определяется как «комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений. Цель аттестации – стимулирование роста квалификации и профессионализма, качества педагогического труда, развитие творческой инициативы, а также обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных экономических отношений путем дифференциации оплаты труда» [16, с. 22].

### **Материалы и методы**

Настоящее исследование проводилось в форме опроса. Опрос – метод сбора информации об исследуемом объекте в процессе прямого (интервью) или косвенного (анкетирование) общения интервьюера и респондента (интервьюируемого) путем регистрации ответов респондентов на вопросы, исходя из целей и задач исследования [21, с. 9]. Для исследования был выбран метод анкетирования с целью охвата различных регионов страны и разных групп учителей независимо от их возраста, опыта работы, образования, режима работы, загруженности и места жительства.

С помощью анкетирования возможно получить информацию, не всегда отраженную в официальных источниках или доступную для прямого наблюдения. При этом можно применять смешанный подход, интегрируя количественные и качественные вопросы [18; 22]. Мы используем данный метод опроса, принимая во внимание, что информация, полученная из анонимного анкетирования, является всеобъемлющей и сложной, и в целом более надежной [12]. Использование программного обеспечения для компьютеров и смартфонов делает процесс быстрым и доступным [9, с. 2]. Еще одно преимущество метода – универсальность.

Мы выбрали Google Forms как способ проведения анкетирования по следующим причинам:

- 1) простой интерфейс;
- 2) многие учителя имеют программное обеспечение и учетные записи Google на своих смартфонах, планшетах и компьютерах;
- 3) многие учителя знают об использовании инструментов Google, включая Google Forms;
- 4) легкий сбор информации и данных от респондентов.

В ходе исследования мы разработали следующие вопросы для анкетирования:

1. Вы знаете свою квалификационную категорию?
2. Если респондент выбирает вариант «Да», появляется вопрос 1(б):1(б). Какая у вас квалификационная категория?
3. Известно ли Вам о процессе аттестации учителей, его этапах требованиях?
4. Какие этапы аттестации учителей Вы считаете наиболее трудными? Почему?
5. Как из года в год менялась Ваша подготовка к аттестации?
6. Какие методы подготовки к аттестации Вы считаете наиболее эффективными?

Учителя по всей стране ответили на два или три (в зависимости от ответа на первый вопрос исследования) закрытых и три открытых вопроса о восприятии процесса аттестации учителей и самоидентификации в казахстанской системе.

Открытые вопросы использовались для выяснения мнения участников об уровне сложности прохождения аттестации. Чтобы ответить на второй вопрос, для сбора количественных данных использовалась закрытая анкета с 5-балльной шкалой Лайкерта, заимствованная у Гриффиса [5], которая описывает ряд возможных ответов.

### Результаты исследования

В настоящем исследовании приняли участие 135 учителей различных школьных предметов дневной формы обучения в средних общеобразовательных школах Казахстана (табл. 1).

Таблица 1

#### *Характеристика участников опроса*

| Характеристика респондентов, учителей | Регионы, чел. | Города республиканского значения, чел. |
|---------------------------------------|---------------|--|
| Имеющие менее 2-х лет опыта работы    | 14            | 6                                      |
| С опытом работы от 2 до 5 лет         | 25            | 19                                     |
| С опытом работы более 5 лет           | 47            | 24                                     |

Так, 14,5% респондентов проработали в образовательном учреждении менее двух лет. 32,4% учителей имеют стаж работы 2–5 лет. Учителя, проработавшие в школе более пяти лет, составляют 53,1%. Участники были отобраны из общеобразовательных школ всех четырнадцати регионов и трех городов республиканского значения.

Результаты анкетирования показали следующее. На первые вопросы большинство учителей (95%) ответили утвердительно, что привело их к дополнительному вопросу 1 (б). Остальные семь учителей не смогли определить свои квалификационные категории. Среди этих учителей пятеро заявили, что их стаж работы составляет меньше года.

Согласно действующему документу «Правила и условия проведения аттестации педагогов, занимающих должности в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего образования, образовательные программы технического и профессионального, после среднего, дополнительного образования и специальные учебные программы, и иных гражданских служащих в области образования и науки», начиная с 2021 г., выпускники вузов обязаны сдавать Национальное квалификационное тестирование, чтобы подтвердить полученные педагогические знания и навыки. Такое решение является действенным способом подготовить учителей до начала работы в школе к их будущей преподавательской деятельности [3; 5].

Однако респонденты, окончившие высшие учебные заведения в 2021 г., заявили о том, что были предупреждены о необходимости прохождения НКТ лишь за 2–4 недели до его сдачи. Выпускники также говорят о том, что не получали никаких пробных материалов от организаций образования, а лишь ссылки на сайт Национального центра тестирования, который является оператором проведения НКТ в Республике Казахстан.

Второй вопрос предполагает ответ Да/Нет. Более половины респондентов – 67% – ответили, что им известно о процессе аттестации учителей. Однако здесь мы не можем проверить достоверность ответов.

При этом следует учесть, что респонденты отвечали анонимно, поэтому мы предполагаем, что их ответы были честными. Этот вопрос выступает в качестве основы для вопроса о навыках мышления более высокого порядка [4, с. 23]. Третий вопрос исследования, касающийся наиболее сложной части процесса аттестации учителей, был вопросом открытого типа. Учителя указали разные этапы процесса аттестации. После того, как их ответы были закодированы, в результате опроса были выделены следующие этапы служебной аттестации:

- ✓ НКТ;
- ✓ подготовка портфолио;
- ✓ получение сертификатов;
- ✓ результаты учащихся на определенном уровне (город, область, республика);
- ✓ распространение педагогического опыта на разных уровнях.

✓ Учителя также указали следующие причины возникновения затруднений:

- ✓ некорректная информация на школьном уровне;
- ✓ отсутствие связи между школой и администрациями городских / районных отделов образования;
- ✓ слабый уровень квалификации учителей;
- ✓ низкие показатели успеваемости учащихся;
- ✓ сложные вопросы в НКТ;
- ✓ неадекватная подготовка к НКТ;
- ✓ недостаток ресурсов (оборудования, учебно-методических материалов);
- ✓ большая загруженность, отсутствие времени на подготовку;
- ✓ несоответствие содержания курсов повышения квалификации аттестационным требованиям;
- ✓ высокая стоимость курсов повышения квалификации;
- ✓ невозможность пройти курс из-за технических проблем;
- ✓ проживание в сельской / загородной местности;
- ✓ неполная информация о требованиях к определенной квалификационной категории.

Четвертый вопрос выявил проблему большого количества неудач среди учителей, которые пытались подтвердить или получить квалификационную категорию. Почти треть (31%) респондентов заявили, что они проходили аттестацию учителей несколько раз.

### **Обсуждение и выводы**

Многие из опрошенных учителей назвали НКТ причиной неудач в процессе аттестации. Учителя использовали следующие прилагательные для описания национального квалификационного теста: «стрессовый», «ужасный», «сложный», «невозможный». К сожалению, очевидно, что все эти прилагательные имеют отрицательную коннотацию.

Для обозначения эффективных методов подготовки к аттестации респонденты дали следующее:

- ✓ создать группы WhatsApp для аттестующихся учителей с целью обмена опытом и поддержки друг друга;
- ✓ выучить наизусть образцы тестов;
- ✓ сделать платные фотографии с реальных национальных квалификационных тестов, созданные в период аттестации;
- ✓ пройти курсы Назарбаев Интеллектуальные школы;
- ✓ пройти Кембриджские курсы повышения квалификации и методики, такие как CELTA, TKT и т.д. (для учителей иностранного языка).



Как видно из второго и третьего предложений, присутствует позиция: «не знать», а «сдать», одной из причин которой является неуверенность в способности пройти аттестацию, опираясь только на свои профессиональные знания.

Есть корреляция между учителями, не знающими своей квалификационной категории, и опытом работы.

Открытые вопросы, в которых требовалась аналитика более высокого порядка, показали, что большинство учителей считали подготовительные меры неэффективными, неуместными и недостаточными.

Более того, самой сложной частью аттестации учителя указали НКТ. Многие учителя не знают о структуре теста и о том, где они могут найти материалы для подготовки к тестированию.

Таблица 2

*Виды проблем аттестуемых педагогов и причины их возникновения*

| Проблемы аттестуемых   | Описание категории учителей, испытывающих затруднения | Количество учителей, % | Причина возникновения проблем  |
|--|---|------------------------|--|
| Отсутствие информированности о необходимости прохождения аттестации и возможности повышения категории            | Молодые специалисты                                   | 23                     | Подготовка в высшем учебном заведении  |
| Отсутствие специальной подготовки студентов педагогических вузов к будущему прохождению аттестации в формате НКТ |   |                        | Подготовка в высшем учебном заведении  |
| Недостаточная подготовленность НКТ   | Учителя со стажем работы более 3-х лет                | 33                     | Слабая методическая работа в школах, отсутствие специальных курсов подготовки к НКТ  |
| Недостаточная подготовленность аттестуемых к сбору материалов для портфолио                                      | Учителя со стажем более 2-х лет                       | 28                     | Методическая помощь отделов образования не всегда адекватна потребностям аттестуемых |
| Отсутствие мотивации прохождения аттестации  | Все   | 16                     | Отсутствие стимулов повышения категории  |
| Неуверенность в положительных результатах аттестации   |   |                        | Отсутствие или недостаточность методического сопровождения по месту работы           |

На основе анкетирования можно классифицировать проблемы, возникающие у учителей общеобразовательных школ в процессе аттестации и причины их возникновения (табл. 2).

На основании вышеизложенного можно рекомендовать следующее:

1) внести в содержание обучения студентов выпускных курсов педагогических специальностей подготовку к предстоящему прохождению аттестации в формате НКТ;

2) поддержать педагогов школ в их стремлении подтвердить либо получить квалификационную категорию, а именно: организовать подготовительные курсы для успешной сдачи НКТ; упростить и четко конкретизировать требования по заполнению портфолио; обеспечить равные технические возможности прохождения этапов аттестации учителям сельских и городских школ независимо от их географического расположения;

3) обеспечить учителей и учащихся возможностью участвовать в олимпиадах и конкурсах на бесплатной основе;

4) этап оценки портфолио сделать прозрачным, четко указывать, что отсутствует, чего недостаточно для получения категории со ссылкой на правила. Для развития профессионализма педагога важны четкие критерии, справедливость оценки, обоснованность замечаний и рекомендации по совершенствованию портфолио.

На наш взгляд, эти рекомендации позволят усовершенствовать процесс аттестации и стимулировать педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Как известно, одна из функций аттестации – стимулирование повышения профессионализма педагога. И в этом должны быть заинтересованы не только педагоги, но и общество в целом.

#### Список литературы

1. Агаева С.А., Калиева Э.И., Китибаева А.К. Научно-методическая компетентность в различных контекстах // Вестник Карагандинского университета, серия Педагогика. – 2020. – №2. – С. 25–31.

2. Брю А. Преподавание и исследования: новые отношения и их значение для основанного на запросах преподавания и обучения в высшем образовании // Higher Education Research & Development. – 2018. – №22 (1). – С. 3–18.

3. Бузырев В. В., Гусарова М. С., Чикишева Н. М. Кадровые стратегии в управлении персоналом. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – 128 с.

4. Воробьев А. Д. Технология стратегического управления. – Киров: Полекс, 2007. – 150 с.

5. Гриффис К. Стратегии изучения языка // Прикладная лингвистика – 2020. – №41 (4). – С.607-611.

6. Далингер В. А. Аттестация как средство стимулирования роста квалификации и профессионализма педагогических работников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 9. – С. 41–43.

7. Добрынина Г. А. Проблемы и пути модернизации системы дополнительного образования: управленческий аспект // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. 1 (129). – С. 125–131.
8. Жиров А.П. Правовые аспекты аттестации руководящих работников и специалистов в промышленности. – М., 1979. – 122 с.
9. Катькало В. С. Эволюция теории стратегического управления. – 2-е изд. – СПб.: Высшая школа менеджмента; ИД СПбГУ, 2008. – 548 с.
10. Курилов В.И. Аттестация специалистов народного хозяйства. – М.: Юридическая литература, 1981. – 95 с.
11. Либерсон С. Улучшение социальных исследований и теории. – Калифорния: Издательство Калифорнийского университета. 1985. – 251 с.
12. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М.: ИСО ГУ ВШЭ, 2010. – 173 с.
13. Негру Ф.П. Научно-технический прогресс и трудовой договор / под ред. д-ра юрид. наук Р.З. Лившица. – Кишинев: Штиинца, 1977. – 95 с.
14. Пенкина С.А., Кокшеева З.Т., Китибаева А.К. Сравнительный анализ правил и условий аттестации учителей в Казахстане. // Вестник Карагандинского университета, серия Педагогика. – 2021. – №4. – С. 32–36.
15. Перегонцева Т. В. Технология подготовки учителя к успешной аттестации (в помощь аттестующемуся педагогическому работнику): методическое пособие. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 36 с.
16. Современный словарь по педагогике/ сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
17. Сошенко И. И. Маркетинговые исследования потребностей в дополнительном образовании как ресурс разработки эффективного мониторинга. Научно-педагогическое обозрение // Pedagogical Review. – 2013. – № 1 (1). – С. 58–62.
18. Ташаккори А. и Теддли К. Справочник смешанных методов в социальных и поведенческих исследованиях. –Таузенд-Оукс. 2003.
19. Хныкин Г. Аттестация работников: нормативные акты и практика их применения // Трудовое право. – 1999. – N 4. – С. 11.
20. Ямбург Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение. – 2014. – 175 с.
21. Ragin, C. (2014). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California 1987, 71 pp.
22. Tashakkori A., Teddlie Ch. *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998.

### References

1. Agayeva, S., Kaliyeva, E., Kitibayeva, A. (2020). Nauchno-metodicheskaya kompetentnost' v razlichnyh kontekstah [Research and methodology competency through different contexts]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta, seriya Pedagogika – Karaganda University Bulletin*. Vol. 2. pp. 25–31.
2. Brew, A. (2003). Prepodavanie i issledovaniya: novye otnosheniya i ih znachenie dlya osnovannogo na zaprosah prepodavaniya i obucheniya v vysshem obrazovanii [Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education]. *Higher Education Research & Development – Higher Education Research & Development*. Vol. 22(1). pp. 3–18.
3. Buzyrev, V. V., Gusarova M. S., Chikisheva N. M. (2001). *Kadrovye strategii v upravlenii personalom* [Personnel strategies in personnel management]. SPb: Publishing house of SPbGUEF. (in Russian).

4. Vorobiev, A.D. (2007). Tekhnologiya strategicheskogo upravleniya [Technology of strategic management]. Kirov: Poleks. (in Russian).
5. Griffiths, C. (2020). Language learning strategies: Is the baby still in the bathwater? *Applied Linguistics*. Vol. 41(4). pp. 607–611. <https://doi.org/10.1093/applin/amy024>
6. Dalinger, V. A. (2013). Attestaciya kak sredstvo stimulirovaniya rosta kvalifikacii i professionalizma pedagogicheskikh rabotnikov: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Perspektivy razvitiya vuzovskoj nauki» [Certification as a means of stimulating the growth of qualifications and professionalism of teaching staff: Proceedings of the International Scientific Conference "Prospects for the development of university science"]. Vol. 9. pp. 41–43. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. (in Russian).
7. Dobrynina, G.A. (2013). Problemy i puti modernizacii sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya: upravlencheskij aspekt [Problems and ways of modernizing the system of additional education: an administrative aspect]. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta – Vestn. Tomsk state ped. Issue*. 1 (129). pp. 125-131. (in Russian).
8. Zhiron, A. (1979). Pravovye aspekty attestatsii rukovodiashchikh rabotnikov i spetsialistov v promyshlennosti [Legal aspects of certification of executives and specialists in industry]. Moscow, pp. 1–122. (in Russian).
9. Katkalo, V.S. (2008). Evolyuciya teorii strategicheskogo upravleniya [Evolution of the theory of strategic management]. 2nd ed. SPb.: Higher School of Management. pp. 34-46. (in Russian).
10. Kurilov, V.I. (1981). Attestatsiia spetsialistov narodnogo khoziaistva [Certification of specialists of the national economy]. Moscow, Legal literature. (in Russian).
11. Lieberman, S. (1985). *Making It Count: The Improvement of Social Research and Theory*. University of California Press.
12. Shadrikov, V.D. (2010). Metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov. [Methodology for assessing the level of qualifications of teaching staff]. pp. 11–27. (in Russian).
13. Negru, F.P. (1972). Nauchno-tekhnicheskii progress i trudovoi dogovor [Scientific and technical progress and labor contract]. Moscow. (in Russian).
14. Penkina S.A., Koksheeva Z.T., Kitibaeva A.K. (2021). Sravnitel'nyj analiz pravil i uslovij attestacii uchitelej v Kazahstane [Comparative analysis of the rules and conditions for the certification of teachers in Kazakhstan]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta, seriya Pedagogika – Bulletin of Karaganda University, Pedagogy series*. Vol. 4. pp. 32–36.
15. Peregontseva, T.V. (2012) Tekhnologiya podgotovki uchitelya k uspeshnoj attestacii [Technology of teacher preparation for successful certification]. Tyumen: TOGIRRO. pp.1–67. (in Russian).
16. Modern Dictionary of Pedagogy / comp. Rapatsevich E. S. Mn.: Modern word, 2001.
17. Soshenko, I.I. (2013). Marketingovye issledovaniya potrebnostej v dopolnitel'nom obrazovanii kak resurs razrabotki effektivnogo monitoringa. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Marketing research of the needs for additional education as a resource for the development of effective monitoring. Scientific and pedagogical review]. *Pedagogical Review*. Vol. 1 (1). pp. 58–62. (in Russian).
18. Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
19. Khnykin, G. (1999). Attestatsiia rabotnikov: normativnye akty i praktika ikh primeneniia. Trudovoe pravo [Certification of workers: normative acts and practice of their application. Labor law]. Vol 24. pp. 21–38. (in Russian).

20. Yamburg, Y. A. (2014). CHto prineset uchitelyu novyj professional'nyj standart pedagoga? [What will the new professional standard of a teacher bring to the teacher?]. Education. Vol. 1. pp. 1–15. (in Russian).

21. Ragin, C. (2014). The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957350>

22. Tashakkori A., Teddlie Ch. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998.

### Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

### Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

### Об авторах

**Пенкина Сона Азизагаевна**, докторант, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Актау, Республика Казахстан, ORCID ID: 0000-0002-3626-9656, e-mail: [sona.agayeva@yu.edu.kz](mailto:sona.agayeva@yu.edu.kz)

**Кокшеева Зайни Таласовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Актау, Республика Казахстан, e-mail: [zaini.koksheyeva@yu.edu.kz](mailto:zaini.koksheyeva@yu.edu.kz)

**Акмамбетова Марияш Елемесовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Астраханский государственный университет, ORCID ID: 0000-0002-6799-6717, e-mail: [akmambetova@mail.ru](mailto:akmambetova@mail.ru)

### About the authors

**Sona A. Penkina**, PhD candidate, Yessenov University, Aktau, Kazakhstan, ORCID ID: 0000-0002-3626-9656, e-mail: [sona.agayeva@yu.edu.kz](mailto:sona.agayeva@yu.edu.kz)

**Zaini T. Koksheyeva**, Cand. Sci. (Ped), Associate Professor, Yessenov University, Aktau, Kazakhstan, e-mail: [zaini.koksheyeva@yu.edu.kz](mailto:zaini.koksheyeva@yu.edu.kz)

**Mariyash E. Akmambetova**, Cand. Sci. (Ped), Associate Professor, Astrakhan State University, Astrakhan, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6799-6717, e-mail: [akmambetova@mail.ru](mailto:akmambetova@mail.ru)

Поступила в редакцию: 03.12.2021

Received: 03 December 2021

Принята к публикации: 10.12.2021

Accepted: 10 December 2021

Опубликована: 27.12.2021

Published: 27 December 2021

*Для заметок*

*Для заметок*

*Научный журнал*

**Вестник**  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина

**№ 4**

Редакторы: *Т. Г. Захарова, В. А. Паршутина*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 27.12.2021. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 24. Тираж 500 экз. Заказ № 1760

---

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10