

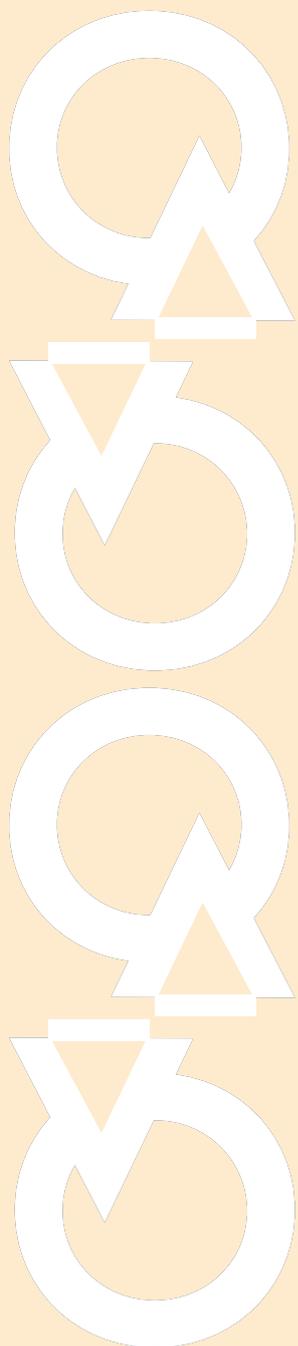
# ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+

Научно-методический журнал



ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ



-  НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО
-  ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ
-  РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ
-  МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

№ 1–2  
2020

# ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+ Научно-методический журнал

Свидетельство о регистрации  
средств массовой информации  
ПИ № ФС77-42765  
от 26 ноября 2010 г.

Журнал включен:

в **Перечень рецензируемых  
научных изданий ВАК РФ;**

в **Российский индекс научного  
цитирования (РИНЦ);**

в международные базы данных:  
**Ulrich's Periodicals Directory,  
EBSCO.**

Группа научных специальностей:  
**13.00.02 – Теория и методика  
обучения и воспитания**  
**19.00.07 – Педагогическая психология**  
**19.00.13 – Психология развития,  
акмеология**

Статьи рецензируются

**Журнал выходит 4 раза в год**

Подписной индекс журнала  
по каталогам агентства  
**«РОСПЕЧАТЬ» — 80249**

Размещается в **открытом доступе**  
в Научной электронной библиотеке:  
**www.elibrary.ru**

**Издатель:**

АНО «Центр научно-практических  
разработок и экспертиз в области  
образования» (АНО «ЦНПРО»)

© АНО «ЦНПРО»

© «Образование личности»  
Все права защищены

## Редакционная Коллегия журнала

### Руководитель проекта

**Синягина Н.Ю.**, д-р психол. наук, проф., РАНХиГС  
при Президенте РФ, г. Москва

### Главный редактор

**Артамонова Е.Г.**, канд. психол. наук,  
ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва

### Заместитель главного редактора

**Салахова В.Б.**, канд. психол. наук,  
Центр исследования проблем безопасности РАН, г. Москва

**Айдын Х.**, д-р пед. наук, ассоц. проф.,  
Университет Флорида Галф, штат Флорида, США

**Богоявленская Д.Б.**, д-р психол. наук, проф., почетный член  
РАО, Психологический институт РАО, г. Москва

**Буташи Д.А.**, проректор РАНХиГС при Президенте РФ,  
г. Москва

**Де Превиль Е.**, д-р психол. наук, Департамент  
организационных изменений Бизнес-школы ESSEC,  
г. Париж, Франция

**Дингман Л.**, канд. пед. наук, координатор программы  
социальной помощи детям CASA, Кламат Фоллс, штат  
Орегон, США

**Кац Н.Г.**, д-р философ. наук, проф., NOVA Southeastern  
университет, Форт Лодердейл, штат Флорида, США

**Леванова Е.А.**, д-р пед. наук, проф., Московский  
педагогический государственный университет, г. Москва

**Максимович В.А.**, д-р филол. наук, доц.,  
Институт философии НАН Беларуси, г. Минск, Беларусь

**Омельченко Е.А.**, д-р социол. наук, проф.,  
Государственный университет — Высшая школа  
экономики, г. Ульяновск

**Партыцки С.**, д-р социол. наук, проф., Люблинский  
Католический Университет им. Иоанна Павла II,  
г. Люблин, Польша

**Подольский А.И.**, д-р психол. наук, проф., Московский  
государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

**Селиванова Н.Л.**, д-р пед. наук, проф., академик РАО,  
Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

**Синягин Ю.В.**, д-р психол. наук, проф.,  
Институт «Высшая школа государственного управления»,  
РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

**Камышин В.В.**, д-р пед. наук, Институт одаренного ребенка  
НАПН Украины, г. Киев, Украина

**Чумичева Р.М.**, д-р пед. наук, проф., Южный федеральный  
университет, Академия психологии и педагогики,  
г. Ростов-на-Дону

## Редакционный Совет журнала

**Банщикова Т.Н.**, канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

**Белинская Е.П.**, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

**Валеева Р.А.**, д-р пед. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан

**Вержибок Г.В.**, канд. психол. наук, доц., Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь

**Волжина О.И.**, д-р социол. наук, проф., Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, г. Москва

**Геворкян М.М.**, канд. пед. наук, доц., Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

**Демакова И.Д.**, д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

**Евладова Е.Б.**, д-р пед. наук, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

**Зимняя И.А.**, д-р психол. наук, проф., действ. член РАО, г. Москва

**Шебураков И.Б.**, канд. психол. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

**Шайденко Н.А.**, д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

К печати принимаются материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях. Объем статьи (включая сноски, таблицы, рисунки) не должен превышать 25 000 знаков (с пробелами). Статья должна быть набрана в формате Microsoft Word, 12 кеглем; 1,5 интервалом; стиль Times New Roman. Поля: верхнее, нижнее, левое — 2 см, правое — 1 см. Выделения в тексте возможны только полужирным шрифтом и (или) курсивом. Иные стили шрифта и выделения не допускаются.

В начале каждой статьи указываются данные об авторе (авторах):

- Ф.И.О. (полностью);
- ученая степень или звание (если есть);
- должность и место работы (без сокращений, с указанием города, страны);
- контактная информация (телефон, электронная почта каждого автора, почтовый адрес).

Далее следует:

- название статьи;
- инициалы и фамилия автора (авторов), ученая степень, должность, место работы, город, страна, электронная почта (которая будет указана в публикации);
- аннотация (150–200 слов);
- ключевые слова (5–7 слов);
- текст статьи;
- список литературы (не менее 10 и не более 20 наименований), выстроенный в алфавитном порядке, где вначале приводятся источники, изданные на русском языке, затем — на иностранных языках.

Далее приводится на английском языке:

- название статьи;
- имя, первая буква отчества и фамилия автора (авторов);
- место работы (с указанием города, страны);
- аннотация (Abstract)
- список ключевых слов (Keywords)
- список литературы (References).

При необходимости указать, в рамках какого гранта (проекта и т.д.) подготовлена статья, эту информацию следует размещать ниже под названием статьи. Аналогично она размещается и в англоязычной части — в конце статьи. Цитирование в статье должно сопровождаться ссылками в квадратных скобках на источники из списка литературы в конце статьи. В постраничных сносках просьба указывать только необходимую уточняющую информацию. Если приводятся таблицы, схемы, рисунки, они должны быть пронумерованы и подписаны, а в тексте обязательны ссылки на них. Диаграммы, схемы, графики и другой иллюстративный материал должен быть представлен исключительно в черно-белом варианте.

Статьи сопровождаются фотографией автора (авторов): крупным планом, в формате jpg с разрешением не менее 300 dpi, отдельным файлом (не более 2 Мб).

Материалы принимаются на электронный адрес журнала: obraz-1@mail.ru

# 1-2  
2020

# BRAZOVANIE LICHNOSTI

16+ Scientific and methodical journal  
«PERSONALITY FORMATION»

The certificate of registration of mass media PI № FS77 – 42765 of 26.11.2010

The journal is included in **Higher Attestation Commission of Russian Research, Russian Research Citation Index, Ulrich's Periodicals Directory and EBSCO** databases

Group of scientific specialties:  
**13.00.02 – Theory and methodology of teaching and education**  
**19.00.07 – Educational psychology**  
**19.00.13 – Developmental psychology, acmeology**

The articles are peer-reviewed

The journal is published quarterly

Journal's index in catalogues  
«**ROSPECHAT**» — **80249**

#### OPEN ACCESS

Online version is available at Scientific Electronic Library:  
**www.elibrary.ru**

**Publisher:** Center for Scientific and Practical Developments and Expertise in the Field of Education (ANO «CNPRO»)

© ANO «CNPRO»

© «Образование личности»  
All rights reserved

#### Editorial Board of Journal

##### Project Director

**Sinyagina N.Y.**, Dr., Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

##### Chief Editor

**Artamonova E.G.**, PhD in Psychology, «Centre for Protection of Rights and Interests of Children», Moscow, RF

##### Deputy Chief Editor

**Salakhova V.B.**, PhD in Psychology, Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, RF

**Aydin H.**, PhD, Ass. Prof. of Multicultural Education, Florida Gulf Coast University, FL, USA

**Bogoyavlenskaya D.B.**, Dr., Prof., Principal Researcher of Institute of Psychology, Russian Academy of Education, Moscow, RF

**Butashin D.A.**, prorektor of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

**De Preville E.**, Dr., ESSEC Chair of Change Management, Paris, France

**Dingman L.**, PhD in Pedagogy, Program Coordinator, Court Appointed Special Advocates for Children in Klamath County, OR, USA

**Katz N.H.**, Dr., Prof., Nova Southeastern University; Fort Lauderdale, FL, USA

**Levanova E.A.**, Dr., Prof., Moscow State Pedagogical Institute, Moscow, RF

**Maksimovich V.A.**, Dr. Ass. Prof., Institute of philosophy of NAS of Belarus, Minsk, Belarus

**Omelchenko E.L.**, Dr., Prof., National Research University — Higher School of Economics, Ulyanovsk, RF

**Partycki S.**, Dr., Prof., The John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland

**Podolskiy A.I.**, Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

**Selivanova N.L.**, Dr., Prof., Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education, Moscow, RF

**Sinyagin Y.V.**, Dr., Prof., Institute «Higher School of Public Administration» of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

**Kamyshin V.V.**, Dr., Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Chumicheva R.M.**, Dr., Prof., Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy, Rostov-on-Don, RF

## Editorial Staff of Journal

**Banschikova T.N.**, PhD in Psychology, docent, North Caucasian Federal University, Stavropol, RF

**Belinskaya E.P.**, Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

**Valeeva R.A.**, Dr., Prof., Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan

**Verjzibok G.V.**, PhD, Ass. Prof., Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

**Volzhina O.I.**, Dr., Prof., The Foundation to Support Children in Difficult Life Situations, Moscow, RF

**Gevorkyan M.M.**, PhD in Pedagogy, Ass. Prof., Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Erevan, Armenia

**Demakova I.D.**, Dr., Prof., Moscow State Pedagogical University, Moscow, RF

**Evladova E.B.**, Dr., The Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, Russian Academy of Sciences, Moscow, RF

**Zimnyaya I.A.**, Dr., Prof., Russian Academy of Education, Moscow, RF

**Sheburakov I.B.**, PhD in Psychology, Ass. Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

**Shaydenko N.A.**, Dr., Prof., Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, RF

## SPECIFICATIONS FOR MATERIALS FOR PUBLICATION IN JOURNALS

The materials that correspond to the profile of the journal and haven't been published before are being accepted for publication.

The volume of the paper (including footnotes, tables, and figures) must not exceed 25 000 characters (with spaces). Articles should be typed in the format of Microsoft Word, size 12, 1,5 spacing, font Times New Roman. The fields: upper, bottom and left — 2 cm, right — 1 cm. Highlighting in the text can only be bold and (or) italicized. Other styles and font selection are not allowed.

At the beginning of each article should be included the author's information:

- the author's last name and first name (full);
- academic degree or title (if any);
- place of work (unabridged) and the author's position (indicating the city and country);
- contact information (phone number, e-mail and the postal address of each author).

Then follows:

- article title;
- initials and surname of the author (s), academic degree, position, place of work, city, country, E-mail (which will be specified in the publication);
- abstract (150–200 words);
- keywords (5–7 words);
- article text;
- references (not less than 10 and not more than 20 items) built in alphabetical order.

Then the title, the name of the author(s), his (their) affiliation, the abstract, and the keywords are given in Russian.

If needed specify within of the grant (project etc.) prepared the article, this information should be placed below titled article.

Quoting the article should be referenced in square brackets to the sources at the end of the article. Please indicate only the necessary supporting information in the footnotes.

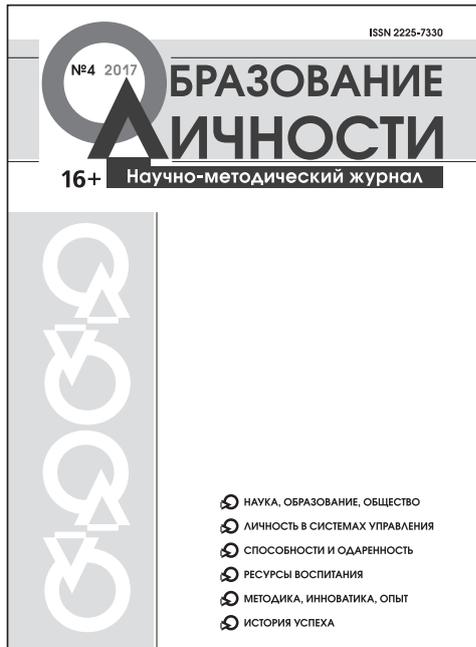
If an article contains tables, charts, or figures, they shall be numbered and signed and the text should contain obligatory references to them.

All diagrams, charts, graphs, and other illustrations should be submitted only in black and white.

The articles in our journal are accompanied by a photograph of the author(s) close-up, in.jpg or.tiff format with a resolution of 300 dpi that is sent as a separate file (max. 2 Mb).

Name the file that contain the article must consist of the name of the author (or co-authors' names separated by commas) in the nominative case and the first two or three words of the article title. Photo file must be named with the last name of the author.

Materials will be accepted by e-mail the journal: obraz-l@mail.ru

**ВНИМАНИЕ, ПОДПИСКА!****Дорогие друзья!**

Наш журнал включен в новый  
Перечень рецензируемых  
научных изданий ВАК РФ  
(от 24 марта 2020 года)

Журнал адресован научному сообществу, но также представляет интерес для широкого круга читателей: руководителей образовательных организаций всех типов и видов, педагогов, психологов, социальных работников, родителей. На страницах журнала обсуждаются важнейшие события сферы образования, публикуются как научные материалы стратегического характера, так и представляется передовой педагогический опыт ведущих ученых-исследователей и практиков, статьи опытных, компетентных и неравнодушных к судьбе российского ребенка педагогов и психологов.

Журнал «Образование личности» включен в новый **Перечень ВАК РФ (2015), Российский индекс научного цитирования — РИНЦ, международные базы данных EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory**; размещается в **eLIBRARY**.

Журнал активно поддерживает государственные инициативы.  
В 2015 г. журнал награжден медалью «За содействие воспитанию!».

Эффективно работает двуязычный сайт журнала: <http://www.ol-journal.ru>.

Издание плодотворно взаимодействует более чем со 120 вузами, научными и образовательными учреждениями России, Беларуси, Украины, Казахстана, Армении и др.; публикуются новаторские статьи на английском языке.

Журнал неоднократно был представлен в рамках международных научно-практических конференций и научных семинаров: США (2012–2017), Франция (2013), Италия (2013), Украина (2011–2013), Армения (2014), Швейцария (Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2014), — где были отмечены высокая научная значимость и востребованность публикуемых материалов.

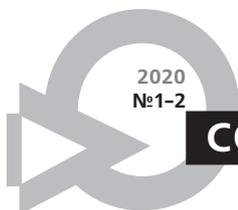
Сохраняя высокий научный уровень и практико-ориентированную направленность статей, журнал соответствует международным стандартам научной периодики и приглашает к сотрудничеству в различных направлениях, в том числе в подготовке целевых выпусков журнала по региональному опыту, тематических блоков, размещении информации и рекламы образовательного характера.

**Контактная информация:**

Телефон в Москве: +7 (495) 921-29-58

Электронная почта: [obraz-l@mail.ru](mailto:obraz-l@mail.ru)Сайт журнала: <http://www.ol-journal.ru>

Адрес: 107014, г. Москва, пр. Ростокинский, д. 3, стр. 3

**К ЧИТАТЕЛЯМ**

- Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова**  
Национальная безопасность и система образования  
в современных условиях **10**

**НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

- Н.А. Шайденко**  
Анализ европейского гуманизма в конце XIX века  
и его влияние на педагогическую мысль  
и образование **12**

- Е.А. Штакк, Е.М. Приорова, Г.Е. Приоров**  
Психофизиологические аспекты личной безопасности  
в контексте национальной безопасности и политики  
устойчивого развития России **19**

- А.А. Попов**  
Социальная безопасность молодежи в контексте  
правовой культуры **29**

- В.Б. Салахова, Л.И. Уколова**  
Глобальные риски XXI века: кризис образования  
в условиях пандемии COVID-19 **35**

- Е.П. Белинская, Н.В. Федорова**  
Личностные факторы оценки эффективности  
дистанционного образования **44**

**ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ**

- Е.В. Селезнева, Е.Г. Чирковская**  
Представления о возможных социальных лифтах  
продвижения талантов в России **54**



## РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

**Г.Ю. Беляев**

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

**72**

**А.А. Ощепков, В.Б. Салахова, А.П. Цилинко, В.В. Фриауф**

Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде

**82**

**С.А. Рудь**

Понятие «ответственное отношение»: его сущность и виды

**88**

## МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

**Н.В. Сидячева, Л.Э. Зотова**

Практики осознанности (mindfulness) как предиктор психосоматического здоровья личности (обзор зарубежного опыта)

**98**

**В.И. Рерке, В.Б. Салахова, С.Б. Игнатов**

Формирование и развитие жизнестойкости у педагогов высших учебно-профессиональных заведений посредством интерактивных форм взаимодействия

**107**

**А.Н. Фоминова, А.Р. Шайдулина, А.Р. Масалимова**

О подходах к развитию психологической устойчивости студентов педагогических вузов в процессе практических занятий по психологии

**119**

**В.Ю. Могилевская**

Особенности когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной неопределенности

**127**

**Т.Ю. Гричихина**

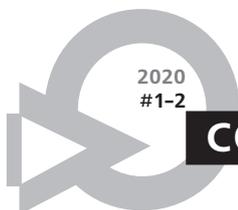
Проблема подготовки будущих педагогов к взаимодействию с многодетной семьей

**134**

**В.В. Ворошилова**

Особенности семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста

**139**

**TO THE READERS**

<b>N.Yu. Sinyagina, E.G. Artamonova</b> National security and education system in modern conditions	<b>10</b>
---	-----------

**SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY**

<b>N.A. Shaidenko</b> Analysis of european humanism at the end of the 19th century and its influence on pedagogical thought and education	<b>12</b>
--	-----------

<b>E.A. Shtakk, E.M. Priorova, G.e. Priorov</b> Psychophysiological aspects of personal security within the context of national security and the policy of sustainable development of Russia	<b>19</b>
---	-----------

<b>A.A. Popov</b> Social security of young people in the context of legal culture	<b>29</b>
---	-----------

<b>V.B. Salakhova, L.I. Ukolova</b> Global risks of the XXI century: education crisis during COVID-19 pandemia	<b>35</b>
--	-----------

<b>E.P. Belinskaya, N.V. Fedorova</b> Personal factors of evaluating the efficiency of distance education	<b>44</b>
---	-----------

**THE PERSON IN A SYSTEM OF MANAGEMENT**

<b>E.V. Selezneva, E.G. Chirkovskaya</b> Representations about possible social lifts of talent promotion in Russia	<b>54</b>
--	-----------

## RESOURCES OF UPBRINGING

<b>G.Yu. Belyaev</b> Assessing the potentials and risks of internet resources shaping the social-digital environment of network interaction among the subjects of socialization and youth education	<b>72</b>
<b>A.A. Oshchepkov, V.B. Salakhova, A.P. Tsilinko, V.V. Friauf</b> Review of empirical studies of pedagogical conditions of preparing leaders among youth	<b>82</b>
<b>S.A. Rud</b> The concept of «responsible attitude»: its essence and types	<b>88</b>

## METHODS, INNOVATION, EXPERIENCE

<b>N.V. Sidyacheva, L.E. Zotova</b> Mindfulness practices as a predictor of psychosomatic health of the individual (review of foreign experience)	<b>98</b>
<b>V.I. Rerke, V.B. Salakhova, S.B. Ignatov</b> Formation and development of resilience among teachers of higher educational institutions through interactive forms of communication	<b>107</b>
<b>A.N. Fominova, A.R. Shaidullina, A.R. Masalimova</b> On approaches to development of psychological stability of students of pedagogical universities in process of practical training in psychology	<b>119</b>
<b>V.Yu. Mogilevskaya</b> Features of the cognitive component of professional and pedagogical orientation of students under conditions of social uncertainty	<b>127</b>
<b>T.Yu. Grichihina</b> Problem of preparing future teachers to interact with a multi-child family	<b>134</b>
<b>V.V. Voroshilova</b> Features of semantics of speech generalization in children of preschool age	<b>139</b>

## НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ



Руководитель  
проекта  
**Синягина  
Наталья Юрьевна,**  
доктор  
психологических  
наук,  
профессор



Главный редактор  
**Артамонова  
Елена Геннадьевна,**  
кандидат  
психологических  
наук

Конец XX — начало XXI века характеризуются интенсификацией глобализационных процессов и ростом взаимосвязанности и взаимозависимости государств. Все более явственны такие вызовы современности, как глобальное социальное неравенство, экологические проблемы, технологическое отставание, вопросы мира и международной безопасности. Тем не менее ситуация пандемии новой коронавирусной инфекции продемонстрировала значение национальной безопасности, в том числе связанной с профилактикой и борьбой с инфекционными заболеваниями. Несмотря на развитие во второй половине XX века системы международного сотрудничества, сегодня вопросы национальной безопасности выходят для любого государства, в том числе и для Российской Федерации, на первый план. Одним из важных инструментов обеспечения национальной безопасности в современных условиях могло бы стать целенаправленное развитие системы образования, которое прежде довольно редко подвергалось полноценному изучению в соответствующем контексте.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации включает значительное количество аспектов безопасности (от экономической до информационной и экологической безопасности). Вместе с тем, отсутствует необходимое внимание к потенциалу системы образования и ее возможности оказывать воздействие на состояние национальной безопасности. В итоге в устоявшейся исследовательской и управленческой практике продолжает сохраняться целый ряд проблем, мешающих полноценному пониманию той роли, которую система образования играет в обеспечении национальной безопасности, и выявлению тех социальных факторов, от которых эта роль зависит.

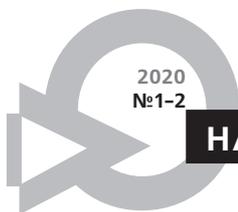
Система образования является одним из ключевых институтов, который обеспечивает социальную, культурную и духовно-нравственную безопасность нашего общества. Ребенок школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. При этом особое значение имеют следующие друг за другом возрастные переходы от детства к подростковому возрасту, а затем к юности. А потому высока значимость дошкольного и среднего общего образования в процессах формирования мировоззрения и системы ценностей у подрастающего поколения, в связи с чем требуется постоянное совершенствование ресурсов воспитания в учреждениях дошкольного и общего образования, а также соответствующее обновление федеральных государственных стандартов общего образования и общеобразовательных программ.

Система общего образования фактически является сегодня единственным социальным институтом, через который проходят все граждане России. Именно она в значительной степени обеспечивает социализацию детей и молодежи, их интеграцию в общественное пространство. При этом система образования обладает потенциалом для того, чтобы стать системообразующим фактором поддержания национальной безопасности.

С уважением и наилучшими пожеланиями,  
**Н. Синягина, Е. Артамонова**

**НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

<b>Н.А. Шайденко</b> Анализ европейского гуманизма в конце XIX века и его влияние на педагогическую мысль и образование	<b>12</b>
<b>Е.А. Штакк, Е.М. Приорова, Г.Е. Приоров</b> Психофизиологические аспекты личной безопасности в контексте национальной безопасности и политики устойчивого развития России	<b>19</b>
<b>А.А. Попов</b> Социальная безопасность молодежи в контексте правовой культуры	<b>29</b>
<b>В.Б. Салахова, Л.И. Уколова</b> Глобальные риски XXI века: кризис образования в условиях пандемии COVID-19	<b>35</b>
<b>Е.П. Белинская, Н.В. Федорова</b> Личностные факторы оценки эффективности дистанционного образования	<b>44</b>



## АНАЛИЗ ЕВРОПЕЙСКОГО ГУМАНИЗМА В КОНЦЕ XIX ВЕКА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЫСЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ

В наши дни возрастает востребованность гуманистической педагогики. Для верного использования методов и приемов педагогики гуманизма в современном образовании необходимо провести анализ истории ее становления. Предметом данной статьи является европейская гуманистическая педагогика конца XIX века. Так как гуманистическая педагогика берет начало в общечеловеческих идеях гуманизма, первоначально мы рассматривали исследования, посвященные изучению его возникновения, исторические формы появления, направления развития идей гуманизма. Был изучен термин «гуманизм» в узком и широком смысле слова. Приведены взгляды О. В. Пастушковой на узловые точки оформления западного гуманизма: античный интерес к проблеме человека, христианство, Ренессанс, Новое время. В статье приведены различные определения гуманизма и доказано, почему мы поддерживаем точку зрения С. В. Ивановой. Выделен тезис, что развитие идей гуманизма как и основных положений гуманистической педагогики непосредственно связано с прогрессом человеческой цивилизации. Из этого положения можно выделить этапы (или ступени) развития гуманистических идей. В статье гуманизм представлен как многомерное явление, выражающее себя в различных концепциях и течениях, по-разному проявляющихся в реальной практике. В статье приведены основные общечеловеческие документы, отражающие стремление к гуманным правилам международных отношений. Гуманистическим идеалом является рассмотрение центральной ценностью человека. Из этого постулата вытекают прочие положения гуманизма и задачи гуманизации образования. Основная часть статьи посвящена становлению гуманистического направления формирования личности ребенка. Представлены многомерные педагогические теории, основой которых явилась гуманистическая традиция. Доказана их востребованность. Результатом исследований стала характеристика общечеловеческих черт гуманистической педагогики.



### **Н.А. Шайденко**

*доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,  
заведующий центром стратегического планирования развития  
образования, экспертизы и научного консультирования,  
«Институт повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников образования Тульской области»,  
г. Тула, Россия  
[nashaidenko@gmail.com](mailto:nashaidenko@gmail.com)*

**Ключевые слова:** историко-генетический анализ, гуманистическая педагогика, генезис, прогресс цивилизации, эволюция общества, идеал, педагогическая теория.



Гуманистическая педагогика восходит к общечеловеческим идеям гуманизма, что определяет ее общечеловеческую значимость и только возрастающую роль с развитием человеческого социума.

Гуманизм следует рассматривать как многогранное явление. В исследованиях последних лет детально изучены проблемы его возникновения, развития гуманистических идей, исторические формы его проявления.

Термин «гуманизм» существует в научных исследованиях в узком и широком смысле. В узком смысле его рассматривают как культурное движение эпохи Возрождения. В широком — как исторически изменяющуюся систему взглядов, доказывающую ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей.

О. В. Пастушкова сделала попытку показать генезис гуманизма в целостное учение и выделяла четыре узловые точки оформления западного гуманизма:

- 1) античный интерес к проблеме человека;
- 2) христианство;
- 3) Ренессанс;
- 4) Новое время.

Ученый доказывает, что «гуманизм можно рассматривать и с позиции практика: как подлинную форму взаимодействия людей и опыт осуществления своей свободы. Таким образом, это не только и не столько идея, сколько практика, реальная жизнь человека, осознание себя, своего места в мире, опыт взаимодействия с ним на основе общечеловеческих принципов. Поэтому гуманизм не является метафизической идеей, и его понимание лежит в культурно-историческом пространстве» [11].

Президент Российского гуманистического общества В. А. Кувакин доказывает, что гуманизм — это «...система взглядов и феномен мировой цивилизации, способный преодолевать кризисы, избавляться от собственных иллюзий и ошибок, совершенствоваться и интегрировать в себя лучшие достижения науки, философии, художественного и — в целом — культурного опыта человечества» [8].

Гуманизм — это «культурно-историческая традиция, концепция человека, мировоззрение и система ценностей,

психологическая школа и педагогическая парадигма» [8].

Из многочисленных определений понятия «гуманизм» историческому принципу ближе других является рассмотрение его в качестве: «...исторически обусловленной системы воззрений, которая признает человека самодовлеющей ценностью, рассматривает его как сознательного субъекта своих действий, развитие которого по законам собственной деятельности является необходимым условием развития общества» [6].

«Человеческое в человеке с позиции гуманизма — это человечность, гуманность. Гуманизм как ценность, которая, будучи реализованной педагогом при достижении цели образования и воспитания, определяет характер и содержание пересечения действий учителя и ученика, их встречную активность по освоению ценностей, принятию друг друга» [1].

Генезис идей гуманизма, как и основных положений гуманистической педагогики, неразрывно связан с прогрессом человеческой цивилизации, будет всегда сопутствовать человеческому обществу.

Историю развития гуманистических идей следует искать в истории общества.

Не требует доказательства идея, что «подъемы» в развитии гуманизма связаны с переломными моментами в истории человеческого социума.

Н. Л. Коршунова выделяет в развитии гуманистической идеи следующие этапы или ступени:

- дотеоретическая;
- низшая (или предварительная) теоретическая;
- высшая теоретическая, на которой формируется гуманистическая теория [7].

Истоками гуманистических идей О. Г. Панченко и И. А. Бирич считают положения восточной, античной, христианской традиций [10].

В. Г. Горб характеризует историко-культурные педагогические традиции, в том числе патриархальной семьи [4].

На смену патриархальной пришла религиозная традиция, в рамках кото-



рой «зарождалась и получила бурное развитие в период Возрождения — гуманистическая педагогическая традиция» [12].

Гуманизм как явление многомерное (и в педагогике, и в философии) в настоящее время выражает себя в различных философских концепциях и течениях, которые по-разному проявляются на практике.

Для всех течений характерно восприятие человека в качестве «мерила всех вещей», но акценты расставляются по-разному: для перенниализма главное — развитие интеллекта человека, для прагматизма (инструментализма) — развитие деятельностной сущности человека, для экзистенциализма — духовной сущности, космизм требует развития космического сознания личности.

Развитие гуманизма в мире связано с развитием демократии, расширением прав личности, развитием антивоенного движения.

Нельзя не назвать важнейшие общечеловеческие документы, отражающие относительно гуманные правила международных отношений:

- 1933 год — «Гуманистический манифест I»;
- 1948 год — «Всеобщая декларация прав человека»;
- 1973 год — «Гуманистический манифест II»;
- 1980 год — «Декларация светского гуманизма»;
- 1988 год — «Декларация взаимной зависимости»;
- 2000 год — «Гуманистический манифест 2000».

Таким образом, «...гуманизм как общественное явление превратился в высокозначимый элемент гражданского общества практически всех демократических стран мира, он стал глобальным феноменом человечества, выражающим волю людей к достойной жизни и решимость мужественно встречать и отвечать на вызовы будущего» [8].

В ходе эволюции человеческого общества происходит изменение иерархии ценностей. Гуманистический идеал за-

ключается в формулировке «человек — высшая ценность». Из этой формулы вытекают и прочие ценности гуманизма: смысл жизни, достоинство человека, уважение и доверие к людям, справедливость и др.

Ценностные ориентации являются одной из главных характеристик личности, а их формирование — одной из задач гуманизации образования [5].

«Гуманизация образования большинством исследователей понимается как создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми, в целом — средой» [6].

Начиная с античности, можно встретить элементы гуманистического направления формирования личности ребенка, в основу которой положено уважение к ребенку, отказ от насилия и авторитаризма.

Можно выявить элементы гуманистического подхода к образованию в указанные периоды.

В Древней Греции — идея калокагатии, майевтика у Сократа, идея о внутреннем «я» ребенка Платона, доказательство приоритета индивидуальных интересов людей над общественным Аристотеля; введение категории «гуманизм» в число педагогических понятий Цицероном; разработка идей индивидуального обучения Квинтилианом.

В эпоху Возрождения можно проследить зарождение гуманистической концепции, фрагменты которой встречаются в трудах П. П. Верджерио, Р. Агриколы, Э. Роттердамского, Ф. Рабле, М. Монтеня.

XVII век по праву считается периодом становления гуманистической педагогики в первую очередь в трудах Я. А. Коменского.

В трудах философов XVIII века гуманистический подход сформирован в отдельное направление педагогической науки (Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, Д. Дидро, И. Кант, И. Г. Песталоцци). Наряду с европейскими тенденциями можно выделить особенности развития гуманистической педагогики, связанные с особенностями конкретных стран.



В работах Н. А. Алексеева, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина, Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, С. В. Кульневича, В. А. Кутырева, В. В. Серикова, Е. Н. Шиянова, И. С. Якиманской и других дана история становления гуманистической мысли и гуманизма как социально-педагогической и философской парадигмы.

Разные ученые сходятся на выводе о том, что гуманизация в педагогике способствует формированию активной, творческой, гармоничной личности. В целом, гуманизацию следует оценивать как многоплановый социально-нравственный феномен духовной жизни человечества. С педагогической точки зрения — это социально-педагогический феномен, который разные исследователи характеризуют как педагогическое явление, как принцип, как педагогическую проблему и т.п., выполняющие социальную и культурологическую функции [13].

«Гуманистическая традиция явилась основой многих педагогических теорий: «воспитание джентльмена» (Д. Локк), «теория естественного воспитания» (Ж.-Ж. Руссо), «теория элементарного образования» (И. Песталоцци), «теория интересов в обучении» (И. Герbart), «теория дошкольного воспитания» (Ф. Фребель), «теории общечеловеческого воспитания» (А. Дистервег, Н. И. Пирогов и др.) и «развивающего обучения» (А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.), «социалистическая педагогика» (Р. Оуэн, К. Маркс, Ф. Энгельс, К. Каутский, В. И. Ленин и др.), «концепция воспитания в духе мира» (М. Монтессори), «учение о воспитании на основе изучения детской психологии» (Г. Спенсер), «идея народности воспитания» (К. Д. Ушинский), «теория свободного воспитания» (Л. Н. Толстой), «теория гражданского воспитания и трудовой школы» (Г. Кершенштейнер), «педагогика действия» (А. Лай), «экспериментальная педагогика», «педология» (Г. Стенли, Э. Мейман), «вальдорфская система воспитания» (Р. Штейнер), «прагматическая педагогика» (Д. Дьюи), «педагогика детского сообщества, коллектива» (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и др.), «теория обучения на высоком уровне трудностей» (Л. В. Занков), «педагогика сотрудничества» (В. А. Сухомлинский и др.), «гуманистическая антиавторитарная педагогическая программа» (А. Маслоу, А. Комбс) и др.» [12].

В Европе XIX века особенности развития гуманистической педагогики заключались в появлении общественного заказа не только на теоретически обоснованные положения, но и на содержательное наполнение основ их воплощения в реальную практику образования.

Одновременное обращение прогрессивных педагогов второй половины и конца XIX века к идеям педагогической антропологии и свободного воспитания является выражением общемировой тенденции — востребованности гуманной педагогики. Позитивные предпосылки возникновения теории свободного воспитания вытекают из сложных общетеоретических, культурно-исторических, социально-педагогических условий развития человечества и определяются позитивной логикой развития педагогической мысли.

На рубеже XIX–XX веков западноевропейская мысль повернулась в сторону изучения сущности природы ребенка, его запросов, в том числе естественного стремления к свободе. В результате в педагогике возникли новые направления: философское, утилитарное, педагогика прагматизма, течение свободного воспитания и др. Особо выделим течение «новые школы» и его представителей А. Феррьер, С. Редци, Э. Демолен, Г. Литцы и др.

Эти изменения в педагогическом мировоззрении были вызваны необходимостью разрешения остро проявившихся противоречий между востребованностью обществом свободных, творческих людей и готовностью педагогики (как теоретически, так и практически) формировать такого духовно богатого человека.

Быстрое и широкое распространение идеи свободного воспитания объясняется социальной потребностью реформирования образования в соответствии с идеями гуманизма. Данная идея получила развитие в традициях гуманистической парадигмы антропологического знания конца XIX — начала XX века. Эту идею следует рассматривать не только как направление научной теории, но и как европейскую философско-культурную традицию.



Мы встречаем при анализе историко-педагогических исследований разные характеристики гуманистического образования, но всегда в основе находится внутренний мир ребенка, учет интересов и индивидуальности растущей личности [14].

Принято выделять такие общечеловеческие черты гуманистической педагогики:

- самоценность личности ребенка;
- приоритет его здоровых потребностей и интересов в процессе обучения и воспитания;
- превращение этого процесса в радостную и увлекательную деятельность для детей, основанную на всемерном развитии посредством стимулирования их самодеятельности и творческой активности;
- гуманистический и демократический стиль общения в диаде «учитель-ученик»;
- отказ от авторитарного подавления ребенка в воспитательном процессе» [3].

М. В. Богуславский в отечественной педагогике начала XX века выделил четыре направления:

1. Образовательно-гуманистическое (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Фортунатов).
2. Социально-гуманистическое (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий).
3. Свободно-гуманистическое (К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, Л. Н. Толстой).
4. Духовно-гуманистическое (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский, К. П. Победоносцев, В. В. Розанов, В. С. Соловьев) [2].

И. Б. Нордман охарактеризовала «характерные признаки гуманистической парадигмы образования начала XX в. Высшей ценностью педагогической деятельности признавался учащийся. Образование и воспитание были направлены на процессы самоактуализации, саморазвития и самореализации учащегося применительно ко всем видам

его деятельности. В качестве приоритетных целей образования и воспитания принимались интересы развивающейся личности. Между педагогом и учащимся предполагались субъект-субъектные отношения. Большое значение придавалось расширению границ свободы развивающейся личности по мере изменения жизненных ситуаций. В процессе учения и обучения учащемуся предписывалась активно-деятельностная роль. Целостная личность включалась в познавательную деятельность с учетом ее индивидуальных духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных особенностей. Здесь возможно говорить о возникновении в отечественной педагогике оригинальной и целостной модели гуманистической парадигмы образования» [9].

Проводя историко-генетический анализ гуманистических теорий различных периодов развития человеческого общества, Т. А. Сутырина пришла к выводу, что эти идеи периодически отвергаются или возрождаются в новом качестве, что может идти процесс интеграции этих идей, или одна из них становится доминирующей, объединяющей другие.

С. В. Иванова подчеркивает: «Гуманизация образования, будучи одной из мировых тенденций, является и основным принципом реформирования образования в нашей стране. Это имеет объективные причины, так как в настоящее время цивилизационный процесс характеризуется глобальными экологическими проблемами, экспансией техносферы, дегуманизацией общества. < > По-прежнему пути выхода из кризиса ученые видят в изменении отношения к личности, в совершенствовании самого человека, возрастании его духовного потенциала, в повышении его ответственности за судьбы мира, то есть в гуманизации всех сфер жизни общества и в первую очередь образования» [6].

### Список литературы

1. *Берулава М. Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 9–11.
2. *Богуславский М. В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 63–70.



3. *Валеева Р.А.* Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике: Первая половина XX века: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Казанский гос. пед. ун-т. — Казань, 1997.

4. *Горб В. Г.* Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003.

5. *Донина О. И.* Гуманизация образования и воспитания как социально-педагогический феномен // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 7–9.

6. *Иванова С. В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. — 2010. — № 2 (5). — <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-niya-tseli-zadachi-i-usloviya>.

7. *Коршунова Н. Л.* Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. — 2000. — № 10. — С. 12.

8. *Кувакин В.* Современный гуманизм // Высшее образование в России. — 2002. — № 4. — <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-gumanizm>.

9. *Нордман И. Б.* Становление и развитие гуманистической парадигмы в российском образовании // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 11. — <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-gumanisticheskoy-paradigmy-v-rossijskom-obrazovanii>.

10. *Панченко О. Г., Бирич И. А.* Мировоззренческие основы гуманной педагогики в России. — М.: АПК и ПРО РФ, 1999.

11. *Пастушкова О. В.* К вопросу о взаимоотношениях гуманизма и индивидуализма // Вестник ВГТУ. — 2012. — № 11. — <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimootnosheniyah-gumanizma-i-individualizma>.

12. *Сутырина Т. А.* Истоки гуманистических идей // Педагогическое образование в России. — 2007. — № 1. — <https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-gumanisticheskikh-idey>.

13. *Шайденко Н. А.* Направления гуманизации педагогического образования // Традиции гуманизации в образовании: III международная научная конференция памяти Г.В. Дорофеева. — 2014. — С. 42–44.

14. *Шайденко Н. А., Подзолков В. Г., Калинин З. Н.* Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000.

## ANALYSIS OF EUROPEAN HUMANISM AT THE END OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY AND ITS INFLUENCE ON PEDAGOGICAL THOUGHT AND EDUCATION

**Nadezhda A. Shaidenko**

Ph.D, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Center for the Strategic Planning of the Education Development, Expertise and Scientific Advice — the Advanced Training and Professional Retraining Institute of the Education Professionals of Tula Region, Tula, Russia Federation  
[nashaidenko@gmail.com](mailto:nashaidenko@gmail.com)

### Abstract

Nowadays, the demand for humanistic pedagogy is growing. For the correct use of the methods and techniques of the pedagogy of humanism in contemporary education, it is necessary to analyze the history of its formation. The subject of this paper is the European humanistic pedagogy of the late 20th century. Since humanistic pedagogy originates from the universal ideas of humanism, we initially considered the studies devoted to its origin, historical forms of appearance, and the ways of humanistic ideas development. The term "humanism" was studied both in the narrow and broad sense. The paper presents O.V. Pastushkova's views on the key points of Western humanism formation: antique interest in a man, Christianity, Renaissance, the new time. Various definitions of humanism are provided, and the authors prove why they support S.V. Ivanova's viewpoint. The thesis is highlighted that the development of the ideas of humanism as well as the basic principles of humanistic pedagogy is directly related to the progress of human civilization. It allows to distinguish the stages (or steps) of the development of humanistic ideas. The paper presents humanism as a multidimensional phenomenon that expresses itself differently in various concepts and trends that manifest themselves differently in real practice. The paper contains the basic universal human documents reflecting the desire for the humane rules



of international relations. The humanistic ideal is the consideration of a man as a central value. Other ideas of humanism and the tasks of education humanization follow from this postulate. The main part of the paper is devoted to the humanistic way of forming a child's personality. Multidimensional pedagogical theories based on the humanistic tradition are studied. Their relevance is proved. The result of the research was specification of the features of humanistic pedagogy common to all mankind.

**Keywords:** historical and genetic analysis, humanistic pedagogy, genesis, progress of civilization, evolution of society, ideal, pedagogical theory.

## References

1. Berulava M. N. State and prospects of humanization of education. *Pedagogika*. 1996. No. 1. Pp. 9–11. (In Russ.)
2. Boguslavsky M. V. Genesis of the humanistic paradigm of education in the national pedagogy of the beginning of the XX century. *Zhurnal Pedagogika*. 2000. No. 4. Pp. 63–70. (In Russ.)
3. Valeeva R. A. Theory and practice of humanistic education in European pedagogy: The first half of the twentieth century: abstract dis. doct. of pedagogical Sciences: Kazanskij gos. ped. un-t. Kazan, 1997. (In Russ.)
4. Gorb V. G. Pedagogical monitoring in higher education: methodology, theory, technology. Yekaterinburg, 2003. (In Russ.)
5. Donina O. I. Humanization of education and upbringing as a socio-pedagogical phe-

nomenon. *Pedagogika*. 2006. No. 3. Pp. 7–9. (In Russ.)

6. Ivanova S. V. Humanization of education: goals, tasks and conditions. *Cennosti I smysly*. 2010. No. 2 (5). <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-tseli-za-dachi-i-usloviya> (In Russ.)

7. Korshunova N. L. Sociopractical aspects of innovative pedagogical ideas *Pedagogika*. 2000. No. 10. P. 12. (In Russ.)

8. Kuvakin V. Modern humanism. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2002. No. 4. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-gumanizm> (In Russ.)

9. Nordman I. B. Formation and development of the humanistic paradigm in Russian education. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015. No. 11. <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-gumanisticheskoy-paradigmy-v-rossijskom-obrazovanii> (In Russ.)

10. Panchenko O. G., Birich I. A. World-view foundations of humane pedagogy in Russia. Moscow, 1999. (In Russ.)

11. Pastushkova O. V. On the question of the relationship between humanism and individualism. *Vestnik VGTU*. 2012. No. 11. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimootnosheniyah-gumanizma-i-individualizma> (In Russ.)

12. Sutyryna T. A. The Origins of humanistic ideas. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2007. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/istoki-gumanisticheskikh-idey> (In Russ.)

13. Shaidenko N. A. Directions of humanization of pedagogical education. Traditions of humanization in education: III international scientific conference in memory of G. V. Dorofeev. 2014. Pp. 42–44. (In Russ.)

14. Shaidenko N. A., Podzolkov V. G., Kalinina Z. N. System of educational work in institutions of secondary and higher professional education. Tula, 2000. (In Russ.)

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПОЛИТИКИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ

В статье рассматриваются особенности формирования личной безопасности и вопросы ее значимости в обеспечении национальной безопасности и политики устойчивого развития России как в персонифицированном контексте, так и в масштабах всей страны. Учитывая многоаспектный характер формирования личной безопасности, авторы делают акцент на психофизиологических основах обеспечения самосохранительного поведения в современных условиях развития общества. Показано, что личная безопасность человека формируется в два этапа и представляет собой функциональную систему, состоящую из компетенций безопасности. Системообразующим фактором личной безопасности является функциональная зрелость человека, определяемая возрастными особенностями созревания мозга. Воспитание и образование играют роль определяющих факторов в становлении социальной зрелости человека, однако их значения будут меняться в зависимости от возраста. В ранние годы (дошкольный и школьный этап) воспитание и образование закладывают базовые основы личной безопасности и культуры поведения. В студенческие годы ведущая воспитательно-образовательная роль принадлежит университетам, одной из задач которых является формирование у будущих специалистов системы компетенций безопасности, что станет основой их социальной зрелости и личной стратегической целью, направленной на обеспечение национальной безопасности России и реализацию политики устойчивого развития нашей страны.



**Е.А. Штакк**  
старший преподаватель  
shtakk@mail.ru



**Е.М. Приорова**  
кандидат биологических  
наук, доцент  
priorlin@mail.ru



**Г.Е. Приоров**  
старший преподаватель  
ge.priorov@mgou.ru

*Московский Государственный областной университет,  
г. Москва, Россия*

**Ключевые слова:** психофизиология, поведение, личная безопасность, Россия, устойчивое развитие, национальная безопасность, компетенции.



## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Штакк, Е.М. Приорова,  
Г.Е. Приоров

Психофизиологические аспекты  
личной безопасности в контексте  
национальной безопасности  
и политики устойчивого развития  
России

В настоящее время обеспечение безопасности является первоочередной задачей государственной национальной политики России и одним из главных критериев устойчивого развития нашей страны [15, 13]. В глобальном контексте следует рассматривать не персонифицированную опасность, а системное явление с определением источника опасности и характера угрозы.

Обеспечение безопасности общества и государства предполагает формирование культуры личной безопасности каждого человека [5]. В понятии «культура безопасности» можно выделить две субъективные характеристики: «безопасность личности» и «личная безопасность». Безопасность личности можно рассматривать как защищенность личности от внешних и внутренних угроз, предусмотренную Конституцией РФ и иными нормативно-правовыми актами. Закон РФ от 28.12.2010 «О безопасности» определяет основные принципы и содержание деятельности по обеспечению безопасности государства, общественной безопасности, экологической безопасности, безопасности личности, иных видов безопасности, предусмотренных законодательством Российской Федерации, а также полномочия и функции федеральных органов, органов государственной власти субъектов РФ и местного самоуправления, статуса Совета Безопасности РФ [12]. Личную безопасность можно представить как совокупность характеристик человека, определяемых культурой поведения, мировоззрением, морально-нравственными качествами.

С позиции закона правовой основой личной безопасности является культура поведения человека. Культура поведения — это *осознанное* и *ответственное* поведение человека, которое формируется, в основном, в течение первой половины жизни. В первую очередь это зависит от возраста человека. На каждом возрастном этапе своей жизни человек оказывается «функционально зрелым», то есть готовым к воздействию того или иного фактора, может и умеет противостоять опасностям, способен понимать послед-

ствия своих действий и осознавать свои поступки. С точки зрения биологии человека функциональная зрелость определяется степенью созревания мозга, и на ее формирование оказывают влияние воспитание, образование и окружающая природная и социальная среда. Именно функциональная зрелость человека является базовой физиологической основой его культуры поведения. Можно выделить два возрастных этапа становления личной безопасности и культуры поведения.

Первый этап начинается с ранних лет и включает школьные годы. На этом этапе закладывается фундамент безопасности — основы духовно-нравственной культуры человека, мотивация к здоровому образу жизни и безопасному поведению. Самая важная роль на этом этапе развития человека отводится семье и образовательным учреждениям.

Формирование культуры личной безопасности начинается с ответственного отношения к своему здоровью. Понимание важности здоровья исходит из естественной биологической потребности человека быть здоровым. Дошкольное и школьное образование, а также принятые модели здорового образа жизни в семье и в обществе должны заложить у человека не просто знания о здоровье, а желание быть здоровым. Получаемые знания о здоровье должны сформироваться в устойчивую систему ежедневных действий заботы о своем здоровье — динамический стереотип — совокупность условных рефлексов, т.е. приобретенных полезных привычек. К концу обучения в школе у ребенка должно сложиться правильное понимание здорового образа жизни [11, 9].

Наряду с этим в школьные годы семья, общество и различные социальные институты формируют у человека правую конституционную базу норм и правил поведения в обществе, уважение к культуре, истории, языку других народов России, мировым культурным ценностям [14]. Важно, чтобы у человека на этом этапе жизни складывалось правильное формирование культуры поведения с точки зрения правового поля. Например, в современном мире важно правильное понимание такого понятия, как «свобода», которое очень часто многие путают с понятием «вседозволенности». Согласно Конституции РФ

правовая безопасность личности — это вовсе не ограничение его прав и свобод, а недопущение «опасного состояния» личности, когда человек осознанно или неосознанно может создавать опасность для других [3, 2].

Именно на этом этапе могут зарождаться такие деструктивные для человека и общества формы поведения, как экстремизм, нацизм, вандализм, ксенофобия и т.д. Национальная политика России определяет четыре уровня правовых основ личной безопасности у каждого гражданина России: *институциональный* — основы национально-культурного самоопределения народов России, *правовой* — законы и иные нормативно-правовые акты, *ресурсный* — экономические и социальные возможности субъектов РФ и *идеологический*.

Как в обществе, так и в научном мире наиболее пристальное внимание уделяется идеологии, так как именно она в большей степени является основной движущей силой национальной политики и вектором развития нашего государства. Основной созидательной идеологией, объединяющей идеи российского общества, является патриотизм [10, 1]. Однако сегодня многие исследователи считают, что для того чтобы сохранить и обеспечивать равноправное развитие всех народов России, способствовать упрочению общероссийской гражданской и духовно-нравственной общности, одного патриотизма мало, нужна национальная идея.

На формирование личной безопасности сегодня большое влияние оказывают тенденции, происходящие в современном обществе. Наблюдения, проведенные Ивановым М. С. и Яницким М. С., показали, что для современного мира характерен такой стиль жизни, как мобильность. Мобильность представляет собой «форму» свободы, т.е. независимости от места работы, учебы и т.д. [6,7]. С помощью цифровых технологий можно быть не привязанным к месту работы или учебы, что, конечно же, весьма удобно в наше время.

Прежде всего, это образ жизни нашей современной молодежи, родившейся в эпоху Интернета, мобильных телефонов и планшетов. Цифровые технологии формируют у молодых людей представление о том, что такой «свободный» образ жизни обеспечивает им лучшую личную



безопасность и свободу. Но это не так. Сегодня мы можем наблюдать все большую «оторванность» человека от реального мира и погружение его в виртуальный — цифровой — мир. «Цифровая жизнь» — эпоха не только современных молодых людей, сегодня это вторая жизнь людей любого возраста. У молодых людей путаются понятия «цифровая безопасность» и «личная безопасность». Человек может соблюдать правила безопасного поведения в Интернете, но его личная безопасность может быть под угрозой [7, 8, 4]. Уровень его личной безопасности можно охарактеризовать как низкий.

Низкий уровень личной безопасности представляет довольно серьезную проблему. Человек может недооценивать риски как для своего здоровья и жизни, так и для окружающих его людей. Может непреднамеренно совершить какие-либо действия, противоречащие ценностям его воспитания и образования, правилам и нормам поведения в обществе.

Может ли жизнь в Интернете привести к таким серьезным проблемам? Действительно ли глобальная цифровая трансформация может иметь скрытую, но невероятно большую угрозу для нашего общества, для развития нашей страны и, главное, безопасности нашего государства?

Попробуем рассмотреть это явление с позиции информационной биологии и физиологии работы мозга и теории обработки информации.

С позиции информационной биологии мозг использует различные способы мышления, в основе которых рецепция информации и ее генерация, т.е. выбор варианта на основе уже имеющейся информации. Информация, не будучи ни материей, ни энергией, может существовать только в записанном виде, поэтому мозг воспринимает информацию через рецепторы органов чувств, на уровне которых происходит первичная кодировка информации, далее кодированная информация передается по восходящим проекционным путям в вышележащие структуры мозга, и в коре больших полушарий происхо-



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е.А. Штакк, Е.М. Приорова,  
Г. Е. Приоров**

Психофизиологические аспекты  
личной безопасности в контексте  
национальной безопасности  
и политики устойчивого развития  
России

дит ее окончательный анализ и оценка ее биологической значимости для организма. Срок жизни информации (перевод кратковременной памяти в долговременную) зависит от потребности организма в этой информации в данный момент времени. На следующем этапе обработки информации происходит «перевод» информации в образ целенаправленного действия. На этом этапе мозг выступает в роли посредника: формирование образа целенаправленного действия осуществляется путем связи префронтальной области коры больших полушарий и гиппокампа. П. С. Гольдман-Ракич (1992) полагает, что гиппокамп связан с функцией консолидации памяти, а префронтальная область — с извлечением информации и непосредственным включением ее в оперативную деятельность. Действенность информации проявляется в ее семантическом смысле. Природа целенаправленного действия человека такова, что должна повышаться вероятность воспроизведения информации, а это зависит от ее полезности, истинности и ценности. Полезность информации предполагает, что она может быть применена с пользой для осуществления каких-либо целенаправленных действий. Истинность информации оценивается с точки зрения ее жизнеспособности, как правило, вся полезная информация жизнеспособна. Ценность же информации можно охарактеризовать как приращение вероятности к достижению цели, то есть к исполнению действия. При этом если количество информации уменьшается, то количество ценной информации сохраняется и даже увеличивается. Из этой полезной и ценной информации строится наше сознательное поведение.

Погружаясь в цифровой мир, мозг получает огромное количество информации и практически круглосуточно, исключая, наверно, время сна, находится в режиме «многозадачности» и «повышенной готовности». То есть ежедневно мозг получает огромное количество информации, которую необходимо обработать и оценить ее с точки зрения полезности и ценности. Кроме того, мозгу

приходится решать несколько задач практически в одно и то же время (например, оценивать расстояние до движущейся машины при переходе автодороги, слушать музыку, писать кому-то смс, разговаривать и т.д.). Мозг, конечно, удивительная «машина», но его главный критерий работы — качество, а не количество! Естественно, что на данном этапе эволюции человека его мозг просто не способен качественно обработать всю поступающую информацию, и она проходит через него, как через решето, не осознаваясь. Кроме того, с этим потоком может «утекать» и нужная, полезная информация. Это может приводить к формированию особого стиля поведения человека, который, с одной стороны, вписывается в нормы и правила общества, в котором он живет, а с другой стороны, он похож на образ жизни подростка, который уже стал самостоятельным, но имеет очень мало жизненного опыта! Здесь важно обратить внимание на то, что когда перед нами подросток, то мы это понимаем и даем оценку его действиям не только в контексте существующих законов, норм и правил, но и учитывая его возраст. Теперь представим себе взрослого человека с образом жизни и мышлением подростка, который занимает руководящую должность и должен принимать ответственные решения! Какими они могут быть?! Мы полагаем, что цифровизация при всех ее удобствах может оказывать специфическое влияние на мышление и поведение человека, и в глобальном масштабе может быть серьезной проблемой как для общества, так и страны в целом.

Таким образом, с точки зрения природы поведения человека мобильность вовсе не означает личную безопасность, если рассматривать ее именно в контексте безопасности. «Мобильный» тренд жизни молодых людей, прежде всего, акцентирован на «Я-концепцию», то есть сначала личное, а потом общественное, что в общем-то и понятно, так как для любого человека личное — это естественные потребности и, конечно, они всегда будут на первом месте. Мобильность как стратегию личной безопасности предпочитают люди, ориентирующиеся на ценности индивидуализации, — свободы, гуманизма и демократии [6]. Однако человек живет в обществе, и мобильность — это не вседозволенность

в поведении, и его личные предпочтения не должны идти вразрез с принятыми в обществе нормами и правилами.

Итак, на первом этапе жизни человека основная задача семьи, воспитателей, учителей и всех взрослых людей — сформировать у ребенка базовые знания, умения и навыки здорового образа жизни и личной безопасности, заложить основы духовно-нравственных качеств, формирующих будущее ядро мировоззрения.

Второй этап — студенческий возраст и период обучения в университете. На этом этапе происходит существенная «метаморфоза» личной безопасности. Это связано как с психофизиологическими особенностями человека в этом возрасте, так и со спецификой обучения в вузе. Студенческий возраст — это период, когда происходит окончательное созревание мозга, и именно в этом возрасте человек в полной мере способен понять, *как, зачем, и почему* он должен вести себя так, а не иначе. Окончательно формируется субъективная характеристика поведения: *осознанность* и *ответственность*. Что же представляет собой осознанное и ответственное поведение на этом возрастном этапе?

С точки зрения физиологии человека любой поведенческий акт (действие) — это особая функциональная система, включающая в себя мотивацию на достижение какой-либо цели, жизненный опыт человека, факторы окружающей среды, мышление — построение программы и плана действий, действия и их оценка, полученный результат. Управляющим звеном всей этой системы является кора больших полушарий, в особенности ее префронтальная область, так как это зона самоконтроля. В поведении человека особенно важно нормальное взаимодействие коры больших полушарий и подкорковых структур. Кора больших полушарий выполняет роль контролера над подкорковыми структурами, отвечающими за эмоции и инстинктивное поведение человека. Подчеркивая важность нормальной работы мозга для обеспечения личной безопасности и здоровья человека, следует обратить внимание и на такую широко распространенную проблему, как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Сегодня это проблема не только детей и подростков, но и взрослых. Многие специалисты убеждены, что уже вы-



росло целое поколение взрослых с особенностями поведения, характерного для людей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

В контексте этой проблемы снова обратим внимание на понятия «свобода», «демократия», «вседозволенность». С позиции норм и этики общества демократия, свобода, мобильность — это не вседозволенность, а самоконтроль, возможность и умение пользоваться своей свободой. Поэтому такая психофизиологическая проблема, подобная СДВГ, выходит за рамки одного человека и становится глобальной, она может приводить к таким разрушительным для общества явлениям, как экстремизм, терроризм, нацизм и т.д. Неконтролируемое поведение человека представляет опасность не только для других, но и прежде всего разрушительно для него самого. Если у человека по каким-либо причинам нет регенерации познавательных функций, например, из-за отсутствия интереса к жизни, стремления к саморазвитию и т.д., то он более уязвим для процессов старения. Учитывая вышесказанное, мы полагаем, да и жизненный опыт нам подсказывает, что стремительное погружение человека в цифровую среду в малой степени влияет на нормальную полноценную регенерацию познавательных функций мозга. Ведь, несмотря на бурное развитие цифровых технологий и постоянный приток информации, мы не стали умнее!

Отсутствие полноценной регенерации познавательных функций мозга, особенно в молодом возрасте, когда нервные клетки имеют большую пластичность и могут легко образовывать нейронные комплексы — нервные центры для решения какой-либо задачи или осуществления какого-либо действия, — опасно, в долгосрочной перспективе это может привести к формированию особого типа мышления — «когнитивной отсталости». Мышление становится узконаправленным, обедняется речь, человек испытывает трудности с пониманием собеседника, боится общения, все больше самоизолируется. Поведение такого



взрослого человека начинает напоминать девятилетнего ребенка, который вроде бы самостоятельный, но его образ жизни все еще значительно поддерживается родителями. Со временем «когнитивная отсталость» начинает проявляться в образе жизни человека и становится заметна для окружающих, человек перестает должным образом заботиться о своем здоровье, замыкается в себе, теряет интерес к жизни. Он фактически становится инвалидом. В глобальном масштабе увеличение количества трудоспособных людей с ранним снижением когнитивных функций — прямая и существенная угроза национальной безопасности России и ее устойчивому развитию. Особенно в нынешних условиях цифровизации, когда происходит «замена ролей» и роль человека, естественного «производителя» знаний, вытесняется и заменяется на искусственный интеллект.

Рассматривая этот факт как существенную внутреннюю угрозу для развития нашей страны, считаем необходимым продолжить исследования в следующих направлениях: изучение причин раннего снижения когнитивных функций (для подтверждения или опровержения гипотезы о выдвинутой нами ранее «когнитивной отсталости»), выявление общих признаков «когнитивной отсталости» — проведение метаанализов в разных возрастных группах с большим количеством испытуемых, исследования влияния раннего снижения когнитивных функций у людей трудоспособного возраста (как возможного источника угрозы) на обеспечение национальной безопасности России.

Еще одной достаточно серьезной проблемой, также являющейся угрозой для национальной безопасности России и оказывающей весьма негативное влияние на устойчивое развитие нашего государства как в персонифицированном контексте, так и в масштабах всей страны, является аддиктивное поведение. Аддиктивное поведение — это зависимое поведение. Различают аддикции химические, то есть зависимости, возникающие из-за употребления психоактивных

веществ, и нехимические, возникающие под влиянием какого-либо фактора (Интернета, покупок, спорта, компьютерных игр и т.д.). Химические аддикции являются более разрушительными для здоровья человека, так как они приводят к нарушению биохимического баланса нейромедиаторов мозга, ответственных за нормальное протекание психических функций. Исследования показывают, что алкоголь и различные психоактивные вещества способны приводить к нежелательной экспрессии многих критически важных генов, в том числе и генов, ответственных за поведение. Химической атаке подвергаются гены, ответственные за процессы обучения и памяти (CREBs, BDNF, GRINs (NMDA), RELN, DNMTs, MESTs, SLC6A4 (5HTT), а также гены, участвующие в механизмах стресса и связанных с ними поведенческих реакциях (ANP, SLC6A4(5HTT), RELN, MESTs, NR3C1(GR), BDNF) [16]. Как показали исследования, экспрессия важных генов затрагивает больше всего такие структуры мозга, как миндалина, гиппокамп, префронтальная область коры больших полушарий, то есть как раз те области мозга, которые ответственны за нормальное поведение [17]. Нехимические зависимости менее разрушительны для здоровья, однако они, так же как и любая другая зависимость, приводят к неправильной работе мозга и, как следствие, к формированию зависимого поведения.

Ряд ученых, исследующих поведение человека, считают, что обычные действия, совершаемые человеком в повседневной жизни, могут стать его привычкой, которая со временем может превратиться в обязательство, и ее можно рассматривать как аддикцию [18]. В современном обществе факторов, окружающих человека и способных приводить к зависимым формам поведения, достаточно много. На первый взгляд они кажутся безобидными для человека и общества, но их скрытая опасность в том, что человек по причине недостаточных знаний о природе этих зависимостей и механизмах их формирования может недооценивать риски их влияния на собственное здоровье. В свете сказанного невольно заставляет задуматься факт естественного инстинкта человека — чувства самосохранительного поведения у подростков и молодых людей, делающих селфи на крыше двад-

цатиэтажного дома. Что движет таким смертельно опасным поведением? Самоутверждение и самооценка собственного «Я», свобода, мобильность или это физиологические проблемы, связанные с работой мозга? Проблема личной безопасности в этом случае приобретает особый характер и требует более детального рассмотрения, так как «списывать» такое поведение только на возрастные особенности организма нельзя. В студенческом возрасте уровень осознанности своих действий существенно повышается, и ответственность за свое поведение в первую очередь ложится на самого человека. Борьбу с аддикциями человек должен начинать с собственного признания своего поведения зависимым, это позволит ему искать способы снижения влияния аддиктивного фактора в своей жизни. Безусловно, это не означает, что человек, например, больше не будет сидеть в Интернете или не будет ходить в магазин за покупками, но он *сможет и должен* взять свои действия под контроль, чтобы его привычные действия стали «не зависимыми». С зависимостями химической природы бороться сложнее, и в некоторых случаях требуется специализированная медицинская помощь, однако и эта борьба должна начинаться с собственного признания человека своего поведения зависимым. Необходимо понимать, что любые зависимости в той или иной степени нарушают нормальную работу мозга. Ослабление деятельности коры больших полушарий и снижение самоконтроля может возникать в результате самых разных причин: курения, употребления психоактивных веществ, плохого питания, черепно-мозговых травм, воздействия ЭМИ и т.д. Разнообразные причины нарушения нормальной работы мозга чаще всего и приводят к такому явлению, если поступки человека идут вразрез с его ценностями воспитания и образования. Достаточно часто мы можем наблюдать такую картину, когда люди поступают несовершенно не так, как мы ожидаем от них, при этом и сами они иногда не могут объяснить свое поведение.

Студенческий возраст — период, когда человек стремится получить высшее образование. На этом этапе жизни человека ключевую роль в формировании его социальной зрелости начинают играть университеты. Во время обучения в уни-



верситете происходит осмысление идеологии, формируется собственная система мировоззрения, обогащается духовно-нравственная составляющая человека. На этом возрастном этапе личная безопасность выходит за рамки собственного «Я» и человек становится социально-зрелой личностью. В формировании социальной зрелости большую роль играют компетенции, формируемые у студента в процессе обучения. Учитывая важную роль каждого человека в безопасном и устойчивом развитии социума, вузы наряду с общепрофессиональными, общекультурными и другими компетенциями должны формировать *компетенции безопасности*.

Можно выделить несколько особенностей формирования компетенций безопасности. Во-первых, уровень знаний, получаемых в вузе, должен существенно отличаться от школьных знаний. Компетенции безопасности — это не просто набор базовых знаний, умений и навыков, полученных в школе, это особое мышление человека, где основными мыслительными операциями мозга являются стратегии и тактики, позволяющие человеку мыслить нестандартно, уметь составлять «дерево» причин и опасностей, анализировать ситуацию и часто принимать решения в условиях острого дефицита времени.

Во-вторых, данные компетенции должны содержать знания, умения и навыки в сфере экстремальных факторов среды и особенностях их воздействия на организм. Например, студент должен уметь отличать патологические реакции организма от нормальных при нахождении человека на глубине, при подъеме на большие высоты и т.д., уметь анализировать, как и при каких условиях параметры того или иного экстремального фактора могут отклоняться от нормы.

Таким образом, компетентностная модель современного специалиста дополняется еще одной системой компетенций, главной идеологической сущностью которых является устойчивое развитие России, обеспечение личной и национальной безопасности.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е.А. Штакк, Е.М. Приорова,  
Г. Е. Приоров**

Психофизиологические аспекты личной безопасности в контексте национальной безопасности и политики устойчивого развития России

Анализ психофизиологических аспектов формирования личной безопасности позволил нам прийти к выводу, что компетенции безопасности составляют функциональную систему поведения человека, главным системообразующим компонентом которой являются психофизиологические основы поведения человека. В связи с этим можно рекомендовать выделить систему знаний о психофизиологических основах поведения человека в отдельную дисциплину и включить в курс «Безопасность жизнедеятельности». Факторами, определяющими становление социальной зрелости человека и его модели поведения в обществе, являются воспитание и образование, которые на разных возрастных этапах будут иметь разное значение. Заканчивая университет, человек определяет свой дальнейший жизненный и профессиональный путь. Его желания, цели и действия должны быть направлены не только на обеспечение собственной жизни, но и выходить за рамки собственного «Я», способствовать устойчивому развитию нашей страны, сохранению и укреплению ее национальной безопасности, государственного единства и целостности.

### Список литературы

1. *Беляев Г. Ю., Штакк Е. А.* Патриотическое воспитание как направление и средство профессиональной поддержки педагога — будущего воспитателя в контексте изменений в современном образовании // *Образование личности.* — 2019. — № 2. — С. 74–83.
2. *Галузин А. Ф.* О некоторых проблемах (пробелах) обеспечения правовой безопасности в реализации конституционного права на безопасность культурных ценностей // *Пробелы в российском законодательстве.* — 2008. — № 1. — С. 36–38.
3. *Гук Е. П.* К вопросу о понятии личной безопасности // *Вестник Пензенского государственного университета.* — 2016. — № 4 (16). — С. 40–42.
4. *Деренко Н. В., Татарина М. А.* Риск цифровой трансформации государ-

ства — угрозы личной информационной безопасности россиян. // *Трансформация социального мира в современную эпоху: сб. науч. тр.* — Иркутск, 2019. — С. 43–47.

5. *Деренчук О. В., Кагиров Б. Н.* Формирование культуры безопасности как современного комплексного знания // *Язык. Культура. Образование.* — 2019. — № 4. — С. 94–97.

6. *Иванов М. С., Яницкий М. С.* Мобильность как стратегия обеспечения личной безопасности в представлениях молодежи «Поколения Z» // *Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: сб. мат. III Международной трансдисциплинарной науч.-практ. WEB-конференции.* — 2017. — С. 125–133.

7. *Иванов М. С.* Угрозы идентичности в системе отношения к личной безопасности // *Вестник Кемеровского государственного университета.* — 2019. — Т. 21. — № 4. — С. 974–981. — DOI:<https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-4-974-981>.

8. *Иванов М. С., Серый А. В., Яницкий М. С.* Индивидуальные представления об угрозах как фактор предпочтения стратегий личной безопасности // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности.* — 2016. — № 6. — С. 48–56.

9. *Константинова В. П.* Здоровый образ жизни как форма культуры личной безопасности // *Физическая культура и спорт в современном обществе: мат. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию образования Дальневосточной государственной академии физической культуры.* — 2017. — С. 113–116.

10. *Ореховская Н. А., Ореховский А. В.* Патриотизм как созидательная идеология российского общества // *Казанский педагогический журнал.* — 2016. — № 3. — С. 205–209.

11. *Плешивцев А. Ю.* Общая физическая подготовка — гарантия личной безопасности человека // *Профессионал года 2019: сб. ст. XIV Междунар. науч.-исследоват. конкурса.* — 2019. — С. 68–70.

12. *Федеральный закон «О безопасности» от 28.12.2010 № 390-ФЗ.* — <https://base.garant.ru/12181538/>.

13. *Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».* — <https://base.garant.ru/71296054/>.

14. *Указ Президента Российской Федерации от 15.06.1996 г. № 909 «Об утверждении Концепции государственной на-*

циональной политики Российской Федерации». — <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9571>.

15. Указ Президента РФ от 01.04.1996 № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». — <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9120>.

16. *Barry M. Lester*. Behavioral epigenetics // *Journal Annals of the New York Academy of the science*. — 2011. — 1226. — Pp. 14–33. — DOI:10.1111/j.1749-6632.2011.06037.x.

17. *Melissa A. Herman, Marisa Roberto*. The addicted brain: understanding the neurophysiological mechanisms of addictive disorders // *Frontiers in integrative neuroscience*. — 2015. — Vol. 9 (18). — Pp. 2–12. — DOI.org/10.3389/fnint.2015.00018.

18. *Seyyed Salman Alavi, Masoud Ferdosi, Mehrdad Setare, ets.* Behavioral Addiction versus Substance Addiction: Correspondence of Psychiatric and Psychological Views // *International Journal of Preventive Medicine*. — 2012. — No 3(4). — Pp. 290–294.

---

## PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONAL SECURITY WITHIN THE CONTEXT OF NATIONAL SECURITY AND THE POLICY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RUSSIA

**Ekaterina A. Shtakk**

Senior Lecturer, Moscow State Regional University,  
Moscow, Russian Federation  
[shtakk@mail.ru](mailto:shtakk@mail.ru)

**Elena M. Priorova**

Biology Ph.D, Senior Lecturer,  
Moscow State Regional University,  
Moscow, Russian Federation  
[priorlin@mail.ru](mailto:priorlin@mail.ru)

**Gennady E. Priorov**

Senior Lecturer, Moscow State Regional University,  
Moscow, Russian Federation  
[ge.priorov@mgou.ru](mailto:ge.priorov@mgou.ru)

### Abstract

This article enlightens some peculiarities of shaping personal security and the questions of their importance in providing national security and the policy of sustainable development of Russia within the personalized context as well as in the on a nationwide scale. Taking into account the multifold character of shaping

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

E.A. Shtakk, E.M. Priorova,

G.E. Priorov

Psychophysiological aspects of personal security within the context of national security and the policy of sustainable development of Russia



of the personal security, the authors put focus on psychophysiological grounds of self-guarding behavior in modern conditions of society development. The article displays how personal security is formed in two stages and presents a functional system consisting of the security competences. The system marker of personal security is the functional maturity of a human, which is determined by age peculiarities of brain growth. Upbringing and education play the role of defining factors in developing of social maturity of a human being though their indicators would vary depending on the age. In earlier years (preschool and earlier school stages) upbringing and education build fundamental grounds for the personal security and culture of behavior. In student years universities begin to play the leading role in upbringing and education, one of the tasks of which is creating in future specialists their security competence system which would form base of their social maturity and personal strategic target aimed at providing national security of Russia and implementing its sustainable development policy.

**Keywords:** psychophysiology, behavior, personal security, Russia, sustainable development, national security, competence.

### References

1. Belyaev G.Yu., Shtakk E. A. Patriotic upbringing as a direction and means of professional support of the teacher as a future social educator in the context of changes in modern education. *Obrazovaniye lichnost*. 2019. No. 2. Pp. 74–83. (In Russ.).
2. Galuzin A. F. On some problems (gaps) in ensuring legal security in the implementation of the constitutional right to the security of cultural property. *Probely v rossiyskom zakonodatel'stve*. 2008. No. 1. Pp. 36–38. (In Russ.).
3. Guk E. P. On the question of the concept of personal security. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. No. 4 (16). Pp. 40–42. (In Russ.).
4. Derenko N. V., Tatarinova M. A. Risks of digital transformation of the state-threats to personal information security of the Russians.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е.А. Штакк, Е.М. Приорова,  
Г. Е. Приоров**

Психофизиологические аспекты  
личной безопасности в контексте  
национальной безопасности  
и политики устойчивого развития  
России

In the collection: Transformation of the social world in the modern era. Irkutsk, 2019. Pp. 43–47. (In Russ.).

5. Derenchuk O. V., Kagirov B. N. Formation of security culture as a modern complex knowledge. Yazyk. Kul'tura. Obrazovaniye. 2019. No. 4. Pp. 94–97. (In Russ.).

6. Ivanov M. S., Yanitsky M. S. Mobility as a strategy for ensuring personal security in the views of young people of «generation z» in the collection: Digital nomadism as a global and Siberian trend. Collected works of the III International Transdisciplinary Scientific and Practical WEB-Conference. 2017. Pp. 125–133. (In Russ.).

7. Ivanov M. S. Threats to identity in the system of attitude to personal security. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. Vol. 21. No. 4. Pp. 974–981. (In Russ.).

8. Ivanov M. S., Seriy A. V., Yanitsky M. S. Individual representations of threats as a factor of preference for personal security strategies Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti. 2016. No. 6. Pp. 48–56. (In Russ.).

9. Konstantinova V. P. Healthy lifestyle as a form of personal safety culture. In the collection: Physical culture and sport in modern society. Materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 50th anniversary of the far Eastern State Academy of Physical Culture. 2017. Pp. 113–116. (In Russ.).

10. Orekhovskaya N. A., Orekhovsky A. V. Patriotism as a creative ideology of Russian soci-

ety. Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2016. No. 3. Pp. 205–209. (In Russ.).

11. Pleshivtsev A. Yu. General physical training is a guarantee for a person's personal security. In the collection: Professional of the Year 2019. Collection of articles of the XIV International research competition. 2019. Pp. 68–70. (In Russ.).

12. Federal law «On security» of 28.12.2010 No. 390-FZ. <https://base.garant.ru/12181538/> (In Russ.).

13. Decree of the President of the Russian Federation of 31.12.2015 No. 683 «On the national security Strategy of the Russian Federation». <https://base.garant.ru/71296054/> (In Russ.).

14. Decree of the President of the Russian Federation of 15.06.1996 No. 909 «On approval of the Concept of the state national policy of the Russian Federation». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9571> (In Russ.).

15. Decree of the President of the Russian Federation of 01.04.1996 No. 440 «On the Concept of transition of the Russian Federation to sustainable development». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/9120> (In Russ.).

16. Barry M. Lester. Behavioral epigenetics. Journal Annals of the New York Academy of the science, 2011. 1226: Pp. 14–33. Doi:10.1111/j.1749–6632.2011.06037.x.

17. Melissa A. Herman, Marisa Roberto. The addicted brain: understanding the neurophysiological mechanisms of addictive disorders. Frontiers in integrative neuroscience. 2015. Vol. 9 (18). Pp. 2–12. Doi. org/10.3389/fnint.2015.00018

18. Seyyed Salman Alavi, Masoud Ferdosi, Mehrdad Setare ets. Behavioral Addiction versus Substance Addiction: Correspondence of Psychiatric and Psychological Views. International Journal of Preventive Medicine. 2012. No 3(4). Pp. 290–294.

## СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Целью данной статьи является изучение состояния проблемы социальной безопасности как научной категории, так и ее частное состояние относительно социально-демографической группы — молодежь. Актуальность выполненного исследования состоит в необходимости научного осмысления условий, в которых происходит становление социальной безопасности молодежи, проявление субъектности молодых людей в контексте правовой культуры. Приведены данные теоретического анализа понятий «социальная безопасность», «правовая культура», акцентировано внимание на формирование субъектности молодежи с точки зрения рискологического подхода. Содержательно описаны детерминанты социальной безопасности молодежи, к которым автор отнес внешние социально-политические факторы (состояние государственной молодежной политики, деятельность различных ведомств, учреждений, властных структур и общественных организаций) и внутренние личностные (субъектность личности, сформированность правовой культуры, правовая активность). Показано, что формирование социальной безопасности молодежи в контексте правовой культуры должно строиться в формате когнитивного (знать), оценочного (уважать) и деятельностно-практического (проявлять социально-правовую активность) компонентов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при организации образовательного и воспитательного процессов формирования правовой культуры молодежи, создании комплексных программ совместных действий по популяризации вопросов социальной безопасности подрастающего поколения.



**АА. Попов**  
*аспирант,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия  
andreyopov94@mail.ru*

**Ключевые слова:** социальная безопасность, правовая культура, общество риска, субъектность, молодежь.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А. А. Попов**

Социальная безопасность  
молодежи в контексте  
правовой культуры

Формирование социальной безопасности современной молодежи осуществляется в условиях, когда общество как динамично развивающаяся система характеризуется неопределенностью и неоднозначностью явлений и процессов, транзитивностью, изменчивостью, стабильным непостоянством [1; 2; 8; 22]. Этот факт определяет актуальность темы исследования.

Молодежь формулирует вполне понятный запрос государству и обществу о своем полноправном включении в решение вопросов, которые непосредственно относятся к молодому поколению. Таким образом, она проявляет свою субъектность.

Обратимся к концепции И. М. Ильинского, в которой ее центральное звено составляет идея субъектности молодежи [10]. Он говорит о том, что старшее поколение должно не делиться субъектностью с молодежью, а опереться на ее субъектность, за счет чего можно «вытянуть» все общество, сохранив его настоящее и обеспечив будущее.

Развитие социальной субъектности молодежи можно рассматривать как направленное изменение ее социальных качеств в процессе воспроизводства социальной структуры общества, а также в результате проявления ее социальной активности. По мнению В. А. Лукова [13], в переходные периоды социальная субъектность молодого поколения проявляется наиболее полно и многосторонне. Стремление к самореализации личности, связанное с достижениями и поиском успеха, сопряжено с риском.

Анализируя значение риска в молодежной среде, Ю. А. Зубок акцентировала внимание на нравственных аспектах выбора личности, основываясь на принятых в данном обществе ценностей и моральных норм [8]. Молодой человек, не сумев реализовать себя в обществе, ощущая свою неуспешность, на фоне отсутствия адекватной внешней системы защиты от различного рода социальных рисков, угроз, преодолевая неопределенность, часто вынужден нарушать нравственные и правовые нормы. Воз-

никает вопрос о наличии определенных социокультурных, нравственных, воспитательных и иных опор личности, когда ситуация риска станет для нее точкой роста и развития.

Актуальность обеспечения социальной безопасности молодежи обусловлена многими процессами, в частности кризисом идентичности молодежи [6], падением престижа труда, отсутствием четкой внутренней системы ориентаций и предпочтений, быстрой сменой ориентиров и ценностей [23], социальным расслоением, социальной дихотомией нравственных позиций, интересов молодежи и т.д.

По мнению Е. Б. Шестопаля и А. В. Селезневой, снижение общего морально-нравственного уровня делает государство и общество уязвимым из-за опасности массового разрастания деструктивных и противоправных форм поведения, снижая общий уровень законности и правопорядка, стабильности и безопасности в стране [25]. Молодежь, усваивая предлагаемые нормы поведения, озвучивая запрос на социальную справедливость и артикулируя неуверенность в завтрашнем дне, «считывает» новые ценности, переводя их в формат протестного поведения, игнорирование которого для общества чревато неконтролируемыми последствиями.

В настоящий момент интерес исследователей к социальной безопасности населения в целом и молодежи в частности объясняется расширением вариантов социальных проблем, увеличением числа безработных, снижением уровня социальной защищенности, наличием неуверенности в завтрашнем дне, страхами о качестве жизни и социальном благополучии, наличием социальных конфликтов и пр.

Теоретической основой исследования обозначенной темы являются труды отечественных и зарубежных ученых в области политологии, социологии, педагогики, психологии, конфликтологии, менеджмента и других научных дисциплин, содержащих анализ и теоретические выводы по структуре и сущности социальной безопасности молодежи.

Проблемы обеспечения социальной безопасности молодежи необходимо анализировать, опираясь на труды Г. Спенсера [20], Э. Дюркгейма [5], Т. Н. Заславской [7], В. Т. Лисовского [11], Г. Маркузе [15], Т. Парсонса [16] и др.



Социальную безопасность для комплексного изучения нужно рассматривать в контексте социального развития [24], социальной интеграции и рискологического подхода [9], тезаурологического подхода [14], социально-педагогического и системно-деятельностного подходов (А. Г. Асмолов, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, С. Т. Шацкий).

Проанализируем сущность понятия «социальная безопасность».

По мнению Р. Г. Яновского [26, с. 341], социальная безопасность рассматривается как «состояние защищенности социума как определенной устойчивой общности людей, характеризующейся единством условий жизнедеятельности в своих существенных отношениях и вследствие этого — общностью культуры».

Социальную безопасность в общем можно определить как возможность человека сохранить свою жизнь, полноценно реализуя индивидуальные и общественные интересы. При этом подчеркивается роль государства и общества, которые должны обеспечить существование правовых, экономических, идеологических, организационных и социально-психологических мер, позволяющих сохранить социальную стабильность и сам общественный строй. Как видим, социальная безопасность всегда связана с состоянием общества и определяется как базовая характеристика его устойчивого и безопасного развития.

В связи с этим можно рассматривать социальную безопасность как интегративное образование, включающее взаимодействие личности с различными социальными средами, уровень возникающих опасностей и рисков, угрожающих жизни и здоровью, уровень благосостояния, уровень общей культуры, поведенческие предпочтения, нравственные и эмоциональные характеристики, а также общее качество жизни. Все это составляет гарантию высокого уровня социальной безопасности людей [18].

По мнению Т. К. Ростовской и Е. А. Князьковой, социальная безопасность молодежи неотделима от национальной безопасности, следовательно, ее обеспечение невозможно без учета институциональных процессов, происходящих в условиях трансформации социальных структур российского общества,

в которых формируется современное молодое поколение [19].

Некоторые авторы [3; 4; 12] рассматривают и обосновывают связь государственной молодежной политики и национальной безопасности, указывают на необходимость координации деятельности различных ведомств, учреждений, правительственных структур и общественных организаций на основе единых государственных взглядов на социально-экономическое, духовное и психофизиологическое развитие молодежи.

Объединенные усилия различных структур и ведомств по обеспечению социальной безопасности молодежи, которые мы относим к внешним условиям, без развитости индивидуальной и социальной субъектности как внутренней позиции самого индивида не могут обеспечить комплексное решение проблем безопасности подрастающего поколения.

В связи с этим мы предлагаем рассматривать социальную безопасность в контексте правовой культуры молодежи и выдвигаем тезис, что при сформированности правовой культуры личности можно говорить о снижении риска противоправных действий, формировании практики поиска путей устойчивого безопасного положения молодого человека как условия, необходимого для сохранения социального порядка и жизненно важных нормативных ориентаций личности.

Молодой человек при сформированной правовой культуре осознанно соблюдает правовые нормы, выбирает грамотную модель поведения в юридически значимой ситуации, вырабатывает индивидуальную позицию по отношению к действующему праву. Вступая в отношения с различными социальными группами, социальными институтами, властными структурами, молодежь оценивает правовые нормы, преобразует их в свои установки, которые регулируют их правовое поведение.

У личности формируется своеобразный баланс между ответственностью и свободой, понимание личной ответственности за последствия своих поступ-



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А. А. Попов**

Социальная безопасность  
молодежи в контексте  
правовой культуры

ков [17], осознается природа возникновения социальных опасностей и угроз.

Понимая, что правовая культура определяется познавательной, оценочной и регулятивной функциями, мы считаем, что она может стать основой социальной безопасности молодого человека, посредством которой он сможет обозначить свою индивидуальную и социальную субъектность.

Формировать правовую культуру, популяризировать принципы социальной безопасности молодежи необходимо в учебных учреждениях в процессе получения образования, посредством участия в детских и молодежных организациях.

Для молодежи важно знать и уважать право, проявлять социально-правовую активность. Именно эти компоненты характеризуют правовую культуру. Формируя позитивное отношение к праву, необходимо делать это не через пассивное приобретение знаний, а сочетая эти знания с практикой их актуализации, своеобразного «присвоения» знаний через социально полезную деятельность.

Таким образом, подводя итог нашего теоретического анализа, можно сделать следующие выводы.

Социальная безопасность молодежи является актуальной проблемой современного общества и нуждается в переосмыслении подходов к решению проблем, связанной с ней.

Теоретический анализ состояния социальной безопасности молодежи показал необходимость ее концептуального обоснования, необходимость изучения практики ее обеспечения.

Исследование позволило акцентировать внимание на социальной безопасности в контексте правовой культуры молодежи, которая может стать своеобразным гарантом снижения риска противоправных действий и основой сознательного поведения.

Пути решения проблем формирования социальной безопасности лежат, на наш взгляд, в сочетании внутренних и внешних условий, к которым можно отнести деятельность властных, обра-

зовательных, общественных структур и проявление субъектности личности на основе сформированной правовой культуры соответственно.

## Список литературы

1. Бауман З. *Текущая современность*. — СПб: Питер, 2008.

2. Бек У. *Общество риска. На пути к другому модерну* / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. — М.: Прогресс Традиция, 2000.

3. Головина Е. В. *Государственная молодежная политика как фактор обеспечения социальной безопасности: автореф. дис. кан. соц. наук*. — М., 2006.

4. *Государственная молодежная политика в России: социально-психологические основания и технологии реализации* / Под общей редакцией С. Ю. Поповой. — М.: Аквилон, 2019.

5. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии*. — М.: Наука, 1991.

6. Евгеньева Т. В., Селезнева А. В. *Советское прошлое в ценностном и образно-символическом пространстве российской идентичности* // Полис. Политические исследования. — 2016. — № 3. — С. 25–39.

7. Заславская Т. И. *Современное российское общество: проблемы и перспективы* // Общественные науки и современность. — 2004. — № 5. — С. 5–15.

8. Зубок Ю. А. *Проблема социального развития молодежи в условиях риска*. — [http://ecsocman.hse.ru/data/033/151/1217/006-ZUBOK\\_Yux2cA.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/033/151/1217/006-ZUBOK_Yux2cA.pdf).

9. Зубок Ю. А. *Феномен риска в социологии: Опыт исследования молодежи*. — М.: Мысль, 2007.

10. Ильинский И. М. *Образовательная революция*. — М.: Изд-во Мос. гуманит.-социальн. академии, 2002.

11. Лисовский В. *Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учеб. пособие для студентов вузов*. — СПб.: СПбГУП, 2000.

12. Луков В. А. *Государственная молодежная политика: проблема социального проектирования будущего России* // Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке. В честь 70-летия И. М. Ильинского / Колл. монография под общ. ред. Вал. А. Лукова. — М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006.

13. Луков В. А. *Биосоциология молодежи: теоретико-методологические основа-*

ния: науч. монография / Вал. А. Луков. — М.: Изд-во Мос. гуманит. ун-та, 2013.

14. Луков Вал. А., Луков В. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. — 2014. — № 1. — С. 18–35.

15. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. Пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.

16. Парсонс Т. Система современных обществ. — М.: Аспект Пресс, 1997.

17. Попова С. Ю., Пронина Е. В., Попов А. А., Пронина А. А. Образовательные форумы как социально-психологическая среда формирования ответственности молодежи в РФ // Образование личности. — 2019. — № 3–4. — С. 28–33.

18. Права человека и правовое социальное государство в России / Отв. ред. Е. А. Лукашева. — М., 2011.

19. Ростовская Т. К., Князькова Е. А. Формирование социальной безопасности молодежи в контексте развития человеческого капитала // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религионоведение». — 2017. — Т. 21. — С. 104–109.

20. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое. — М.: Либроком, 2013.

21. Титов В. В. Национально-государственная идентичность как пространство политических смыслов и образов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2017. — № 1. — С. 42–54.

22. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек: монография. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.

23. Чуев С. В., Тимохович А. Н., Гришавина С. А. Политические ценности российской молодежи: материалы исследования // Власть. — 2017. — Том. 25. — № 11. — С. 54–60.

24. Чупров В. И. Социальное развитие молодежи. Теоретические и прикладные проблемы. — М., Социум, 1994.

25. Шестопал Е. Б., Селезнева А. В. Социокультурные угрозы и риски в современной России // Социс. Социологические исследования. — 2018. — № 10. — С. 90–99.

26. Яновский Р. Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. — М.: Асадемия, 1999.



## SOCIAL SECURITY OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF LEGAL CULTURE

**Andrey A. Popov**

Postgraduate student,  
Moscow State Pedagogical University,  
Moscow, Russian Federation  
[andreypopov94@mail.ru](mailto:andreypopov94@mail.ru)

### Abstract

The aim of this article is to study the state of the problem of social security as a scientific category as well as its particular state relative to the socio-demographic group — youth. Relevance of the research is the need for scientific understanding of conditions in which social security of young people is being formed, manifestation of subjectivity of young people in the context of legal culture. The article presents data on theoretical analysis of the concepts "social security" and "legal culture", and focuses on formation of subjectivity of young people from the point of view of the risk approach. The author describes the determinants of social security of youth, which include, as per the author, external socio-political factors (state of governmental youth policy, activity of various departments, institutions, government structures and public organizations) and internal personal factors (subjectivity of the individual, formation of legal culture, legal activity). It is shown that formation of social security of young people in the context of legal culture should be built in the format of cognitive (to know), evaluative (to respect) and activity-practical (to show social and legal actions) components. The applied aspect of the studied problem can be implemented in organization of educational and pedagogic processes for formation of legal culture of young people, creation of comprehensive joint action programs to promote social security within younger generations.

**Keywords:** social security, legal culture, risk society, subjectivity, youth.

### References

1. Bauman Z. Fluid modernity. St. Petersburg, 2008. (In Russ.)



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А. А. Попов**

Социальная безопасность  
молодежи в контексте  
правовой культуры

2. Bek U. Risk society. On the way to another modern. Trans. with him. V. Sedelnik and N. Fedorova; Afterword by A. Filippov. Moscow, 2000. (In Russ.)
3. Golovina E. V. State youth policy as a factor of ensuring social security. Author. dis. cand. social sciences. Moscow, 2006. (In Russ.)
4. State youth policy in Russia: socio-psychological foundations and technologies of implementation. Under the general editorship of S. Yu. Popova. Moscow, 2019. (In Russ.)
5. Durkheim E. On the division of social labor. Method of sociology, Moscow, 1991. (In Russ.)
6. Evgeneva T. V., Selezneva A. V. The Soviet past in the value and image-symbolic space of Russian identity. Polis. Politicheskkiye issledovaniya. 2016. No. 3. Pp. 25–39. (In Russ.)
7. Zaslavskaya T. I. Modern Russian society: problems and prospects. Obshchestvennyye nauki i sovremennost'. 2004. No. 5. Pp. 5–15. (In Russ.)
8. Zubok Yu. A. The Problem of social development of youth in the conditions of risk. [http://ecsocman.hse.ru/data/033/151/1217/006-ZUBOK\\_Yux2cA.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/033/151/1217/006-ZUBOK_Yux2cA.pdf) (In Russ.)
9. Zubok Yu. A. The phenomenon of risk in sociology: Experience of youth research. Moscow, 2007. (In Russ.)
10. Ilinsky I. M. Educational revolution. Moscow, 2002. (In Russ.)
11. Lisovsky V. Spiritual world and value orientations of youth in Russia: Textbook for University students. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)
12. Lukov V. A. State youth policy: the problem of social design of the future of Russia. Humanitarian knowledge: development trends in the XXI century. In honor of the 70<sup>th</sup> anniversary of I. M. Ilyinsky. Coll. monograph. Under the general ed. Val. A. Lukov. Moscow, 2006. (In Russ.)
13. Lukov Val. A. Biosociology of youth: theoretical and methodological foundations: scientific monograph. Moscow, 2013. (In Russ.)
14. Lukov Val. A., Lukov V. A. Methodology of the thesaurus approach: strategy of understanding. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. 2014. No. 1. Pp. 18–35. (In Russ.)
15. Markuse G. Eros and civilization. One-dimensional man: a study of the ideology of advanced industrial society. Trans. with English., afterword., note. A. A. Yudin; Ed., Foreword. V. Y. Kuznetsov. Moscow, 2003. (In Russ.)
16. Parsons T. The System of modern societies. Moscow, 1997. (In Russ.)
17. Popov S. Yu., Pronin E. V., Popov A. A., Pronin A. A. Educational forums as socio-psychological environment of formation of responsibility of young people in Russia. Obrazovaniye lichnosti. 2019. No. 3–4. Pp. 28–33. (In Russ.)
18. Human Rights and the legal social state in Russia. Ed. by E. A. Lukasheva. Moscow, 2011.
19. Rostovskaya T. K., Knyazkova E. A. Formation of social security of youth in the context of human capital development. Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Politologiya. Religionovedeniye». 2017. Vol. 21. Pp. 104–109. (In Russ.)
20. Spencer G. Mental, moral and physical education. Moscow, 2013. (In Russ.)
21. Titov V. V. National and state identity as a space of political meanings and images. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki. 2017. No. 1. Pp. 42–54. (In Russ.)
22. Toshchenko Zh. T. Paradoxical man: monograph. Moscow, 2008. (In Russ.)
23. Chuev S. V., Timokhovich A. N., Grishaeva S. A. Political values of the Russian youth: research materials. Vlast'. 2017. Vol. 25. No. 11. Pp. 54–60. (In Russ.)
24. Chuprov V. I. Social development of youth. Theoretical and applied problems. Moscow, 1994. (In Russ.)
25. Shestopal E. B., Selezneva A. V. Sociocultural threats and risks in modern Russia. Sotsis. Sotsiologicheskkiye issledovaniya. 2018. No. 10. Pp. 90–99. (In Russ.)
26. Yanovsky R. G. Global changes and social security. Moscow, 1999. (In Russ.)

# ГЛОБАЛЬНЫЕ РИСКИ XXI ВЕКА: КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

Публикация подготовлена в рамках гранта Президента № МК-2074.2020.6

Статья посвящена исследованию проблем реализации учебно-профессиональной деятельности в системе высшего профессионального образования в условиях пандемии COVID-19. Адаптация образовательного процесса к цифровым технологиям невозможна без учета персонализированного обучения, которое обеспечивает реализацию системы адаптивного образования, учета потребностей, уровня развития и интересов обучающихся. Преподаватель становится в большей степени наставником и навигатором в образовательном процессе, а не «репродуктором» информации. На сегодняшний день угроза пандемии COVID-19 привела к тому, что в сфере высшего профессионального образования пересматриваются подходы к обучению и трансформируются образовательные модели. В связи с этим в представленной статье обозначены ключевые задачи, которые стоят перед системой высшего профессионального образования. Определены наиболее актуальные тренды в образовании: омниобучение (обучение с использованием всех возможных каналов коммуникации), адаптивное обучение, дистанционное обучение, онлайн-менторство, смешанное обучение, «самообучающиеся» организации, EdTech-стартапы и др. Представлена модель смешанного обучения в системе высшего профессионального образования в контексте необходимости непрерывного образования в условиях пандемии. Сделаны выводы о том, что смешанное обучение в системе высшего профессионального образования трансформирует учебный процесс в информационную основу, обеспечивающую обучающемуся формирование предусмотренных ФГОС, а также создание условий для развития готовности и способности обучающегося к самоактуализации.



**В.Б. Салахова**

*кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии  
и педагогики факультета  
гуманитарных наук и социальных  
технологий, ФГБОУ ВО «Ульяновский  
государственный университет»,  
г. Ульяновск, Россия*  
**Valentina\_nauka@mail.ru**



**Л.И. Уколова**

*доктор педагогических наук, профессор  
кафедры музыкального искусства,  
Институт культуры и искусств,  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»,  
г. Москва, Россия*  
**ukolovali@yandex.ru**

**Ключевые слова:** система образования, дистанционное обучение, дистанционные технологии, высшее профессиональное образование, пандемия коронавируса, COVID-19.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В.Б. Салахова, Л.И. Уколова**

Глобальные риски XXI века:  
кризис образования в условиях  
пандемии COVID-19

### Введение

Вспыхнувшая пандемия коронавируса COVID-19 в провинции Ухань в Китае в январе 2020 г., а затем распространившаяся по всему миру — это чрезвычайная ситуация для всего человечества. Пандемия COVID-19 — это экономический, социальный, политический и общечеловеческий кризис, который быстро охватил все области человеческой жизни, в том числе и сферу образовательных услуг.

4 марта 2020 года ЮНЕСКО опубликовала отчет о резком переходе на дистанционные формы в результате введения карантинных мер. По словам генерального директора ЮНЕСКО Одри Азуле: «Масштабы и скорость распространения перебоев в образовательном процессе сегодня беспрецедентны и могут нарушить базовые права многих детей на получение образования». 23 апреля 2020 года генеральный секретарь ООН Антониу Гуттериш выступил с докладом о правах человека в условиях распространения пандемии COVID-19. Лейтмотивом выступления А. Гуттериша являлась проблема прав человека и их роль в формировании ответных действий на угрозу пандемии как для чрезвычайной ситуации в области общественного здравоохранения, так и для более широкого воздействия на жизнь людей. Учет прав человека является главной задачей в условиях преодоления чрезвычайных ситуаций. Меры, принимаемые в борьбе с коронавирусом, учитывающие права человека, приводят к лучшим результатам в борьбе с пандемией. Учет прав человека в кризисной ситуации позволит создать почву для выхода из этого кризиса с более конструктивным, устойчивым и эффективным обществом в рамках мирового развития. Учет прав человека должен затрагивать и право человека на образование. На сегодняшний день в 191 стране мира принято решение о частичном или полном закрытии школ и университетов и переходе на дистанционные формы обучения на период активного распространения коронавируса. В результате,

около 1,6 миллиарда учащихся перешли на дистанционное образование<sup>1</sup>.

В настоящий момент во всех странах мира идет активная работа по обеспечению непрерывности обучения для всех. В частности, организация дистанционного образования может позволить себе вполне успешно справиться с кризисной ситуацией. Но готовы ли страны к подобному вынужденному переходу? Ответ на данный вопрос требует сфокусироваться на оценках рисков и перспектив осуществления образовательного процесса в российских вузах в ситуации вынужденного перехода на дистанционные формы в условиях введения карантинных мер. В данной ситуации важны отработанные формы и методы, описание и изучение успешных кейсов и программ, а также всесторонняя оценка рисков. Образовательные системы должны иметь качественные ресурсы и интернет-платформы, способные быстро и эффективно переключиться на дистанционное обучение.

Возможности дистанционного образования до распространения пандемии COVID-19 во всем мире не являлись предметом пристального внимания как ученых-исследователей, так и практиков образовательных сфер. Дистанционное образование использовалось, как правило, в качестве вспомогательного метода обучения и решало конкретные в основном узкоспециализированные задачи. Однако на сегодняшний день данная область системы образования имеет наивысшее значение как для отдельных стран, так и для всего мирового сообщества.

### Постановка проблемы

Первые десятилетия XXI в. можно охарактеризовать как динамичное развитие экономики ведущих стран мира, которое привело к масштабному внедрению цифровых технологий в экономике и социальной сфере.

В России обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере является одной из национальных целей развития (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах раз-

<sup>1</sup> [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_policy\\_brief\\_on\\_human\\_rights\\_and\\_covid\\_23\\_april\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief_on_human_rights_and_covid_23_april_2020.pdf)

вития Российской Федерации на период до 2024 года», далее — Указ № 204). Особое значение приобретает формирование образовательных программ, отвечающих глобальным трендам, и персонализированных траекторий обучения, способных обеспечить «цифровую грамотность». Для обеспечения цифровой грамотности Указом № 204 было определено выполнение к 2024 году следующих задач:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

- внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»;

- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Однако развитие пандемии коронавируса COVID-19 во всем мире привело к резкому внедрению цифровых технологий во всех сферах образовательных услуг, что послужило причиной технологического усложнения и повлекло за собой перестройку всей системы образования.

Онлайн-технологии и основанные на них формы обучения стали основной формой организации учебного процесса в учреждениях образования. Однако необходимость реализации онлайн-образования приводит к утрате вузами монополии на передачу знаний. В данной социально-экономической ситуации развития преподаватель перестает восприниматься как «репродуктор» информации, а становится больше наставником и «навигатором» образовательного процесса. Все это приводит к резкой необходимости изменения подходов к об-



учению и трансформации образовательных моделей. Ключевой задачей, которая стоит сегодня перед системой высшего профессионального образования, таким образом является создание нового учебного контента, отвечающего требованиям динамично изменяющегося рынка труда и потребностям человека [Global Education Futures Report, 2018]. Среди наиболее актуальных трендов в образовании становятся: омниобучение (обучение с использованием всех возможных каналов коммуникации), адаптивное обучение, дистанционное обучение, онлайн-менторство, смешанное обучение, «самообучающиеся» организации, EdTech-стартапы и др.

### Теоретический анализ

Актуальность проблемы трансформации системы образования в условиях распространения пандемии COVID-19 и необходимость развития новых образовательных моделей, основанных на дистанционных технологиях, требуют на сегодняшний день особого внимания.

Такие реалии современного вузовского образования, как дистанционные образовательные технологии, получили законодательное оформление и импульс к развитию в связи с выходом в свет нового «Закона об образовании в РФ». Важность, эффективность и перспективность использования в учебном процессе электронных материалов для оптимизации самостоятельной работы студентов, для контроля учебных достижений и установления обратной связи со студентами осознается в высшей школе на протяжении последних 10–15 лет достаточно отчетливо. Вузы создают собственные электронные информационно-образовательные комплексы, разворачивают системы дистанционного обучения, разрабатывают электронные учебники и учебные пособия [5].

Вместе с тем дистанционное обучение в большинстве случаев понимается в отечественном образовании достаточно узко — как вспомогательный инструмент к традиционному учебному процессу.



Анализ исследований в области дистанционного образования (Е. Л. Гаврилова, Ю. Л. Деражне, Е. С. Комраков, Т. В. Лютова, Е. С. Полат, Т. А. Сергеева, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников и др.) позволил сделать выводы о том, что на сегодняшний день существует достаточно большое количество трудностей при создании научно-методической и учебно-методической основы для данной сферы образования. Так, например, в учебно-методических комплексах часто отсутствуют обязательные структурные компоненты, сопровождающие самостоятельную работу обучающихся; преобладает монологическая форма изложения материала, что придает процессу обучения предметно-ориентированную направленность [6].

Вместе с тем современная профессиональная среда, для которой проектируются образовательные программы дистанционного обучения, подвержена быстрым изменениям, в том числе и в вопросах, связанных с требованиями к уровню подготовки специалистов. В связи с этим наблюдается несоответствие между уровнем компетентности, который обеспечивается существующими образовательными программами, и востребованным профессиональной средой качеством подготовки специалистов. В практике все чаще возникает необходимость доработки и корректировки уже созданных учебно-методических комплексов под изменяющиеся требования. Все это является следствием отсутствия обоснованной конструктивной технологии проектирования учебно-методических материалов для системы открытого дистанционного профессионального образования [6].

Следует отметить, что за последнее время защищены ряд диссертаций по проблемам дистанционного образования (А. А. Андреев, Е. Л. Гаврилова, Н. И. Булаев, А. В. Густырь, Ю. Л. Деражне, В. А. Либин-Левая, Л. В. Бендова, Е. С. Комраков, С. А. Щенников), в которых раскрываются его различные аспекты. Однако проблема обеспечения качества образования в условиях повышающихся требований

к уровню подготовки специалистов в различных отраслях знания, реализующейся в комплексе технологии дистанционного обучения, проектирования учебно-методических комплексов, управления учебного процесса и контроля его результатов, является по-прежнему актуальной [6].

В отличие от Российской Федерации, в большинстве западных стран форма дистанционного обучения давно признана как самостоятельное и перспективное направление, поскольку предоставляет возможность совмещения профессиональной деятельности и процесса получения профессионального образования. С помощью различных технических средств сам процесс обучения становится персонализированным под потребности обучаемого. Именно при такой форме обучения становится возможным осуществлять занятия по индивидуальному гибкому графику и, благодаря снижению издержек на организацию процесса, обучающие программы оказываются более выгодными по своей доступной цене. Именно вопрос экономической эффективности стал одним из стимулов для активного развития данного направления в ряде экономически развитых стран. Сегодня существует множество мировых институтов для получения образования с помощью дистанционного обучения. Наиболее известные из них это Лондонский открытый университет, Бостонский институт дистанционного обучения, Университет имени Индиры Ганди и т.д. Развитие данного направления, как правило, обусловлено различными социальными проблемами государства, часто таким стимулом является перенаселение или невозможность выполнения обязательств в качестве социального регулятора из-за исторических, географических и экономических факторов. В качестве примера-исключения можно выделить США, где необходимость развития данной формы обучения была обусловлена высоким спросом на услуги профессионального и дополнительного образования [7].

Рассматривая процессы информатизации в Российской Федерации, необходимо отметить, что форма дистанционного образования запоздало интегрируется в традиционные формы различных учебных заведений.

Однако распространение пандемии коронавируса COVID-19 ставит задачи в новых реалиях.



### Актуальность исследования

Актуальность рассматриваемой проблемы определила направление нашего исследования. Современный учебный процесс должен учитывать как тенденции развития науки и техники, так и требования общества к качеству образовательных услуг. Для удовлетворения потребностей цифрового общества в изменениях моделей обучения, всестороннего развития личности студента, медиа-образования одним из вариантов может быть технология смешанного обучения: электронное и дистанционное образование. Под электронным образованием в контексте нашего исследования понимается учебно-образовательный ресурс, который создается педагогом и реализуется студентом самостоятельно. Под дистанционным образованием — традиционное обучение посредством Интернет-технологий [1].

Сегодня важными являются следующие роли преподавателя вуза:

- владеющий современными техническими и технологическими знаниями;
- новатор и исследователь;
- компетентный консультант и неизменный проводник в мир знаний; помощник, формирующий и развивающий у обучаемых потребность в самостоятельном приобретении знаний;
- эрудированный посредник и партнер в деле приобщения студентов культуре будущей профессиональной деятельности;
- профессионал, самостоятельно создающий и интегрирующий электронный и мультимедийный контент в учебный процесс, и др. [1].

При этом очевидно, что преподаватель должен постоянно расти и развиваться, чтобы соответствовать поставленным задачам. Саморазвитие и саморефлексия становятся неотъемлемой частью означенной профессии.

### Технология смешанного обучения

Технология смешанного обучения — один из тех подходов к современному обучению в вузе, который позволяет преподавателю полноценно реализовать себя, при этом используя неограниченный арсенал методов, методик и средств, чтобы всячески улучшать и расширять возможности для обучения студентов в XXI в. [1]. Смешанное обучение сочетает в себе лучшие стороны электронного и дистан-

ционного обучения. Удобство и гибкость электронного обучения дополняется непосредственным контактом преподавателя с группой на занятии посредством Интернет-технологий. В смешанном курсе электронное и дистанционное обучение должны идти параллельно: каждому разделу, пройденному на занятии в режиме онлайн должен соответствовать блок заданий в сети Интернет [10].

В. В. Кравцов, Н. Н. Савельева, Т. В. Черных рассматривают смешанное обучение как один из способов ответить на вызовы современному образованию. Они также отмечают, что есть несколько определенных смешанного обучения:

- учебный процесс, построенный на основе интеграции и взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения;
- учебная методология, преподавание и подход, который сочетает в себе традиционные методы с компьютерной опосредованной деятельностью для обучения;
- активное использование электронного обучения с традиционными формами обучения;
- системный подход в организации образовательного процесса, выражающийся в сочетании очного и электронного обучения [9].

Соотношение использования в рамках смешанной формы обучения традиционной формы обучения и электронного обучения может отличаться и зависит от большого количества факторов. Внедрение смешанного обучения в российское образование пока остается на уровне небольших проектов, кратких статей с представлением опыта использования, с эмоциональными откликами на получение положительных результатов. Вместе с тем анализ исследований свидетельствует о недостаточной изученности методологических оснований технологии, представленности методического плана ее использования. Смешанное обучение, наряду с очным и дистанционным, является формой организации обучения, и как любая форма,



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В.Б. Салахова, Л.И. Уколова**

Глобальные риски XXI века:  
кризис образования в условиях  
пандемии COVID-19

она воплощается в модели, базирующейся на определенных методологических основаниях [9].

Для обоснования теоретических оснований концепции Е. К. Васин формулирует определение смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника: это образовательный процесс, при котором изучение учебных дисциплин осуществляется по двухуровневой схеме «дистанционное изучение теоретического материала и очное осуществление практической учебной деятельности», и на всех этапах учебной деятельности специализированные электронные образовательные ресурсы используются в качестве участника образовательного процесса [3].

Рассматриваемая концепция смешанного обучения опирается на идею функционирования деятельностного треугольника. Под деятельностным треугольником автор понимает такую структуру учебного процесса, в которой его участниками являются, наряду с педагогом и обучающимся, специализированные электронные образовательные ресурсы. Все участники образовательного процесса находятся между собой в определенных функциональных отношениях. При этом предполагается, что:

- применение в образовательном процессе автоматизированных обучающих систем и других продуктов современных информационных технологий обуславливает переосмысление структуры дидактического процесса, пересмотр методов и форм обучения, а также постулирование иных принципов обучения;

- ключевым оценочным компонентом модели выпускника становится уровень его информационной культуры, для формирования которой используется не введение в образовательный процесс дополнительных профильных курсов (объем учебной программы строго регламентирован), а кардинальный пересмотр методологических и методических подходов к освоению содержания учебных дисциплин на основе использования дидактических возможностей информационных технологий [4].

В условиях смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника, функциональные отношения участников образовательного процесса, реализуемого педагогом и обучающимся, заменяются функциональными отношениями трех участников образовательного процесса — преподавателя, обучающегося и специализированного электронного образовательного ресурса. В результате такой замены возникают три направления их взаимодействия: «педагог — обучающийся», «электронный образовательный ресурс — обучающийся» и «педагог — электронный образовательный ресурс», образующие деятельностный треугольник [4].

Реализация смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника, по существу, адаптирует традиционную (лекционно-семинарскую) систему обучения к требованиям сегодняшнего дня, поскольку перевод образовательного процесса на информационную основу (переход к информатизированному обучению) модифицирует характерные для лекционно-семинарской системы особенности. В частности, использование дистанционного изучения теоретического материала посредством применения специализированных электронных образовательных ресурсов делает неприципиальным положение о постоянном составе обучающихся примерно одного возраста и уровня подготовки, а также строгую «привязку» учебной деятельности обучающихся к постоянному расписанию и календарному плану [3].

Вышеизложенное позволяет сформулировать инновационную идею концепции, которая заключается в том, что смешанное обучение переводит учебный процесс в высшей школе на информационную основу и обеспечивает обучающемуся формирование предусмотренных ФГОС компетенций на требуемом уровне качества, что, в свою очередь, создает условия для формирования готовности и способности обучающегося к самоактуализации.

С опорой на парадигматическую методологию концептуального проектирования, Е. К. Васин сформулировал теоретические основания концепции смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треуголь-



ника, отражающие исследовательские позиции, опора на которые позволяет осуществить ее построение. Эти позиции освещаются автором, исходя из понимания смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника как многогранного процесса, осмысление которого необходимо осуществлять с различных позиций и точек зрения. В связи с этим, парадигматическая методология концептуального проектирования в данном случае состоит из системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов [3].

Реализация этой концепции предоставляет возможность осуществить реальный перевод образования на информационную основу и устраняет присущие традиционной системе внутренние противоречия, связанные с недостаточным учетом личностных особенностей обучающихся [3].

По мнению И. Н. Айнутдиновой, смешанное обучение, опосредованное сетевым взаимодействием с использованием компьютеров и Интернета, может быть успешным, если в процессе обучения будет усилена роль студентов и их автономии, а акценты перенесены от преподавания к обучению, от преподавателя к студенту [1].

Потенциал и перспективы развития смешанного обучения очевидны. В исследованиях психологов отмечается, что традиционные методы обучения обычно не учитывают индивидуальные различия обучаемых и ориентируются в основном на обучающихся, у которых доминирует вербальный стиль познавательной деятельности. В итоге мы имеем одинаковые условия обучения для всех без исключения студентов, без учета их способностей и склонностей [2].

Таким образом, смешанное обучение создает новую среду, позволяющую ориентироваться на индивидуальные стили студентов и их интересы. Электронная среда обладает рядом специфических возможностей и преимуществ, по сравнению с традиционной моделью обучения. Электронный компонент смешанного курса предлагает оптимальные условия для реализации индивидуального потенциала студентов. Задания, размещенные в сети, могут обладать большой степенью вариативности и, таким образом, соответствовать индивидуальным талантам и способностям студентов. Они

могут отличаться по степени сложности, а также зависеть от способностей. Такая вариативность помогает вовлекать слабых студентов в совместную работу и в то же время предъявлять более высокие требования к сильным студентам. Обучение в виртуальной среде способствует развитию учебной автономии студентов. Они становятся более активными, демонстрируют интерес к предмету и методам обучения, учатся критически оценивать свои навыки и умения, участвуя в групповых дискуссиях. Учебная автономия студентов обеспечивает переход к индивидуализации обучения, характеризующейся высоким уровнем мотивации [2, 8].

Применение модели смешанного обучения позволяет педагогу организовать обучение в соответствии с современными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, совершенствовать навыки применения информационно-коммуникационных технологий и инноваций в области преподавания предмета, повышать собственный уровень научно-методической подготовки.

### **Вывод**

Таким образом на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в современных социально-экономических условиях развития системы высшего профессионального образования внедрение модели смешанного обучения в рамках концепции непрерывного образования представляется на наш взгляд необходимым и очевидным. Исходя из этой концепции, специалистам любых профессий необходима непрерывная актуализация знаний, навыков, профессиональных компетенций, что представляется возможным в рамках модели смешанного обучения с помощью технологий электронного обучения. Обучение, таким образом, должно строиться в соответствии со следующими принципами:

- открытость и доступность образовательной среды, обеспечивающие студенту автономность в выборе собственной траектории развития на основе собственных образовательных потребностей;



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В.Б. Салахова, Л.И. Уколова**

Глобальные риски XXI века:  
кризис образования в условиях  
пандемии COVID-19

■ практико-ориентированность образовательного процесса, учитывающая актуальные изменения социально-экономической ситуации развития;

■ субъектность и активность образовательного процесса, предполагающая активную позицию обучающегося, опору на личный опыт, стимулирование мобильности, автономности и творческого потенциала.

### Список литературы

1. *Айнутдинова И. Н.* Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе // *Общество: социология, психология, педагогика.* — 2015. — № 6. — С. 74–77.

2. *Бабушкина Л. Е., Сафонов В. И.* ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов педвуза при обучении иностранному языку // *Образовательные технологии и общество.* — 2015. — № 1. — <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-studentov-pedvuza-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.

3. *Васин Е. К.* О теоретических основаниях концепции смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника // *Мир науки.* — 2016. — Том 4. — № 1. — <http://mir-nauki.com/PDF/29PDMN116.pdf>.

4. *Васин Е. К.* Учебный кластер как условие реализации смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника // *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева.* — 2016. — № 2(90). — С. 107–114.

5. *Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю.* Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения: Мат. XI международной науч.-методич. конф. «Новые образовательные технологии в вузе», 18–20 февраля 2014. — С. 7–10.

6. *Жуков А. В., Ковардакова М. А., Навиков С. Г., Савхалов Г. Б.* Организационно-педагогическое и информационно-техническое обеспечение подготовки специалистов в сфере коммерциализации высоких технологий на базе сетевой инфра-

структуры и программно-аппаратного комплекса // *Сибирский педагогический журнал.* — 2011. — № 8. — С. 230–240.

7. *Изаак С. И., Исаев Р. А.* Особенности развития дистанционного образования в российской федерации // *Сервис в России и за рубежом.* — 2015. — Том 9. — № 2 (58). — С. 68–75.

8. *Ковардакова М. А.* Интерактивные технологии обучения в высшей школе: смешанное обучение: учеб. пос. для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей. — Ч. 2. — Ульяновск: УлГУ, 2017.

9. *Кравцов В. В., Савельева Н. Н., Черных Т. В.* Смешанное обучение как ответ на вызовы современному образованию // *Образовательные технологии и общество.* — 2015. — Т. 18. — № 4. — С. 659–669.

10. *Краснова Т. И., Сигоренко Т. В.* Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе // *Образовательные технологии и общество.* — 2014. — Том. 17. — № 2. — С. 403–414.

---

### GLOBAL RISKS OF THE XXI CENTURY: EDUCATION CRISIS DURING COVID-19 PANDEMIA

Publication was prepared under Grant  
of the President N. MK-2074.2020.6

#### **Valentina B. Salakhova**

Psychology Candidate,  
Senior Lecturer of Psychology  
and Pedagogics Department  
of the Humanitarian Sciences  
and Social Technologies Faculty,  
Ulyanovsk State University,  
Ulyanovsk, Russian Federation  
[Valentina\\_nauka@mail.ru](mailto:Valentina_nauka@mail.ru)

#### **Liubov I. Ukolova**

Doctor of Pedagogy, Professor  
of Music Art Department,  
Institute of Culture and Arts,  
Moscow City Pedagogical University,  
Moscow, Russian Federation  
[ukolovali@yandex.ru](mailto:ukolovali@yandex.ru)

#### **Abstract**

The article is devoted to the study of problems of implementation of educational and professional activities in the system of higher professional education in the context of COVID-19 pandemic. Digitalization of modern education requires solution of a specific list of issues related to the ad-



aptation mechanisms of the educational system to the digital environment. Adaptation of the educational process to digital technologies is impossible without taking into account personalized training, which guarantees implementation of the adaptive education system, taking into account the needs, level of development and interests of students. The lecturer becomes more of a mentor and navigator in the educational process, and not a "reproducer" of information. Today, the threat of COVID-19 pandemic has led to the fact that in the field of higher professional education approaches to learning are being revised and educational models are being transformed. In this regard, the presented article outlines the key challenges the system of higher professional education faces. The most relevant trends in education have been identified: omni-learning (training using all possible communication channels), adaptive learning, distance learning, online mentoring, mixed learning, "self-learning" organizations, EdTech startups, and others. A model of mixed learning in a higher education system is presented in context of the need for continuous education during pandemic. The conclusions are drawn that mixed learning in the system of higher professional education transforms the educational process into an informational basis that provides the learner with the formation of the stipulated FSES (Federal State educational standards), as well as the creation of conditions for the development of readiness and ability of student to self-actualize.

**Keywords:** education system, distance learning, distance technologies, higher professional education, coronavirus pandemic, COVID-19.

## References

1. Ainutdinova I. N. Actual issues of the application of blended learning technology in teaching foreign languages at a university. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2015. No. 6. Pp. 74–77. (In Russ.)
2. Babushkina L. E., Safonov V. I. IKT as a means of forming the sociocultural competence of pedagogical students in teaching a foreign language. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obsh-*

*chestvo*. 2015. No. 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsio-kulturnoy-kompetentsii-studentov-pedvuza-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (In Russ.).

3. Vasin E. K. On the theoretical foundations of the concept of blended learning based on the functioning of the activity triangle. *Mir nauki*. 2016. Vol. 4. No. 1. <http://mir-nauki.com/PDF/29PDMN116.pdf> (In Russ.)

4. Vasin E. K. The training cluster as a condition for the implementation of blended learning based on the functioning of the activity triangle. *Vestnik CHGPU im. I. Ya. Yakovleva*. 2016. No. 2 (90). Pp. 107–114. (In Russ.)

5. Veledinskaya S. B., Dorofeeva M. Yu. Organization of the educational process at the university using blended learning technology. Materials of the XI International Scientific and Methodological Conference «New Educational Technologies in the University», February 18–20, 2014. Pp. 7–10. (In Russ.)

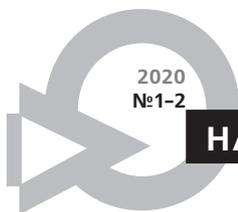
6. Zhukov A. V., Kovardakova M. A., Novikov S. G., Savkhalov G. B. Organizational-pedagogical and information-technical support for training specialists in the field of high-tech commercialization based on network infrastructure and a hardware-software complex. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2011. No. 8. Pp. 230–240. (In Russ.)

7. Isaac S. I., Isaev R. A. Features of the development of distance education in the Russian Federation. *Servis v Rossii i za rubezhom*. 2015. Vol. 9. No. 2 (58). Pp. 68–75. (In Russ.)

8. Kovardakova M. A. Interactive learning technologies in higher education: textbook. manual for students of the faculty of continuing education of teachers. Part 2. Ulyanovsk, 2017. (In Russ.)

9. Kravtsov V. V., Savelyeva N. N., Chernykh T. V. Blended learning as an answer to the challenges of modern education. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*. 2015. Vol. 18, No. 4. Pp. 659–669. (In Russ.)

10. Krasnova T. I., Sidorenko T. V. Blended learning as a new form of organization of language education in a non-linguistic university. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*. 2014. Vol. 17. No. 2. Pp. 403–414. (In Russ.)



## ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на бурные темпы развития и многие преимущества дистанционных форм обучения, существуют и серьезные проблемы: многие студенты не заканчивают дистанционные программы, нет достаточно проработанных методологических рекомендаций, сложно поддерживать вовлеченность учащихся в процесс обучения. Особенно ярко эти проблемы проявляются в ситуации, когда весь мир вынужденно перешел на дистанционное образование. Многие производители дистанционных образовательных программ рассматривают оценку эффективности курса студентами как один из основных элементов определения его качества на рынке образовательных услуг. Влияние личностных особенностей учащихся на объективные и субъективные характеристики обучения исследованы достаточно подробно, однако эти выводы нельзя переносить на дистанционное образование, которое представляется качественно иной формой организации процесса обучения. Результатом проведенного исследования стала эмпирическая модель личностных факторов (личностных черт по методике Большой пятерки и стилей идентичности личности по модели М. Берзонски), влияющих на оценку эффективности дистанционных курсов. Невротизм оказался отрицательно связан с вовлеченностью в процесс обучения. С удовлетворенностью показали связь факторы экстраверсии и доброжелательности. Шкала приверженности оказалась значимо связана с вовлеченностью, удовлетворенностью, результативностью и представлением о влиянии получаемых знаний на будущее. Открытость новому опыту и информационный стиль идентичности положительно коррелируют с представлением студентов о влиянии на будущее, диффузный стиль, наоборот, отрицательно.



**Е.П. Белинская**

*доктор психологических наук, профессор  
кафедры социальной психологии,  
ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»,  
г. Москва, Россия  
elena\_belinskaya@list.ru*



**Н.В. Федорова**

*студент,  
ФГБОУ ВО «МГУ имени Ломоносова»,  
г. Москва, Россия  
fedorova731@mail.ru*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, оценка эффективности дистанционных курсов, стиль идентичности, факторы Большой пятерки, личностные черты.



В современном информационном мире дистанционное образование интенсивно развивается, появляется все больше и больше онлайн-курсов и программ обучения, что закономерно актуализирует исследовательский интерес к его психолого-педагогическим особенностям. Необходимо отметить неожиданную актуальность его изучения в связи со всеобщей ситуацией пандемии: во всем мире университеты, школы и другие учебные заведения резко были вынуждены перейти в дистанционный режим работы, что поставило научное сообщество перед необходимостью выработать практические рекомендации, которые в первую очередь должны быть основаны на эмпирических исследованиях в данной области.

Активное распространение дистанционных форм образования началось с появлением новых информационных технологий, и на данный момент существует большое количество различных видов дистанционных курсов, которые могут быть сравнимы посредством многих критериев. Отметим, что в качестве ведущих параметров сравнения в большинстве случаев используют ограничения по количеству участников и синхронность/асинхронность обучения во времени [13].

Под дистанционным обучением в рамках данной работы мы будем понимать обучение, в котором ученик и учитель разделены во времени и пространстве [4; 5], и отметим, что в целом при оценке его эффективности выделяют два вектора рассматривания: педагогический, когда ведущей оказывается оценка результативности, и психологический — с точки зрения удовлетворенности образовательным процессом и его результатом [2]. Однако оценка результативности, помимо объективных показателей успеваемости, также может включать в себя субъективный аспект — в силу восприятия образовательного процесса обучающимся. Американскими исследователями Д. Грей и А. Ди Лорето [11], была разработана комплексная модель факторов, влияющих на восприятие результативности и удовлетворенности дистанционным образованием самими студентами, в которой ведущую роль играют именно личностные диспозиции, эмпирической проверке и уточнению которой было посвящено проведенное

эмпирическое исследование. Заметим здесь же, что хотя проблематика личности представляется достаточно изученной в рамках традиционного образования, она недостаточно исследована в контексте дистанционного формата обучения. При этом именно субъективная оценка эффективности дистанционных курсов является ключевым показателем сравнения их эффективности на рынке образовательных услуг. Оценка, которую ставят слушатели в конце образовательной программы, оказывается индикатором качества для возможных новых участников, именно поэтому субъективный компонент является решающим, — как для разработки, так и для выбора образовательной программы. Но как связаны личностные особенности пользователей и оценка ими эффективности дистанционных программ обучения?

Следует подчеркнуть, что изучение роли личностных особенностей обучающегося — достаточно популярный сюжет при исследовании закономерностей образовательного процесса в целом. Так, например, междисциплинарной группой исследователей из Иллинойского университета изучалась взаимосвязь личностных черт, академических успехов и учебной мотивации. В рамках серии исследований была установлена значимая взаимосвязь между факторами Большой пятерки и показателями академических успехов и учебной мотивации: добросовестность и открытость новому опыту объяснила 17% дисперсии внутренней мотивации; добросовестность и экстраверсия объясняет 13% разницы во внешней мотивации; а добросовестность и доброжелательность — 11% дисперсии мотивации. Отмечается, что четыре фактора Большой пятерки (добросовестность, открытость новому опыту, невротизм и доброжелательность) объясняют 14% дисперсии средней оценки [15]. Гораздо меньшее количество исследований посвящено влиянию личностных черт на закономерности дистанционного обучения. Так, например, отмечается, что только две личностные черты из Большой пятерки (добросовестность

и открытость новому опыту) оказывают значимое положительное влияние на восприятие студентами дистанционного формата, в то время как невротизм, наоборот, отрицательно влияет на ожидания студентов [9].

Одним из традиционных показателей успешности любого обучения является вовлеченность студентов в сам процесс, поэтому многие исследователи дистанционных моделей образования фокусируют свое внимание на ее изучении. Отмечается, что дискуссии на форумах курса, онлайн-обсуждение прикладных задач и лабораторных работ, исследовательские и групповые проекты способствуют повышению вовлеченности [10]. Было выявлено, что студенты, заканчивающие дистанционные курсы, во-первых, имели более высокие образовательные цели, а во-вторых, посвящали больше времени в неделю своему образованию [16]. В уже упоминавшемся исследовании Д. Грей и А. Ди Лорето вовлеченность выступала в качестве медиатора между ситуативными факторами и оценкой эффективности дистанционного образования [11].

Еще одним личностным фактором, который часто рассматривается в контексте успешности обучения, является стиль идентичности [8]. При всем многообразии существующих в настоящее время концепций и моделей идентичности, включающих в себя различные варианты ее феноменологии, наиболее частотной при изучении взаимосвязи идентификационных структур и особенностей образовательного процесса оказывается модель идентичности М. Берзонски [6; 7]. Согласно этой модели, стиль идентичности определяется способностью человека конструировать, изменять или поддерживать свое чувство идентичности, в силу чего люди с разными стилями идентичности различаются по тому, как они принимают решения и как воспринимают значимую для идентичности информацию. Выделяя три стиля идентичности (информационный, нормативный и диффузный), М. Берзонски обратился к вопросу их

взаимосвязи с успешностью обучения [8]. На выборке в 460 первокурсников было продемонстрировано, что учащиеся с разным стилем идентичности в разной степени «подготовлены» к студенческой жизни. Так, студенты с информационным стилем идентичности демонстрировали наибольшую приспособленность к новым учебным условиям. Для них был характерен высокий уровень автономии, четкое представление о целях своего образования и более высокие академические результаты. Первокурсники с диффузным стилем, наоборот, оказались наименее приспособлены к новым условиям, и по всем вышеописанным параметрам они демонстрировали меньшие результаты. Учащиеся с нормативным стилем имели четкое представление об образовательных целях, однако были менее автономны по сравнению со однокурсниками с информационным стилем [6].

В дальнейшем взаимосвязь стиля идентичности с успешностью обучения исследовалась неоднократно. Так, в результате сравнения групп учащихся, имевших высокие и низкие показатели по каждому из стилей, было выявлено, что выраженность информационного стиля способствует более быстрому освоению программы; высокая выраженность нормативного стиля препятствует восприимчивости к определенным темам; а ученики с диффузным стилем сопротивляются «позитивным» сообщениям учебных программ [14]. Однако связь столь разноплановых переменных не могла не настораживать, и потому исследовательский интерес сместился в сторону поиска медиаторных переменных. Так, согласно одному из предположений, медиатором связи между особенностями идентичности человека и его академическими достижениями является уровень самооэффективности. Однако эта гипотеза подтвердилась только для людей с диффузной идентичностью: низко оценивая свои академические возможности и способности, они приходили и к более низким учебным достижениям, которые, в свою очередь, влияли на представление ученика о его возможностях, запуская некий «порочный круг» и подтверждая гипотезу о том, что студенты с диффузной идентичностью чаще сталкиваются с трудностями в учебе [12].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что существующие эмпирические данные о взаимосвязи личностных черт, особенностей идентичности и характером оценки субъектом эффективности традиционного процесса обучения дают возможность сравнить их с возможными аналогичными взаимосвязями для дистанционных форм образования. Подчеркнем, что разные образовательные стратегии и объективные различия в академической успеваемости, демонстрируемые представителями разных стилей, могут оказаться принципиальными именно в дистанционном формате, где от учащегося требуется большая настойчивость, гибкость и открытость новой информации.

Итак, целью исследования являлось построение эмпирической модели личностных факторов оценки эффективности дистанционного образования. В качестве гипотез выступали предположения о том, что существует значимая связь между личностными факторами и оценкой эффективности дистанционного образования, на выраженность которой влияет количество пройденных онлайн-курсов.

Использованные методики: 1) русскоязычная версия опросника стилей идентичности М. Берзонски [1]; краткий вариант опросника Большой пятерки [3], методика SLS-OLE (Student Learning and Satisfaction in Online Learning Environments Instrument) [11], с помощью которой фиксировалась вовлеченность студентов, результативность и удовлетворенность. С помощью факторного анализа было математически подтверждено

разделение на подразумеваемые в англоязычной версии факторы.

Исследование проходило дистанционно; респондентам предлагалось оценить любой пройденный ими в недавнее время дистанционный курс.

Выборка исследования: в исследовании приняло участие 154 человека, 73 мужчины и 81 женщина, подавляющее большинство — в возрасте от 18 до 30 лет, представители разных профессий. Все респонденты имели высшее образование или получали его в момент исследования.

### Результаты и их обсуждение

Для определения взаимосвязи стилей идентичности и факторов Большой пятерки с оценкой эффективности пройденных дистанционных курсов использовался коэффициент корреляции Спирмена. Полученные данные приведены в следующих таблицах, выделены значимые статистические связи.

Из числа всех респондентов были выделены две группы по 25 респондентов, закончившие мало (0–1 курс) и много (10–70 курсов) онлайн-курсов, полученные значимые статистические различия представлены в таблице 3. Ориентируясь на ранговые суммы, можно сказать, что в группе, проходившей много онлайн-курсов, данные показатели более выражены.

Таблица 1

**Взаимосвязь стилей идентичности и таких параметров оценки эффективности дистанционного курса, как удовлетворенность, результативность и возможное влияние на будущее**

Spearman's rho		Информационный	Нормативный	Диффузный	Приверженность
Удовлетворенность	Correlation	,005	,075	-,077	,189*
	Coefficient	,950	,353	,346	,019
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154
	N				
Результативность	Correlation	,130	,087	-,104	,194*
	Coefficient	,108	,285	,197	,016
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154
	N				
Представление о влиянии на будущее	Correlation	0,163*	,120	-,162*	,296**
	Coefficient	,044	,140	,044	,000
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154
	N				

Наиболее неожиданным результатом для нас является статистически значимая связь шкалы приверженности с вовлеченностью, удовлетворенностью, результативностью и представлением о влиянии на будущее. Приверженность более выражена у группы, которая проходила много онлайн-курсов.

Шкала приверженности, дополняя шкалы различных стилей идентичности по М. Берзонски, демонстрирует склонность человека к отстаиванию своих взглядов относительно самого себя; низкий показатель по этой шкале демонстрирует тенденцию к их частому изменению [1]. Полученный результат свидетельствует, вероятно, об общей согласованности и постоянстве установок.

При выборе онлайн-курса человеку уже он кажется эффективным и при его окончании тенденция высокой оценки курса сохраняется. Можно предположить, что студенты с высокими показателями шкалы приверженности более настойчивы в прохождении онлайн-курсов и с большей вероятностью его заканчивают.

Интересным представляется, что у студентов, которые проходили много онлайн-курсов, была выше выражена приверженность, чем у респондентов, которые проходили мало онлайн-курсов. Вероятно, это тоже может быть связано с настойчивостью, — таким студентам проще сохранять мотивацию закончить курс, однако это предположение требует дальнейших эмпирических подтверждений.

Также была выявлена связь информационного и диффузного стиля идентичности (отрицательная связь) с представлением человека о влиянии пройденного курса на будущее, что в целом согласуется с уже проведенными

Таблица 2

**Взаимосвязь факторов Большой пятерки и таких параметров оценки эффективности дистанционного курса, как удовлетворенность, результативность и возможное влияние на будущее**

Spearman's rho		Экстра-версия	Доброжелательность	Сознательность	Невротизм	Новый опыт
Удовлетворенность	Correlation	,206*	,167*	,058	-,042	,079
	Coefficient	,011	,038	,477	,606	,329
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154	154
	N					
Результативность	Correlation	,123	,015	,087	-,077	,066
	Coefficient	,129	,852	,285	,346	,413
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154	154
	N					
Представление о влиянии на будущее	Correlation	,125	-,038	,117	,005	,223**
	Coefficient	,122	,636	,150	,949	,005
	Sig. (2-tailed)	154	154	154	154	143
	N					

Таблица 3

**Значимые статистические различия групп, проходивших много и мало дистанционных курсов**

	Вовлеченность	Результативность	Представление о влиянии на будущее	Приверженность
Mann-Whitney U	186,500	181,000	183,000	196,000
Wilcoxon W Z	511,500	506,000	508,000	521,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	-2,452 ,014	-2,564 ,010	-2,566 ,010	-2,272 ,023

ми исследованиями. Напомним, что выраженность информационного стиля идентичности связана с более высокими академическими успехами [12] и более быстрым освоением учебной программы [14], в то время как диффузная идентичность — с низкими академическими результатами [12]. Можно предположить, что прохождение дистанционного курса дает возможность студентам с информационным стилем идентичности полученные знания применить сразу. Студентам с выраженным диффузным стилем, наоборот, не кажется, что в их жизни произошли изменения после прохождения курса. Можно предположить, что у обучающихся с высоким уровнем диффузного стиля идентичности нет сформированного представления о целях обучения, и поэтому они просто не могут оценить, были ли они достигнуты.

Перейдем к интерпретации результатов методики Большой пятерки. Невротизм оказался отрицательно связан с вовлеченностью; с удовлетворенностью показали связь факторы экстраверсии и доброжелательности, а с результативностью не было найдено значимых статистических связей.

Согласно данным других исследований, добросовестность и открытость новому опыту оказывают положительное влияние на восприятие студентами

онлайн-обучения, в то время как невротизм, наоборот, отрицательно влияет на ожидания студентов относительно дистанционного образования [9]. Возможно, найденная нами отрицательная связь между невротизмом и вовлеченностью объясняет более сложные взаимозависимости между оценкой эффективности дистанционного образования и личностными диспозициями.

Полученную связь доброжелательности и экстраверсии с удовлетворенностью достаточно сложно интерпретировать; возможно, экстраверсия и доброжелательность позволяют больше погружаться в курс, больше общаться с сокурсниками и преподавателями. Это предположение, однако, ограничено отсутствием связи данных личностных черт с вовлеченностью в процесс онлайн-обучения.

Открытость новому опыту имеет связь с представлением о влиянии на жизнь, что согласуется с выявленной связью информационного стиля идентичности с представлением о влиянии на жизнь пройденного онлайн-курса.

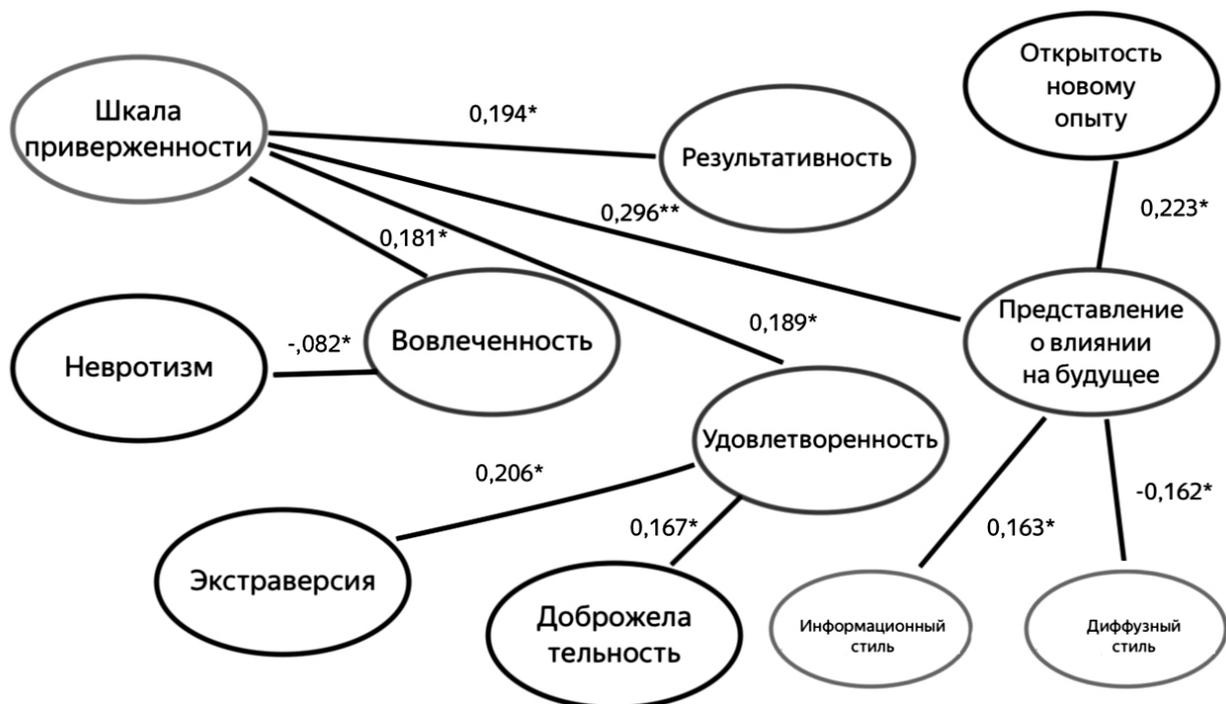


Рис. 1. Эмпирическая модель личностных факторов, влияющих на оценку эффективности дистанционного образования



Важным дополнением к вышесказанному является тот факт, что мы производили оценку эффективности конкретного дистанционного курса, а не всех пройденных человеком курсов сразу. Возможно, влияние личностных факторов сложнее выявить на таком уровне анализа.

На рисунке 1 представлена итоговая модель оценки эффективности дистанционного образования для личностных факторов.

Если говорить о результатах, полученных при сравнении двух групп, проходящих много и мало онлайн-курсов, единственным значимым различием является наличие личностного фактора — приверженности. Важно заметить, что различия по другим параметрам могут быть связаны с самой инструкцией к описываемым курсам: респондентам предлагалось оценить наиболее запомнившийся курс, и потому респонденты с большим опытом онлайн-обучения имели больший выбор курсов для описания.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют скорее о подтверждении, нежели опровержении наших исходных предположений.

Остановимся кратко на тех ограничениях, которые имеют полученные данные, так как в ситуации вынужденного перехода на дистанционный формат в современных условиях становится актуальным вопрос мотивации выбора формы обучения. Респонденты, участвовавшие в данном исследовании, в большинстве случаев намеренно выбирали именно дистанционную форму обучения. В ситуации, когда дистанционная форма обучения обязательна, обучающиеся могут продемонстрировать совершенно другое отношение к онлайн-обучению.

Тем не менее представляется, что вне зависимости от степени добровольности/вынужденности включения в дистанционное обучение, полученные данные позволяют наметить некоторый ряд практических рекомендаций. Так, во-первых, с нашей точки зрения, в начале образовательного процесса необходимо побуждать студентов форму-

лировать четкие цели своего обучения. Во-вторых, необходимо особое внимание уделять студентам с низким показателем шкалы приверженности и высоким по невротизму, которые в силу своих личностных особенностей могут быть склонны к низкой вовлеченности в процесс обучения, что в дальнейшем ведет к низкой оценке ими эффективности получаемых знаний. В-третьих, в условиях дистанционного обучения представляется необходимым способствовать формированию так называемых горизонтальных связей между студентами, предоставляя им технические инструменты, организационные возможности и поводы для такого общения.

### Список литературы:

1. Белинская Е. П., Бронин И. Д. Адаптация русскоязычной версии опросника стилей идентичности М. Берзонски // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2014. — Т. 7. — № 34. — С. 12–12.
2. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. — 2014. — Т. 2. — № 8. — С. 438–443.
3. Егорова М. С., Паршикова О. В. Психометрические характеристики Короткого портретного опросника Большой пятерки (Б5–10) // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2016. — Т. 9. — № 45. — С. 9.
4. Петькова Ю. Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. — С. 199–204.
5. Полат Е. С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. — 2001. — № 4. — <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/318>.
6. Berzonsky M. D. Identity style and coping strategies. // Journal of personality. — 1992. — Vol. 60. — No. 4. — Pp. 771–788.
7. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement // Journal of adolescent research. — 1989. — Vol. 4. — No. 3. — Pp. 268–282.
8. Berzonsky M. D., Kuk L. S. Identity status, identity processing style, and the transition to university // Journal of adolescent research. — 2000. — Vol. 15. — No. 1. — Pp. 81–98.

9. *Bhagat K. K., Wu L. Y., Chang C. Y.* The impact of personality on students' perceptions towards online learning // *Australasian Journal of Educational Technology*. — 2019. — Vol. 35. — No. 4.

10. *Dixson M. D.* Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. — 2010. — Pp. 1–13.

11. *Gray J. A., Di Loreto M.* The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments // *International Journal of Educational Leadership Preparation*. — 2016. — Vol. 11. — No. 1.

12. *Hejazi E. et al.* Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy // *Social Psychology of Education*. — 2009. — Vol. 12. — No. 1. — Pp. 123–135.

13. *Kaplan A. M., Haenlein M.* Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. — 2016. — Vol. 59. — No. 4. — Pp. 441–450.

14. *Kerpelman J. L., Pittman J. F., Adler-Baeder F.* Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education // *Identity: An International Journal of Theory and Research*. — 2008. — Vol. 8. — No. 2. — Pp. 151–171.

15. *Komarraju M., Karau S. J., Schmeck R. R.* Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement // *Learning and Individual Differences*. — 2009. — Vol. 19. — No. 1. — Pp. 47–52.

16. *Simonson M., Zvacek S. M., Smaldino S.* *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. — IAP, 2019.



## PERSONAL FACTORS OF EVALUATING THE EFFICIENCY OF DISTANCE EDUCATION

**Elena P. Belinskaya**

Psychology PhD, Professor  
of Social Psychology Department,  
Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russian Federation  
[elena\\_belinskaya@list.ru](mailto:elena_belinskaya@list.ru)

**Natalya V. Fedorova**

Student, Lomonosov  
Moscow State University,  
Moscow, Russian Federation  
[fedorova731@mail.ru](mailto:fedorova731@mail.ru)

### Abstract

Despite the rapid pace of development and many obvious advantages of distance education formats, there are serious problems: many students do not complete distance programs, there are no well-developed methodological recommendations, and it is difficult to maintain involvement of students in the learning process. These problems are especially significant in a situation where the whole world has been forced to switch to distance education. Many creators of distance education programs consider the assessment of efficiency of the course by students as one of the main elements of determining its quality in the market of educational services. Influence of personal characteristics of students on the objective and subjective characteristics of education is widely studied, but these conclusions cannot be transferred to distance education, which is a qualitatively different form of organization of the learning process. The result of our research is an empirical model of personal factors (personal characteristics based on the Big Five methods and personal identity styles in accordance with M. Berzonsky model) that affect the efficiency of distance courses. Neuroticism was negatively associated with engagement into learning process. Extroversion and benevolence factors were associated with satisfaction. The commitment scale was significantly associated with engagement, satisfaction,



performance, and perceptions of impact of the knowledge gained on the future. Openness to new experiences and information style of identity positively correlate with students' perception of influence on the future, while diffuse style, on the contrary, is negatively correlated.

**Keywords:** distance education, evaluation of the effectiveness of distance courses, identity style, Big five factors, personal traits

### References:

1. Belinskaya E. P., Bronin I. D. Adaptation of the Russian version of the questionnaire of identity styles by M. Berzonsky. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2014. Vol. 7. No. 34. Pp. 12–12. (In Russ)
2. Birina O. V. The Concept of learning success in modern pedagogical and psychological theories *Fundamental'nyye issledovaniya*. 2014. Vol. 2. No. 8. Pp. 438–443. (In Russ)
3. Egorova M. S., Parshikova O. V. Psychometric characteristics of the short portrait questionnaire of the Big five (B5–10). *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2016. Vol. 9. No. 45. Pp. 9–9. (In Russ)
4. Petkova Yu. R. History of distance education development. Positive and negative aspects of MOE. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya*. 2015. No. 3. Pp. 199–204. (In Russ)
5. Polat E. S. Distance learning. *Pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii*. 2001. No. 4. <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/318> (In Russ).
6. Berzonsky M. D. Identity style and coping strategies. *Journal of personality*. 1992. Vol. 60. No. 4. Pp. 771–788.
7. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescent research*. 1989. Vol. 4. No. 3. Pp. 268–282.
8. Berzonsky M. D., Kuk L. S. Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of adolescent research*. 2000. Vol. 15. No. 1. Pp. 81–98.
9. Bhagat K. K., Wu L. Y., Chang C. Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35. No. 4.
10. Dixson M. D. Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2010. Pp. 1–13.
11. Gray J. A., Di Loreto M. The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 2016. Vol. 11. No. 1.
12. Hejazi E. et al. Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*. 2009. Vol. 12. No. 1. Pp. 123–135.
13. Kaplan A. M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*. 2016. Vol. 59. No. 4. Pp. 441–450.
14. Kerpelman J. L., Pittman J. F., Adler-Baeder F. Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2008. Vol. 8. No. 2. Pp. 151–171.
15. Komarraju M., Karau S. J., Schmeck R. R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*. 2009. Vol. 19. No. 1. Pp. 47–52.
16. Simonson M., Zvacek S. M., Smaldino S. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. IAP, 2019.

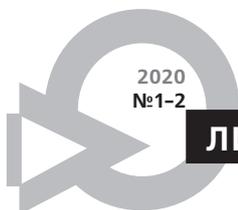


## **ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ**

**Е.В. Селезнева, Е.Г. Чирковская**

Представления о возможных социальных лифтах  
продвижения талантов в России

**54**



## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЗМОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ЛИФТАХ ПРОДВИЖЕНИЯ ТАЛАНТОВ В РОССИИ

Работа выполнена в рамках государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ на выполнение научно-исследовательской работы по теме «19.9. Разработка концепции формирования единой системы управления талантами в России»

В статье рассматриваются вопросы использования социальных лифтов для более эффективного развития и реализации талантливых граждан нашей страны. На теоретическом уровне описаны типы продвижения таланта с помощью социального лифта/социальной лестницы. Описаны результаты, полученные в ходе проведенного исследования представлений о возможных социальных лифтах продвижения талантов в современной России. Проанализированы представления участников опроса о затруднениях в реализации талантов в России в настоящее время, а также о мерах по совершенствованию работы системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России на уровне государства.



**Е.В. Селезнева**

*доктор психологических наук, профессор, заведующий научно-исследовательским сектором научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей»*

[selezneva-ev@ranepa.ru](mailto:selezneva-ev@ranepa.ru)

*Факультет оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», г. Москва, Россия*



**Е.Г. Чирковская**

*кандидат психологических наук, доцент, директор центра современных кадровых технологий*

[tchirkovskaya@mail.ru](mailto:tchirkovskaya@mail.ru)

**Ключевые слова:** талант, социальная ценность, социальная мобильность, социальные лифты, социальный статус.

Словосочетание «социальные лифты» было впервые использовано П. А. Сорокиным в связи с обсуждением проблем социальной стратификации как дифференциации социума на иерархически организованные классы и социальной мобильности как возможности перемещения, циркуляции индивидов, групп и социальных ценностей внутри социального пространства [6]. В качестве каналов, т.е. механизмов вертикальной социальной мобильности, и одновременно в качестве «сита» для отбора и распределения индивидов по различным социальным стратам и позициям, как показал исследователь, выступают социальные институты, обеспечивающие перемещение и тестирование членов социума: семья, армия, церковь, школы, политические, профессиональные организации [6]. Описывая процессы, связанные с вертикальным перемещением индивидов и групп в многослойном социальном пространстве, и механизмы этого перемещения, исследователь использовал такие образы как «мембрана», «сито», «отверстие», «лестница», «лифт», «путь», в большинстве случаев при их написании сохраняя кавычки. Словосочетания «социальная лестница» и «социальный лифт» в работе П. А. Сорокина имеют общее значение канала как «пути, средства и способа» [8] к достижению индивидом нового социального статуса за счет перемещения «вверх или вниз из одного слоя в другой» [6, с. 392]. При этом различия в их использовании определяются различиями лестниц и лифтов как физических объектов (лестница предполагает, что субъект, поднимаясь или спускаясь, самостоятельно перемещается по ступенькам и крайне редко перепрыгивает какие-либо из них; в лифте активность субъекта сводится к тому, что он входит в него и нажимает кнопку необходимого ему этажа; подъем на лифте не требует от субъекта таких физических усилий, как подъем по лестнице, достичь нужного этажа на лифте можно значительно быстрее, пропуская при этом этажи ненужные), и тем, что особенности устройства тех или иных социальных институтов обеспечивают продвижение по типу лестницы или лифта (так, П. А. Сорокин при описании армии и церкви как каналов вертикальной циркуляции использует словосочетание «социальная лестница», а при описании



школы, политических и профессиональных организаций — словосочетание «социальный лифт»).

В настоящее время социальный лифт рассматривается как:

- «социальный институт, помогающий изменить свое положение в обществе» [10, с. 61];
- «механизм рекрутинга представителей «не элиты» в элиту» [1];
- «общественный механизм, ответственный за отбор в элиту наиболее пригодных для осуществления функций элиты членов общества» [7].

Основными функциями социальных лифтов являются [1; 7]:

- концентрация в элите наиболее способных представителей общества, а следовательно, — повышение качества элиты и эффективности выполнения элитой ее функций по управлению всеми сферами жизни общества;
- привлечение в элиту наиболее активных и честолюбивых представителей «не элиты», «что препятствует накоплению протестной активности в низах и делает общество более стабильным»;
- превращение мировоззренческой позиции, в соответствии с которой основным источником успеха являются личные способности и заслуги, а не связи или богатство, в общественную ценность, и, на этой основе, признание справедливости структуры общества и легитимности элиты.

В настоящее время термин «социальный лифт» активно используется в социально-политическом дискурсе, а работа социальных лифтов признается одной из самых важных социально-экономических и социально-политических проблем в современной России [3; 9 и др.].

Так, в июле 2019 г. в Совете Федерации был проведен круглый стол на тему «Практика создания системы социальных лифтов в субъектах Российской Федерации» [5]. Ведущий круглого стола сенатор В. С. Тимченко отметил, что задача формирования социальных лиф-



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е. В. Селезнева, Е. Г. Чирковская**

Представления о возможных  
социальных лифтах продвижения  
талантов в России

тов нашла воплощение, прежде всего, в национальном проекте «Образование», одним из результатов реализации которого будет проведение в 2024 г. 35 конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста, с охватом около двух миллионов человек. В. С. Тимченко подчеркнул, что необходимо «создать такую систему отбора новых кадров, которая будет опираться на личные, деловые, профессиональные качества человека» [5].

В октябре 2019 г. на заседании наблюдательного совета АНО «Россия — страна возможностей» Президент России В. В. Путин заявил, что социальные лифты должны работать «не по звонку», т.е. не по связям, а по объективным критериям [2]. Отметив, что «в России в последнее время создали набор различных механизмов, которые выявляют талантливых, перспективных и умеющих работать людей, прежде всего — молодых» и что «этих инструментов уже сейчас достаточно», президент высказал мнение о необходимости распространить такой подход на всю страну [2].

Однако мнения относительно содержания термина «социальный лифт» расходятся по двум основным аспектам.

Первый аспект разногласий касается объема понятия «социальный лифт». Если одни авторы полностью отождествляют данное понятие с понятием «каналы социальной мобильности», то другие рассматривают социальные лифты только как один из видов таких каналов. Основанием для такого различия выступают представления о движущих силах, т.е. механизмах социального лифта.

Так, генеральный директор института региональных проблем Д. А. Журавлев считает, что движущими силами любого социального лифта являются личная инициатива и активность, которые реализуются в рамках стабильных правил. «На основании этих правил каждый индивид должен иметь возможность выработать для себя исполнимый алгоритм пути к успеху, в том числе ориентируясь на успешные примеры реализации

похожего алгоритма другими людьми» [1]. Таким образом, с этой точки зрения, основным субъектом продвижения посредством социального лифта является человек как социальный индивид. В то же время, по мнению А. Д. Яковлевой, основным субъектом активности в социальном лифте выступает социальный институт, который «подобно обычному лифту возносит человека вверх, минуя промежуточные этапы и «этажи», а движущими силами, которые помогают индивиду «сесть в «правильный лифт» или воспользоваться «правильным» агентом социальной мобильности», являются его способность «к коммуникации, удачные знакомства и договоренности» [10, с. 61–62].

Второй аспект разногласий связан с первым и касается нравственной оценки использования социальных лифтов с точки зрения справедливости / несправедливости изменения социальной позиции индивида. Если в качестве движущих сил социального лифта выступают личная инициатива и активность и в успехе индивида обнаруживается прямая и явная связь с личными усилиями, его перемещение в верхние слои социума оценивается как справедливое [1]. Если же в качестве движущих сил выступают связи, которые делают доступным для человека то, что «другим людям кажется недостижимым или требует долгого карьерного роста и труда», и приводят индивида к успеху [10, с. 61], изменение социального статуса оценивается как несправедливое, так как «со стороны подъем человека через социальный лифт выглядит как ничем не заслуженное получение престижного социального статуса» [10, с. 62]. Во втором случае в качестве альтернативы социальным лифтам рассматривают социальные лестницы, которые выступают как «легальная возможность смены социальной роли или статуса», «требуют накопления и самостоятельного применения практического опыта», «создают ощущение надежды и движения вперед» [10, с. 63]. Так как «сама возможность легального и доступного подъема делает мир в глазах людей более справедливым, <...> наличие в обществе социальных лестниц способствует социальной стабильности» [10, с. 63].

В рамках нашего исследования мы не противопоставляем социальные лиф-



ты и социальные лестницы, хотя, безусловно, видим их различия, и придерживаемся понимания социального лифта / социальной лестницы как средства социального продвижения, основными движущими силами в котором выступают личная инициатива и активность человека, правила движения определяются как на уровне общества в целом, так и на уровне конкретных социальных институтов, а целью движения является прежде всего реализация своего таланта в лично и социально значимых проектах, а затем, как внешнее выражение успеха, — повышение социального статуса и вхождение в элиту общества.

Следует подчеркнуть, что под правилами продвижения таланта мы подразумеваем, с одной стороны, официально прописанные и утвержденные законы, нормы и правила, а с другой стороны, социальные ценности и социальные нормы, действующие как на уровне общества в целом, так и на уровне отдельных социальных институтов и выступающие как ориентиры и критерии активности самого талантливого человека, его ближнего окружения и представителей социальных институтов. Таким образом, в системе правил продвижения таланта основополагающими являются именно социальные ценности и социальные нормы, вне которых законодательные нормы либо не действуют, либо начинают искажаться.

В таком понимании человек как субъект продвижения может либо проявлять личную инициативу и активность в развитии и реализации своего таланта, либо не проявлять, а правила продвижения таланта, действующие в рамках того или иного социального института и об-

щества в целом, могут либо способствовать, либо не способствовать реализации личной инициативы и активности талантливого человека.

В этом случае можно представить четыре основных варианта действия социального лифта / социальной лестницы в отношении продвижения таланта (Рис. 1).

Как видно из рисунка, мы можем говорить о четырех типах продвижения таланта с помощью социального лифта / социальной лестницы.

Первый тип, в рамках которого человек проявляет личную инициативу и активность в продвижении своего таланта в рамках определенного социального института, а правила, разработанные и действующие в данном институте, обеспечивают максимальную эффективность и результативность этого продвижения, является, с одной стороны, наилучшим, а с другой, наиболее редким в нашей стране в настоящее время вариантом продвижения таланта с помощью социального лифта / социальной лестницы.

В рамках этого типа продвижения человек продвигается вверх, используя как единственный ресурс свой талант, а не такие внешние ресурсы как социальный статус, деньги или связи. Чтобы свести к минимуму влияние носителей этих внешних ресурсов, разрабатывается и реализуется четко и полно прописанная формализованная процедура социального продвижения, опирающая-

<b>Человек как субъект продвижения своего таланта</b>			
<b>Правила продвижения талантов, разработанные и действующие в рамках социального института</b>		проявляет личную инициативу и активность	не проявляет личную инициативу и активность
		обеспечивают продвижение	1 — максимально открытый и продуктивный
не обеспечивают продвижение	3 — закрытый и потенциальный	4 — остановленный	

Рис. 1. Варианты продвижения таланта с помощью социального лифта / социальной лестницы



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Селезнева, Е. Г. Чирковская

Представления о возможных  
социальных лифтах продвижения  
талантов в России

ся на просоциальные ценности, а доступ к продвижению и к необходимым для этого ресурсам получает каждый выразивший свое желание человек. Мы обозначили такой тип продвижения с помощью социального лифта/социальной лестницы как *максимально открытый и продуктивный*.

Однако разработка такой процедуры и введение как главенствующей нормы правила продвижения только за счет своего таланта, инициативы и активности во многом связаны с тем, существуют ли внутри элиты субъекты, заинтересованные в том, чтобы эти правила функционировали, и гарантирующие их выполнение. В противном случае очень быстро процедура продвижения превратится в формальность или будет искажена [7].

В рамках второго типа продвижения правила, разработанные и действующие в том или ином социальном институте, обеспечивают максимальную эффективность и результативность продвижения таланта, но талантливый человек не проявляет личную инициативу и активность. Таким образом, процедура продвижения открыта для него как возможность, которая может быть актуализирована в тот момент, когда он осознает свою потребность в развитии таланта. Мы обозначили этот типа продвижения как *открытый и потенциальный*.

Третий тип продвижения предполагает, что талантливый человек проявляет личную инициативу и активность, но правила этого продвижения либо недостаточны эффективны, либо вообще не разработаны. В этом случае талантливый человек будет искать пути реализации своего таланта в рамках того социального института, который предлагает более открытую и эффективную процедуру продвижения, или будет пытаться реализовать свой талант вне социальных институтов. Мы обозначили этот тип продвижения как *закрытый и потенциальный*.

Наконец, в рамках четвертого типа продвижение оказывается принципиально невозможным, так как чело-

век не проявляет личную инициативу и активность, а правила потенциального продвижения либо не эффективны, либо вообще не разработаны. Мы обозначили этот тип продвижения как *остановленный*.

В рамках нашего исследования мы изучили представления граждан о возможных социальных лифтах продвижения талантов в России.

В опросе участвовали слушатели программы подготовки управленческих кадров «Управление в сфере культуры / образования / здравоохранения» (517 человек) и участники открытого конкурса по формированию Молодежной платформы Тульской области «Команда развития: таланты» (100 человек), т.е., с одной стороны, руководители, которые должны быть заинтересованы в талантливых людях как сотрудниках, а с другой стороны, молодые люди, которые хотят реализовать свои таланты.

Содержание представлений о возможных социальных лифтах продвижения талантов в России мы выявили, проанализировав ответы на вопросы: «Назовите, какие Вы знаете возможности для реализации талантов в России?» и «Назовите лучшие практики поддержки или продвижения талантов в современной России». Эти вопросы пересекаются, что позволяет более точно определить, насколько хорошо знакомы участники опроса с тем, какие каналы продвижения талантов существуют в России.

Значительная часть ответов на вопросы о возможностях для реализации талантов о лучших практиках поддержки или продвижения талантов в России сформулирована в самом общем виде коротко («национальные проекты; гранты; конкурсы; форумы; олимпиады; премии; стипендии; научные школы; фестивали; номинации; выставки» и т.п.) или чуть подробнее («открытие творческих мастерских и кластеров; различные добровольческие инициативы; возможность поучаствовать в телевизионных шоу-программах; проведение спортивных соревнований на различных уровнях; организация большого количества школ поддержки талантливой молодежи» и т.п.). Достаточно многие участники опроса называли конкретные пути развития и реализации таланта и практики его поддержки или продвижения

(«платформа «Россия — страна возможностей»; участие в WorldSkills, Сколково, Синяя птица; Образовательный центр «Сириус»; проект «Pro Развитие талантов»; «Казанский открытый университет талантов 2.0»; Центр одаренных детей Тульской области; Фонд президентских грантов; Лифт в будущее; Си-нергия, LEADER-ID; AIESEC; программа поддержки и развития студенческого творчества «Российская студенческая весна» и т.п.).

Наибольший интерес представляют собой развернутые ответы, в которых участники опроса не столько демонстрировали знания в области поддержки и продвижения талантов, сколько выражали свою точку зрения на данную проблему, свое видение путей решения этой проблемы. Приведем некоторые из них.

*Конкурсы профессионального мастерства (для взрослых), управленческий конкурс «Лидеры России» (для управленцев), спортивные состязания, творческие конкурсы и олимпиады из ежегодных реестров для талантливых и одаренных ребят и молодежи по линии ведомственных министерств (просвещения, спорта, культуры), волонтерские движения и отряды (для ребят с активной жизненной позицией), обучение в специализированных центрах (например, «Сириус») для детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности в науке и научно-исследовательской деятельности, детские спортивные школы, школы искусств, центры технического творчества, дистанционные школы при вузах и многое другое. Возможности есть! Главное — желание и «правильные» люди в окружении (например, заинтересованные родители или педагоги, способные выявлять и развивать задатки и способности детей и молодежи).*

*В зависимости от возраста для каждого есть возможность в саморазвитии и развитии своих талантов. Если говорить о детях, то это широкий спектр услуг дополнительного образования. Люди зрелого возраста могут найти применения своим талантам в клубной системе (например, самодеятельность), для людей «серебряного возраста» так же есть возможность реализоваться в программах разной направленности, однако многое зависит от местности, в которой они проживают.*



*Поддержка:*

*1) Достойная заработная плата.*

*2) Предоставление талантливым людям качественного профессионального оборудования, «честных» статистических данных и возможности работать с такими же, как они, людьми.*

*3) Талантливые люди должны видеть, что государство нуждается в них, их идеях и разработках, поскольку человек может уехать туда, где ему рады и он принесет пользу, т.е., как правило, такие люди «фанатики».*

*Продвижение:*

■ *Различные гранты, олимпиады и конкурсы, безусловно, обеспечивают приток талантливых людей, но он, к сожалению, недостаточен.*

Таким образом, можно говорить о том, что участники опроса достаточно хорошо знают, с помощью каких социальных лифтов / социальных лестниц можно продвигать талантливых людей в России. Однако намного более важным является то, что участники опроса осознанно подходят к анализу работы этих социальных лифтов / социальных лестниц и в целом системы поддержки и продвижения талантов в современной России.

Это подтвердил анализ ответов на вопрос «Реализовать свой талант сегодня в России мешает ... (продолжите предложение)». Так как слово «помеха» означает «препятствие, затруднение, задержка» [8], мы предполагали, что участники опроса выскажут свое мнение о том, что в настоящее время в нашей стране препятствует реализации талантов, затрудняет их развитие. Результаты обработки ответов показали, что респонденты достаточно ясно (во многом опираясь на собственный опыт) представляют себе, какие объективные и субъективные факторы в настоящее время затрудняют процессы выявления, развития, поддержки и реализации талантов в нашей стране (Табл. 1).

Как видно из таблицы, в представлениях участников исследования наибольшие затруднения в реализации талантов в России в настоящее время связаны, в основном, с одной стороны, с политико-эко-

**Затруднения в реализации талантов в России в настоящее время  
в представлениях участников опроса (n=617)**

<b>Затруднения в реализации талантов</b>	<b>Абсолютная частота встречаемости (кол-во упоминаний)</b>	<b>Индекс встречаемости (ИВ)</b>
<b>1. В политико-экономической сфере</b>		
Слабая заинтересованность государства в талантливых кадрах	14	0,016
Проблемы в деятельности аппарата системы управления, в том числе:		
бюрократизм	46	0,053
коррупция	22	0,025
консерватизм	3	0,003
излишняя инновационность	1	0,001
Незаинтересованность бизнеса в талантливых кадрах	8	0,009
Социальное неравенство	9	0,011
Экономические проблемы, в том числе:		
общая экономическая ситуация в стране	10	0,012
недостаточный общий уровень доходов граждан страны	122	0,140
высокие денежные взносы за участие в конкурсах	10	0,012
высокая стоимость обучения, коммерциализация основного и дополнительного образования	18	0,021
высокие финансовые затраты на реализацию творческих идей	6	0,007
недостаточность финансовой поддержки талантливых людей со стороны государства и бизнеса	8	0,009
недостаточное финансирование и слабая материально-техническая база образовательных учреждений, ориентированных на работу с талантливыми людьми	45	0,052
Недостатки в нормативно-законодательной базе и методологии поддержки и продвижения талантливых людей	32	0,037
<b>Всего</b>	<b>354</b>	<b>0,408</b>
<b>2. В сфере образования и конкурсных программ</b>		
«Жесткие» программы обучения в общеобразовательных школах	5	0,006
Недостаточное количество образовательных учреждений, которые ориентированы на работу с талантливыми людьми	9	0,011

<b>Затруднения в реализации талантов</b>	<b>Абсолютная частота встречаемости (кол-во упоминаний)</b>	<b>Индекс встречаемости (ИВ)</b>
Отсутствие индивидуального подхода в образовании	2	0,002
Отсутствие или недостаток квалифицированных наставников	16	0,018
Недостаток или несовершенство программ по выявлению и развитию талантов	7	0,008
Недостаточное количество мероприятий (конкурсов), направленных на выявление талантов	4	0,005
Высокий уровень конкуренции	6	0,007
Необъективность оценок, отсутствие прозрачности конкурсных процедур	4	0,005
<b>Всего</b>	<b>53</b>	<b>0,062</b>
<b>3. В сфере профессиональной деятельности</b>		
Существующая структура рынка труда	2	0,002
Сложности трудоустройства	2	0,002
Отсутствие условий для реализации таланта на рабочем месте	7	0,008
Некомпетентность руководителей в работе с талантливыми сотрудниками	2	0,002
<b>Всего</b>	<b>13</b>	<b>0,014</b>
<b>4. Связанные с территориальным устройством страны</b>		
Общие проблемы удаленности территорий	18	0,021
Разный уровень развития субъектов РФ и недостаточность финансирования работы с талантами	6	0,007
Отсутствие финансовых возможностей у людей, проживающих в регионах	2	0,002
Отсутствие в удаленных районах образовательных учреждений, которые ориентированы на работу с талантливыми людьми	22	0,025
Отсутствие или недостаток квалифицированных наставников	1	0,001
<b>Всего</b>	<b>49</b>	<b>0,056</b>
<b>5. Связанные с окружением талантливых людей</b>		
Отсутствие или недостаток поддержки талантливых людей со стороны семьи и ближайшего окружения	42	0,048
Зависть	2	0,002
Сложные жизненные ситуации	2	0,002
<b>Всего</b>	<b>46</b>	<b>0,052</b>

<b>Затруднения в реализации талантов</b>	<b>Абсолютная частота встречаемости (кол-во упоминаний)</b>	<b>Индекс встречаемости (ИВ)</b>
<b>6. Связанные с личностными качествами и особенностями поведения</b>		
Особенности менталитета	4	0,005
Низкий уровень сознания, культуры	2	0,002
Отсутствие активности, стремления раскрыть и реализовать свой талант	41	0,047
Лень	63	0,073
Низкая мотивация	19	0,022
Неуверенность в себе	39	0,045
Отсутствие упорства в достижении целей	3	0,003
Недостаточная сила личности	1	0,001
Страхи	26	0,030
Отсутствие осознания себя как талантливой человека	9	0,011
Отказ от собственного таланта	14	0,016
Нехватка времени	12	0,014
Нехватка ресурсов	8	0,009
Зависимость от вредных привычек	1	0,001
Ложная скромность и неумение заявить о себе	6	0,007
Отсутствие талантов	2	0,002
<b>Всего</b>	<b>250</b>	<b>0,288</b>
<b>7. Недостаточная осведомленность о возможных вариантах реализации таланта</b>	44	0,051
<b>8. Помехи в реализации талантов отсутствуют</b>	42	0,048
<b>9. Затрудняюсь ответить</b>	18	0,021
<b>ВСЕГО</b>	<b>869</b>	<b>1,0</b>

номической сферой, а с другой стороны, с личностными качествами и особенностями поведения талантливых людей.

Рассмотрим вначале более подробно высказывания о затруднениях в реализации таланта в России, связанных с проблемами в политико-экономической сфере.

Затруднения в реализации талантов в политико-экономической сфере, в представлениях участников опроса, в наибольшей степени связаны с экономическими проблемами, среди которых наиболее значимыми с точки зрения респондентов являются недостаточный общий уровень доходов граждан стра-



ны и недостаточное финансирование и слабая материально-техническая база образовательных учреждений, ориентированных на работу с талантливыми людьми. При недостаточном общем уровне доходов граждан страны коммерциализация основного и дополнительного образования, высокие финансовые затраты на реализацию творческих идей и высокие денежные взносы за участие в конкурсах становятся фактически непроходимыми барьерами на пути развития и реализации талантов (*«Многим талантливым детям не удастся посещать секции, кружки, курсы по причине неудовлетворительного финансового состояния семьи. Вместо этого дети заполняют образовавшуюся «дыру» пустой тратой времени, нелюбимыми хобби и вредными привычками. Таким образом, по-настоящему больших высот добиваются те, кто был более хорошо подготовлен в финансовом плане, пусть даже и обделен талантом»; «отсутствие финансов у талантливого человека, так как на участие в престижных конкурсах, да часто и на учебу требуются значительные финансовые вливания»; «высокая стоимость инструментов, которые необходимы для реализации таланта» и т.п.*).

В то же время недостаточное финансирование и слабая материально-техническая база образовательных учреждений, ориентированных на работу с талантливыми людьми, приводят к снижению качества образования и тем самым также негативно влияют на процессы развития и реализации талантов. С недостаточным финансированием образовательных учреждений во многом связаны и такие проблемы, как недостаточное количество образовательных учреждений, которые ориентированы на работу с талантливыми людьми, и отсутствие или недостаток квалифицированных наставников.

Значительным затруднением в реализации талантов, в представлениях участников опроса, являются также проблемы в деятельности аппарата системы управления, и прежде всего бюрократизм и коррупция. Участники опроса отмечают *«формализм, чванство ответственных должностных лиц, и, как сказал глава государства, никому не нужные отчеты для галочки», «равнодушие, отсутствие заинтересованности должностных лиц».*

И экономические, и аппаратные проблемы участники опроса связывают с общей незаинтересованностью государства в развитии талантов. В этом плане, с их точки зрения, реализации талантов в современной России мешают *«ненадобность талантливых и одаренных людей органам государственной власти, поскольку проще добывать энергоресурсы, чем разрабатывать новые технологии», «смена приоритетов у государства и потребностей у населения на пустые фэйковые развлекательные программы», «отсутствие поддержки со стороны государства (гранты, программы есть, но они не «дорабатывают», мешает коррупция, бюрократизм и т.д.)».*

Во многом с общей незаинтересованностью государства в развитии талантов оказываются связаны недостатки в нормативно-законодательной базе и методологии поддержки и продвижения талантливых людей.

Проблема социальных лифтов, которая также связана с недостатками в нормативно-законодательной базе и методологии поддержки и продвижения талантливых людей, напрямую затрагивалась участниками опроса крайне редко. Однако следует привести два высказывания, в которых достаточно четко выражается идея о том, что в механизме социального лифта личная инициатива и активность человека в продвижении своего таланта должна подкрепляться действиями правил, обеспечивающих максимальную эффективность и результативность этого продвижения: *«отсутствие эффективной системы «социальных лифтов», когда без «связей» в определенных кругах либо без вложения значительных финансовых ресурсов человеку трудно реализовать себя, даже если он очень талантлив», «несовершенство системы образования и трудоустройства выпускников учебных заведений (несовершенство системы социальных лифтов). Так, например, заканчивая школу, выпускник, имея интерес и предрасположенность к гуманитарным наукам, идет в вуз на технические / экономические специальности».*



по причине личного убеждения, что они смогут приносить большой доход в будущем. При этом человек не развивает свои способности в интересной ему сфере. Далее, этот же выпускник (уже вуза) трудоустраивается либо в сферу, к работе в которой у него нет интереса или таланта, либо в сферу, которая ему интересна, но для работы в которой он не имеет достаточных компетенций (поскольку последние несколько лет получал образование в другом направлении)».

Несмотря на то, что прямые высказывания о незаинтересованности государства в развитии талантов встречаются нечасто, анализ массива высказываний в целом показывает, что респонденты прекрасно понимают роль государства (как в целом, так и его отдельных структур) в процессах развития и реализации талантов. На наш взгляд, особенно значимо высказывание одного из участников опроса, в котором сформулирована идея о том, что процессы развития и реализации талантов, как и любые социально-э-

кономические процессы, определяются главенством на уровне общества в целом его отдельных социальных институтов и каждого из граждан тех или иных социальных ценностей: «Реализовать свой талант сегодня в России мешает отсутствие ярко выраженной национальной идеи (как мощного инструмента мотивации населения), заключающейся в том, что развитие талантов страны обеспечивает ее будущее, и, как следствие, недостаток инструментов ее реализации».

Интересно, что проблема незаинтересованности бизнеса в талантливых кадрах отмечается участниками опроса крайне редко. Также редко встречались высказывания о затруднениях, связанных со сферой профессиональной деятельности. С одной стороны, это может быть связано собственно с составом выборки, а с другой стороны, с тем, что в представлении участников опроса другие проблемы, связанные с процессами развития и реализации талантов в современной России, имеют большую значимость.

Проанализируем теперь высказывания о затруднениях в реализации таланта в России, связанных с личностными качествами и особенностями поведения талантливых людей.

Таблица 2

**Представления участников опроса о мерах по совершенствованию работы системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России на уровне государства (n=617)**

Меры по совершенствованию работы системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России на уровне государства	Абсолютная частота встречаемости (кол-во упоминаний)	Индекс встречаемости (ИВ)
<b>1. В политико-экономической сфере</b>		
Общее улучшение экономической ситуации в стране и повышение уровня жизни ее граждан	6	0,001
Совершенствование деятельности аппарата системы управления, в том числе:		
повышение эффективности деятельности кадров управления	3	0,004
преодоление коррупции, в том числе в области работы с талантами	7	0,010
Совершенствование и расширение системы материальной поддержки талантливых людей	135	0,189
Повышение уровня финансирования организаций, работающих с талантливыми людьми	27	0,038

<b>Меры по совершенствованию работы системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России на уровне государства</b>	<b>Абсолютная частота встречаемости (кол-во упоминаний)</b>	<b>Индекс встречаемости (ИВ)</b>
Повышение уровня финансирования конкурсных мероприятий, направленных на выявление и продвижение талантов	15	0,021
Совершенствование нормативно-законодательной базы и методологии поддержки и продвижения талантливых людей, в том числе совершенствование системы социальных лифтов, обеспечивающих развитие и продвижение талантов	98	0,137
Совершенствование системы выявления, развития и реализации талантов во всех регионах страны, малых городах и селах	32	0,045
<b>Всего</b>	<b>323</b>	<b>0,445</b>
<b>2. В сфере воспитания и образования, а также реализации талантов</b>		
Создание среды для развития и реализации талантов	103	0,144
Совершенствование систем выявления и сопровождения способностей, одаренности, таланта	36	0,050
Совершенствование и расширение системы образования талантливых людей	66	0,092
Обеспечение продуктивного взаимодействия между системой образования и производством в области развития и реализации талантов	29	0,041
<b>Всего</b>	<b>234</b>	<b>0,327</b>
<b>3. В области информационной политики</b>		
Совершенствование информирования о возможностях, создаваемых в стране для развития и реализации талантов, а также формирование образа талантливого человека как социальной ценности и повышение его статуса	11	0,015
Создание единой информационной системы (банка данных), объединяющей реестр талантливых людей и их возможных наставников, а также списки организаций, работающих с талантливыми людьми, мероприятий, проводящихся в целях выявления и продвижения талантов	33	0,046
<b>Всего</b>	<b>44</b>	<b>0,061</b>
<b>4. Необходимо реализовать в полной мере существующие программы</b>	<b>7</b>	<b>0,010</b>
<b>5. Государство делает все для развития талантов</b>	<b>16</b>	<b>0,023</b>
<b>6. Затрудняюсь ответить</b>	<b>91</b>	<b>0,127</b>
<b>ВСЕГО</b>	<b>715</b>	<b>1,0</b>



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е. В. Селезнева, Е. Г. Чирковская**

Представления о возможных  
социальных лифтах продвижения  
талантов в России

В представлении участников опроса, затрудняют процессы развития и реализации талантов в наибольшей степени такие личностные качества и особенности поведения, как лень, отсутствие активности, стремления раскрыть и реализовать свой талант, неуверенность в себе, страхи и низкая мотивация. Все эти личностные качества и особенности поведения можно рассматривать как проявления субъектности человека, т.е. его способности целенаправленно выстраивать свой жизненный путь, преобразуя себя, собственную жизнь и окружающую действительность [4, с. 265]. В процессах развития и реализации таланта субъектности человека принадлежит ведущая роль, так как только при высоком уровне ее развития человек как деятель активно относится к себе и окружающему миру и стремится творчески преобразовать его и себя самого [4, с. 265].

Таким образом, результаты опроса подтверждают, что именно личная инициатива и активность человека являются субъективной составляющей в действии любого социального лифта.

Осознанность подхода участников опроса к анализу работы социальных лифтов / социальных лестниц и в целом системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России еще больше подтверждают их ответы на вопрос «Для максимальной реализации талантливых россиян я бы предложил на государственном уровне сделать... (продолжите предложение)» (Табл. 2).

Как видно из таблицы, основная масса предложений касается политико-экономической сферы и сферы воспитания и образования, а также реализации талантов.

Рассмотрим более подробно предложения о том, какие меры по совершенствованию работы системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России на уровне государства должны быть приняты в политико-экономической сфере.

Наибольшее число предложений связано с проблемами улучшения материального положения талантливых людей

и повышения уровня финансирования организаций, работающих с талантливыми людьми, и конкурсных мероприятий, направленных на выявление и продвижение талантов.

В области улучшения материального положения талантливых людей участники опроса предлагают увеличить число и размер именных стипендий, грантов; оказывать финансовую поддержку семьям, в которых есть талантливые дети; обеспечивать талантливых людей жильем; максимально освобождать от налогов; финансово поддерживать их стартапы и любые проекты; выделять региональные квоты на поддержку талантливых людей с раннего детства; сделать общее, высшее и дополнительное образование бесплатным; материально поощрять за достигнутые успехи; повысить уровень зарплат наставникам талантливых людей и поощрять их за успехи воспитанников и т.п. При этом участники опроса, с одной стороны, подчеркивают, что материальная поддержка талантливых людей должна сочетаться с социально-психологической, а с другой, отмечают, что такая государственная поддержка предполагает, что талантливый человек в ответ возьмет на себя определенные социальные обязательства.

С предложениями об улучшении материального положения талантливых людей связаны предложения по повышению уровня финансирования организаций, работающих с талантливыми людьми, и конкурсных мероприятий, направленных на выявление и продвижение талантов. Участники опроса подчеркивают, что необходимо сделать любые формы обучения и любые конкурсные мероприятия доступными для всех талантливых людей, вне зависимости от уровня их финансового благополучия.

Мы выделили в отдельную строку предложения, касающиеся совершенствования системы выявления, развития и реализации талантов во всех регионах страны, малых городах и селах, чтобы подчеркнуть значимость этой проблемы. По своему характеру эти предложения ничем не отличаются от описанных выше, т.е. касаются прежде всего улучшения материального положения талантливых людей, живущих в «глубинке», повышения уровня финансирования организаций, работающих



с ними, и доступности для них курсных мероприятий, направленных на выявление и продвижение талантов. Однако в этой группе предложений встречается достаточно много рекомендаций по развитию дистанционного обучения.

Значительное число предложений участников опроса касается совершенствования нормативно-законодательной базы и методологии поддержки и продвижения талантливых людей, в том числе совершенствования системы социальных лифтов, обеспечивающих развитие и продвижение талантов.

Ряд этих предложений сделан в достаточно традиционном русле и связан с созданием очередной административной структуры: министерства талантов, агентства, департамента и т.п. Однако основное число предложений связано не столько с собственно административными нововведениями, сколько с разработкой долгосрочной комплексной государственной программы, в рамках которой можно было бы непротиворечиво объединить все мероприятия, направленные на развитие и продвижение талантов, и максимально продуктивно решать задачи, связанные с воспитанием, образованием и реализацией талантливых людей, соблюдая баланс интересов человека, государства и бизнеса. Высказывания участников опроса говорят о том, что они видят государство прежде всего в качестве гаранта такой программы, который не только и не столько предоставляет достаточные материальные средства к ее исполнению, но прежде всего делает ее реально выполнимой и ограждает от нарушений и формального исполнения. При этом многие респонденты подчеркивают, что в работе с талантливыми людьми нельзя допускать излишнего зарегулирования. Программа работы с талантами должна иметь рамочный характер, быть гибкой и вариативной, обеспечивая развитие и реализацию талантов, а не превращаясь в еще одно средство контроля над талантливой личностью. Участники опроса, в частности, высказывают следующие предложения: *«сочетание государственных и общественных инициатив и ресурсов»; «при реализации того или иного проекта рассмотреть возможность варьирования некоторых рамок»; «убрать некоторые рамки, позволить свободнее*

*выбирать детям стратегию саморазвития»; «не мешать творить, а помогать»; «талантливых людей не ставить во временные рамки» и т.п.*

Среди предложений, связанных с совершенствованием процессов воспитания, образования и реализации талантов наибольшее число касается создания среды, в которой бы талантливые люди могли развиваться и самореализовываться — как совокупности материально-технических средств для развития таланта, и как сообщество единомышленников. В качестве примеров такой творческой среды участники опроса называют творческие инкубаторы, кластеры, клубы, мастерские, мастер-классы, семинары, летние и зимние лагеря, форумы, фестивали, съезды и т.п. Кроме того, высказывается мысль о необходимости активизации профессиональных сообществ и возможности международного обмена опытом.

Предложения, связанные собственно с системой образования, касаются, прежде всего, совершенствования самой системы, а также инструментария и методик, обеспечивающих выявление и сопровождение способностей, одаренности, таланта на разных этапах жизни человека. Участники опроса отмечают также необходимость устранения разрыва между профессиональным обучением и трудовой деятельностью и повышения продуктивности взаимодействия между системой образования и производством в области развития и реализации талантов.

Наконец, участники опроса формулируют предложения по совершенствованию информационного обеспечения системы развития, поддержки и продвижения талантов в современной России.

При этом речь идет прежде всего о создании единой информационной системы (банка данных), объединяющей реестр талантливых людей и их возможных наставников, а также списки организаций, работающих с талантливыми людьми, мероприятий, проводящихся в целях выявления и продвижения талантов. Кроме того, высказываются предло-



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Е. В. Селезнева, Е. Г. Чирковская**

Представления о возможных  
социальных лифтах продвижения  
талантов в России

жения по совершенствованию информирования о возможностях, создаваемых в стране для развития и реализации талантов, а также формированию образа талантливого человека как социальной ценности и повышению его статуса.

В целом анализ представлений участников опроса о возможных социальных лифтах продвижения талантов в России показывает, что за внешними (финансовыми, материально-техническими и прочими) проблемами в работе социальных лифтов в целом и социальных лифтов, обеспечивающих продвижение талантов, лежат главные — ценностные проблемы. Приведем высказывание одного из участников опроса, в котором сконцентрирована идея о том, что главным национальным богатством, главной ценностью общества является талант его граждан: *«Реализация талантливых людей — это, прежде всего, учет индивидуальных интересов, возможностей. На государственном уровне необходимо пересмотреть подход к развитию талантов. Строить подход не только с учетом экономических эффектов, но прежде всего опираясь на индивидуальные особенности личности. Таланты массово не готовятся!»*.

### Список литературы

1. Журавлев Д. О вертикальной мобильности в условиях выхода из кризиса. —

<http://www.irpr.ru/2017/11/23/eshhe-raz-o-ver-tikalnoj-mobilnosti-i-socialnyx-liftax/>.

2. Путин заявил о важности работы социальных лифтов в России «не по звонку». — [https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d9793a39a7947b18f9a0795?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Ffyandex.ru%2Fnews](https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d9793a39a7947b18f9a0795?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Ffyandex.ru%2Fnews).

3. Романова К. С. Социальные лифты как средство социальной мобильности // Дискурс-Пи. — 2015. — № 2(19). — С. 30–34.

4. Селезнева Е. В. Жизненные отношения личности как мера ее субъектности // Мир психологии. — 2012. — № 2. — С. 260–270.

5. Систему социальных лифтов в субъектах РФ обсудили в Совете Федерации. — <https://www.ruy.ru/press/news/sistemu-socialnykh-liftov-v-subektakh-rf-obsudili-v-sovete-federatsii/>.

6. Сорокин П. А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Соколова; Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — С. 295–424.

7. Социальный лифт как защитный механизм общества. — <https://www.irpr.ru/2011/08/09/socialnyj-lift-kak-zashhitnyj-mexanizm-obshhestva/>.

8. Толковый словарь Ушакова. — <http://ushakovdictionary.ru/>.

9. Шнекторенко И. В. Социальные лифты в структуре социальной мобильности индивида // Управленческое консультирование. — 2013. — № 6. — С. 93–103.

10. Яковлева А. Д. Мобильность населения как фактор стабильности общества: социальные лестницы и социальные лифты // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2018. — № 2. — С. 60–64.

## REPRESENTATIONS ABOUT POSSIBLE SOCIAL LIFTS OF TALENT PROMOTION IN RUSSIA

The work was carried out in the framework of the state task of the RANEPА (Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration) to perform research work on the topic «19.9. Development of the concept of forming a unified talent management system in Russia»

### Elena V. Selezneva

Psychology PhD, Professor for scientific research center of scientific research laboratory, Higher School of Public Administration; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА), Moscow, Russian Federation  
[selezneva-ev@ranepa.ru](mailto:selezneva-ev@ranepa.ru)

### Elena G. Chirkovskaya

Psychology Candidate, Senior Lecturer-Director of the center for modern HR technologies, department for assessment and development of professional managers, Higher School of Public Administration; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА), Moscow, Russian Federation  
[tchirkovskaya@mail.ru](mailto:tchirkovskaya@mail.ru)

### Abstract

The article covers the use of social lifts for more efficient development and fulfillment of talented citizens of our country. At the theoretical level, types of talent promotion are described using a social lift / social ladder. The results of the study of representations about possible social lifts of talent promotion in modern Russia are presented. The views of the respondents on the difficulties in fulfillment of talents in Russia at present, as well as on measures to improve the system of development, support and promotion of talents in modern Russia at the state level are analyzed.

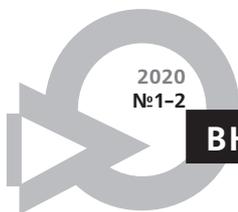
OBRAZOVANIE LICHNOSTI  
E.V. Selezneva, E.G. Chirkovskaya  
Representations about possible  
social lifts of talent promotion  
in Russia



**Keywords:** talent, social value, social mobility, social lifts, social status.

### References

1. Zhuravlev D. On vertical mobility in the conditions of recovery from the crisis. <http://www.irpr.ru/2017/11/23/eshhe-raz-o-vertikal-noj-mobilnosti-i-socialnyx-liftax/> (In Russ.)
2. Putin said the importance of social elevators in Russia «not on the call». [https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d9793a39a7947b18f9a0795?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Ffyandex.ru%2Fnews](https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d9793a39a7947b18f9a0795?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Ffyandex.ru%2Fnews). (In Russ.)
3. Romanova K. S. Social elevators as a means of social mobility. *Discourse-Pi*. 2015. No. 2(19). Pp. 30–34. (In Russ.)
4. Selezneva E. V. Vital relations of personality as a measure of its subjectivity. *Mir psikhologii*. 2012. No. 2. Pp. 260–270. (In Russ.)
5. The system of social elevators in the subjects of the Russian Federation was discussed in the Federation Council. <https://www.ruy.ru/press/news/sistemu-sotsialnykh-liftov-v-subektakh-rf-obsudili-v-sovete-federatsii/>. (In Russ.)
6. Sorokin P. A. Social stratification and mobility. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo*. Moscow, 1992. Pp. 295–424. (In Russ.)
7. Social Elevator as a protective mechanism of society. <https://www.irpr.ru/2011/08/09/socialnyj-lift-kak-zashhitnyj-mexanizm-obshhestva/>. (In Russ.)
8. Dictionary of the Russian Language Four volumes. D. N. Ushakov. <http://ushakov-dictionary.ru/>. (In Russ.)
9. Shpektorenko I. V. Social elevators in the structure of social mobility of the individual. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye*. 2013. No. 6. Pp. 93–103. (In Russ.)
10. Yakovleva A. D. Mobility of the population as a factor of stability of society: social stairs and social elevators. *Gumanitarnyye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2018. No. 2. Pp. 60–64. (In Russ.)



2020  
№1-2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!**



Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.

Одаренность: природа и диагностика.

М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.

## **ОДАРЕННОСТЬ: ПРИРОДА И ДИАГНОСТИКА**

**В** книге дается теоретическое обоснование понятия одаренности, рассматриваемого в широком историческом и методологическом контексте. Описана эволюция этого понятия, которая объясняет его различные трактовки в современных работах. Подробно представлены методы диагностики и развития одаренности. Наряду с авторским приводится анализ комплекса диагностических методик, разработанных ведущими отечественными учеными и проверенных широкой педагогической практикой. Уточнены раскрытие видов одаренности и интерпретация типов ее развития. Объяснены механизмы так называемых проблем одаренных. В связи с задачами практики по раннему выявлению одаренности особое внимание в книге уделяется описанию ее становления в дошкольном возрасте.

*«Одним из значимых, одновременно теоретически и практически сложным вопросом в названной проблеме является раннее выявление одаренности. В связи с этим необходимо соотнести одаренность с ее предназначением, целями и средствами ее развития. Соответственно, это предполагает проработку теоретических сторон проблемы и в первую очередь уточнение понятийного аппарата, поскольку то, как раскрываются, например, понятия творчества и одаренности, определяет применение методов идентификации и соответствующих форм работы с детьми.*

*Научно обоснованные понятия творчества и одаренности необходимы не только для того, чтобы правильно провести отбор одаренных детей. Творчество и одаренность обеспечивают прогресс, высшие достижения, на которые способен человек. Это высшее новообразование психики. Это цель психического развития. Понятия творчества и одаренности не должны быть некой абстракцией, которую мы постигаем интуитивно».*

**Подробная информация  
и заявки на приобретение книги — по электронной почте:  
[obraz-l@mail.ru](mailto:obraz-l@mail.ru)**

## РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

**Г.Ю. Беляев**

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

**72**

**А.А. Ощепков, В.Б. Салахова, А.П. Цилинко, В.В. Фриауф**

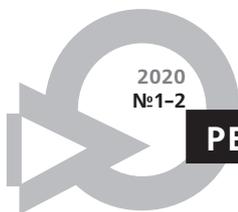
Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде

**82**

**С.А. Рудь**

Понятие «ответственное отношение»: его сущность и виды

**88**



# ОЦЕНКА ПОТЕНЦИАЛОВ И РИСКОВ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Работа выполнена при поддержке РФФИ Проект «А» 20–013–00310  
«Потенциалы и риски цифровой среды в воспитании школьников»

В статье дана развернутая качественная характеристика интернет-ресурсов как источника, средства и электронной цифровой среды информационно-идеологического воздействия социальных сетевых субъектов на развитие, социализацию и воспитание подрастающих поколений. Автор обосновывает сформулированное им понятие социально-цифровой сетевой мультимедийной образовательной среды как среды стихийной социализации, в которой активно участвуют сетевые сообщества, и выделяет из этой среды цифровую электронную образовательную среду (ЭОС), в которой социальные риски должны быть «максимально минимизированы», процесс социализации носит не стихийный, а направляемый характер, а образовательные организации развиваются как воспитывающие, то есть активно содействующие комплексному формированию ключевых жизненных и профессиональных компетенций обучающихся. При определении современной образовательной среды как среды социально-цифровой автор делает акцент именно на ее сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды, рассматривая потенциалы и риски интернет-ресурсов этой среды для процессов социализации и воспитания. При таком подходе среда и ее составляющие связывается с понятием деятельности и рассматривается как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности — прежде всего деятельности духовно-практической.



## Г.Ю. Беляев

*кандидат педагогических наук, член-корреспондент АПСН,  
член Междисциплинарного научного совета по сравнительной  
педагогике при отделении философии образования РАО,  
г. Москва, Россия*  
[gennady.belyaev2011@yandex.ru](mailto:gennady.belyaev2011@yandex.ru)

**Ключевые слова:** Интернет, сетевой, цифра, сети, сетевые сообщества, ресурсы, взаимодействие, субъекты, социально-цифровая сетевая мультимедийная образовательная среда, электронная образовательная среда, система образования, образовательные организации, социализация, воспитание, среда, связи, потенциалы, риски.



Мировая революция все же совершилась...

Это научно-технологическая революция XXI века — революция цифровая. Однако *впервые* в истории цивилизации научно-технологическая революция подобного масштаба и качества *столкнула* общество с социальными изменениями, имеющими необратимый и глобальный характер. Впервые в истории весь процесс социальной эволюции стал проектируемым — этот вывод был сделан А. А. Зиновьевым еще в самом начале перемен нашей эпохи (2004).

Менее чем за двадцать последних лет (примерно с 2006 — 2007 по 2019 — 2020 год) создалась, сформировалась глобальная, глубоко эшелонированная, чрезвычайно диверсифицированная мультимедийно-цифровая среда, которая поглотила не только все средства массовой коммуникации планеты (транспорт, радиосвязь и телекоммуникации — все мобильные гаджеты индивидуального пользования, JPS, спутниковое цифровое телевидение, Интернет), но и практически все ее без исключения социальные институты современного общества, повлияла на структуры власти и управления обществом, мировой экономикой и геополитикой.

**Цифра (digital web)** — это материально-техническая сторона мультимедийно-цифровой информационной революции XXI века, технологическая база и инструментарий всех процессов глобализации<sup>1</sup> (глобально-национальная *www.domains, web-паутина*). Это сфера так называемых высоких технологий (*high-tech*), материальная среда и стимул их промышленно-научного кластера (высокие технологии военно-промышленного комплекса, цифровая электроника, нанотехнологии, биотехнологии, нейротехнологии и т. п.).

**Сети (social networks)** — преимущественно сетевая организация общества — это социальная и социокультурная сторона мультимедийно-цифровой информационной революции XXI века. Это сфера так называемых высоких гуманитарных технологий (*high-hume*) — сете-

<sup>1</sup> Их, этих процессов, много – информационный, постиндустриальный, технократический, управленческий, демографический, макросоциальный, этнический, культурный, духовный и т.д. – и много еще никем не учтенных, например, иммунологический!

вой организации философской (Римский клуб), идеологической, информационно-пропагандистской (Bloomberg agency), социально-образовательной и социально-воспитательной работы с человеческим материалом<sup>2</sup>. Агенты сетевой структуры — это политическая наднациональная корпоратократия — ТНК и *top-managers* финансовых корпораций, военно-научно-промышленного комплекса, высшего управленческого аппарата, «мозговых трестов» и спецслужб, социально-экономические инфраструктуры новейшего сетевого типа и базовые социальные институты, СМИ, клубы экспертов, социальные сети и их субъекты.

Всемирная сеть Интернет, Веб-паутина, сегодня является социально-политическим, идеологическим, духовным, экономическим, культурным и образовательным фактором, фоном и средой повседневной жизни сотен миллионов людей в мире. Архивы свободного доступа к ресурсам Всемирной сети сегодня располагают немислимым прежде банком качественно разноуровневой и содержательно полисемантической, «разносмысловой» и противоречиво-ценностной информации в виде миллиардов терабайт оцифрованных документов и архивов практически по всем известным и активно практикуемым сферам человеческой деятельности.

Инфраструктуры Интернета обладают колоссальными потенциалами<sup>3</sup> для глобальной коммуникации как юри-

<sup>2</sup> Между прочим, одной из протоформ подобной работы был Коминтерн с 1919 по 1943 год. В настоящее время примерами такой работы может служить деятельность так называемых космополитических мозговых трестов (brain-trusts) — это Трехсторонняя комиссия, Римский клуб, Бильдербергский клуб, Комиссия 33, Клуб Давос, Стэнфордский университет, Гарвардский глобальный сетевой проект, филиалы Фонда Сороса, Гринпис, Йельский университет — питомник кадров ЦРУ, Изборский клуб и т. п.

<sup>3</sup> Считаю, что следует говорить именно о потенциалах как множественных и неоднородных феноменах социализации в условиях глобального информационного пространства и объектах социально-цифровой сетевой среды.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Г. Ю. Беляев

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

дических, так и физических лиц, выступающих в принципиально новой социокультурной и социализирующей роли постоянных абонентов Сети, официальных, неофициальных, неформальных и засекреченных представителей международных и национальных промышленных, управленческих и социальных структур. Год за годом ресурсы Интернета формируют основы полисубъектной сетевой среды социализации глобального информационного общества, идеологического воздействия на сотни миллионов его участников, лидеров и функционеров.

Интернет — слепок современной человеческой популяции в ее глобальных измерениях: социально-антропологическом, экономическом, идеологическом или, что собственно, одно и то же — духовном, если под идеологией расширительно понимать всю сферу общественного сознания и духовно-практической деятельности.

Интернет является воплощением мировой информационной культуры, со всеми ее фантастическими достижениями, отрицательными и положительными сторонами. Возможно, социализирующие ресурсы Интернета неисчерпаемы, как сама физическая и социальная реальность.

Та же самая революция привела и к изменению представлений о роли науки в этом глобальном процессе противоречиво понимаемых объективных перемен в жизни людей — родителей, детей и их учителей.

Интенсивное распространение сетевых сообществ, сам феномен сетевой реорганизации общества и его социальных институтов, выстраивание каких-то новых типологически видовых сетевых социальных иерархий (как бы абсурдно на первый взгляд ни звучало такое соотнесение терминов — т.е. иерархий статусно-соподчиненных сетей) вызывают к новой жизни понятие среды и ее составляющих. Необходимо признать — Всемирная паутина стала исключительно весомым, возможно, даже определяющим фактором социализации новых

поколений. Это принципиально новый, построенный по законам открытой системы источник духовно-практической деятельности, сетевой ресурс ключевых жизненных компетенций и одновременно сетевая среда, потенциально способная быть стимулом патологического образа жизни [2].

Среда как философское понятие есть данность, основным содержанием которой является взаимосвязь и взаимодействие ее составляющих. Компонентами среды могут выступать как объекты природы, так и социальные субъекты. В (питательной) среде все произрастает, в атмосферной среде постоянно циркулируют вихри и конвективные потоки газов, в природной среде выстраиваются пищевые цепочки, в социальной среде мирно сожительствуют или воюют люди, в духовной среде создаются памятники культуры. Взаимодействие таких компонентов как раз и создает само понятие среды (обитания, социальной среды, духовной среды, информационной среды, образовательной среды).

Взаимодействие далеко не всегда положительно. Феномены и векторы взаимодействия могут быть разными! Взаимодействие может быть простым взаимообменом: сырьевыми и техническими ресурсами, товарами, продуктами, идеями. Например, торговля, торговое взаимодействие, которое, в свою очередь, может быть взаимовыгодным, а может им и не быть. Взаимодействие может принимать форму конкуренции, состязания, соревнования в борьбе за ресурсы среды, порождать антагонизм. Например, взаимодействие сторон в «гонке вооружений». И взаимодействие может быть плодотворным, взаимовыгодным, оно может стать партнерством и даже дружбой.

Школы и вузы оцифрованы, в них создаются *электронные образовательные среды* (ЭОС). Сетевые структуры Интернета стимулируют новые возможности систем повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Вертикали власти и управления образованием постепенно и уверенно вытесняются конкурирующими с ними сетевыми структурами дистантного образования в лице его новых социальных субъектов — корпораций и сетевых сообществ — что это дает образованию и к чему это приведет?



Всестороннее и качественное, то есть научное, осмысление этого феномена, имеющего явно взрывные последствия для социума и взаимоотношений разных поколений в социуме, еще только начинается [6, с. 14–15]. На этом основании мы вправе ввести понятие социально-цифровой сетевой образовательной среды и попытаться в первом приближении дать ее более-менее развернутое определение.

*Социально-цифровая сетевая образовательная среда* представляет собой взаимообусловленный комплекс факторов социализации, порождаемых информационно-материальной средой массовой коммуникации, развернутой и диверсифицированной по сетевым структурам и ячейкам всего общества на базе полной и окончательной замены аналогового носителя сигнала цифровым. Она социальна — поскольку это и есть ее качественная характеристика. Это среда стихийной социализации. Эта среда формирует базу для порождения, развития и взаимодействия всевозможных сетевых сообществ разного возраста, социального статуса, смысла и целевого назначения. При определении современной образовательной среды как среды социально-цифровой мы делаем акцент именно на ее сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды — анализируя ее материально-техническую составляющую во-вторую, а не в первую очередь. При таком подходе среда и ее составляющие связывается с понятием деятельности и рассматривается как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности — прежде всего деятельности духовно-практической. Качественный анализ социально-цифровой образовательной среды, убеждены в этом, продуктивен именно с позиций деятельностного подхода (*social activities approach*).

В такой среде начинают активно практиковаться социальные практики так называемого дистанционного (дистантного) обучения.

Под дистанционным (или дистантным) обучением в современной дидактике подразумевается процесс обучения, построенный на интерактивном взаимодействии преподавателя и студента (учителя и ученика, обучающего и обучаемого), при котором эти субъекты учебного взаимодействия находятся

в сети, используют электронную почту, скайп, объединяющий созданную группу Whats App, Skylink и т.п., учебные блоги, телекоммуникацию, сетевые учебные вебинары и иные формы и методики дистанционной социальной связи, обучения и досуговой коммуникации, постепенно формирующие так называемую цифровую электронную среду обучения. При этом соблюдаются все присущие учебному процессу компоненты, как то: содержание обучения, учебные цели, методы, методики, приемы, средства обучения, имеющие, однако, специфичный для дистантного обучения характер и акценты применения. Таким образом, дистанционное обучение есть важная форма современного обучения в школах, вузах и любых иных как традиционных, так и инновационных системах неформального образования.

Дистанционные цифровые образовательные технологии стремительно захватывают информационное пространство обучения в учреждениях высшего профессионального образования всех вузов земного шара. Одновременно с этим дистанционное обучение формирует цифровую среду обучения и воспитания, и в этом как раз и заключается ее специфика, важная для понимания сути ее социализирующей стороны. Считается, что дистанционные цифровые технологии помогают эффективно использовать возможности удаленного доступа к образовательным ресурсам и обеспечения оперативного учебного взаимодействия в цифровой мультимедийной среде — в электронной образовательной среде (ЭОС).

Логично выделить из социально-цифровой сетевой образовательной среды, имеющей по преимуществу стихийный характер воздействия на общество, также так называемую *образовательную электронную среду*, среду обучения, связи взаимодействия в которой имеют контролируемый и направляемый характер. Дадим ее определение.

*Электронная образовательная среда (ЭОС)* — это часть социально-цифровой сетевой образовательной среды. Эта



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Г. Ю. Беляев**

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

среда уже не стихийна! Это мультимедийно-цифровая среда учебного процесса, контролируемого и управляемого педагогического взаимодействия обучающихся и обучаемых, среда, в которой социальные риски минимизированы, процесс социализации носит не стихийный, а направляемый характер, а образовательные организации развиваются как воспитывающие, то есть активно содействующие комплексному формированию ключевых жизненных и профессиональных компетенций обучающихся. Под мультимедийностью следует понимать продуманное, целенаправленное и единовременное использование нескольких цифровых электронных инструментов и ресурсов — звук, анимация, телеизображение как видеоряд через Skype, Whats Up и иные мессенджер-сервисы, компьютерная графика.

В ЭОС возможно создание обучающих средств через гипермедиа — нелинейных цифровых сред, презентаций, использующих гипертексты, построенные с использованием звука, движущегося даже в 3D-проекциях изображения и компьютерной графики диаграмм и графиков, ссылки и разнообразные редакторы и платформы, а также облачные технологии.

К сожалению, пока в этой сфере больше нерешенных проблем, чем стимулов к накоплению позитивных образовательных эффектов. Однако вполне очевидно, что подобные среды дают активный социальный импульс новейшим формам обучения и прототипам социализации, имеющим преимущественно сетевой характер.

Что характерно для сетевых взаимодействий и сетевых сообществ, возникающих благодаря таким взаимодействиям?

*Сетевое взаимодействие* — это взаимодействие в среде открытого типа. Это преобладание «горизонтальных», как будто бы равнозначных связей формально несоподчиненных взаимодействующих структур и более-менее самостоятельных субъектов над связями и отношениями «вертикальными», выстроенными по критериям иерархии

и субординации. Это взаимодействие субъектов активных, деятельностных, ищущих средства и ресурсы собственного развития и способы выхода на влияние в окружающем обществе. В зависимости от складывающейся ситуации и степени важности или срочности или трудности решаемых проблем и удовлетворения потребностей, каждый из них может побывать в роли как принимающего, так и передающего звена сетевого взаимодействия, быть и управляющим, и управляемым либо попеременно, либо одновременно.

В таком социально-ролевом многообразии скрыта сложность оценки реального качества взаимодействия любых сетевых структур. Если взаимодействие структур не отягощено конфликтными отношениями интриги соперничества, борьбы или откровенной вражды, то создаются социальные эффекты существенного «выигрыша» во времени и пространстве взаимодействия, когда все звенья и субъекты-участники сети «выходят в плюс». Не конфликтующие, но позитивно взаимодействующие структуры дают ни с чем не сравнимые результаты социализации, когда даже малые усилия дают «синергетический», взаимодополняющий социальный резонанс.

Сетевому взаимодействию присущи такие характеристики, как среда взаимодействия, воспринимаемая как определенная целостность и значимость всех ее элементов [5], известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра, множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям — эффект «открытых дверей», когда субъекты перестают быть объектами «с ограниченной ответственностью». Это и определенный, весьма новаторский, инновационный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями, домами творчества и центрами профессионального и дополнительного образования, обогащенный новым социально-педагогическим опытом [5].

Сетевое взаимодействие субъектов системы образования по включению интернет-ресурсов в новое содержание образования — это совместная деятельность образовательных организаций и учреждений дополнительного и профессионального образования, направ-



ленная на повышение качества образовательной деятельности. При этом оно заключается и в оценке возможностей, ограничений и рисков использования интернет-ресурсов в образовательном процессе, в обмене опытом сетевого взаимодействия участников образовательного процесса (система вебинаров, телеконференций и дистантных online-совещаний), в совместной разработке и использовании инновационно-методических ресурсов для нового прочтения и осмысления воспитательных компонентов дидактики.

Новые формы, вызовы и риски сетевой социализации влияют на все содержание воспитания, а не только на его отдельные составляющие, а именно: на теорию коллектива, теорию воспитательных систем, теоретические представления об образовательной среде, воспитательном пространстве, воспитательном процессе, объектах и субъектах воспитания и педагогического взаимодействия [4].

Благодаря таким свойствам сетей, как междисциплинарность и множественность горизонтальных связей субъектов сетевого взаимодействия, сетевая технология, с одной стороны, — это пока наилучший возможный способ технической организации процесса взаимодействия сетевых образовательных структур. С оговоркой — при сохранении в значительной степени автономности и независимости в оценке и принятии решений в условиях единой и открытой среды. С другой же стороны — это развитие сетевого контента дидактики и воспитания, опирающихся на социально-педагогическую адаптацию интернет-ресурсов.

Содержание образования, включающее данные компоненты, выходит за пределы простой соотнесенности его с содержанием отдельных предметов и связано с формированием картины мира, ключевых жизненных компетенций школьников и студентов. Между прочим, сетевой подход к организации образования актуализирует необходимость оценки качества труда преподавателя (как средней, так и высшей школы) именно как воспитателя, то есть делает востребованным воспитательный (а не только социализирующий) потенциал современных педагогов.

В контексте новых образовательных стандартов, учитывающих требования к информационной культуре педагоги-

ческого сообщества, ключевые компетенции современного учителя включают в себя не только традиционный набор профессионально-личностных требований к умениям грамотно построить педагогический процесс, выявить его дидактические составляющие, но и воспитательный компонент. Можно сказать, что интернет-фактор обозначает особые перспективы теории воспитания, предъявляя новые требования к подготовке современного учителя как нового воспитателя [5].

Однако на деле не все так просто и «лучезарно», как пишется в проектах, программах и декларациях. Нормальная, более-менее укладывающаяся в рамки постепенности и традиции эволюция целей, смыслов и образов моделей воспитания натывается на множество новых, неожиданных барьеров, которые создаются благодаря принципиально новым эффектам и результатам социализации, во многом приобретающей еще более стихийный характер информационно-цифрового социума со многими неизвестными.

В настоящее время назрела необходимость провести своего рода «национализацию» сетевой социально-цифровой образовательной среды, то есть всестороннюю и комплексную оценку воспитательного потенциала интернет-ресурсов, прежде всего по национальным доменам, а затем, что представлялось бы крайне желательным, — на уровне ЮНЕСКО и всех заинтересованных международных организаций, как правительственных, так и неправительственных.

Во «Всемирном докладе по образованию» («Образование: сокрытое сокровище») об этом достаточно определенно заявил в 1996 году президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Ж. Делор: «Учитель имеет дело со все более информированной, при этом хаотично информированной молодежью. Он должен принимать во внимание эту новую реальность, если хочет, чтобы его услышали и поняли ученики, чтобы можно было привить им вкус к учебе, донести



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Г. Ю. Беляев**

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

до них мысль о том, что информация — это еще не знания, что для приобретения знаний необходимо приложить усилия, проявить внимание, волю и упорство... Одновременно с хорошо подготовленными учителями система образования нуждается в качественных книгах, в современных средствах коммуникации, в создании надлежащей культурной и экономической среды в школе. Это уже дело ответственной государственной политики. Нельзя полагаться только на рынок, который якобы способен сам исправить недостатки» [3].

Каковы плюсы социализирующего влияния Интернета и возможностей управляющей системы образования подключиться к реальному делу общественного воспитания средствами интернет-ресурсов? Во-первых, это факторы интенсивной социальной адаптации. Да, сети — мощнейший положительный фактор развития ребенка. Это и интерактивная Википедия, и поисковики самых разных и оригинальных типов, бескрайняя в историческом и доисторическом времени и пространстве познавательная Вселенная смыслов цивилизации и культуры, истории, этнографии и этнологии, математики и естествознания, политики и экономики, техники и лингвистики, музыки, поэзии, изобразительного искусства, досуга и спорта.

Это новые возможности индивидуального доступа к информационным ресурсам всей планеты, всех стран и народов. Это безграничное расширение горизонтов познания окружающего мира.

Это ломка стереотипов сознания и культурной ограниченности. Это новые культурные формы воспитания.

Это ежедневно формирующиеся новые и интереснейшие общности и объединения по интересам людей самых разных возрастов, национальностей, социального положения. Это плодотворное и разностороннее развитие индивидуальных склонностей и способностей. Это увлекательная и ценная с точки зрения обретения новых личностных смыслов жизнь в сетях, интер-

национал-общения и школы выработки навыков интерактивной мультикультурной коммуникации. Это жизненно важное средство социальной компенсации и интенсивной психологической защиты, частичной и даже полной и постоянной успешной реабилитации после различных травм и заболеваний. Это инструментарий наработки ключевых жизненных компетенций, необходимых человеку на его работе, дома, в семье, в общественной жизни.

Социально-цифровая сетевая образовательная среда сделала доступными для пользователей все библиотеки мира, все образовательные ресурсы, все фильмофонды и аудиотеки передач, записанных человечеством с 1895 года. В открытом сетевом доступе сегодня миллиарды терабайт информации, часто уникальной. Это серьезно отражается на качестве работы специалиста, усиливает благоприятные возможности среды по квалифицированной работе с ее ресурсами при отборе средств и методов как учебной, так и воспитательной работы с обучающимися подростками.

Социально-цифровая сетевая образовательная среда создала профессию блогера-организатора событийно-дискуссионных дневников в соцсетях типа «Одноклассники», Twitter, Facebook, «ВКонтакте», Instagram, в мессенджерах типа We Chat (для геймеров-игровиков), Discord, Snapchat, Viber, Whats App, Skype Facebook Messenger, Telegram, Hangouts Google, Veon, ICQ, Google Talk и др. Здесь названы наиболее популярные в России информационные сервисы — на самом деле в мире их насчитывается уже сотни, и именно подобные им сервисы и составляют непрерывную и многослойную основу ячеистой структуры сетевых сообществ в мире.

Сформировалось социально-востребованное амплуа медийной личности, постоянно участвующей во всевозможных встречах и ток-шоу на телеканалах цифрового и кабельного телевидения (напр. проф. С. Савельев, Т. Черниговская, А. Вассерман, Е. Спицын, А. Фурсов и др.).

Но минусы так же серьезны, как и любые факторы окружающей социальной и информационной среды, когда и взрослые, и дети становятся, по словам А. В. Мудрика, «жертвами стихийной социализации» [3]. Это серьезнейшая соци-



ально-педагогическая проблема интернет-зависимости подростков (клиповое сознание, игромания, социальная дезадаптация, моральная неадекватность и другие общественно опасные симптомы социальной дезадаптации и разрушения здоровья — физического, психического, социального, нравственного).

Социально-цифровая сетевая образовательная среда сделала прозрачными и «общеобсуждаемыми» сферы, субъекты и события политики, экономики, культуры, досуга. Более того — эта среда легализовала анонимность сетевого общения: каждый пользователь как бы вправе употреблять свою сетевую маску — ник (nickname, псевдоним), общаться на уровне собственных индивидуальных имитаций. Сегодня в сетях можно открыто или анонимно обсудить и прокомментировать — индивидуально или в блогах и чатах — любую телепередачу, кинофильм, беседу, интервью, ток-шоу (talk-show), видеолекцию, видеоролик о путешествии в любую страну мира, пейзажную зарисовку, кулинарный рецепт, репортаж со спортивного стадиона, интимные съемки частных лиц и т.д.

Сетевая среда как будто уравнила в шансах получить оценочное суждение типа «лайк — дизлайк — нравится-не нравится) пятиклассницу и академика, шамана и ученого, Грету Тунберг и Дональда Трампа. В интернет-сетях политиком, публицистом, врачом или учителем «заделался» каждый третий рядовой пользователь, часто вопреки границам собственной жизненной и профессиональной компетенции и невзирая на ту или иную неполноту собственного умственного кругозора. В «средовых сетевых интернет-джунглях» миллионами выставляются комменты, сыпятся лайки и дизлайки (излагаемые к тому же косноязычным и безграмотным языком), формируются и дискредитируются репутации, рождаются новые социальные религии и имиджевые спектакли, проводятся не только чаты и веб-конференции, но также и сессии издевательских троллингов (третирований), в чей либо персональный адрес организуются злобные кибербуллинги (неприкрытая травля). Это оборачивается в детской и молодежной среде совсем уже патологическими ситуациями и откровенным криминалом.

Существует и риск того, что виртуальная реальность подменит действительность с самых ранних периодов социализации человека, что будет означать наступление нового состояния общества, прогнозы которого выходят за рамки привычных для науки языков описания. Вызов природе человека будет усилен до кризисов идентичности самого человека, его социальных ролей, целей жизни и эмоциональных привязанностей. Опасна социально санкционированная технология редуцирования личности *играющих аватаров*, эго-заместителей, к личности, стертой до уровня навязанных извне суррогатных потребностей. На вольных просторах сетевых угодий и джунглей интернета наблюдается экспансия социальной безответственности, все более циничного аморализма, поощрения физического насилия и провокаций суицида, воинствующего идиотизма переделки языка в угоду разнузданной пропаганде гомосексуализма под флагами толерантности и поощрения трансгендерности (например, все более наглые радикалы из числа левацких активистов Стэнфордского университета США не предлагают — требуют упразднения слов мать и отец (взамен — родитель № 1 и родитель № 2), мужчина и женщина, наркоман и инвалид). Формируется драматическое социальное противоречие между высокими технологиями организации среды жизни и реанимацией архаических, асоциально-диких форм стадного, скорее биологического, чем социального поведения, маскируемых под прогресс и свободу от «тоталитарной маскулинности».

Таким образом проблема налицо. В эпоху неустойчивого состояния общества необходимо воспитывать в подростках желания и готовность конструктивно противостоять тиражированию невежества, блокировать разрастание субкультурных стереотипов поведения, уже по первым симптомам своего социального проявления явно разрушительного. Имеется настоятельная необходимость организации масштабного междисциплинарного сотрудничества педагогов



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Г. Ю. Беляев**

Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи

средней и высшей школы, медиков и психологов в решении этой актуальной проблемы на государственном уровне. Интернет — всего лишь орудие НТР, слепок с человеческого общества, слишком человеческого во всех его целеполагающих, конструктивных и деструктивных, позитивных и негативных ценностно-смысловых контекстах. Необходим не только намного более внимательный и современный социально-педагогический мониторинг образовательного *контента* (т.е. содержания и социализирующего потенциала) Интернета, но и учет многих, все еще недооцениваемых педагогами психологических факторов, рисков и возможностей особого, социально ответственного взаимодействия в сетях.

### Список литературы

1. Ж. Делор, И. Аль-Муфти, И. Амаги и др. Образование: сокрытое сокровище: Delors, Jacques Lucien Jean / Learning: The Treasure Within // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — МОУ ВПП ЮНЕСКО «Образование для всех». — ЮНЕСКО, 1996.
2. Дети цифровой эры / Пэлфри Дж., Гассер Урс: пер. с англ. Н. Яцюк // Психологи нового поколения. — М.: Эксмо, 2011. — С. 14–15. (Born digital. Understanding the First Generation of Digital Natives, by J. Palfrey and U. Gasser, 2008).
3. Мугрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — Серия «Библиотека студента». — М., Воронеж, 2010.
4. Селиванова Н. Л., Баранов А. Е., Баранова Н. А., Шакурова М. В. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента. — М., 2017.
5. Стратегия развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений: новое качество образования: мат. межрайон. науч.-практ. конф. — Белгород, 2010.
6. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. — М., МПСИ. — Воронеж: МОДЭК, 2010. — С. 14–15.

## ASSESSING THE POTENTIALS AND RISKS OF INTERNET RESOURCES SHAPING THE SOCIAL-DIGITAL ENVIRONMENT OF NETWORK INTERACTION AMONG THE SUBJECTS OF SOCIALIZATION AND YOUTH EDUCATION

This article is supported by the RFBR science Project «А» 20–013–00310 Potential and risks of the digital environment in education of high school students

**Gennady Yu. Belyaev**

Pedagogy Candidate,  
Corresponding Member of APSS,  
member of Interdisciplinary  
Scientific Council on Comparative  
Pedagogy at the RAO Education  
Philosophy Department,  
Moscow, Russian Federation  
[gennady.belyaev2011@yandex.ru](mailto:gennady.belyaev2011@yandex.ru)

### Abstract

The article provides a detailed qualitative characteristic of Internet resources as a source, means and electronic digital environment of information and ideological influence of social network subjects on the development, socialization and education of younger generations. The author substantiates his definition of the concept of social-digital networked multimedia educational environment as an environment of spontaneous socialization in which network communities actively participate, and distinguishes from this environment the digital e-educational environment (EOS). In EOS social risks should be “minimized to the maximum”, the process of socialization is not spontaneous, but directed, and educational organizations develop as upbringing ones, that is, actively promoting comprehensive formation of key life and professional competencies of students. In defining the modern educational environment as a social and digital environment, the author emphasizes its networked sociality, the socializing potential of this environment, considering the potential and risks of the Internet resources of this environment for processes of socialization and upbringing. In this approach, the environment and its components are associated with the concept of activity and are considered as an idea, process and product (result) of such activity mostly associated with spiritual and practical activities.

**Keywords:** Internet, network, figure, networks, network communities, resources, interaction, subjects, social-digital network multimedia educational environment, electronic educational environment, education system, educational organizations, socialization, education, environment, communication, potentials, risks.

## References

1. Delors, Jacques Lucien Jean, Al-Mufti Innam, Amagi, Iza, etc. Education: Hidden Treasure: Delors, Jacques Lucien Jean: Learning: The Treasure Within. Highlights of the International Commission on Education Report for the 21<sup>st</sup> Century. UNESCO WFP «Education for All», UNESCO. 1996. (In Russ.)
2. Children of the Digital Age. Palfrey J., Gasser Urs: Moscow, 2011. (Psychologists of the new generation). (Born digital. Understanding the First Generation of Digital Natives, by J. Palfrey and U. Gasser, 2008). Pp.14–15. (In Russ.)

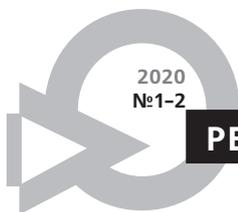
## OBRAZOVANIE LICHNOSTI

G.Yu. Belyaev

Assessing the potentials and risks of Internet resources shaping the social-digital environment of network interaction among the subjects of socialization and youth education



3. Mudrik A. V. Human Socialization: studying. Allowance. The 3rd issue, rev. and compl. Moscow, 2010. (Student Library Series). (In Russ.)
4. Selivanova N. L., Baranov A. E., Baranova N. A., Shakurova M. V. The educational space of the university in the personal and professional formation of the student. Moscow, 2017. (In Russ.)
5. The strategy for developing the network interaction of educational institutions: a new quality of education. Materials of the inter-district scientific and practical conference. Belgorod, 2010. (In Russ.)
6. Feldstein D. I. Priority areas of psychological and educational research in the conditions of significant changes of the child and the situation of his development. Moscow, Voronezh, 2010. Pp.14–15. (In Russ.)



## ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Публикация подготовлена в рамках гранта Президента (№ МК-2074.2020.6)

В статье проводится теоретический анализ проблематики, связанной с проявлением лидерства в молодежной среде, в рамках которого проводится аналитический обзор научных работ отечественных ученых, посвященных особенностям педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде. Проведенный анализ теоретических и эмпирических работ позволил провести рассуждения о создании таких педагогических условий, которые бы способствовали формированию лидерства среди молодежи. В итоге, делается вывод, что доказана важность включения молодежи в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта, развитие умений реализации деятельности в объединении от исполнителя до организатора.



**А.А. Ощепков**  
кандидат  
психологических  
наук, доцент,  
Димитровградский  
инженерно-  
технологический  
институт —  
филиал НИЯУ МИФИ,  
г. Димитровград,  
Россия  
[sladkod@yandex.ru](mailto:sladkod@yandex.ru)



**В.Б. Салахова**  
кандидат  
психологических  
наук, старший  
научный сотрудник,  
Ульяновский  
государственный  
университет,  
г. Ульяновск, Россия  
[valentina\\_nauka@mail.ru](mailto:valentina_nauka@mail.ru)



**А.П. Цилинко**  
кандидат  
педагогических наук,  
и.о. заведующего  
кафедрой  
эстрадно-джазового  
искусства, профессор,  
факультет  
музыкального  
искусства, ФГБОУ  
ВО «Московский  
педагогический  
государственный  
университет»,  
г. Москва, Россия  
[alex.tsilinko@yandex.ru](mailto:alex.tsilinko@yandex.ru)



**В.В. Фриауф**  
аспирант,  
Димитровградский  
инженерно-  
технологический  
институт —  
филиал НИЯУ МИФИ,  
г. Димитровград,  
Россия  
[vvf-19934@yandex.ru](mailto:vvf-19934@yandex.ru)

**Ключевые слова:** педагогические условия, подготовка лидеров, молодежная среда, молодежь.



В современном обществе есть объективная необходимость создания современных молодежных объединений для реализации личных инициатив молодежи. При этом молодежные центры и движения нуждаются в оптимизации системы управления, должном финансировании, создании необходимых условий для креативности и активности молодых людей. Лидерство формируется в ходе социализации, личностной и профессиональной самореализации, развития жизненных планов и стратегий. На настоящий момент актуальным является изучение практических исследований по педагогическим условиям подготовки лидеров среди молодежи и выявление наиболее эффективных практик для их дальнейшего внедрения и апробации.

И. Ф. Бартошек свидетельствует, что в системе деятельностного рассмотрения проблем выбора лидера и воспитания лидера в ученическом коллективе играют основополагающую роль типы и условия продуктивного развития личности. Специфика учета возможностей продуктивности, креативности, конкурентоспособности и прочих конструктов самоорганизации качества развития коллектива и продуктов его деятельности является многомерным направлением поиска, в структуре которого выделяются цели, ценности, приоритеты, принципы, методы, средства, формы, технологии управления производством и производственными отношениями. Проблемы, возникающие в деятельностно-продуктивном поиске, определяют все составные будущих отношений личности в системе реализации профессионально-трудовых отношений, выполнения трудовых функций, трудовых действий и выполнения особенностей трудового контракта [1].

У С. Н. Казначеевой и Е. А. Челноковой выдвигается мнение, что лидерский стиль формируется за счет следующих факторов: жизненный стиль и ценности; умение найти подход к другим людям; деловые качества; опыт в ведении дел; умение работать добросовестно; выносливость как психическая, так и физическая; умение самовыражаться; культурно-нравственный уровень лидера [6].

Интересно также исследование И. В. Никулиной, которая полагает, что при формировании лидерских качеств у студентов необходимо учитывать осо-

бенности ролевой дифференциации в группе: инструментальный лидер организует студенческую группу на решение поставленной перед ней учебно-профессиональной задачи; эмоциональный лидер студенческого коллектива заботится о поддержании благоприятного психологического климата в группе, об укреплении групповой сплоченности. Знания об идентификационных и эталонных качествах в лидерстве дают возможность преподавателю наиболее полно представить внутренние условия процесса межличностного влияния в студенческой группе и, следовательно, оказывать более эффективное воспитательное воздействие на студентов [9].

Со слов Ю. С. Дубро, реализации лидерского потенциала в наиболее оптимальной степени способствуют личностно-ориентированные технологии, позволяющие в полной мере раскрыть способности учащихся за счет индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной деятельности. К продуктивным лидерским технологиям автор относит: ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, ситуационный анализ, тренинг, самопрезентацию, лидерские проекты. Анализ результатов опытно-экспериментальной деятельности показывает, что практико-ориентированные проекты имеют наибольшую эффективность в процессе реализации лидерского потенциала, поскольку предоставляют возможность участникам проявить ключевые лидерские компетенции в общественно-значимой деятельности [4].

Так К. Г. Емелин отмечает, что в процессе переустройства нашего общества многие формы и средства работы со студенческой молодежью оказались безнадежно устаревшими. И даже самые интересные и нужные из них исчезали вместе с идеологией. Однако автор отмечает возможность обращения к опыту строительного движения. Результаты социологического исследования, проведенного автором в студенческих аудиториях, свидетельствуют о том, что ценность общественного труда вообще упала в глазах



молодежи, он перестал быть для многих потребностью, приносить радость и удовлетворение, а для значительной части молодых людей исчезла и сама связь между потреблением и трудом, личным трудовым вкладом и соответствующим материальным благополучием. Стройотрядовское движение и сегодня оказывается мощным стимулом для развития активной молодежи. При этом имеется необходимость совершенствовать обучение командного состава. Автором было предложено проведение тренингов и семинаров на лидерство и командообразование, организация проведения встреч командного состава студенческих отрядов с ветеранами движения студенческих стройотрядов. Для достижения поставленной цели, безусловно, требовались и определенные финансовые затраты на проведение работы, которые покрывались выигранными грантами по указанной тематике [5].

Л. А. Кириленко также подчеркивает влияние тренинга лидерской компетенции на формирование социально-психологических особенностей личности лидера, в том числе и на формирование его мнения о себе как о лидере, что мы можем представить как формирование субъектной позиции лидера. Авторская тренинговая программа состояла из коротких теоретических блоков по различным аспектам лидерства и различных динамичных упражнений. Она предназначена для развития и актуализации лидерского навыка. Таким образом, у разных участников была возможность проявить и попробовать себя в качестве лидера в разных заданиях. При этом во время обсуждений даже те, кто не показал себя в полную силу (по различным причинам), смогли разобрать и проанализировать лидерское поведение других участников [7].

Е. В. Ольшанская к эффективным технологиям развития лидерского потенциала среди студентов относит студенческое самоуправление, способствующее формированию профессиональных навыков управленца, который способен эффективно решать проблемы, кото-

рые возникают в процессе его работы. Студенческое самоуправление включает большое разнообразие ролей, относящихся к различным программам управленческой деятельности, доступной в вузе. Благодаря активной практике участия в студенческом самоуправлении, повышается социальная активность, развивается независимое мышление, навыки управленческой деятельности и эффективной коммуникации [10].

Д. В. Беспалов и Е. В. Селина стоят на позиции, что огромным потенциалом обладают «школы молодежных лидеров». Для решения поставленных задач педагоги-организаторы совместно с психологической службой предоставляют каждому участнику широкие возможности для проявления с лучшей стороны его талантов и способностей. Для этого участники включаются в широкий «веер» совместной деятельности. В условиях развивающей социальной среды у молодых людей возрастает желание работать над собой, искать свой жизненный путь, актуализируется стремление к самореализации, выходящей за рамки привычной деятельности. Юноши, имеющие опыт пребывания в развивающих социальных средах, имеют представление о себе как о сильной, здоровой личности, знают свои недостатки и преимущества, умеют выгодно применять их в повседневной жизни. Молодые люди, имеющие опыт организации профильных смен, замечают в себе ряд положительных изменений: развитие коммуникативности и организаторских способностей, творческое раскрытие личности. У них появляется мотивация к дальнейшему развитию и самосовершенствованию, осваиваются новые виды деятельности, происходит их обогащение. Кроме того, данные позитивные изменения имеют тенденцию «импульса» — проявляется отсроченный эффект их воздействия [2].

Н. А. Крюкова, О. Н. Басов, Н. А. Мальярова отмечают, что в условиях получения высшего профессионального образования развитие лидерских компетенций может проходить в нескольких форматах. В первую очередь важна внеаудиторная работа студентов: участие в мероприятиях студенческого совета, в деятельности профкома и других клубов и кружков. Кроме того, важную роль здесь играет участие студентов в научно-практических конференциях и круглых

столах, позволяя получить навыки самоорганизации, опыт публичных выступлений, презентации и защиты своих исследований. Наряду с мероприятиями в рамках вуза, позволяющими студентам развивать лидерские компетенции, существуют и внешние проекты, нацеленные на выявление и обучение будущих лидеров. Ежегодно в Москве и регионах России проходит Форум для молодых лидеров «You Lead», отдельные конкурсы и школы лидеров проводят крупные компании. Комплексным инструментом по выявлению и развитию будущих лидеров может служить проект «Лаборатория карьеры», представляющий стажировочные программы и карьерные мероприятия для студентов. «Лаборатория карьеры» реализуется с 2014 года и на данный момент является лидерским проектом Агентства стратегических инициатив (АСИ). Проект представляет собой систему развития и применения компетенций студентов через стажировочные программы и карьерные мероприятия. Наборы студентов на стажировки проходят 3 раза в год в рамках весенних, летних и осенних отборов и являются открытыми для участия. Проект выстроен в соответствии с принципом *work-based-learning* (обучения на практике), в основе которого заложена стажировочная программа, обеспечивающая развитие надпрофессиональных компетенций молодых людей, выявление лидеров, их обучение и развитие в ходе включения в активную трудовую деятельность. Стажировочная программа, помимо профессионального блока, а именно прямого приобретения опыта работы по специальности, включает в себя комплекс образовательных и карьерных мер и мероприятий, обеспечивающих развитие лидерских компетенций у молодых людей [8].

А. Г. Серов пишет, что процесс формирования лидерских качеств — это последовательный процесс, в результате которого у молодых людей происходит овладение базовыми лидерскими качествами, знаниями, навыками и умениями, необходимыми для современной динамичной профессиональной деятельности. Формирование функционально-ролевых позиций происходит посредством погружения молодых людей в специально созданную образовательную среду в рамках школы ученического



актива, в которой каждый участник проходит обучение по программе «степени лидерства». В процессе обучения участники знакомятся с теоретическими аспектами лидерства, изучают типологии лидеров и через практические занятия развивают свои лидерские качества [11].

Бичева И. Б., Филатова О. М., обобщая ряд исследований и собственные разработки, резюмировали три группы педагогических условий, в совокупности образующих особое лидерское пространство, утверждающее социальную, деятельную и творческую сущность личности обучающихся и формирующее качества успешного лидера: рефлексивно-мотивационные, содержательно-познавательные и деятельностные. В структуру качеств лидера авторами включаются: мотивационно ориентированные, интеллектуально-волевые, поведенческие, социально-коммуникативные качества. Особенно интересным нам показалось описание деятельностных условий подготовки лидеров. Деятельностные условия направлены на формирование опыта лидерского поведения, самовыражения и эффективного диалога. Это достигается, во-первых, активными формами взаимодействия и сотрудничества и гибким применением разнообразных практико-ориентированных методических приемов, позволяющих обучаемым найти именно тот, который является для них наиболее подходящим, поддерживает их учебные и профессиональные цели, побуждает размышлять, осознавать возникающие ассоциации, открывать новые для себя образцы поведения. А во-вторых, посредством побуждения обучающихся применить имеющиеся знания в конкретных обучающих ситуациях, проявить свои лучшие качества, продемонстрировать готовность принимать решения и отвечать за последствия своих действий. Во многом решению данных задач способствуют: информационно-коммуникативные и профессионально-творческие задания и упражнения по выполнению различных функциональных ролей (исследователя-анали-



тика, проектировщика, исполнителя и организатора, коммуникатора, др.) как в аудиторных, так и во внеаудиторных видах деятельности, в том числе в электронной системе Moodle; игровое моделирование, решение кейсов, формирующие и обучающие тренинги, другие задания, дифференцированные по степени сложности; личностно ориентированные ситуации, основанные на идее реализации трех основных характеристик: жизненной константности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии ее участников [3].

В вышеперечисленных исследованиях в целом доказана важность включения молодежи в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта, развитие умений реализации деятельности в объединении от исполнителя до организатора. Для стимулирования эффективности подготовки молодежных лидеров разными исследователями предлагается организовать процесс их сопровождения педагогами, психологами, тьюторами, а также проводить соответствующие мероприятия. Можно сделать вывод об актуальности проблемы педагогических условий подготовки лидеров среди молодежи и возрастания научного интереса к разработке данной тематики.

### Список литературы

1. Бартошек И. Ф. Теория, проблемы и типология лидерства в детском движении и ученическом самоуправлении // Психология, социология и педагогика. — 2018. — № 4. — <http://psychology.snauka.ru/2018/04/8554>.

2. Беспалов Д. В., Селина Е. В. Пути формирования эффективного молодежного лидерства с гуманистической направленностью // Пензенский психологический вестник. — 2014. — № 2 (3). — С. 39–48.

3. Бичева И. Б., Филатова О. М. Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 3. — С. 55–67.

4. Дубро Ю. С. Модель развития лидерства в коллективе старшеклассников // Вестник евразийской науки. — 2015. — Том 7. — № 4. — С. 78–89.

5. Емелин К. Г. Роль студенческих отрядов в подготовке молодежных лидеров к социокультурной деятельности // Мир науки, культуры и образования. — 2010. — № 6. — 2 (25). — С. 108–109.

6. Казначеева С. Н., Челнокова Е. А. К вопросу о формировании лидерства // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 2 (36). — С. 240–247.

7. Кириленко Л. А. Влияние тренинга лидерской компетенции на формирование субъектной позиции руководителя // Психология, социология и педагогика. — 2017. — № 4. — <http://psychology.snauka.ru/2017/04/8037>.

8. Крюкова Н. А., Басов О. Н., Малярова Н. А. Методологические основы подготовки молодых лидеров: компетентностный подход // Кластеры. Исследования и разработки. — 2016. — Т. 2. — № 3 (4). — С. 19–26.

9. Никулина И. В. Формирование лидерских качеств у студентов // Самарский научный вестник. — 2016. — № 4 (17). — С. 206–212.

10. Ольшанская Е. В. Социально-психологические характеристики лидерства в студенческих группах первого курса // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2018. — № 4. — С. 164–172.

11. Серов А. Г. Развитие лидерских качеств у подростков на основе ситуационного подхода // Карельский научный журнал. — 2015. — № 1 (10). — С. 67–70.

## REVIEW OF EMPIRICAL STUDIES OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING LEADERS AMONG YOUTH

The publication was prepared under the Grant of the President (N. MK-2074.2020.6)

### Aleksey A. Oshchepkov

Psychology Candidate, Senior Lecturer, Dimitrovgrad Engineering-Technological Institute — branch of the National Research Nuclear University "Moscow Engineering-Physical Institute", Dimitrovgrad, Russian Federation  
[sladkod@yandex.ru](mailto:sladkod@yandex.ru)

### Valentina B. Salakhova

Psychology Candidate, Senior Scientific Researcher, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation  
[valentina\\_nauka@mail.ru](mailto:valentina_nauka@mail.ru)

### Alexander P. Tsilinko

Pedagogy Candidate, Acting Head of the Department for Show and Jazz Art, Lecturer, Faculty for Music Arts, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation  
[alex.tsilinko@yandex.ru](mailto:alex.tsilinko@yandex.ru)

### Vladimir V. Friauf

Postgraduate student, Dimitrovgrad Engineering-Technological Institute — branch of the National Research Nuclear University "Moscow Engineering-Physical Institute", Dimitrovgrad, Russian Federation  
[vvf-19934@yandex.ru](mailto:vvf-19934@yandex.ru)

### Abstract

In the article the authors conduct theoretical analysis of problems related to phenomenon of leadership in youth environment, in the frames of which the authors conducted the analytical review of domestic scientists' works dedicated to features of pedagogical conditions of leader preparing in youth environment. The implemented analysis of theoretical and empirical works allowed us to make the speculation about creating such pedagogical conditions which could contribute to forming leadership among youths. As a result, the conclusion is made that it is proved the importance of involving youth in specially organized activity directed to acquisition of leader experience, developing skills for implementing activity in unification, from position of executor to the one of organizer.

OBRAZOVANIE LICHNOSTI  
A.A. Oshchepkov, V.B. Salakhova,  
V.V. Friauf, A.P. Tsilinko  
Review of empirical studies  
of pedagogical conditions  
of preparing leaders among youth



**Key words:** pedagogical conditions, leaders preparing, youth environment, youth.

### References

1. Bartoshek I. F. Theory, problems and typology of leadership in children's movement and student self-government. *Psihologija, sociologija i pedagogika*. 2018. No. 4. <http://psychology.snauka.ru/2018/04/8554> (In Russ.)
2. Bepalov D. V., Selina E. V. Ways of forming effective youth leadership with a humanistic orientation. *Penzenskij psihologicheskij vestnik*. 2014. No. 2 (3). Pp. 39–48. (In Russ.)
3. Bicheva I. B., Filatova O. M. Formation of a teacher-leader in the educational process of the university. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017. No. 3. Pp. 55–67. (In Russ.)
4. Dubro Ju. S. Model of leadership development in a team of high school students. *Vestnik evrazijskoj nauki*. 2015. Vol. 7. No. 4. Pp. 78–89. (In Russ.)
5. Emelin K. G. The role of student teams in the preparation of youth leaders for sociocultural activities. *Mir nauki, kul'tury i obrazovanija*. 2010. No. 6–2 (25). Pp. 108–109. (In Russ.)
6. Kaznacheeva S. N., Chelnokova E. A. On the issue of leadership formation. *Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovanija*. 2019. No. 2 (36). Pp. 240–247. (In Russ.)
7. Kirilenko L. A. The influence of leadership competence training on the formation of the subject position of the leader. *Psihologija, sociologija i pedagogika*. 2017. No. 4. <http://psychology.snauka.ru/2017/04/8037>. (In Russ.)
8. Krjukova N. A., Basov O. N., Maljarova N. A. Methodological foundations of training young leaders: competence-based approach. *Klasterij. Issledovanija i razrabotki*. 2016. Vol. 2. No. 3 (4). Pp. 19–26.
9. Nikulina I. V. Formation of leadership qualities among students. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2016. No. 4 (17). Pp. 206–212. (In Russ.)
10. Ol'shanskaja E. V. Socio-psychological characteristics of leadership in first-year student groups. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2018. No. 4. Pp. 164–172.
11. Serov A. G. Development of leadership qualities in adolescents based on a situational approach. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2015. No. 1 (10). Pp. 67–70.

## ПОНЯТИЕ «ОТВЕТСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ»: ЕГО СУЩНОСТЬ И ВИДЫ

В статье анализируется понятие «ответственное отношение», рассматривается этимология происхождения этого феномена. В статье рассматриваются основные теоретические концепции в понимании ответственности и ее критерии, приводятся отличия ответственности от убежденности. Ответственность трактуется как саморегулятор деятельности личности, является внутренним качеством личности, показателем социальной и нравственной зрелости личности и зависит от общественных установок. Также в статье указываются объекты ответственности, ее структурные элементы. Кроме того автор отмечает, что категория «ответственность» в научной литературе определяется в рамках деятельностного подхода, а понятие «ответственное отношение» в педагогической науке определяется как состояние моральной готовности, активное действенное отношение, сознательный выбор способов поведения и деятельности в отношении к учению, стимулирование познавательной активности. На основе проведенного ретроспективного анализа автор делает вывод, что понятие «ответственное отношение» имеет междисциплинарный характер, широко используется в научной литературе и в современной повседневной деятельности. В статье проводится идея, согласно которой понятие «ответственное отношение» следует рассматривать в качестве одной из основных педагогических категорий; описываются условия, необходимые для формирования ответственного отношения и его виды.



**С.А. Рудь**  
*аспирант, ФГБОУ ВО «Костромской  
государственный университет»,  
г. Кострома, Россия*  
[rudev.spb@mail.ru](mailto:rudev.spb@mail.ru)

**Ключевые слова:** ответственность, ответственное отношение, свобода, личность, общество, совесть, мотивация.



Повышение роли человеческого фактора в социально-экономической жизни страны, в обеспечении ее национальной безопасности предопределяет усиление значимых общекультурных и профессиональных компетенций, формирование которых основывается на ответственном отношении к процессу обучения. Следовательно, формирование ответственного отношения является ключевым направлением современной педагогической деятельности.

В современной теории и практике профессиональной подготовки курсантов происходят существенные изменения, которые напрямую связаны с внедрением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, в которых подчеркивается, что главная задача современного образования связана с формированием и развитием социально значимых качеств личности, необходимых как самому человеку, так и обществу. Особенности обучения курсанта связаны с необходимостью подготовки его к решению профессиональных задач в условиях быстро меняющейся обстановки, что накладывает на него особую ответственность и необходимость развития таких качеств, как разумность, активность, целеустремленность, самоконтроль и самоанализ, воля, мотивация, убеждения, ценностные ориентации и др.

В рамках научного подхода понятие ответственности широко рассматривается в философии, политологии, педагогике, психологии. Философский анализ термина «ответственность» во многом связан со сложно структурированным феноменом данного понятия, многообразием его трактовок и смысловых подходов. Потребность теоретико-методологического рассмотрения ответственности как комплексного качества человеческого сознания и регулятора социальных отношений связано с периодом развития античной философии.

В диалектическом подходе Гераклита, представленном в его работах, «возможности, основы ответственности» рассматриваются в рамках влияния сегодняшних поступков, действий на будущее. Гераклит говорит о возможности выбора самим человеком своих поступков и, как следствие, критерия ответственности, которым он наделяется.

Осмысление термина ответственности продолжается Демокритом и Со-

кратом. Они рассматривают его с позиции внутреннего качества личности. По своей сути данный подход представляется в рамках реализации принципа ответственности и носит субъективный характер, характеризуемый пониманием каждым индивидом условий этой ответственности. В человеке в данный период ценится умение отвечать за свои поступки, суждения, иметь сильные внутренние убеждения и следовать им.

От нравственной оценки ответственности к правовой, юридической переходят философы Древнего Рима. Вопросы личной, персональной ответственности вытекают из кризиса общественного сознания и, как следствие, сталкиваются с неизбежностью ответа за свои поступки. Данный период характеризуется пониманием необходимости закрепления ответственности в нормах права и созданием системы правового регулирования.

Следующим этапом в понимании данного термина является период Нового времени, когда происходит формирование классической модели ответственности. Она сочетает в себе характеристики христианского, этического влияния на философию и выстраивается как идея о личной роли каждого индивида, необходимости сдерживания своих порывов, суждений. Человек должен предвидеть результат своих поступков, давать им оценку и стремиться к внутреннему самоконтролю.

Одно из первых упоминаний понятия «ответственность» встречается в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона в словосочетаниях «ответственность должностных лиц», «ответственность судей», «ответственность предпринимателей» и др. Поэтому данный термин соотносится с гражданской, дисциплинарной, уголовной ответственностью. По своей сути данный подход в понимании термина «ответственность» предопределен профессиональным статусом человека, на которого могут быть наложены санкции и ограничения.

Анализ концептуальных позиций в понимании термина «ответствен-



ность» как в древности, так и на современном этапе представлен в исследованиях А. И. Ореховского.

По мнению автора в философии формируются две основные теоретические концепции в понимании ответственности. Для первой группы философов ответственность — это мера внешних (правовых, религиозных, общественных и пр.) санкций за совершенные человеком проступки. Для другой — чувство долга, осознанного понимания нравственных задач человечества, смысла и значимости собственной деятельности. Однако и та, и другая концепции склонялись к пониманию ответственности как ответа за прошлые поступки, как категории, с помощью которой оценивается образ жизни и действия человека [8].

В историческом ракурсе идея ответственности развивается в связи с темами свободы (деятельности, совести, воли и др.), личности и общества. Понимание ответственности зависит от понимания свободы.

Другая теоретическая концепция формулируется в рамках практически ориентированного понимания этого феномена, рассматриваемого в контексте определенных социальных, групповых и межличностных отношений человека и в соотношении с вырабатываемыми в рамках этих отношений стандартами поведения, критериями оценки (одобрения и осуждения) и санкции (награды и наказания). Ответственность здесь не ожидается от личности, но вменяется ей, независимо от того, считает ли она себя свободной или нет.

Как выражение моральности и основа действий ответственность отличается от убежденности. Выделение «этики убеждения» и «этики ответственности» позволило М. Веберу в свое время разграничить два типа поведенческой ориентации. При этом что названные нормативно-поведенческие ориентации не противостоят, но взаимодополняют друг друга, между ними есть некоторые принципиальные различия. Этика убеждения — это абсолютная этика беззаветной устремленности к совер-

шению; такова любая религиозная этика в ее наиболее строгих определениях. Приверженец этой этики озабочен возвышенностью целей и не берет за себя за характер результатов своих усилий. В этике ответственности мир принимается со всеми его недостатками, и потому ее приверженец уделяет особенное внимание средствам реализации целей и полностью готов отвечать за последствия своих действий, которые должен был бы предвидеть. Практический характер, ориентация на объективные результаты обуславливают особенную актуальность этики ответственности в рамках политической, экономической, хозяйственной или военной деятельности. Вышесказанное относится к так называемой проблеме личной ответственности.

В теории марксизма ответственность выступает как регулятор общественных отношений и предусматривает обязательность учета и реализации в коллективной жизнедеятельности социально значимых принципов и норм. Являясь неотъемлемой частью общественных отношений, личная ответственность превращается в ответственность социальную. Основой этого обобщенного свойства ответственности выступает совесть [6]. Марксистский подход надолго утвердил в отечественной философии понятие социальной ответственности как «системы отношений, суть которых составляют сознательное, активное, творческое отношение субъекта ответственности к своей деятельности, совершаемой в соответствии с потребностями поступательного развития общества, способность предвидеть результаты этой деятельности и отвечать за ее последствия» (Цветаева М. Ф.); как «системы отношений, в которой личность обязана отвечать за последствия своей деятельности перед Родиной, обществом, классом, социальной группой, трудовым коллективом, общественной организацией, членом которой она является». Следовательно, ответственность при таком подходе выступает как форма подотчетности действующего субъекта, а ее критерием выступает «глубина осознания индивидом интересов страны, общества, нации, семьи, профессионального коллектива, духовным и нравственным богатством личности, степенью свободы ее действий, выбором поведения» [4].



Из этого вытекает, что свобода выбора предопределяется, прежде всего, интересами общества, а ответственность личности зависит от общественных установок.

В трактате «Бытие и Ничто», написанном французским философом-экзистенциалистом Ж.-П. Сартром в 1943 году, выделено, что ответственность — это «сознание быть неоспоримым автором события или объекта». Анализируя подход этого автора, С. И. Голенков выделяет позицию центризма и подчеркивает, что ответственность человека распространяется как за все сущее в целом («ответственность за мир»), так и за всякое сущее в отдельности (так как человек выступает «неоспоримым автором события или объекта») и за самого себя [5]. Автор также подчеркивает, что абсолютный критерий ответственности и безусловная сущность рассматриваемого процесса заключается в сочетании свободы и зависимости.

В работе Дж. Мур «Этика и поведение» выделен аспект внешних и внутренних характеристик в поведении человека. И в этом ключе важным выступает критерий социальной ответственности, долга.

По своей сути автор выделил ответственность как саморегулятор деятельности личности, показатель ее социальной и нравственной зрелости. Ответственность предполагает наличие у человека чувства долга и совести, умения осуществлять самоконтроль и самоуправление. Человек осознанно делает выбор, принимает решение, характеризующееся готовностью взять на себя полную ответственность, в том числе и за то, что им не было предусмотрено.

В работах Гусейнова А. А., Ореховского А. И., Сперанского В. И. и ряда других авторов в рамках анализа понятия ответственности определяется субъектная позиция личности, выделяется диалектическая составляющая процессов формирования ответственного поведения.

В общем смысле объектом ответственности могут быть иные люди, фактические и будущие обстоятельства, ценности и др. Она может быть обусловлена статусом гражданина, который может быть принят сознательно или ненамеренно (естественно или случайно).

В качестве структурных элементов ответственности выделяют ее объективную и субъективную сторону, о чем

пишет в своих исследованиях А.Ф. Плахотный [9]. В его работе объективная ответственность рассматривается как объективная зависимость между действиями и последствиями в рамках внешних форм контроля (подотчетность, предсказуемость, наказуемость, обязанность). Субъективная ответственность связана с внутренними формами контроля (чувство ответственности, ответственность как личностное качество, ответственное отношение).

Итак, в рамках философии ответственность, прежде всего, связана со становлением и развитием личности, формированием определенной позиции, основанной на этических нормах поведения, выстраивании системы социального взаимодействия и, как следствие, получаемым в рамках этого результатом.

В словаре социально-психологических понятий «Коллектив. Личность. Общение» ответственность описывается как «особое социальное, морально правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм».

По Б. Г. Ананьеву ответственность — это система свойств личности, ее субъективных отношений к другим людям, самому себе, постоянно реализующимся в общественном поведении, закрепленным в образе жизни [2].

Ответственность считается в теории волевых качеств одним из самых сложных элементов. М. И. Бобнева определяет феномен ответственности как «качество высшего порядка», так как он неразрывно связан с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности [3].

Ответственность в психологической литературе сегодня определяется как стремление к осознанию последствий своего поведения и как средство внешнего (внутреннего) контроля и регуляции деятельности личности; как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности; как объективная основа ответственности человека перед обществом и самим собой.



В работе Дж. Роттера «Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности» охарактеризованы два типа ответственности:

1. Случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя (интернальный локус контроля по Дж. Роттеру). «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи» — вот жизненное кредо и постулаты такой личности.

2. Ситуация, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства (экстернальный локус контроля). В качестве других людей, на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и за успехи, выступают родители, учителя, а в будущем — коллеги, начальство, знакомые [11].

В этом ключе ответственность становится более сложным элементом — в отличие от механизма общественного контроля, здесь отсутствуют оценивающие инстанции, и субъекту приходится выполнять эту функцию самостоятельно. Успешное завершение этой задачи зависит от целого ряда факторов — познавательных, ситуативных, мотивационных и т.д. Как правило, высокий уровень ответственности наблюдается у людей с уровнем самооценки выше среднего.

В отечественной психологии эта точка зрения получила развитие в исследованиях К. Муздыбаева, А. В. Петровского, Д. И. Фельдштейна и др.

Ответственность через идею взаимодействия представлена в работе С. Ф. Анисимова, который также выделяет две стороны: объективную и субъективную, как результат самоопределения. В. Н. Мясищев одним из первых в современной советской психологии обратил внимание на связь между ответственностью и учебной деятельностью. Это позволило ему сформулировать психолого-педагогический аспект проблемы ответственности: «усилие в отношении к учебным обязанностям представляет

частную форму усилий человека, вытекающих из ответственного отношения к своим обязанностям, характеризующем морально-правовые отношения человека» [1].

Психологи в качестве основы классификации ответственности принимают субъектную позицию личности и выделяют индивидуальную и коллективную ответственность. Также они делят ответственность на интернальную и экстернальную, основываясь на локусе контроля личности. По способам регулирования выделяют правовую и моральную ответственность. Во временном плане ответственность дифференцируется на: ответственность за прошлое, ответственность за настоящее, ответственность за будущее. По видам социальных ролей ответственность разделяют на гражданскую, политическую, производственную, профессиональную, семейную.

Большое значение в понимании ответственности внесла педагогическая научная школа. В Национальной педагогической энциклопедии ответственность определяется как способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе, социальным, нравственным и правовым нормам и правилам, в результате чего возникает чувство причастности к общему делу, а при несоответствии — чувство невыполненного долга.

Российская педагогическая энциклопедия определяет ответственность как нравственное, моральное качество личности и категорию этики, отражающие, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой — возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке.

В работах Л. А. Сухинской выделено, что ответственность «фиксируется в системе межличностных отношений и определяется как межличностные отношения, и выступает в форме отношений зависимости и подчинения, в процессе которых члены группы возлагают взаимные обязательства за успех и неудачи в групповой деятельности» [12].

По мнению Т. И. Радиковой ответственность как социально значимое качество состоит из следующих компонентов: нравственные качества, мотивация на успех, направленность на дело и адек-



ватная самооценка. В ходе исследования она доказала, что успешное воспитание ответственности как социально значимого качества возможно при внедрении в учебный процесс программы обучения, основанной на принципах гуманизации, сознательности и активности, социальной направленности и последовательности. В основе данной программы — комплексное использование активных методов и форм обучения, а также эмпатийных приемов преподавателя и рефлексивных приемов [10].

В. И. Новосельцев определяет ответственность как «интегральное понятие, которое характеризует форму морального отношения и определяемые им нравственное качество, черту характера, свойство личности, а также способ самоопределения, самоутверждения, самореализации, обуславливающие реальность личности как общественного субъекта межличностного взаимодействия и выражающиеся в ее осознанной и переживаемой потребности и готовности свои права и обязанности перед обществом (в соответствии с возможностями и учетом предвидения нравственных последствий выбора решений и действий) направить на осуществление прогрессивных общественных целей, запросов времени в интересах человека, его богатства, физического и духовного развития всех его природных возможностей, направленных на общее благо» [7].

Категория «ответственность» в научной литературе определяется в рамках деятельностного подхода, а понятие «ответственное отношение» в педагогической науке определяется как состояние моральной готовности, активное действенное отношение, сознательный выбор способов поведения и деятельности в отношении к учению, стимулирование познавательной активности.

В ряде исследований параллельно рассматриваются термины «ответственность» и «ответственное отношение» (Н. А. Головкин, Е. М. Кнохинов, В. С. Кузнецов, И. С. Марьенко и др.). По мнению исследователей, ответственность является устойчивым качеством личности, в то время как ответственное отношение ситуативное.

Ответственное отношение можно разделить на виды, исходя из ключевого системообразующего фактора. Выде-

ляют: социальную, профессиональную, экономическую, экологическую, юридическую, этическую, политическую, дисциплинарную, административную, материальную, партийную ответственность. Ответственное отношение формируется в рамках организации деятельности. Гордашников В. А., Осин А. Я. выделяют в качестве основного условия в формировании ответственного отношения влияние на него внутренней мотивации. Мотивация является ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность личности. Любое педагогическое взаимодействие с обучаемым становится эффективным только с учетом особенностей его мотивации.

И. С. Кон, В. А. Мудрик, В. Н. Мясищев отмечают, что формирование ответственных отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях макро- и микробытия, в которых он живет. Естественно, наибольшее влияние на формирование личности оказывают микрофакторы, такие, как семья, школа.

Таким образом, анализ научных источников позволяет нам сделать вывод, что ответственное отношение — это междисциплинарное понятие, интегративное, нравственное и профессионально значимое свойство личности, представляющее собой совокупность ценностного, информационно-познавательного и поведенческого компонентов, возникающее как результат ответственной зависимости, проявляющееся в готовности к добровольному морально обоснованному выбору социально ценной, компетентной, самостоятельной и инициативной деятельности и собственной самореализации.

### Список литературы

1. Александров А. А. От ортодоксально-го психоанализа к патогенетической психотерапии В. Н. Мясищева // Интегративная психотерапия. — Питер, 2009.



2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2010.

3. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляции поведения. — М., 1978.

4. *Буслов К. П.* Формирование социального в человеке. — Минск: Наука и техника, 1980.

5. *Голенков С. И.* Ответственность как философская проблема // Историческая ответственность: от мифов прошлого к стратегиям будущего: сб. науч. статей I междунар. науч. конф. 22–23 сентября 2016. — Екатеринбург: Деловая книга, 2016.

6. *Лаврентьева О. А.* Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: дисс. канд. пед. наук. — Новосибирск, 2016.

7. *Новосельцев В. И.* Формирование ответственности школьников в межличностных отношениях: автореф. дисс. д-ра пед. наук. — М., 2007.

8. *Ореховский А. И.* Ответственность: аксиологическое основание / Вестник СибГУТИ. — 2012. — № 1.

9. *Плахотный А. Ф.* Проблема социальной ответственности. — Харьков: Ваша школа, 1981.

10. *Радикова Т. И.* Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дисс. канд. пед. наук. — Ижевск, 2007.

11. *Роттер Дж.* Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан, Дж. Роттер, У. Мисель. — М.: Прайм-Еврознак, 2007.

12. *Сухинская Л. А.* Возложение ответственности за успехи и неудачи в группах различного уровня развития // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 25–31.

## THE CONCEPT OF «RESPONSIBLE ATTITUDE»: ITS ESSENCE AND TYPES

**Sergey A. Rud**

Postgraduate student,  
Kostroma State University,  
Kostroma, Russian Federation  
[rudev.spb@mail.ru](mailto:rudev.spb@mail.ru)

### Abstract

The article analyzes the concept of "responsible attitude" and considers the etymology of the origin of this phenomenon. The article discusses the main theoretical concepts in the understanding of responsibility and its criteria, differences between responsibility and conviction are given. Responsibility, interpreted as a self-regulating activity of the individual, is an internal quality of the individual, an indicator of social and moral maturity of the individual and depends on social attitudes. The article also specifies the objects of responsibility and its structural elements. In addition, the author notes that the category of "responsibility" in scientific literature is defined within the framework of the activity approach, and the concept of "responsible attitude" in pedagogical science is defined as a state of moral readiness, active effective attitude, conscious choice of ways of behavior and activity in relation to learning, stimulating cognitive activity. Based on the conducted retrospective analysis, the author concludes that the concept of "responsible attitude" has an interdisciplinary character, is widely used in scientific literature and in modern daily activities. The article presents the idea that the concept of "responsible attitude" should be considered as one of the main pedagogical categories, describes the conditions necessary for the formation of responsible attitude and its types.

**Keywords:** responsibility, responsible attitude, freedom, personality, society, conscience, motivation.

### References

1. Alexandrov A. A. From Orthodox psychoanalysis to pathogenetic psychotherapy V. N. Myasishchev. Integrative psychotherapy. St. Petersburg: Peter, 2009. (In Russ.)

2. Ananyev B. G. Man as an object of knowledge. 3rd ed. St. Petersburg: Peter, 2010. (In Russ.)

3. Bobneva M. I. Social norms and regulation of behavior. Moscow, 1978. (In Russ.)

4. Buslov K. P. Formation of the social in man. Minsk, 1980. (In Russ.)

5. Golenkov C. I. Responsibility as a philosophical problem. Historical responsibility: from myths of the past to strategies of the future: Collection of scientific articles of the I international scientific conference September 22–23, 2016. Yekaterinburg: Business book, 2016. (In Russ.)

6. Lavrentieva O. A. Formation of social responsibility of teenagers in school life Dissertation for the degree of candidate of pedagogical Sciences. Novosibirsk, 2016. (In Russ.)

7. Novoseltsev V. I. Formation of school students' responsibility in interpersonal relations: abstract diss... doct. of ped. sciences. Moscow, 2007. (In Russ.)

8. Orekhovsky A. I. Responsibility: axiological basis. Sibguti Bulletin, 2012, No. 1.

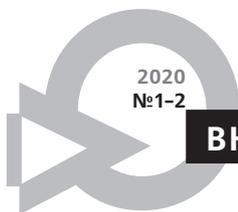


9. Plahotny A. F. The Problem of social responsibility. Kharkov, 1981. (In Russ.)

10. Radikova T. I. Education of responsibility as a socially significant quality in adolescents by means of educational activities: diss... cand. of ped. sciences. Izhevsk, 2007. (In Russ.)

11. Rotter Jn. Theory of interpersonal relations and cognitive theories of personality. G. Sullivan, J. Rotter, W. Michel. Moscow, 2007. (In Russ.)

12. Sukhinskaya L. A. Assigning responsibility for success and failure in groups of different levels of development. Voprosy psikhologii. 1978. No. 2. Pp. 25–31. (In Russ.)



2020  
№1-2

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!**



Коллективная научная монография  
«Государственная молодежная политика  
в России: социально-психологические  
основания и технологии реализации». –  
М., 2019.

## **ГОСУДАРСТВЕННАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ**

**М**онография вышла под редакцией Светланы Юрьевны Поповой, кандидата психологических наук, доцента кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета.

В работу вошли статьи доктора политических наук Антонины Селезневой, кандидата психологических наук Елены Прониной, кандидата педагогических наук Маргариты Прокохиной, кандидата педагогических наук Владимира Плешакова, кандидата исторических наук Сергея Чуева и доктора исторических наук Ирины Шилиной.

В коллективную монографию были включены работы молодых начинающих исследователей: Виктории Зиненко, Анастасии Прониной, Нины Орловой, Виктории Карповой.

**Монография представляет собой комплексное исследование, где молодежь рассматривается как субъект и объект государственной политики.**

**В своей работе авторы обрисовали политико-психологический портрет российской молодежи и проанализировали формы ее социальной активности.**

**Особое внимание в книге они уделили основным направлениям и формам реализации государственной молодежной политики.**

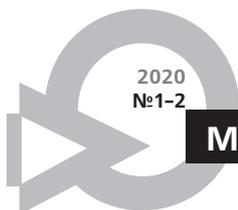
**В частности, в работе рассмотрены успешные социальные практики, такие, как молодежный парламентаризм, молодежные образовательные форумы, грантовая поддержка молодежных инициатив, добровольчество, социальное и патриотическое воспитание, киберсоциализация.**

Электронная версия монографии размещена на официальном сайте  
Московского государственного психолого-педагогического университета:

<http://psychlib.ru>

**МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ**

<b>Н.В. Сидячева, Л.Э. Зотова</b> Практики осознанности (mindfulness) как предиктор психосоматического здоровья личности (обзор зарубежного опыта)	<b>98</b>
<b>В.И. Рерке, В.Б. Салахова, С.Б. Игнатов</b> Формирование и развитие жизнестойкости у педагогов высших учебно-профессиональных заведений посредством интерактивных форм взаимодействия	<b>107</b>
<b>А.Н. Фоминова, А.Р. Шайдуллина, А.Р. Масалимова</b> О подходах к развитию психологической устойчивости студентов педагогических вузов в процессе практических занятий по психологии	<b>119</b>
<b>В.Ю. Могилевская</b> Особенности когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной неопределенности	<b>127</b>
<b>Т.Ю. Гричихина</b> Проблема подготовки будущих педагогов к взаимодействию с многодетной семьей	<b>134</b>
<b>В.В. Ворошилова</b> Особенности семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста	<b>139</b>



## ПРАКТИКИ ОСОЗНАННОСТИ (MINDFULNESS) КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА)

В статье представлен теоретический обзор зарубежного опыта применения практик осознанности с психотерапевтической целью. Дается определение осознанности, описываются ее содержательные характеристики. Показано, что нет однозначного понимания данного феномена, однако большинство ученых сходятся на понимании осознанности как отказа от автоматических действий, умения фокусироваться на настоящем, способности тонко настраиваться на свои мысли и чувства, идентифицировать их и принимать без осуждения. Осознанность понимается как состояние, которому учат во время практики медитации, так и черта личности (диспозиционная осознанность). В статье представлены доказательства успешности первой программы, основанной на практике медитации (MBSR). Программа доказала свою эффективность в снятии стрессовых расстройств, снижении тревожности, эффективном решении жизненных проблем личности. MBSR дала толчок последующему развитию практик осознанности, направленных на решение различных психосоматических проблем. Показано, что практика может быть как формальной (участие в программах), так и неформальной. Неформальная практика сопряжена с осознанным отношением к ежедневным рутинным делам и преодолением автоматизированных действий.



**Н.В. Сидячева**

*кандидат психологических наук,  
заведующий кафедрой  
социальной психологии,  
Московский государственный  
областной университет,  
г. Москва, Россия  
sidna@bk.ru*



**Л.Э. Зотова**

*кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной психологии,  
Московский государственный  
областной университет,  
г. Москва, Россия  
zolar@yandex.ru*

**Ключевые слова:** осознанность, медитация, медитативные программы, формальная и неформальная практика осознанности.

## Введение

Активное изучение осознанности (mindfulness) как психологического феномена началось в зарубежной психологической науке примерно двадцать пять лет назад и имеет значительные научные наработки (Brown, Bishop, Davidson, Kabat-Zinn, Lau, Ryan, Williams, Teasdale, Segal, Siegel и др.).

Mindfulness в русском переводе звучит как «осознанность», «полнота сознания», «осознанное внимание», «направленное внимание» и т.д. Этот термин до сих пор не имеет в отечественной психологической науке ясного терминологического наполнения. Наиболее часто авторы используют термин «осознанность», его мы и будем использовать при дальнейшем изложении материала [1; 2; 3; 5; 12].

Для более полного понимания осознанности некоторые авторы раскрывают противоположное понятие — неосознанность (mindlessness). Элен Лангер неосознанность описывает как стремление слишком жестко придерживаться категорий и категориальных различий, которые были придуманы в прошлом; действовать по привычке или придерживаться раз и навсегда установленной манеры поведения; а также нашу особенность совершать поступки таким образом, как будто существует один единственный набор правил [8]. Ученые из университета Рочестера К. Brown и R. Ryan отмечают, что осознанность подвергается риску, когда индивиды ведут себя компульсивно или автоматически, без осознания и без внимания к своему поведению [14]. Психолог и журналист D. Goleman под неосознанностью понимает «блуждание ума» как главный фактор расточительства внимания [4]. Все перечисленные формы поведения служат препятствием осознанному присутствию и вниманию к текущему опыту во внутреннем мире индивида или внешней среде, а также к последствиям, к которым эта неосознанность ведет.

В зарубежной психологической науке осознанность концептуализируется и изучается как состояние, которое может быть улучшено путем участия человека в медитативных практиках и программах, (Kabat-Zinn, Lazar, Segal, Teasdale и др.) и как диспозиционная черта личности, то есть ее стабильная характеристика (Adams, Bao, Brown, Hertz, Lavender, Martin, Masuda, Tan, Smith и др.).



Изучение осознанности как *состояния* начинается с трудов профессора медицины Джона Кабат-Зинна (J. Kabat-Zinn), который в 1979 году в медицинской школе при Массачусетском университете основал Клинику Снижения Стресса и Медицинский центр осознанности, где успешно применял медитативные практики для снижения стресса у пациентов. В 1991 году вышла его книга «Жизнь, полная катастроф: использование мудрости вашего тела и мозга для переживания стресса, боли и недуга», которая сразу стала бестселлером и привлекла внимание научных кругов и общественности к проблеме осознанности [16]. В 1994 году Д. Кабат-Зинн издал книгу «Куда бы ты ни шел — ты уже там: медитация полноты осознания в повседневной жизни», которая впоследствии была переведена на русский язык, что позволило познакомить российскую аудиторию с основными понятиями осознанности и основами медитативных практик [6].

Осознанность, по мнению Кабат-Зинна, предполагает [6]:

- наблюдение за собой с сочувствием, без критики (Non-judging);
- установку относиться к тому, что происходит, как к чему-то совершенно новому и незнакомому, искать в привычных вещах новизну (Beginnermind);
- умение отпустить идеи, вещи, события, желания, за которые мы цепляемся;
- умение не застревать в ловушке предпочтений или отвержений (Letting Go);
- позволение себе пережить то, что происходит, вместо того чтобы ставить цели и их достигать (Non-striving).

Нейропсихолог и психотерапевт D. J. Siegel под термином «осознанность» понимает отказ от жизни «на автопилоте», обращение осознанного и пристального внимания на опыты повседневной жизни. Автор вводит понятие «внимательное осознание» (mindfulness), под которым понимается «нечто большее, чем просто осведомленное бодрствова-



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Н. В. Сидячева, Л. Э. Зотова

Практики осознанности (mindfulness) как предиктор психосоматического здоровья личности (обзор зарубежного опыта)

ние: оно позволяет нам осознавать аспекты самого разума как такового». Внимательность, в отличие от машинальных бездумных действий, позволяет пробудиться; рефлексивное же осознание собственного разума помогает делать выбор и осознанно менять происходящее». Тот способ, каким мы фокусируем внимание, непосредственно влияет на функционирование нашего сознания. Когда мы вырабатываем определенную форму внимательности к переживаемому нами «здесь и сейчас» настоящему мгновению и природе нашего ума и сознания, то создаем особую форму сознания — «внимательное осознание» [10].

*Практики осознанности* используются для снятия стресса, снижения тревожности, эффективного решения жизненных проблем личности. Осознанный подход к жизни, своему физическому и психическому здоровью — это не просто новый «тренд», это — образ жизни, которого придерживаются все большее и большее количество людей.

Практика осознания корнями уходит в буддизм. Йогини, тибетские монахи, учителя дзен-буддизма веками совершенствовали практику медитации. Ее основы передавались от учителя к ученику, медитация была сердцем буддизма. Сиддхартха Гаутама достиг Просветления через 49 дней медитации, после чего его стали называть Буддой, а практика медитации прочно вошла в восточную философско-религиозную школу.

Заслугой психологов-пионеров, разрабатывающих концепцию осознанности, является то, что, взяв основную идею 2,5-тысячелетней практики медитации, они «очистили» ее от религиозной подоплеки, используя как светскую, медицинскую и психологическую практику на благо здоровья людей. Кабат-Зинн отмечает, что практика осознанности не противоречит никаким религиям, ровно как никаким научным концепциям. Это простой и действенный способ ощутить полноту бытия путем самонаблюдения, самопознания и совершением осознанных поступков, то есть достичь состояния осознанности.

## Цель исследования

Целью этого исследования явилось осуществление теоретического анализа существующих в зарубежной психологии программ, основанных на практике осознанности; выявление их ценности с точки зрения психосоматического здоровья личности.

## Материалы и методы исследования

В качестве материала для анализа были использованы научные зарубежные журналы в области психологии медицины, а также издания, описывающие феномен осознанности и ориентированные на широкий круг специальностей.

В исследовании был использован метод теоретического анализа научных данных, применялись приемы классификации, обобщения, систематизации и описания научного материала.

## Результаты исследования и их обсуждение

В настоящее время в западном и американском обществе наблюдается всплеск интереса к практике осознанности. Образ жизни, пропагандирующий власть всемогущества над природой, финансовой и социальной успешности, карьерных достижений, приносит бегущим за «благами» людям неудовлетворенность, внутреннюю пустоту и дистресс.

Люди живут в вихре неосознанных мыслей, которые уносят их из настоящего в воспоминания прошлого, в бесполезные переживания того, что уже не вернешь, мысли о том, что не так сделано. Потом ветер меняется, и они попадают в будущее, в котором их пока нет, но по поводу которого они могут испытывать страх и неуверенность. Они могут попасть и в страну грез — испытывать бурные эмоции по поводу того, что является фантастическим конструктом в их мозгу, оценивать то, что не существует. Люди забывают о том, что есть настоящее, в котором они живут здесь и сейчас, и которому не уделяется достаточно внимания. Настоящее как бы происходит в режиме «автопилотирования». А ведь именно настоящее и есть реальная жизнь, которая дает ощущение полноты и насыщенности, если только человек концентрирует на ней свое внимание и осознает ее в полной мере.

Медитация помогает остановить вихри мыслей и чувств, которые не дают человеку покоя, предъявляя все новые



и новые сюжеты для раздумий и переживаний. Медитация — это возможность остановиться, побыть с собою, посмотреть на себя внутренним взором, не осуждая и не оценивая, ничего от себя не требуя. Это умение следить со стороны за своими эмоциями и мыслями, за их появлением и исчезновением, не присоединяясь к ним, способ наблюдать за собой с принятием и интересом к самому себе.

Д. Кабат-Зинн отмечает, что смысл осознанности заключается в том, чтобы научиться принимать каждый грядущий момент — приятный ли, неприятный, хороший, плохой или просто отвратительный — и существовать в нем. Ведь этот момент — то единственное, что человек сейчас имеет. При таком отношении занятия могут изменить жизнь, и человек будет учиться медитации и искать совета у самой жизни.

Недовольство собой, анализ и оценивание, испытываемые дистрессы формируют представление человека о враждебности социальной среды, в которую он включен, это, в свою очередь, включает психологические защиты, уводящие от осознанности в царство бессознательного. Защиты — это способы, которыми психика человека оберегает себя от чрезмерного напряжения, от осознания того факта, что что-то неприятное происходит в его жизни, но что потенциально могло бы его обогатить и научить жить по-другому. Защиты снижают адаптивность, блокируют личностный рост и обогащение опытом.

Практика осознанности не уводит человека от решения проблем, наоборот, она помогает конструктивно их решать: ведь есть возможность остановиться, стать внимательнее, сконцентрироваться, осмотреться — и принять решение. Техника медитации призвана пробудить спящие или успокоить мечущиеся волны сознания.

Практика медитации за рубежом широко используется для работы со стрессовыми состояниями. Стресс изучался в зарубежной медицине и психологии в рамках различных научных направлений, каждое из которых внесло свой вклад в эти две смежные науки. Перечислим лишь некоторые из них: У. Кэннон (реакция борьбы или бегства), Й. Шульц (аутогенная тренировка), Г. Селье (физиологическая реакция на стресс), Р. Лазарус (стресс и копинг), В. Люте (аутоген-

ная тренировка), М. Фридман и Р. Розенманн (стресс и поведенческие типы).

Механизм снижения стресса практикой осознанности объясняется тем, что мозг человека реагирует на внутреннюю угрозу (неприятные мысли, беспокойство о будущем, неуверенность, воспоминания травмирующих событий и т.д.) точно так же, как если бы угроза была внешней. Организм запускает ответную реакцию на внутреннюю угрозу по той же схеме, по которой идет реакция на внешние стрессоры: учащенное сердцебиение, мышечное напряжение, повышение артериального давления, изменение волновой активности головного мозга, повышенное потоотделение, нарушение сна, головные боли, ощущение «разбитости и подавленности», снижение работоспособности и т.д. В этом случае осознание может сгладить или даже кардинально изменить ситуацию.

М. Уильямс, Д. Пенман пишут: «Когда нам плохо, мы естественным образом стараемся понять, почему так себя чувствуем, и решить проблему подавленного состояния. Однако напряжение, подавленность и упадок сил — это не те проблемы, которые можно решить, — это эмоции, которые отражают состояние нашего разума и тела. По этой причине их нельзя решить, а можно лишь почувствовать. Как только вы их почувствуете — тем самым признаете их существование — и подавите желание объяснить их или избавиться от них, они с большой вероятностью исчезнут сами» [11, с.40]. Медитация позволяет ощутить, разглядеть и понять, как проявляются наши мысли и чувства. «Осознанная медитация помогает нам относиться к себе с большим терпением и сочувствием и культивировать восприимчивость и мягкую настойчивость. Эти качества помогают освободиться от гравитационного поля тревоги, стресса, тоски, еще раз напоминая о том, что было доказано наукой: грусть и другие эмоции можно и нужно перестать считать проблемами, требующими решения, и мы не должны сожалеть о том, что нам «не удалось» их решить... Однако осознанность не отрицает естественного



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Н. В. Сидячева, Л. Э. Зотова**

Практики осознанности (mindfulness) как предиктор психосоматического здоровья личности (обзор зарубежного опыта)

желания разума решать проблемы — она просто дает нам время и место выбрать *наилучший* способ их решения», — отмечают М. Уильямс и Д. Пенман [11, с. 24].

Luis Carlos Delgado Pastor (2009), Orsillo S., Roemer L. (2011) др. указывали на то, что состояние осознанности «тормозит» состояние тревожности [9]. Так было отмечено, высокий уровень осознанности приводит к уменьшению негативных аффектов, снижению уровня тревоги, депрессии, беспокойства, стресса; улучшается понимание эмоций. Orsillo S. и Roemer L. описывают последовательность развития тревоги: «Она (последовательность — прим. наше) включает в себя

реагирование на болезненные эмоции тревоги суженным вниманием, самокритикой и самоосуждением; затем следует попытка мысленно убежать от тревоги; и, наконец, когда это все не облегчает дискомфорт, следует попытка избежать всего, что вызывает тревогу» [9, с. 17]. Осознанность, отмечают авторы, может помочь расширить внимание, которое сужается под действием тревоги, заметить маркеры, которые переключают внимание на поиск потенциальной угрозы. Обращение к практике осознанности помогает различать неявные проявления тревоги, что может быть полезным до обострения эмоциональной реакции.

Практика медитации, разработанная и широко используемая Джоном Кабат-Зинном, легла в основу программы снижения стресса на основе осознанности — MBSR (Mindfulness based stress reduction). Изначально программа была

Таблица 1

### Эффективность программы MBSR

Зафиксированные изменения	Авторы
Изменяет структуру и функции головного мозга	Davidson R. J., Kabat-Zinn J., Lazar S. W., Kerr C. E., Wasserman R. H., Brefczynski-Lewis J.A., Lutz A., Schaefer H. S.
Повышает уровень жизненного благополучия	Carmody J., Baer R. A. и др.
Снижает тревогу и уровень депрессии	Hofmann S.G., Sawyer A. T., Witt A. A., Oh D. и др.
Помогает контролировать головные боли	Sun T.F., Kuo C. C., Chiu N. M. и др.
Улучшает здоровье и благополучие больных сахарным диабетом 2 типа	Whitebird R.R., Kreitzer M. J., O'Connor P.J. и др.
Предотвращает рецидив депрессии	Teasdale J.D., Segal Z. V., Williams J. M. и др.
Снижает длительность и остроту острых респираторных заболеваний у пожилых людей	Bruce Barrett, Mary S. Hayney, Daniel Muller, David Rakel, Ann Ward, Chidi N. Obasi, Roger Brown, Zhengjun Zhang, Aleksandra Zgierska, James Gern, Rebecca West, Tola Ewers, Shari Barlow, Michele Gassman, Christopher L. Coe и др.
Снижаются болевые симптомы синдрома раздраженного кишечника	Gaylord S. и др.
Замедляется развитие ВИЧ-инфекции (повышение уровня Т-хелперов)	Creswell J.D., Myers H. F., Cole S. W., Irwin M. R. и др.
Снижает хронические боли	Merkes M., Morone N. E., Lynch C. S., Greco C. M., Tindle H. A., Weiner D. K. и др.
Улучшает психологическое состояние онкологических больных	Carlson L.E., Speca M., Patel K. D., Ledesma D., Kumano H. J., Shelley A., Brown L. F., Beck-Coon K., Talib T. L., Monahan P. O., Giesler R. B., Tong Y., Wilhelm L., Carpenter J. S., Von Ah D., Wagner C. D., Mary de Groot, Schmidt K., Monceski D., Danh M., Kenefick A. L., Byar K. L., Berger A. M., Bakken S. L., Cetak M. A. и др.



направлена на людей, страдающих хроническими заболеваниями, затем круг участников стал расширяться за счет людей, которые находятся в стрессовых ситуациях, как в личном, так и профессиональном плане. Эффективность программы была настолько высока, что сразу же привлекла внимание ученых в области медицины и психологии. Исследования Д. Кабат-Зинна и Р. Дэвидсона и др. (2003) продемонстрировали сдвиг активности в префронтальной коре головного мозга у участников программы MBSR. Активность наблюдалась в участках, которые ответственны за обработку эмоций в условиях стресса. Группа, прошедшая программу MBSR, продемонстрировала сдвиг от активности правой префронтальной коры к активности левой префронтальной коры. То есть создавалось такое био-электро-химическое состояние этого участка головного мозга, которое можно рассматривать как основу психологической гибкости и устойчивости. Как отмечает Д. Кабат-Зинн, после восьми недель участия в программе MBSR происходит укрупнение отдельных участков мозга, участвующих в процессах обучения, запоминания, принятия решений и оценки будущего. Миндалевидное тело, отвечающее за реакции на угрозы, наоборот, становится меньше. Данный феномен объясняется способностью мозга изменяться в ответ на опыт медитации (нейропластичность). С увеличением опыта медитации приобретенное состояние мозга становится все более и более устойчивым. То есть, практика осознанности меняет биологическую структуру и активность головного мозга [7].

В таблице 1 представлены лишь некоторые доказанные научными исследованиями эффекты, достигаемые участием в 8-недельной программе MBSR.

На основе MBSR ученые Williams M, Teasdale J., Segal Z. разработали программу когнитивной терапии на базе осознанности — МВСТ (mindfulness-based cognitive therapy). Программа направлена на обучение участников преодолевать заболевание, снижать болевой синдром и риск депрессии, регулировать негативные эмоции, бороться с зависимостями и другими психологическими проблемами. Программа представляет собой сплав техник ранее зарекомендовавшей себя MBSR и основных положений когнитивной терапии. Эффективность программы настолько высока, что она рекомендуется National Institute for Clinical and Health Excellence (NICE) в Британии в качестве эффективного средства психотерапии. Отмечены достоинства программы и в области образования, ее применение позволяет успешно работать с детской агрессией, тревожностью и другими эмоциональными и поведенческими проблемами.

На настоящий момент существует достаточно обширный перечень программ, широко используемый в зарубежной клинической психологии и психотерапии. В таблице 2 представлены самые из-

Таблица 2

**Программы, используемые в зарубежной клинической психологии и психотерапии**

<b>Программы, основанные на развитии осознанности</b>	<b>Основные мишени, на которые направлены программы</b>
Mindfulness based stress reduction (MBSR)	Стресс, эмоциональное выгорание (профессиональное здоровье), хронические боли, рак
Mindfulness based cognitive therapy (МВСТ)	Профилактика рецидивов, срочное лечебное вмешательство
Mindfulness based relapse prevention (МВРР)	Химические зависимости (профилактика рецидивов)
Acceptance and commitment therapy (АСТ)	Хроническая боль, тревожные и депрессивные расстройства
Dialectical behavioral therapy (DBT)	Пограничные личностные расстройства, химические зависимости



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Н. В. Сидячева, Л. Э. Зотова**

Практики осознанности (mindfulness) как предиктор психосоматического здоровья личности (обзор зарубежного опыта)

вестные из них (источник: Guendelman S., Medeiros S., Rampes H.) [17].

Практика осознанности может быть как формальной, что предполагает регулярные занятия для отработки навыков осознанности и участие в программах, так и неформальной. Неформальная практика органично «вписывается» в нашу повседневную жизнь и не предполагает специальных перерывов на ее осуществление. Неформальная практика означает обращение фокуса сознания на ежедневные дела. Есть ежедневные дела, которые мы делаем «на автопилоте», не задумываясь о способах их осуществления: едим, чистим зубы, ухаживаем за животными, разговариваем по телефону, выполняем рутинные профессиональные обязанности и т.д. Суть неформальной практики заключается в том, чтобы подойти к обычным для нас действиям с любопытством, так, как будто мы их выполняем первый раз (это явление называется «ум новичка»). Неформальная практика ослабляет привычку действовать механистически, бездумно, повторяя один и тот же поведенческий паттерн. Поскольку мы достаточно часто оказываемся в плену автоматизмов, возникает ощущение «не присутствия» в настоящем моменте жизни и «ускользания» ее сквозь наши пальцы.

### Выводы

Проведенный теоретический анализ научной зарубежной литературы позволил сделать ряд выводов:

1. В связи с многомерностью конструкта осознанности не существует единого определения изучаемого феномена. Чаще всего в понятие осознанности включаются такие признаки, как: наблюдение за собой с сочувствием; установка относиться к тому, что происходит, как к чему-то совершенно новому; умение отпустить идеи, вещи, события, за которые мы цепляемся; умение не застревать в ловушке предпочтений или отвержений; позволение себе пережить то, что происходит.

2. Осознанность определяется как состояние и как диспозиционная черта личности (ее стабильная характеристика).

3. Осознанность как состояние может быть улучшена путем участия в медитативных практиках и программах.

4. Первой разработанной и апробированной программой явилась MBSR. В психологической и медицинской литературе подтверждена ее эффективность.

5. В настоящее время существует достаточно обширный перечень зарекомендовавших себя программ, широко используемый в практике психотерапии.

6. Практика осознанности может быть формальной и неформальной. Неформальная практика — это осознанный подход к ежедневным рутинным делам. Неформальная практика органично вплетена в повседневную жизнь и не предполагает специальных условий для ее осуществления.

### Список литературы

1. *Андреев А. С.* Сознание и осознанность // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. — Психология. — № 1(7). — 2017. — С. 8–11.

2. *Голубев А. М.* Природа полноты сознания. Адаптация опросника внимательности и осознанности МААС // Вестник НГУ. Серия: Психология. — Том 6, выпуск 2. — 2012. — С. 44–51.

3. *Голубев А. М., Дорошева Е. А.* Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 69.

4. *Гоулман Д.* Фокус. О внимании, рассеянности и жизненном успехе. — М.: Аст: CORPUS, 2017.

5. *Дорошева Е. А., Голубев А. М.* Некоторые аспекты операционализации и измерения конструкта «полнота сознания» // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. — Изд-во: Институт психологии РАН, 2016. — С. 255–256.

6. *Кабат-Зинн Дж.* Куда бы ты ни шел — ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / Пер. с англ. М. Белобородовой. — М.: Независимая фирма «Класс», Изд-во Трансперсонального института, 2001.

7. *Кабат-Зинн Д.* Интервью журналу Time «Осознанность в медицине». — <http://healthland.time.com/2012/01/11/mind-reading-jon-kabat-zinn-talks-about-bringing-mindfulness-meditation-to-medicine/>.

8. Лангер Э. Осознанность. — М.: Изд-во «Э», 2017.

9. Орсильо С., Ремер Л. Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе жизнь. — Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2016.

10. Сигел Дэниел Дж. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.

11. Уильямс М., Пенман Д. Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.

12. Шульга Т. И., Зотова Л. Э. Осознанность как особое качество современной молодежи // Социальная психология и общество: история и современность: мат. Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием памяти академика РАО А. В. Петровского (15–16 октября 2019 г.). — М.: ФГБОУ ВО МГППУ. — С. 204–208.

13. Bishop S. R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N. D., Carmody J., Devins G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. — *Clinical psychology: Science and practice*. — 11(3). — Pp. 230–241.

14. Brown K. and Ryan R. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2003. — Vol. 84. — No. 4, 822–848. — Pp. 46–68.

15. Davidson R. J., Kabat-Zinn J., Schumacher J., Rosenkranz M., Muller D., Santorelli S. F., Urbanowski F, Harrington A., Bonus K., Sheridan J. F. Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. — *Psychosomatic Medicine*. — 2003. — 65: 564–570.

16. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. — Delta Trade Paperbacks, 1991.

17. Guendelman S., Medeiros S., Rampes H. Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. — *Frontiers in Psychology*. — March, 2017.

18. Siegel R. D. The Science of Mindfulness: A Research-Based Path to Well-Being. — The Great Courses Corporate Headquarters. — The Teaching Company, 2014.

19. Tomlinson E. R., Yousaf O., Vitterso A. D., Jons L. Dispositional Mindfulness and Psychological Health: a Systematic Review. — *Mindfulness*. — (2018) 9. — Pp. 23–43.



**MINDFULNESS PRACTICES  
AS A PREDICTOR OF PSYCHOSOMATIC  
HEALTH OF THE INDIVIDUAL  
(REVIEW OF FOREIGN EXPERIENCE)**

**Natalia V. Sidyacheva**

Psychology Candidate, Head  
of Social Psychology Department  
Moscow State Regional University,  
Moscow, Russian Federation  
[sidna@bk.ru](mailto:sidna@bk.ru)

**Larisa E. Zotova**

Psychology Candidate, Senior Lecturer  
of Social Psychology Department,  
Moscow State Regional University,  
Moscow, Russian Federation  
[zolar@yandex.ru](mailto:zolar@yandex.ru)

**Abstract**

The article is a theoretical review of foreign experience in applying mindfulness practices for psychotherapeutic purposes. The definition of mindfulness is given, and its conceptual characteristics are described. It is shown that there is no clear understanding of this phenomenon, but most scientists agree on the understanding of mindfulness as a rejection of automatic actions, the ability to focus on the present, the ability to fine-tune your thoughts and feelings, identify them and accept them without judgment. Mindfulness is understood as a state that is taught during the practice of meditation, as well as a personality trait (dispositional awareness). The article presents evidence of the success of the first program based on the practice of meditation (MBSR). The program has proven its effectiveness in relieving stress disorders, reducing anxiety, and effectively solving life problems of the individual. MBSR gave rise to the subsequent development of mindfulness practices aimed at solving various psychosomatic problems. It is shown that the practice can be formal (participation in programs) or informal. Informal practice involves a conscious attitude to daily routine tasks and overcoming automated actions.



**Keywords:** mindfulness, meditation, meditation programs, formal and informal practice of mindfulness.

## References

1. Andreev A. S. Consciousness and awareness. *Uchenyye zapiski krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya.* No. 1(7), 2017. Pp. 8–11. (In Russ).
2. Golubev A. M. The Nature of fullness of consciousness. Adaptation of the questionnaire of mindfulness and awareness MAAS. *Vestnik NGU. Seriya: Psikhologiya.* Vol. 6, issue 2. 2012. Pp. 44–51. (In Russ).
3. Golubev A. M., Dorosheva E. A. Features of using the Russian version of the five-factor questionnaire of awareness. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal.* 2018. No. 69.
4. Goleman D. Focus. About attention, distraction, and success in life. Moscow, AST: CORPUS, 2017. (In Russ).
5. Dorosheva E. A., Golubev A. M. Some aspects of operationalization and measurement of the construct «fullness of consciousness». Seventh international conference on cognitive science. Thesis of reports. Publisher: Institute of psychology RAS, 2016. Pp. 255–256. (In Russ).
6. Kabat-Zinn J. Wherever you go — you are already there: mindfulness Meditation in everyday life. M. Beloborodova. Moscow, Independent firm "Class", Publishing house of the Transpersonal Institute, 2001. (In Russ).
7. Kabat-Zinn J. Interview to Time magazine "Awareness in medicine". <http://healthland.time.com/2012/01/11/mind-reading-jon-kabat-zinn-talks-about-bringing-mindfulness-meditation-to-medicine/> (In Russ).
8. Langer E. Awareness. Moscow, "E" Publishing House, 2017. (In Russ).
9. Orsillo S., Roemer L. Awareness or anxiety. Stop worrying and get your life back. Khar'kov: «Humanitarian Center» Publishing house, 2016. (In Russ).
10. Daniel J. Siegel. An attentive brain. A scientific view of meditation. Moscow, "Mann, Ivanov and Ferber". 2016. (In Russ).
11. Williams M., Penman D. Mindfulness: how to find harmony in our mad world. Moscow, "Mann, Ivanov and Ferber". 2016. (In Russ).
12. Shulga T. I., Zotova L. E. Awareness as a special quality of modern youth. *Social psychology and society: history and modernity. Materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation in memory of academician A. V. Petrovsky (October 15–16, 2019).* Moscow: FGBOU IN MGPPU. Pp. 204–208. (In Russ)
13. Bishop S. R., Lau M., Shapiro S., Carlson L., Anderson N. D., Carmody J., Devins G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3). Pp. 230–241.
14. Brown K. and Ryan R. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2003. Vol. 84, No. 4, 822–848. Pp. 46–68.
15. Davidson R. J., Kabat-Zinn J., Schumacher J., Rosenkranz M., Muller D., Santorelli S. F., Urbanowski F, Harrington A., Bonus K., Sheridan J. F. Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 2003; 65: 564–570.
16. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Delta Trade Paperbacks, 1991.
17. Guendelman S., Medeiros S., Rampes H. Mindfulness and Emotion Regulation: Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies. *Frontiers in Psychology*, March, 2017.
18. Siegel R. D. The Science of Mindfulness: A Research-Based Path to Well-Being. The Great Courses Corporate Headquarters. The Teaching Company, 2014.
19. Tomlinson E. R., Yousaf O., Vitterso A. D., Jons L. Dispositional Mindfulness and Psychological Health: a Systematic Review. *Mindfulness.* (2018) 9. Pp. 23–43.

# ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПЕДАГОГОВ ВЫСШИХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Публикация подготовлена в рамках гранта Президента (№ МК-2074.2020.6)

В настоящее время в обществе происходят глубокие социально-экономические и политические изменения, стремительно возрастает информационный поток, повышается скорость технических и технологических изменений, которые в первую очередь отражаются на состоянии психического здоровья человека. В новом обществе к человеку предъявляются гораздо более высокие требования, прежде всего к его психологическим свойствам и качествам, его способности адаптироваться, преодолевать себя. Это характерно для всех сфер жизнедеятельности человека, и система образования не является исключением. В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению уровня жизнестойкости у педагогов — молодых специалистов высших учебно-профессиональных заведений. На основании полученных результатов разработаны интерактивные формы взаимодействия, направленные на формирование жизнестойкости педагогов. Сделаны выводы о том, что в результате использования интерактивных форм взаимодействия происходят качественные изменения стратегий совладающего поведения и увеличение количества конструктивных стратегий совладающего поведения в арсенале у педагогов — молодых специалистов. Также доказано, что внедрение интерактивных форм взаимодействия способствует уменьшению количества педагогов, выбирающих конфронтационный копинг, дистанцирование как модели поведения в стрессовых ситуациях. При этом отмечается увеличение количества педагогов, выбирающих планирование решения проблемы, принятие ответственности, поиск социальной поддержки.



**В.И. Рерке**

*кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной  
педагогике и психологии,  
ФГБОУ ВО «Иркутский  
государственный университет»,  
г. Иркутск, Россия  
rerke@mail.ru.*



**В.Б. Салахова**

*кандидат психологических  
наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики,  
ФГБОУ ВО «Ульяновский  
государственный университет»,  
г. Ульяновск, Россия  
Valentina\_nauka@mail.ru*



**С.Б. Игнатов**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры гуманитарных  
наук и технологий,  
ФГБОУ «Тюменский  
индустриальный университет»,  
г. Тюмень, Россия  
ignatoff.se2017@yandex.ru*

**Ключевые слова:** жизнестойкость, социальная адаптация, интерактивные формы взаимодействия, высшее профессиональное образование, профессиональная компетентность.

**Введение**

Для современного педагога важно проявлять достаточную гибкость, много знать и много уметь, соблюдать нормы и правила взаимодействия, которые будут обеспечивать сохранение психологического здоровья. На этом фоне все большую актуальность и значимость приобретает проблема жизнестойкости у педагогов. Именно на начальном этапе становления профессиональной деятельности важно сформировать у педагогов качество, которое будет способствовать их профессиональному росту и развитию, преодолению различных жизненных трудностей.

На данный момент проблема жизнестойкости в научной литературе рассмотрена в работах целого ряда исследователей (Березкина О. А., 2006; Евтушенко Е. А., 2016; Закерничная Н. В., 2016; Калинина Н. В., 2009) [1; 3; 4; 5]. Так, в работе О. А. Березкиной (2006) изучаются возможности актуализации и развития жизнестойких качеств будущих специалистов [1]. Н. В. Калинина (2009) изучает ресурсы жизнестойкости школьников [5]. В исследовании Т. В. Наливайко (2010) жизнестойкость изучается во взаимосвязи со свойствами личности [13]. Ближе к изучаемой нами проблеме жизнестойкости молодых педагогов исследование М. В. Логиновой (2010), посвященное психологическому содержанию жизнестойкости личности студентов [8].

При этом вопрос жизнестойкости педагогов является изученным недостаточно. В меньшей степени раскрыты особенности формирования жизнестойкости у педагогов. На начальном этапе профессиональной деятельности жизнестойкость играет важную роль в адаптации к профессии, но в процессе анализа мы сталкиваемся с противоречием между значимостью жизнестойкости как личностного качества молодого педагога и недостаточной изученностью процесса формирования жизнестойкости, методов и приемов, а также условий формирования жизнестойкости.

**Теоретический анализ**

Анализ проблемы исследования показал, что жизнестойкость представляет собой способность и полную готовность субъекта заинтересованно участвовать в стрессовых ситуациях повышенной сложности, контролировать эти ситуации, управлять ими, не бояться нового, неизвестного и возникающих трудностей на пути достижения цели (Наливайко Т. В., 2010; Евтушенко Е. А., 2016; Закерничная Н. В., 2016; Никитина Е. В., 2017) [13; 3; 4; 14]. Компонентами жизнестойкости являются вовлеченность, контроль, принятие риска (Мадди С., 2005; Никитина Е. В., 2017) [9; 10; 14]. В психолого-педагогической литературе представлен ряд исследований, посвященных проблеме жизнестойкости педагогов. В них проанализированы разные аспекты проблемы. Также в рамках данного исследования для нас является значимым рассмотрение сущностных характеристик педагогической деятельности для установления взаимосвязи с жизнестойкостью.

Педагогическую профессию Р. К. Янкевич (2004) относит к преобразующей и управляющей профессии, поскольку профессиональной целью педагогической деятельности является становление и преобразование личности [16]. В связи с этим учитель должен уметь управлять процессом интеллектуального, эмоционального и физического развития личности, формирования ее духовного мира. Деятельность педагога требует не только взаимодействия с людьми, но и удовлетворения потребностей самого человека (Rerke V. I. & Babitskaya L. A., 2019) [17].

По мнению Л. М. Митиной (1998), у педагогической профессии двойной предмет труда, поскольку основным в профессии являются взаимоотношения с людьми, а специальным — наличие знаний, умений и навыков, касающихся непосредственно обучения и воспитания [12]. Одной из характерных особенностей педагогической профессии является то, что она носит гуманистический, коллективный и творческий характер. Как указывает Е. Б. Кретьева (2018), педагогическая деятельность направлена на выполнение адаптивной и гуманистической функции [7].

Адаптивная функция заключается в адаптации учащегося к требованиям современной социокультурной ситуа-

ции, а гуманистическая функция состоит в развитии учащегося как личности, развитии его творческой индивидуальности. При этом учитель также является и проводником культуры для учащегося и оказывает серьезное влияние на развитие его личности. Деятельность педагогов характеризуется как количественными, так и качественными характеристиками. Высоким уровнем развития педагогов в профессиональной деятельности является творческий уровень, когда педагог реализует свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Педагогическое творчество определяется А. К. Марковой (1993) как умение решать различные педагогические задачи в изменяющихся условиях [11]. Творческий характер педагогической деятельности проявляется как в решении педагогических задач, так и в развитии личности учащегося. Творчество педагога относится к нестандартному оригинальному решению педагогических задач. При этом педагог проявляет творчество также и в процессе коммуникации.

Отметим исследование Н. А. Кора (2017), которое направлено на изучение особенностей жизнестойкости у педагогов с разным стажем педагогической деятельности [6]. Результаты данного исследования показали, что первые 5 лет профессиональной деятельности выступают этапом приспособления или адаптации выпускника вуза к условиям работы. Молодой специалист еще мало что умеет при сформированных у него знаниях, также недостаточно сформированы и профессионально значимые качества, в результате преподаватели с маленьким стажем работы часто применяют дисциплинарные методы влияния, что в основном дает противоположный эффект, у них преобладают приказы, отрицательно окрашенные высказывания по отношению к обучающимся. Затем в последующие 6–10 лет работы происходит стабилизация профессиональной деятельности и формирование профессиональной позиции. У педагога совершенствуется набор методов и приемов обучения, снижается количество конфликтов, связанных с потребностью самоутвердиться в глазах коллег и учащихся. Автор исследования отмечает, что по мере увеличения стажа у педаго-

**OBRAZOVANIE LICHNOSTI**  
**V.I. Rerke, V.B. Salakhova, S.B. Ignatov**  
Formation and development  
of resilience among teachers  
of higher educational institutions  
through interactive forms  
of communication



гов совершенствуются стратегии совладающего поведения и возрастает общий уровень жизнестойкости.

Таким образом, анализ педагогической деятельности показывает, что она является достаточно стрессогенной, поскольку в процессе взаимодействия с учащимися постоянно возникают какие-то нестандартные ситуации, трудности, которые педагогу необходимо решать. В случае, если у педагога не сформирована жизнестойкость, то решение данных задач вызывает большие затруднения и оказывает влияние, как на профессиональную деятельность педагога, так и на развитие его личности.

Обратимся к исследованию Т. В. Володиной (2014), в котором анализировалась жизнестойкость педагогов и стратегии преодоления ими жизненных трудностей [2]. Автор анализировала взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального выгорания. Ученый указывает, что профессиональные риски, которые существуют в педагогической профессии, приводят к различным негативным проявлениям, таким как социально-психологическая дезадаптация, неудовлетворенность работой, эмоциональное выгорание, что снижает потенциал внутренних ресурсов и влияет на жизнестойкость.

Н. В. Калинина (2009) выделяет три фактора, которые оказывают влияние на эмоциональное выгорание учителей: личностный, ролевой, организационный [5]. Личностный фактор отражает способы поведения личности в трудных ситуациях, на выбор которых оказывает влияние индивидуальный опыт человека и его индивидуально-психологические особенности, такие как темперамент, уровень тревожности, тип мышления, locus контроля. Поведение в трудных жизненных ситуациях, выбор способа поведения оказывают влияние и показывают состояние жизнестойкости.

Таким образом, проанализировав особенности профессиональной деятельности учителя, мы установили, что педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом кото-

рой выступает человек. Педагогическую профессию относят к преобразующей и управляющей профессии, поскольку профессиональной целью педагогической деятельности является становление и преобразование личности. В профессии учителя есть много факторов, влияющих на проявления жизнестойкости. К числу психологических факторов, влияющих на жизнестойкость педагогов, относятся следующие: поисковая активность, мотивация, ценности, самооценка, самоуважение.

### Материалы и методы

Цель исследования — изучить уровень жизнестойкости у педагогов — молодых специалистов и разработать интерактивные формы взаимодействия, направленные на формирование данного психологического феномена. Теоретико-методологическая основа исследования: идеи психологической теории жизнестойкости личности, системные исследования жизнестойкости (Калинина Н. В., 2009; Логинова М. В., 2010; Одинцова М. А., 2012; Мадди С., 2005), концепции профессионально-личностного развития учителя и его устойчивости к негативным факторам профессиональной деятельности (Маркова А. К., 1993; Митина Л. М., 1998) [5; 8; 15; 10; 11; 12].

Методы исследования: эмпирические (анкетирование, тестирование),

качественный и количественный анализ результатов. В исследовании принимали участие педагоги — молодые специалисты образовательных организаций в возрасте от 19 до 22 лет г. Ижевск и г. Москва. С целью выявления уровня жизнестойкости у педагогов — молодых специалистов применялся тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева). Применение опросника «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса позволило установить особенности копинг-стратегий у педагогов — молодых специалистов.

### Результаты исследования и их обсуждение

С помощью теста жизнестойкости С. Мадди мы проанализировали состояние жизнестойкости по шкалам вовлеченности, контроля, принятия риска и общий показатель уровня жизнестойкости. На рисунке 1 представлены результаты показателей жизнестойкости у педагогов по шкалам теста.

Как видно из рисунка 1, среди педагогов вовлеченность в происходящее, то есть в педагогическую деятельность, на высоком уровне представлена у 20% человек, на среднем уровне — у 40% человек, на низком уровне — у 40% человек. Полученные результаты указывают на то, что среди молодых специалистов преобладает средняя степень вовлеченности в происходящее, то есть в педагогическую деятельность, сам процесс трудовой деятельности. Высокий уровень вовлеченности отмечается у небольшого количества тестируемых, низкий уровень также не является ярко выраженным.

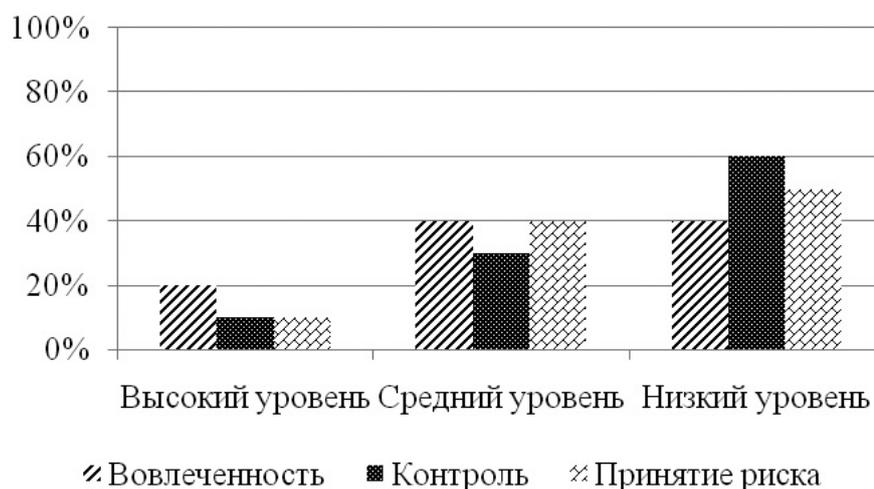


Рис. 1. Показатели жизнестойкости у педагогов по шкалам теста С. Мадди



Педагоги с высокой степенью вовлеченности характеризуются тем, что они получают удовольствие от собственной деятельности, удовлетворены своей профессиональной деятельностью, что является важным для дальнейшего профессионального развития, для самоощущения педагога, его самооценки и отношения к себе и профессиональной деятельности.

Педагоги со средней степенью вовлеченности могут характеризоваться тем, что наряду с удовлетворенностью от собственной деятельности иногда у них может возникать и чувство неудовлетворенности, разочарования — это может происходить как на фоне неправильной оценки своих возможностей, умений, так и в результате повышенной критичности, недостаточно высокой самооценки.

Низкая степень вовлеченности свидетельствует о том, что молодым специалистам деятельность не приносит достаточного удовлетворения, возможно, у них отмечаются трудности в профессиональной деятельности, которые они пока не могут преодолеть, и это влияет на их общее отношение к деятельности, к себе и к профессии в целом. Результаты, полученные при оценке вовлеченности педагогов как показателя жизнестойкости, свидетельствуют о том, что среди педагогов не все педагоги характеризуются достаточно высокой степенью вовлеченности, что свидетельствует о наличии неудовлетворенности своей деятельностью и может привести к разочарованию в ней и негативным последствиям в эмоциональном плане.

Следующая шкала, которая отражает состояние жизнестойкости, — это шкала контроля. Как мы видим, по степени контроля педагоги — молодые специалисты распределились следующим образом: высокая степень контроля отмечается у 10% педагогов, средняя степень контроля — у 30% педагогов, низкая степень контроля — у 60%.

Достаточно высокая степень контроля свидетельствует о том, что для этих молодых педагогов характерно ответственное отношение к результатам своей деятельности, они контролируют процесс и считают, что влияют на результат происходящего, что он зависит от них в той или иной степени.

Педагоги со средней степенью контроля не всегда убеждены, что способны

влиять на те или иные жизненные обстоятельства.

Педагоги с низкой степенью контроля характеризуются тем, что чаще всего стремятся снять с себя ответственность за результат деятельности, они считают, что иногда обстоятельства бывают сильнее их, и они не влияют на те или иные условия или действия. Мы полагаем, что степень сформированности контроля личности свидетельствует о том, что многие молодые педагоги не готовы в полной мере нести ответственность за свои достижения в жизни, за результаты своей деятельности и склонны приписывать влияние на них действию различных жизненных факторов. Высокая степень жизнестойкости будет проявляться у тех педагогов, у которых отмечается высокая степень контроля.

Еще один показатель жизнестойкости — принятие риска, как показали результаты исследования, у 10% педагогов характеризуется высокой степенью сформированности, у 40% педагогов характеризуется средней степенью сформированности и у 50% педагогов отмечается низкая степень принятия риска.

Анализ данного показателя в каждой группе педагогов позволяет говорить о том, что педагоги с высокой степенью принятия риска, несмотря на то, что у них еще недостаточно богатый жизненный и профессиональный опыт, прежде всего отдают себе отчет в том, что делают, и несут ответственность за свои действия, готовы получать любой результат и принимать его.

Педагоги со средним уровнем чаще всего ориентируются на положительные достижения и не готовы рисковать, поскольку негативный результат вызывает у них разочарование, огорчение и снижает мотивацию.

Молодые специалисты с низкой степенью принятия риска не готовы получать негативный опыт, что влияет на их активность в целом и на формирование у них особенностей защитного поведения.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что компоненты жизне-

стойкости у педагогов преимущественно сформированы в средней степени. Это означает, что большинство молодых специалистов еще не в полной мере испытывают удовлетворение от собственной деятельности, не всегда берут на себя ответственность за ее результаты, не всегда готовы к получению отрицательного результата и принятию его.

На рисунке 2 мы представили показатели уровня жизнестойкости у педагогов.

Так, высокий уровень жизнестойкости отмечается у 20% педагогов, средний уровень жизнестойкости — у 40% педагогов, низкий уровень жизнестойкости — у 40% педагогов. Охарактеризуем каждую группу педагогов и выделим характеристики каждого уровня жизнестойкости.

Высокий уровень жизнестойкости характеризует педагогов как людей, которые получают удовлетворение от жизни, от своей деятельности, от происходя-

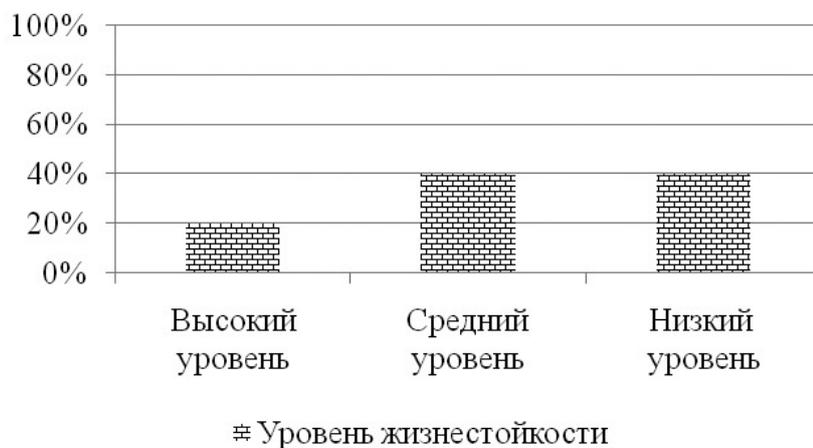


Рис. 2. Уровень жизнестойкости педагогов по тесту С. Магги

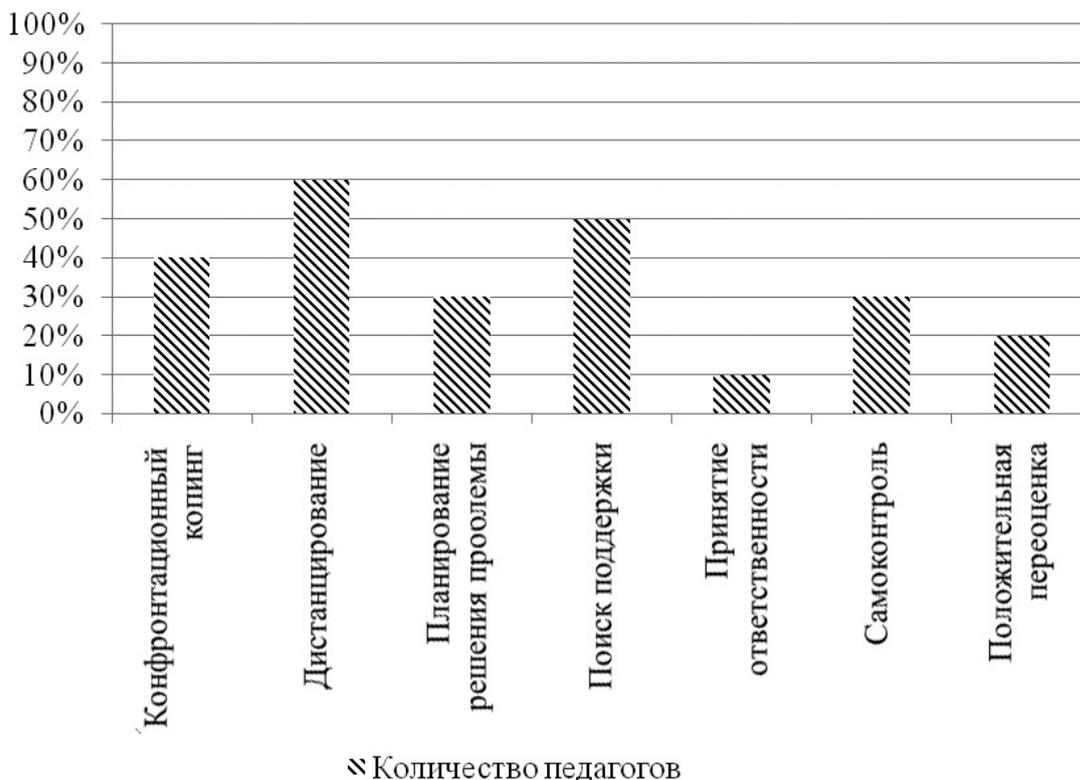


Рис. 3. Преобладающие стратегии поведения у педагогов по тесту Р. Лазаруса



щих событий. Молодые педагоги готовы принимать как положительные, так и отрицательные события и явления, извлекать новый опыт и новые знания из этих ситуаций, они несут ответственность за себя и свои поступки. Поэтому они считают, что результат их деятельности во многом зависит только от них самих.

Молодые педагоги со средним уровнем жизнестойкости не всегда придерживаются тех же жизнеутверждающих принципов, что и педагоги с высоким уровнем. Иногда они не удовлетворены результатами своей деятельности и своей жизнью, склонны приписывать ответственность за те или иные события внешним факторам и обстоятельствам, не всегда готовы принимать негативные события, явления, извлекать из них опыт и нести ответственность за себя в разных ситуациях.

Молодые педагоги с низким уровнем жизнестойкости характеризуются тем, что для них практически не свойственны такие проявления, как удовлетворенность своей жизнью и деятельностью, ответственность за себя и свои поступки, принятие жизни во всех ее проявлениях и стремление извлекать опыт из любой ситуации, ответственность за себя и свои поступки.

Далее нами использовался опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса. С помощью данного опросника мы проанализировали преобладающие стратегии стрессозащитного поведения у специалистов и отобрали их на рисунке 3.

Как мы видим, среди стратегий совладающего поведения у педагогов отмечается выраженное преобладание таких стратегий, как конфронтационный копинг, дистанцирование, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы. Остальные стратегии являются менее выраженными, среди преобладающих стратегий отмечаются как конструктивные стратегии, так и неконструктивные стратегии.

Педагоги, для которых характерен конфронтационный копинг, в стрессовых ситуациях склонны проявлять агрессию, враждебность по отношению к ситуации и стремятся изменить ее радикальным образом, в результате чего могут усиливаться конфликты и нарушаться взаимоотношения.

Дистанцирование как стратегия совладающего поведения отмечается у пе-

дагогов, которые стремятся в стрессовых ситуациях отдалиться от самой ситуации, уменьшить ее значимость, соответственно, снизить степень ответственности за преодоление данной ситуации.

Стратегия поиска социальной поддержки свидетельствует о том, что педагоги, выбирающие данную стратегию, направляют свои силы в стрессовой ситуации на то, чтобы найти информационную, действенную и эмоциональную поддержку, при этом не всегда опираясь на свои внутренние ресурсы.

Педагоги, которые выбирают планирование решения проблемы, придерживаются конструктивного пути и ищут варианты разрешения данной ситуации.

Отметим, что среди преобладающих стратегий копинг-поведения ведущую роль играют все-таки неконструктивные стратегии, что может, в свою очередь, отражать недостаточную жизнестойкость педагога и влиять на жизнестойкость, приводя к ее снижению в результате применения неконструктивных стратегий.

Полученные результаты указывают на то, что педагоги — молодые специалисты часто в стрессовых ситуациях, в ситуациях фрустрации важных потребностей прибегают к стратегиям, которые не позволяют им достичь необходимого и желательного результата.

Результаты проведенного исследования показали, что уровень жизнестойкости у педагогов является разным. Большинство педагогов характеризуются недостаточной сформированностью жизнестойкости, что явилось основанием для разработки мероприятий по ее формированию.

Целью данного этапа работы являлось формирование жизнестойкости у педагогов.

Задачами формирующего этапа выступали:

1. Формирование необходимых знаний и навыков для успешной адаптации, активизация ресурсов жизнестойкости.
2. Содействие в раскрытии собственного потенциала.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В.И. Рерке, В.Б. Салахова, С.Б. Игнатов**  
Формирование и развитие  
жизнестойкости у педагогов  
высших учебно-профессиональных  
заведений посредством  
интерактивных форм  
взаимодействия

3. Формирование адекватной самооценки и конструктивных стратегий со-владеющего поведения.

Для организации работы по формированию жизнестойкости у педагогов нами были разработаны интерактивные формы взаимодействия. Формат каждого занятия был направлен на формирование умения преодолевать жизненные трудности, повышение жизнестойкости, активизацию творческого потенциала личности, умения ставить цели и осознавать смыслы.

В процессе работы мы использовали такие методы, формы и приемы взаимодействия, как беседы, упражнения, коллективное обсуждение, дискуссии, проблемно ориентированный диалог, игры. Также использовались творческие задания, как, например, составление собственной сказки, создание карты целей, заполнение таблицы «Мои планы».

В работе принимали участие педагоги. Занятия проводились на базе колледжа с частотой два раза в неделю. Всего было проведено 9 занятий. Структура всех занятий включала в себя обязательно вводную беседу, основную часть,

состоящую из упражнений и обсуждений, и прощание.

Подводя итоги работы, мы можем отметить, что за время проведения занятий у педагогов мы отметили изменения эмоционального фона, активности, самооощущения, многие педагоги стали чувствовать себя более уверенно и демонстрировать эту уверенность.

Также мы отметили, что молодые педагоги стали по-другому смотреть на свои внутренние ресурсы, стали больше доверять самим себе.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторную диагностику по тесту жизнестойкости С. Мадди педагогов. Полученные результаты представлены на рисунке 4.

Как мы видим, из рисунка, количественные показатели по всем шкалам теста жизнестойкости на контрольном этапе изменились. Обращает внимание тот факт, что по шкале вовлеченности количество педагогов с высокой степенью увеличилось на 10%, со средней степенью увеличилось на 20%, с низкой степенью уменьшилось на 30%.

По шкале контроля количество педагогов с высокой степенью увеличилось на 10%, со средней степенью увеличилось на 30%, с низкой степенью уменьшилось на 40%.

Количество педагогов по шкале «принятие рисков» с высокой степенью увеличилось на 20%, со средней степенью увеличилось на 10%, с низкой степенью

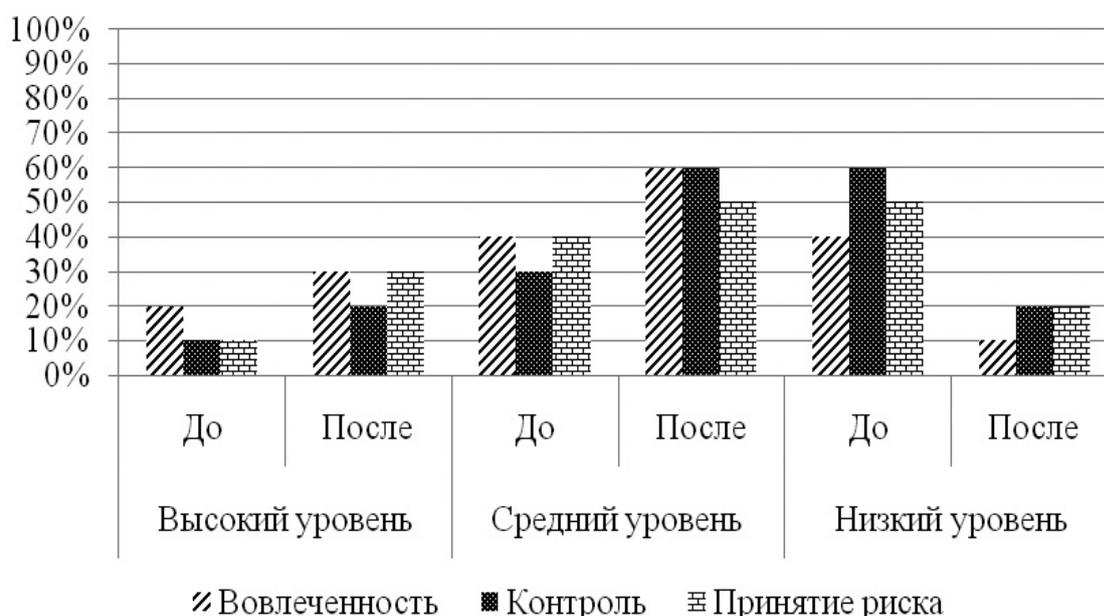


Рис. 4. Показатели жизнестойкости у педагогов по шкалам теста С. Мадди на контрольном этапе эксперимента

уменьшилось на 30%. Изменение по всем шкалам свидетельствует о том, что показатели жизнестойкости изменились в результате проведенной нами работы.

Положительная динамика сформированности всех показателей жизнестойкости позволяет нам говорить о том, что проведенная работа являлась эффективной и способствовала повышению уровня жизнестойкости у педагогов. Полученные результаты повлияли и на общий уровень жизнестойкости, результаты представлены на рисунке 5.

На рисунке 5 мы видим, что количество педагогов с высоким уровнем жизнестойкости увеличилось на 20%, со средним уровнем увеличилось на 10%, с низким уровнем уменьшилось на 30%.

Качественные изменения, которые мы выявили в ходе повторной диагностики

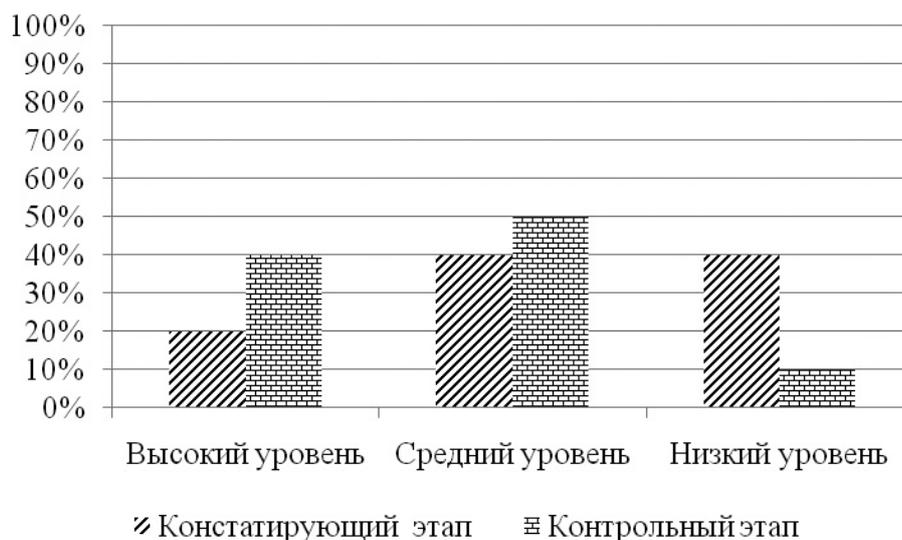


Рис. 5. Уровень жизнестойкости педагогов по тесту С. Магди на контрольном этапе эксперимента

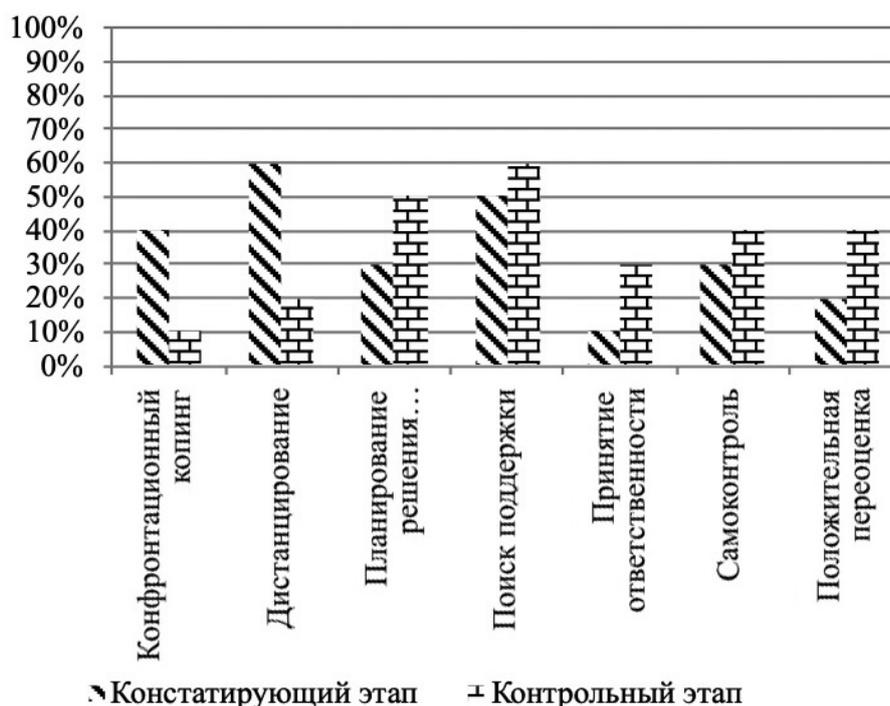


Рис. 6. Преобладающие стратегии поведения у педагогов по тесту Р. Лазаруса на контрольном этапе исследования



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В.И. Рерке, В.Б. Салахова, С.Б. Игнатов**  
Формирование и развитие  
жизнестойкости у педагогов  
высших учебно-профессиональных  
заведений посредством  
интерактивных форм  
взаимодействия

ки, проявились в том, что молодые педагоги стали чаще демонстрировать в своих ответах удовлетворенность своей жизнью и своей деятельностью, готовность нести ответственность за себя и свои поступки, а также готовность принимать разные ситуации и обстоятельства и извлекать из них опыт.

Подчеркнем, что проведенная нами работа, направленная на формирование жизнестойкости у педагогов, способствовала повышению уровня жизнестойкости у педагогов.

Результаты повторной диагностики изучения стратегий совладающего поведения по методике Р. Лазаруса представлены на рисунке 6.

Как мы видим, из рисунка 6, показатели преобладающих стратегий совладающего поведения у педагогов на контрольном этапе изменились. Мы отмечаем уменьшение количества педагогов, выбирающих фронтальный копинг, дистанцирование как модели поведения в стрессовых ситуациях. При этом отмечается увеличение количества педагогов, выбирающих планирование решения проблемы, принятие ответственности, поиск социальной поддержки.

### Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о том, что в результате проведенной нами работы мы способствовали качественному изменению стратегий совладающего поведения и увеличению количества конструктивных стратегий совладающего поведения в арсенале у педагогов.

Результаты контрольного этапа показали, что уровень жизнестойкости у педагогов повысился после проведенной работы. Мы выявили уменьшение количества педагогов, выбирающих фронтальный копинг, дистанцирование как модели поведения в стрессовых ситуациях. При этом отмечается увеличение количества педагогов, выбирающих планирование решения проблемы, принятие ответственности, поиск социальной поддержки.

### Список литературы:

1. Березкина О. А. Актуализация и развитие жизнестойких качеств личности будущих специалистов: автореф. дис. канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 2006.

2. Володина Т. В. Психолого-педагогическая модель развития жизнестойкости педагога: автореф. дис. канд. психол. наук. — Самара, 2014.

3. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам LX международной науч.-практич. конф. Новосибирск, 2016. — № 1 (58). — С. 265.

4. Закерничная Н. В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. — 2016. — № 5. — <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-osmyslenie-ponyatiya-zhiznestoykosti-v-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniyah>.

5. Калинина Н. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Известия Самарского научного центра РАН. — 2009. — № 4–2. — <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-zhiznestoykosti-pedagoga>.

6. Кора Н. А. Особенности жизнестойкости и совладающего поведения преподавателей высшей школы: магист. дис. — Благовещенск, 2017.

7. Кретьева Е. Б. Особенности профессиональной деятельности педагогов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сборник статей по материалам LXIV международной студенческой науч.-практич. конференции — 2018. — № 4 (64). — [https://sibac.info/archive/guman/4\(64\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(64).pdf).

8. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 2010.

9. Maggu С. Р. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 85–111.

10. Maggu С. Р. Теории личности: сравнительный анализ: пер. с англ. / Сальвадоре Р. Магги. — СПб., 2002.

11. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. — М.: Просвещение, 1993.

12. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.

13. Наливайко Т. В. Особенности проявления жизнестойкости в структуре социально-психологических свойств личности студентов // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. — 2010. — № 27 (203). — <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-zhiznestoykosti-v-strukture-sotsialno-psihologicheskikh-svoystv-lichnosti-studentov>.

14. Никитина Е. В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // Academy. — 2017. — № 4 (19). — <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya>.

15. Огунцова М. А. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях энтропии современного российского общества // Мониторинг. — 2012. — № 2 (108). — <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-smyslozhiznennye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-entropii-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva>.

16. Янкелевич Р. К., Юровский Р. Ф. К вопросу о личности педагога и его роли в учебно-воспитательном процессе. — Гродно: ГрГАУ, 2004.

17. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Berinskaya I. V., Babitskaya L. A. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization. — *Espacios*. — 2019. — Vol. 40 (No. 8). — Page 30.

## OBRAZOVANIE LICHNOSTI

V.I. Rerke, V.B. Salakhova, S.B. Ignatov

Formation and development of resilience among teachers of higher educational institutions through interactive forms of communication

2020  
#1-2



## FORMATION AND DEVELOPMENT OF RESILIENCE AMONG TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH INTERACTIVE FORMS OF COMMUNICATION

The publication was prepared under the Grant of the President (N. МК-2074.2020.6)

### Viktoriya I. Rerke

Psychology Candidate, Senior Lecturer of Social Pedagogics and Psychology Department, Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation  
[rerke@mail.ru](mailto:rerke@mail.ru)

### Valentina B. Salakhova

Psychology Candidate, Senior Lecturer of Psychology and Pedagogics Department, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation  
[Valentina\\_nauka@mail.ru](mailto:Valentina_nauka@mail.ru)

### Sergey B. Ignatov

Psychology Candidate, Senior Lecturer of Psychology and Pedagogics Department, State Budget Educational Institution of Higher Education "Industrial University of Tyumen", Tyumen, Russian Federation  
[ignatoff.se2017@yandex.ru](mailto:ignatoff.se2017@yandex.ru)

## Abstract

At present, deep socio-economic and political changes are taking place in society, the information flow is growing rapidly, the speed of technical and technological changes is increasing, which primarily affects the state of human mental health. In the new society, much higher demands are placed on a person, first of all, to his psychological properties and qualities, his ability to adapt, to overcome himself. This is characteristic of all spheres of human life, and the education system is no exception. The article presents the results of an empirical study to study the level of vitality of teachers — young specialists of higher educational institutions. Based on the results obtained, interactive forms of interaction have been developed aimed at creating the vitality of teachers. It is concluded that the use



of interactive forms of communication leads to qualitative changes in coping behavior strategies and an increase in the number of constructive coping strategies in the arsenal of educators — young specialists. It is also proved that the introduction of interactive forms of communication helps to reduce the number of teachers choosing confrontational coping, distancing as a model of behavior in stressful situations. At the same time, there has been an increase in the number of teachers choosing planning for solving a problem, taking responsibility, and seeking social support.

**Keywords:** resilience, social adaptation, interactive forms of communication, higher professional education, professional competence.

### References:

1. Berezkina O. A. Actualization and development of viable personality traits of future specialists: author. dis. cand. ped. sciences. Komsomolsk-on-Amur, 2006. (In Russ.)
2. Volodina T. V. Psychological and pedagogical model of the development of the teacher's resilience: author. dis. cand. psychol. sciences. Samara, 2014. (In Russ.)
3. Evtushenko E. A. Resilience of the individual as a psychological phenomenon. Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: a collection of articles based on the materials of the LX international scientific-practical. conf. Novosibirsk, 2016. No. 1 (58). (In Russ.)
4. Zakernichnaya N. V. Theoretical understanding of the concept of resilience in domestic and foreign studies. Uchenyye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogicheskiye nauki. 2016. No. 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-osmyslenie-ponyatiya-zhiznestaykosti-v-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniyah> (In Russ.)
5. Kalinina N. V. Psychological factors of the teacher's resilience. Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. 2009. No. 4–2. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-zhiznestaykosti-pedagoga> (In Russ.)

6. Cora N. A. Features of resilience and coping behavior of higher school teachers: Master. dis. Blagoveshchensk, 2017. (In Russ.)

7. Kretova E. B. Features of the professional activity of teachers. Scientific community of students of the XXI century. Humanities: a collection of articles based on the materials of the LXIV international student scientific-practical. conf. 2018. No. 4 (64). [https://sibac.info/archive/guman/4\(64\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(64).pdf). (In Russ.)

8. Loginova M. V. Psychological content of students' personality resilience: author. dis. cand. psychol. sciences. Moscow, 2010. (In Russ.)

9. Maddi S. R. Meaning formation in decision-making processes. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2005. T. 26, No. 6. Pp. 85–111. (In Russ.)

10. Maddi S. R. Theories of personality: a comparative analysis: trans. from English. Salvador R. Maddi. St. Petersburg., 2002. (In Russ.)

11. Markova A. K. Psychology of teacher's work: a book for teachers. Moscow, 1993. (In Russ.)

12. Mitina L. M. Psychology of teacher professional development. Moscow, 1998. (In Russ.)

13. Nalivaiko T. V. Features of the manifestation of vitality in the structure of social and psychological properties of the personality of students *Vestnik YUUrGU. Ser. Psikhologiya*. 2010. No. 27 (203). <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-zhiznestaykosti-v-strukture-sotsialno-psihologicheskikh-svoystv-lichnosti-studentov>. (In Russ.)

14. Nikitina E. V. The phenomenon of resilience: concept, modern views and research. *Academy*. 2017. No. 4 (19). <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestaykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya>. (In Russ.)

15. Odintsova M. A. Viability and life-meaning orientations of student youth in the conditions of the entropy of modern Russian society. *Monitoring*. 2012. No. 2 (108). <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestaykost-i-smyslozhiznennye-orientatsii-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-entropii-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva>.

16. Yankelevich R. K., Yurovsky R. F. On the question of the personality of the teacher and his role in the educational process. Grodno: GrGAU, 2004.

17. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Berinskaya I. V., Babitskaya L. A. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization. *Espacios*. 2019. Vol. 40 (No. 8). P. 30.

## О ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматривается необходимость психологической грамотности студентов педагогических вузов с целью поддержания собственного психологического здоровья и оказания психологической поддержки учащимся (детям и подросткам). Обращается внимание на необходимость и возможность организации практических занятий по психологии студентов педагогического вуза непсихологических специальностей в русле развития собственной психологической устойчивости к напряженным ситуациям жизни, а также психологической помощи другому человеку. В статье осуществляется анализ занятий по психологии, направленных на укрепление психологического здоровья студентов — будущих педагогов. В статье обосновываются исследовательские данные о том, что освоение студентами методов психотерапевтической беседы, анализа трудных ситуаций, методов эмоциональной саморегуляции способствует как их личностному развитию, так и развитию профессиональному. Рассматриваются такие методы работы, включенные в практические занятия со студентами, как ретроспективный анализ трудных жизненных ситуаций, коллективное психологическое консультирование, развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Данная работа сочетает в себе исследование и психотерапевтическую практику со студентами по работе с негативными переживаниями с использованием рисуночных методик, анализ напряженных жизненных ситуаций с использованием схем рациональной психотерапии.



**А.Н. Фоминова**  
кандидат психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета,  
г. Москва, Россия  
[afominova@list.ru](mailto:afominova@list.ru)



**А.Р. Шайдулина**  
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Альметьевский государственный нефтяной институт»,  
г. Альметьевск, Россия  
[albina-plus@mail.ru](mailto:albina-plus@mail.ru)



**А.Р. Масалимова**  
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет»,  
г. Казань, Россия  
[alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru)

**Ключевые слова:** психологическая устойчивость, психотерапевтический подход, ретроспективный анализ, групповое психологическое консультирование, эмоциональная саморегуляция.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.Н. Фомина, А.Р. Шайдуллина,  
А.Р. Масалимова,**

О подходах к развитию  
психологической устойчивости  
студентов педагогических вузов  
в процессе практических занятий  
по психологии

Современный социум предъявляет к человеку повышенные требования, связанные, прежде всего, с ускоренным темпом жизни, с ситуациями неопределенности, а также с усилением личной ответственности за успешную профессиональную самореализацию. Подтверждением непредсказуемости жизни в современном социальном обществе явились и являются жизнь, обучение, работа в ситуации карантинных мероприятий в связи с эпидемиологической обстановкой практически во всем мире.

Актуальность данной работы и представленной статьи связана с возрастающей значимостью в настоящее время поддержания психологического здоровья молодого поколения, что во многом связано с развитием способностей молодых людей к эффективному преодолению повседневных жизненных и профессиональных трудностей.

Студенты педагогического вуза, включающиеся в работу с детьми уже на начальном этапе обучения в вузе, являются трансляторами своего состояния уверенности-неуверенности, своих моделей поведения. По данным наших исследований студенты педагогического вуза достаточно часто (до 50%) используют неэффективные способы совладания с трудными ситуациями, эмоциональный коппинг, тактику ухода, все способы косвенной агрессии и аутоагрессии. Данные проявления не способствуют эффективному противостоянию трудностям жизни [8].

Несмотря на видимое понимание проблемы воспитания здоровой в физическом и психологическом смысле молодежи, показатели *психологического здоровья* этой группы населения имеют тенденцию к ухудшению.

Поэтому в процессе занятий со студентами в рамках психологического модуля важно обращать внимание не только и не столько на создание насыщенного информационного пространства, сколько на создание пространства психотерапевтического для развития психологической устойчивости учащихся.

Психологическая устойчивость рассматривается как сложное качество лич-

ности, объединяющее уравновешенность, стабильность, сопротивляемость.

Способность сохранять постоянный уровень настроения и активности, быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, иметь разносторонние интересы, избегать упрощенности в ценностях, целях и стремлениях — также важная составляющая психологической устойчивости [2, 89].

Значимость психологической работы со студентами, которая включает регулярную и оперативную диагностику, психотерапевтическую работу, отмечают многие авторы [3, с. 105; 5, с. 70].

Именно психотерапевтический подход в педагогической деятельности может способствовать оптимальному развитию личности студента, а также его эффективному взаимодействию с окружающим миром. Необходимость данной формы работы связана с важностью личностного развития студента педагогического вуза, именно его личность является «профессиональным инструментом» в будущей деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей.

Были разработаны и проводятся занятия по психологическим дисциплинам в педагогическом вузе, связанные с включенностью студентов в анализ собственных психологических проблем.

В данной статье обратимся к трем типам занятий, которые способствуют развитию у студентов навыков профессионального самоанализа собственных поступков, отношений, переживаний, а также эмоциональной и поведенческой саморегуляции.

### 1. Ретроспективный анализ

**1) Ретроспективный анализ собственных переживаний** трудных жизненных ситуаций способствует глубокому пониманию психологических механизмов, лежащих в основе переживаний прошлого. Это важно для психологической грамотности студента. Значимость ретроспективного анализа переживаний определяется тем, что не проработанные негативные переживания прошлого могут отрицательно влиять на жизнь человека в настоящем. Это важно для собственной жизни студента и для его профессионального становления и развития. Поэтому в работе со студентами мы возвращаем их к переживаниям школьных непростых ситуаций и прора-



батываем эти ситуации уже с точки зрения сегодняшней реальной жизни, а также знаний, опыта студентов, понимания ими контекста прошлой травматической ситуации. Данная работа важна для оптимизации настоящего эмоционального состояния и поведенческого репертуара молодых людей, а также более позитивного их взаимодействия с участниками педагогического процесса в школе — учениками, их родителями, администрацией, коллегами [9].

В процессе работы была выявлена эмоциональная напряженность следующих ситуаций: ситуация публичного негативного оценивания учащегося; ситуация получения «плохой» отметки; ссоры с одноклассниками.

Было отмечено, что ситуации, которые переживали студенты в детстве в связи с «плохими отметками» и «чувством несправедливости», и в настоящее время присутствуют в их учебной жизни достаточно часто (более 30% предлагают именно такие ситуации). Такие ситуации сопровождаются астеническими эмоциями — обидой, стыдом, печалью, как было и в детстве. Однако студенты отмечают возникновение и усиление в таких напряженных ситуациях в настоящий период жизни эмоций стенических — раздражения, злости, гнева.

Студенты анализировали роль внешней поддержки, а также собственные возможности по преодолению непростых для них случаев школьной жизни, а также ситуаций сегодняшнего дня, используя схему рационально-эмотивного консультирования А. Эллиса [11, с. 126]. Особо следует подчеркнуть значимость определенных выводов, которые делают студенты на занятиях по ретроспективному анализу эмоциональных переживаний и напряженных эмоциональных ситуаций сегодняшней реальности. Студенты обращают внимание на собственные возможности и на необходимость расширения поведенческого репертуара, на значимость для современной жизни развития философского мышления. Очень важно, что студенты отмечают влияние новой социальной роли поддерживающего взрослого на проработку собственных детских переживаний с точки зрения значимости практических выводов и реализации психологической поддержки ребенка и подростка.

Позитивные эмоциональные воспоминания студентов были связаны с ситуациями собственной успешности, внешнего подкрепления успехов (отметки, грамоты), а также ситуациями социального интереса (дружеские чувства, эмоциональная поддержка, личностное участие). Воспоминание о своих успехах, а также понимание психологической значимости позитивных подкреплений и самоощущений дает возможность студенту педагогического вуза быть более эффективным и позитивным в процессе взаимодействия с детьми. Учитель, не теряющий связь с собственным детством, хорошо воспринимает различные особенности в поведении ребенка.

## 2) Ретроспективный анализ «сценарных предписаний».

Значимым для психологического здоровья взрослого человека является осознание феномена «сценарного предписания», разработанного в рамках транзактного анализа [1]. Сценарные предписания как значимые послания значимых людей могут негативно влиять на решения, поведение человека в определенных ситуациях («не думай», «не будь первым», «не чувствуй», «не будь взрослым» и т.д.).

Помимо осознанных воспитательных действий, студент может на неосознанном уровне оказывать влияние на детей за счет работы стихийных механизмов развития личности, за счет определенных высказываний в адрес учащихся. Эти высказывания, оценки могут стать при определенных обстоятельствах и сценарными предписаниями.

На занятии со студентами обсуждаются послания значимых людей, которые могли бы стать сценарными предписаниями. Эти «предписания» анализируются с точки зрения влияния на наше поведение — «выигрывающий», «невыигрывающий», «проигрывающий».

Студенты отмечают в своих воспоминаниях следующие высказывания от близких людей, способствующие сценарию «выигрывающий» — «*Верь в себя, и все получится*» (чаще звучит от родителей); «*Ты самая умная и красивая.*



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.Н. Фомина, А.Р. Шайдуллина,  
А.Р. Масалимова,**

О подходах к развитию  
психологической устойчивости  
студентов педагогических вузов  
в процессе практических занятий  
по психологии

*Все у тебя будет хорошо» (от бабушек); «Будь самим собой» (родители, приятели); «Стремись исполнять свои желания» (родители); «Добивайся своей цели, никогда не сдавайся» (дедушки, отцы).* Возникает эффект самопрограммирования — «У меня все получится»; «Я сильная».

Анализируются высказывания, являющиеся нейтральными, способствующие «невыйгрышному» сценарию — «Не ленись» (родители); «Да ладно, все впереди, «Будь проще» (грузья); «Бывает и хуже»; «У других и этого нет» (знакомые, родственники, приятели); «Не рвись вперед, всему свое время» (бабушки); «Не выделяйся» (родители).

Студенты отмечают, что предписания «невыйгрышного» сценария мы слышим достаточно часто, они исходят от многих людей, составляющих наше окружение. Этот сценарий является самым распространенным, мы им как будто «заражаемся» и сами начинаем для себя формулировать — «Я — как и все», «Мне что, больше всех надо?» и т.п..

Предписания «проигрышного» сценария (которые могут успешно перепрограммироваться подрастающими детьми в антисценарии) — «Дворником будешь!» (это предписание почему-то оказывается самым распространенным, и дают его как родители, так учителя; «Ты растратишь свою жизнь понапрасну»; «С таким характером будешь всю жизнь одна» (родители). Студенты отмечают возможность возникновения эффекта самопрограммирования «Я — девушка-катастрофа»; «Я — хуже всех».

«Проигрышный» сценарий связан с высказываниями, которые несут мощный эмоциональный заряд от человека, очень переживающего за ребенка. На занятиях рассматривается бессознательная природа работы «сценарных предписаний», а также сознательные действия по развитию стратегии своей собственной жизни.

Рассматриваются варианты осуществления людьми противостояния сценарному предписанию родителей (примеры известных людей, например, Ф. И. Шаляпина, М. И. Цветаевой и др.), роль соб-

ственного сознательного поведения и ответственности за свою жизнь.

Так на примере жизни Ф. И. Шаляпина студенты анализируют «родительский сценарий, который не подтвердился». Ф. М. Шаляпин случайно попал в театр в 12 лет, и «театр свел его с ума». «Эта жизнь нараспев не могла не ошеломить меня! Изумлял меня этот порядок жизни и страшно нравился мне. Господи, — думал я, — вот если бы везде — так, все бы пели, — на улицах, в банях. В мастерских!» Когда юный Шаляпин спрашивал отца, можно ли ему в театр, тот отвечал: «В дворники надо идти, Сквасина, а не в театр! Дворником надо быть, и будет тебе кусок хлеба, скотина! А что в театре хорошего? Ты вот не захотел мастеровым быть и сгниешь в тюрьме. Мастерские вон как живут — сыты, обуты, одеты...

«Я же, — пишет Шаляпин, — видел мастеровых по большей части оборванными, босыми, полуголодными и пьяными, и я не верил отцу» [7, с. 66].

Студенты приходят к выводу, что сценарий не подтвердился, так как были, с одной стороны, сильны внутренние силы подростка, его способности к анализу действительности, самостоятельность суждений, несомненный музыкальный талант, а, с другой стороны, мощное воздействие внешнего фактора — эмоциональное ошеломление театром.

Сценарием, «писавшимся через навязывание занятий», назвали студенты «не подтвердившийся родительский сценарий» М. Цветаевой. «Мать залила нас музыкой, затопила нас как наводнение. Мать залила нас всей горечью своего несбывшегося призвания, своей несбывшейся жизни, музыкой залила нас, как кровью... Жила бы мать дольше — я бы, наверное, кончила Консерваторию и вышла бы неплохим пианистом — ибо данные были. Но... Есть силы, которых не может даже в таком ребенке осилить даже такая мать» [7,74]. И опять — анализ внешних факторов, усиливающих или ослабляющих родительский сценарий, и анализ роли внутренних психологических особенностей взрослеющего человека, его возможности сценарий подтверждать или же противостоять ему.

Осознавая свои установки на собственную жизнь, мы можем их анализировать, переформулировать. Это и проделывают студенты на следующем этапе

работы. Студенты отмечают, что более глубоко задумываются над особенностями своих отношений с родственниками и другими важными для себя людьми, лучше начинают осознавать взаимовлияние людей друг на друга и ответственность каждого человека за свои слова и действия в адрес другого. Особенно важны выводы студентов о роли слов значимого взрослого на внушаемого ребенка и подростка, о бессознательном воздействии на развитие личности подрастающего человека.

Работа по «сценарным предписаниям» проводится как отдельным блоком в теме «Детско-родительские отношения», «Педагогическое общение и его роль в развитии личности учащегося», так и затрагивается в темах «Педагогические конфликты», «Причины неуспешного школьного обучения ребенка и подростка».

## 2. Групповое психологическое консультирование

Следующая форма практических занятий, способствующая развитию как собственной психологической устойчивости, так и навыков психологической помощи другому человеку, — процесс группового консультирования. Использование этой формы работы в малых группах студентов обусловлено значимостью профессионального анализа сложных жизненных ситуаций, необходимостью развития способности молодого человека к построению оптимальной траектории личной и профессиональной жизни.

Также опыт группового психологического консультирования способствует усвоению навыка психологической работы с участниками педагогического процесса (учениками, родителями, учителями, администрацией).

Отечественными методологическими подходами к процессу группового консультирования являются: социально-психологическая теория малых групп (Андреева Г. С., Петровский А. В., Донцов А. И. и др.); социально-психологическая концепция личности (Ананьев Б. Г., Андреева Г. С. и др.), теория группового консультирования (Абрамова Г. С., Бодаев А. А., Столин В. В. и др.).

Студенты выбирают те ситуации для обсуждения, которые могут доверить группе. Часто это ситуации, связанные



с проблемами студента в учебной деятельности, с конфликтным взаимодействием в процессе прохождения педагогической практики или работы в детском лагере, а также с напряженными ситуациями в межличностном общении.

В процессе группового обсуждения студентами часто предлагаются ситуации, связанные с взаимодействием с субъектами учебной деятельности или деятельности профессиональной. Примеры ситуаций для обсуждения: «проблема первенства между двумя студентами-вожатыми»; «переживание студентом «несправедливой» оценки своей работы со стороны преподавателя»; «переживание сложностей в понимании поведения детей и подростков, ощущение студентом собственной беспомощности в некоторых педагогических ситуациях».

Преподаватель отмечает определенную необходимую осторожность в выборе тем обсуждения, подчеркивая, что учебная группа отличается от группы психотерапевтической.

Психологическое консультирование в данном учебном варианте связано, прежде всего, с психотерапевтической беседой. Еще в 30-х годах XX века отечественный ученый, педагог, общественный деятель В. П. Кащенко обращал большое внимание на использование методов психотерапевтической коррекции в работе педагогов, особенно на метод рациональной психотерапии [4]. Схема А. Эллиса, основателя рационально-эмотивного подхода в психологическом консультировании, — пример эффективного использования данного метода в работе с человеком, поглощенным эмоциональным переживанием, под влиянием эмоций искажающим реальные факты, что проявляется в неадаптивном поведении в конкретной жизненной ситуации. Эту схему студенты используют в работе в микрогруппах, а затем в процессе самопомощи при напряженных ситуациях жизни [11, с. 126].

На занятиях важно обучить студентов педагогического вуза важным техникам эффективного общения, которые в процессе педагогической беседы могут



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.Н. Фомина, А.Р. Шайдуллина,  
А.Р. Масалимова,**

О подходах к развитию  
психологической устойчивости  
студентов педагогических вузов  
в процессе практических занятий  
по психологии

стать психотерапевтическими, буквально означающими «лечащими душу». Поэтому в процессе группового психологического консультирования обращается внимание на использование студентами следующих методов:

- различных видов слушания: пассивное, активное, эмпатическое (способствующее проникновению в собственную реальность и реальность другого человека);

- метод моделирования — своего рода зарисовка жизненной ситуации, с обозначением ключевых моментов;

- метод мозгового штурма — поиск всеми членами группы новых направлений решения обсуждаемой проблемы.

После каждого смыслового блока занятия проводится обсуждение значимости полученной информации — обратная связь. При завершении процесса группового консультирования у студентов проявляются способности вывести практическую философскую формулу регуляции данной проблемной ситуации или даже этапа собственной жизни.

Включение студентов в ситуацию группового консультирования по значимым для них вопросам жизни является практикой жизнотворчества — творческий характер деятельности проявляется в осознании, конструировании своей жизни.

### 3. Эмоциональная саморегуляция

Способность к эффективной эмоциональной саморегуляции является значимой составляющей общих профессиональных способностей педагога, его психологической устойчивостью. Психологическая работа со студентами по развитию саморегуляции может успешно перекликаться с их специализацией, это помогает студентам опираться на свои знания и навыки, а также может быть использована ими в дальнейшей профессиональной деятельности.

В данной статье обратим внимание на использование метода эмоциональной саморегуляции, разработанного для студентов художественно-графическо-

го факультета. В работе с первокурсниками художественно-графического факультета МПГУ был модифицирован метод медитативной графики [9], использована техника развития саногенного мышления [6].

Метод медитативной графики, который состоит в сопровождении своих переживаний и мыслей рисованием, лежит в основе многих психотерапевтических практик. Происходит объективирование мыслей и чувств в образах рисунков, в символах, в знаках.

Студентам было предложено выполнить следующие рисунки на трех листах: 1 — Рисунок эмоционального благополучия. Студенты рисовали под любимую мелодию, используя приятные для них цветовые оттенки, создавали изображение, отражающее их эмоциональное благополучие через картину реальности или метафорическое изображение. 2 — Триптих — (А — рисунок негативной эмоции, которая существует в настоящее время) — (Б — переживание и преобразование негативной эмоции) — (В — позитивный образ мира через символы, цвет). Рисование происходит в тишине при сосредоточенности на проработке собственного негативного эмоционального состояния на выходе в новое эмоциональное состояние, более оптимальное для данной жизненной ситуации. 3 — Лист желаний и достижений. В данную часть работы включена эмоциональная направленность на будущее, связанная с мотивацией удовольствия и достижения. Рисование проходит под музыку, которую студенты ассоциируют для себя с эмоциональным порывом.

Результаты данной работы связаны с ситуативными положительными изменениями эмоционального состояния студентов (90%), появлением позитивных мыслей по поводу тревожащих ситуаций отметили (35%), пониманием способов поведения при тревожащей ситуации отметили 10% студентов [8]. Предусматривается самостоятельное продолжение работы студентов. Элементы данной работы студенты используют в своих практических занятиях на педагогической практике в работе с подростками.

Представленные подходы в работе со студентами являются примерами использования психотерапевтических методов на практических занятиях по пси-

хологии, что дает возможность студенту включиться в проработку собственных психологических трудностей, выступить в качестве фасилитатора для обсуждения проблемных ситуаций своих товарищей, приобрести навык психологической самопомощи и профессиональной психологической поддержки других людей.

Психологические техники анализа трудных ситуаций, техники снятия напряжения негативных переживаний в процессе творческого самовыражения являются элементами психологической грамотности будущего педагога.

### Список литературы

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. — М.: Издательство «Эксмо», 2014.
2. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2004.
3. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. — М.: Смысл, 2001. — С. 100–109.
4. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1994.
5. Лотова И. Л. Психологическое сопровождение образовательного процесса // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. — 2014. — № 1. — С. 66–72.
6. Орлов Ю. М. Оздоровляющее мышление. — М., 2006.
7. Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии / Под ред. Б. М. Бим-Бада и О.Е. Кошелевой. — М.: Изд-во УРАО, 1998.
8. Фоминова А. Н., Самсонова Е. С. Использование практики психотерапевтического подхода в образовательной деятельности в вузе (на примере работы по эмоциональной саморегуляции со студентами художественно-графического факультета МПГУ) // Вестник МГОУ. — 2017. — № 1. — С. 16–25.
9. Фоминова А. Н., Маясова Т. В. Ретроспективный анализ эмоциональных переживаний в начальной школе студентами педагогического вуза // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Педагогика и психология. — 2019. — IV-52. — С. 37–45.

### OBRAZOVANIE LICHNOSTI

A.N. Fominova, A.R. Shaidullina,  
A.R. Masalimova

On approaches to development of psychological stability of students of pedagogical universities in process of practical training in psychology



10. Харьков В., Гройсман А. Тренинг самооздоровления и самосозидания. — М., 1998.

11. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. — СПб.: Питер Ком, 1999.

### ON APPROACHES TO DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN PROCESS OF PRACTICAL TRAINING IN PSYCHOLOGY

**Alla N. Fominova**

Psychology Candidate, Professor of Psychological Anthropology Department, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation  
[afominova@list.ru](mailto:afominova@list.ru)

**Albina R. Shaidullina**

Pedagogy PhD, Head of Foreign Languages Department, Almet'yevsk State Oil Institute, Almet'yevsk, Russian Federation  
[albina-plus@mail.ru](mailto:albina-plus@mail.ru)

**Alfiya R. Masalimova**

Pedagogy PhD, Senior Lecturer, Head of Pedagogics Department of the Higher School of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation  
[alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru)

### Abstract

This article covers the need for psychological literacy of students of pedagogical universities in order to maintain their own psychological health and provide psychological support to students (children and adolescents). Attention is drawn to the necessity and possibility of organizing practical classes in the psychology of students of a pedagogical university of non-psychological specialties in line with the development of their own psychological resistance to stressful life situations, as well as psychological assistance to another person.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**А.Н. Фомина, А.Р. Шайдуллина,  
А.Р. Масалимова,**

О подходах к развитию  
психологической устойчивости  
студентов педагогических вузов  
в процессе практических занятий  
по психологии

The article analyzes psychology classes aimed at strengthening the psychological health of students – future teachers. The article substantiates research evidence that students mastering the methods of psychotherapeutic conversation, analysis of difficult situations, methods of emotional self-regulation contribute to both their personal development and professional development. Such working methods that are included in practical classes with students are considered, as a retrospective analysis of difficult life situations, collective psychological counseling, and the development of emotional self-regulation skills. This work combines research and psychotherapeutic practice with students working with negative experiences together with using drawing techniques, analyzing stressful life situations together with using rational psychotherapy schemes.

**Keywords:** psychological stability, psychotherapeutic approach, retrospective analysis, group psychological counseling, emotional self-regulation.

### References

1. Bern E. People who play games. Moscow, 2014. (In Russ.)
2. Kulikov L. V. Personal hygiene. Questions of psychological stability and psychoprophylaxis. Tutorial. St. Petersburg: Peter, 2004. (In Russ.)

3. Leontiev D. A. Life-creating as a practice of expanding the life of the world. 1st All-Russian Scientific and Practical Conference on Existential Psychology: communication materials. Ed. YES. Leontiev, E. S. Mazur, A. I. Sosland. Moscow, 2001. Pp. 100 – 109. (In Russ.)

4. Kashchenko V. P. Pedagogical correction: A book for the teacher. Moscow, 1994. (In Russ.)

5. Lotova I. L. Psychological support of the educational process. Bulletin of MGOU. Series: Psychological Sciences. 2014. No. 1. Pp. 66 – 72. (In Russ.)

6. Orlov Yu. M. Healing thinking. Moscow, 2006. (In Russ.)

7. The nature of the child in the mirror of the autobiography: Textbook on pedagogical anthropology. Ed. B. M. Bim-Bad and O. E. Koshcheleva. Moscow, 1998. (In Russ.)

8. Fominova A. N., Samsonova E. S. Using the practice of the psychotherapeutic approach in educational activities at the university (using the example of work on emotional self-regulation with students of the art and graphic faculty of Moscow State Pedagogical University). Vestnik MGOU. 2017. No. 1. Pp. 16 – 25. (In Russ.)

9. Fominova A. N., Mayasova T. V. A retrospective analysis of emotional experiences in elementary school by students of a pedagogical university. Vestnik pravoslavного Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psikhologiya. 2019. IV-52. Pp. 37 – 45. (In Russ.)

10. Kharkin V., Groysman A. Training for self-healing and self-creation. Moscow, 1998. (In Russ.)

11. Ellis A. Psychotraining according to the method of Albert Ellis. St. Petersburg, 1999. (In Russ.)

## ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье анализируется феномен социальной неопределенности как широкий социальный контекст становления когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов. Приводятся результаты эмпирического исследования представлений о профессии педагога у студентов в условиях различной социальной определенности, и проводится их сравнительный анализ. Доказывается существование общего и различного в представлениях о профессии педагога у студентов, обучающихся в условиях социальной определенности и социальной неопределенности. Выделено общее и специфическое в содержании когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности в области представлений о мотивах выбора профессии учителя, ее привлекательности и непривлекательности для студентов, а также отношения к педагогической профессии и построения профессиональных планов будущих педагогов.



**В.Ю. Могилевская**  
*старший преподаватель,  
Приднестровский государственный университет  
им. Т. Г. Шевченко  
г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье  
victoriya14025@mail.ru*

**Ключевые слова:** социальная неопределенность, студенты, будущие педагоги, профессионально-педагогическая направленность, когнитивный компонент профессионально-педагогической направленности, представления о мотивах педагогической профессии, привлекательности и непривлекательности профессии учителя, отношение к профессии педагога, профессиональные планы будущих учителей.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В. Ю. Могилевская**

Особенности когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной неопределенности

В настоящее время «происходят глубокие ... метаморфозы общества, приводящие к формированию различных социальных условий, которые, в свою очередь, оказывают влияние на становление образования и психологических характеристик студентов. Система образования является одной из наиболее чувствительных к подобным процессам, поскольку перед ней стоит задача трансляции культурных норм и подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях конкретного социума» [9, с. 176].

Образование как социокультурное явление описывает Н. И. Чуркина: «... педагогическое образование как социокультурный феномен ... выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта» [10, с. 104].

Нам близки идеи И. Д. Фрумина о микро- и макросоциальном контексте, как о всех слоях реальности, задающих смысл происходящего, где первый «возникает внутри институтов. ... образовательный институт ... как целое представляет из себя такое множество факторов или условий, которые оказывают существенное ... влияние на решение любой педагогической задачи», а второй «используется для того, чтобы вовлечь в анализ локальной образовательной ситуации внешние влияния на институт образования в социальном» [8, с. 80–81].

В таком случае исследование профессионально-педагогической направленности нецелесообразно проводить посредством лишь микросоциального контекста. Важно учитывать и контекст макросоциальный, выражающий условия социальной неопределенности и определенности, что приведет к более глубокому изучению содержания профессионально-педагогической направленности и возможности ее оптимального становления у будущих педагогов.

Неопределенность исследуется многомерно: как сущностная характеристика реальности, конструирующая новые объяснительные модели (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, И. И. Гуревич); объясни-

тельный общепсихологический принцип изучения мышления (А. Н. Поддьяков, Т. В. Корнилова, Б. Ф. Ломов; Ю. Козелецкий, О. К. Тихомиров, Т. В. Корнилова); характеристика процесса принятия решений (Ю. Н. Кузнецова); психологическая составляющая жизнестойкости (Д. А. Леонтьев, С. В. Кривцова); интегральная способность учителя к труду в рискогенных и неопределенных условиях (Л. М. Митина).

Ю. А. Зубок и Н. Л. Смакотина отмечают, что неопределенность социальная обладает несколькими значениями, понимается как особый тип социальной реальности (деформация привычных структур и морально-нравственных устоев с ощущением утраты социальной реальности, статуса и роли в размытых структурах); состояние (общества, группы, личности), связанное с внутренней дезорганизацией, потерей управляемости социальных структур и отношений; невозможность адекватной рефлексии социальных субъектов из-за усиливающейся нестабильности социальной реальности [3, с. 297–298].

Будущие учителя выступают своеобразным лакмусом социальных изменений в силу того, что им необходимо, впитав влияние социальной неопределенности, осуществлять педагогическую деятельность с ориентацией на нее, не только адаптироваться к ситуации неопределенности, но и показывать высокий уровень профессиональной компетентности в ней. Наиболее значительное место в требованиях профессионального стандарта занимает сформированность различных компонентов профессионально-педагогической направленности, как важнейшей составляющей профессионализма в целом. Она раскрывается как устойчивое стремление к педагогической активности, ведению профессионально-педагогической деятельности, обуславливается совокупностью устойчивых мотивов, склонностей, интересов, представлений о педагогическом труде, пониманием своих способностей и выступает как обобщенная характеристика личности и профессионала.

Содержание и компоненты профессионально-педагогической направленности описаны в работах В. А. Крутецкого, Н. Ф. Гоновой, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. В. Щербакова, Т. В. Ер-



молаевой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Митиной, А. А. Вербицкого, В. Д. Шадрикова, Е. М. Никиреева и пр. Она понимается как профессионально-содержательная сторона педагогической деятельности вместе с педагогическим мышлением и педагогическими способностями (Н. Ф. Гоноболин); составляющая профиограммы учителя (идейная убежденность, ценностные ориентации и любовь к детям, профессионально-важные качества и пр.) (В. Д. Шадриков, В. А. Слостенин, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, Е. М. Никиреев).

Одним из центральных ее компонентов является когнитивный, выражающийся системой профессиональных знаний и знаний о самой профессии (К. В. Заречнова); комплексом знаний и умений, способствующих осмыслению сущности и специфики профессиональной деятельности (С. В. Калашникова); представлениями о сущности профессионально-педагогической направленности и ее функциях (Т. Н. Громова, О. В. Лешер); интересом и любовью к профессии педагога, осознанием ее привлекательности и сложности, стремлением работать учителем и пр. (Н. В. Кузьмина); интересом к педагогической сфере, отношением к профессии и процессу профессионализации, характером и содержанием представлений о профессиональной деятельности в целом и о себе как потенциальном ее представителе (И. Н. Тимченко, Л. И. Кунц) [1,2,4,5]. Представления о профессии педагога выступают важнейшей составляющей профессионально-педагогической направленности студентов, а исследование их особенностей в широком макросоциальном контексте позволит осуществлять более глубокую и эффективную подготовку студентов, обучающихся в условиях социальной неопределенности.

Выборку исследования составили студенты 2 и 3 курсов программы бакалавриата направления «Педагогическое образование» (N = 164) двух государств (Российская Федерация и Республика Молдова). В качестве региона социальной неопределенности нами было выбрано Приднестровье (г. Тирасполь, N = 53), официально входящее в состав Республики Молдова, но по существу представляющее непризнанную самоопределившуюся республику, функционирующую «в условиях социально-экономического

давления и миграционных процессов высокой интенсивности, по сравнению с социально, экономически и политически более стабильными регионами» [6, с. 34]. К условиям социальной неопределенности нами были отнесены экономические (затяжной экономический кризис и блокада, высокая безработица и низкая оплата труда), образовательные (изменения образовательных и профессиональных стандартов на фоне низкой материальной и научно-педагогической ресурсной обеспеченности), миграционные (стремление молодежи получить высшее образование и покинуть регион в поисках работы за границей) и поликультурные (смешанность культурных и национальных традиций). С целью повышения достоверности результатов исследования нами было проведено исследование в другом регионе Республики Молдовы, социально-политически, экономически и психологически относящихся к ней (г. Кишинев, N = 59). В качестве второго региона социальной определенности нами была выбрана Российская Федерация (г. Орехово-Зуево, близкий по характеристикам к г. Тирасполь, N = 52).

Организация работы включала использование методики исследования профессионально-педагогической направленности Н. В. Кузьминой в модификации Е. М. Никиреева. Целью анкеты является выявление представлений о мотивах выбора профессии учителя, ее привлекательности и непривлекательности, оценки отношения к труду учителя и изучение будущих профессиональных планов. Анкета дает возможность проанализировать ответы по каждому пункту и комплексно [7]. Достоверность полученных данных доказывалась с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона.

Анализ показывает, что большинство студентов, вне зависимости от социальной определенности, наиболее значимыми мотивами выбора профессии учителя представляют желание получить высшее образование и привлекательность работы с детьми и молодежью. Однако в приднестровской



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В. Ю. Могилевская**

Особенности когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной неопределенности

(51%) и молдавской (42,4%) выборках желание получить высшее образование выражено сильнее, чем в российской (37%). Наименьшее число выборов получили представления о подражании любимому учителю, стремлении заниматься наукой, опыте работы в школе, общественной важности труда учителя и случайных обстоятельствах.

Для приднестровских студентов характерна большая по сравнению с другими группами убежденность в наличии собственных педагогических способностей (30%) как мотива выбора профессии учителя. Молдавские студенты показали более высокую выраженность таких представлений, как опыт работы в школе (12,5%) и стремление заниматься наукой (16%).

С целью изучения общего и различного в представлениях о мотивах выбора профессии педагога студентов в условиях различной социальной определенности нами были подсчитаны математико-статистические различия ( $\chi^2$ ). Мы получили значимые различия по таким представлениям, как «опыт работы в школе» (0,236\*), «возможность заниматься наукой» (9,083\*) и «стремление получить высшее образование» (7,564\*). Качественный и количественный анализ позволяет заключить, что приднестровские студенты в большей степени выделяют представления о том, что мотивом выбора профессии учителя является стремление получить высшее образование, чем молдавские и российские студенты.

Среди представлений о привлекательности профессии учителя у российских студентов преобладают возможность самосовершенствования (39%), работа с детьми и молодежью (31%) и постоянное творчество (23,5%). Наименее выражены представления, связанные с хорошим заработком (4%) и небольшим рабочим днем (12%).

Молдавских студентов наиболее привлекает важность профессии учителя в обществе (37,5%) (самый высокий показатель из всех выборок) и работа с детьми и молодежью (45%). Наименее

привлекательными аспектами профессии они считают то, что работа не вызывает физического переутомления (6%) и соответствует способностям и характеру (7,5%).

Приднестровские студенты наиболее привлекательным в профессии учителя считают возможность самосовершенствования и работу с детьми и молодежью (51%) (наиболее высокий во всех выборках), постоянное творчество (37%), соответствие работы способностям (35%) и характеру (30%) (показатели также самые высокие в группах). Наименее привлекательным в труде учителя приднестровские студенты называют хороший заработок (2%).

Таким образом, общими представлениями о привлекательности профессии учителя среди студентов всех групп являются возможность самосовершенствования и привлекательность работы с детьми и молодежью. Приднестровские студенты в большей степени отмечают, что труд учителя соответствует их способностям и характеру, что характеризует специфическое содержание их представлений. Проверка математико-статистических различий (критерий  $\chi^2$ ) показала наличие значимых различий по таким представлениям, как «работа соответствует способностям» (11,989\*\*) и «работа соответствует характеру» (9,549\*\*).

Анализ представлений о непривлекательности профессии учителя позволил заключить, что для российских студентов наиболее актуальными является то, что труд учителя мало ценится в обществе (20%) и приносит плохой заработок (53%). Среди наименее выраженных представлений о непривлекательности работы они показывают неумение работать с детьми и молодежью (0%), отсутствие условий для постоянного творчества (4%) и несоответствие характеру (0%).

Молдавские студенты связывают непривлекательность учительского труда с тем, что профессия мало ценится в обществе (45%) и плохо оплачивается (55%). Наименее актуальными для молдавских респондентов выступают представления, связанные с невозможностью заниматься любимым предметом (3%), творчеством (0%) и несоответствие профессии способностям (0%).

Приднестровские студенты считают профессию педагога непривлекательной из-за того, что она мало ценится



обществом (49%) и слабо оплачивается (74%) (самый высокий показатель во всех выборках). А среди наименее значимых представлений чаще показывают неумение работать с детьми и молодежью (2,5%) и невозможность самосовершенствования (2%).

Можно заключить, что представления о непривлекательности профессии учителя в выборках различной социальной определенности содержательно близки, однако в группе приднестровских студентов представления, связанные с тем, что профессия мало ценится в обществе и характеризуется плохим заработком, выражены сильнее.

Математико-статистический подсчет ( $\chi^2$ ) показал наличие значимых различий по таким представлениям, как «профессия мало ценится в обществе» (10,530\*\*), «не умею работать с детьми и молодежью» (6,486\*), «нет условий для творчества» (8,160\*), «плохой заработок» (5,793\*), «работа не соответствует способностям» (8,913\*\*) и «характеру» (9,958\*).

Анализ отношения к профессии учителя показал, что у российских студентов преобладает положительное отношение (профессия очень нравится 28% и скорее нравится 48%). Молдавским студентам профессия педагога также очень нравится (37%) и скорее нравится (27%), однако в их группе, более чем в других, выражена доля затруднившихся ответить (19%). Приднестровские студенты в целом отмечают положительное отношение (очень нравится 36% и скорее нравится 44%). Однако в данной группе больше, чем в других, представлена доля тех, кому профессия скорее не нравится (7%). Математико-статистическая проверка показала наличие значимых различий по таким представлениям, как «профессия скорее не нравится» (6,564\*) и «не могу сказать» (7,058\*). Мы получили некоторые различия, однако представляется возможным выделить только общее в содержании отношения к профессии учителя студентов обследованных выборок и заключить, что в целом все студенты, вне зависимости от условий социальной определенности, относятся к педагогической профессии положительно.

Анализ профессиональных планов будущих педагогов показал, что респонденты всех выборок, вне зависимости от условий социальной определенности,

сти, в большей степени планируют работать учителем и в администрации школы. Однако степень выраженности планов различна. Наибольшая доля желающих в будущем работать педагогом или администратором школы характерна для молдавских (66% и 42%) и приднестровских студентов (51% и 25%). Однако приднестровские студенты также предпочитают связать работу с НИИ (14%) или выбрать непедагогический труд (28%). Математико-статистическая проверка показала наличие значимых различий по таким планам, как «работать учителем» (6,344\*), «сотрудником НИИ» (7,215\*), «непедагогические виды труда» (19,700\*\*). При этом специфической особенностью приднестровских студентов являются профессиональные планы, связанные с непедагогической деятельностью или работой в НИИ. В то же время для студентов, обучающихся в условиях социальной определенности, в большей мере выражены планы работать учителем или в администрации школы.

Обобщение полученных результатов путем комплексного качественного анализа с учетом данных математической статистики позволило нам охарактеризовать общее и специфическое в содержании когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной определенности и неопределенности.

К наиболее общим и стабильным характеристикам содержания когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности у студентов вне зависимости от условий социальной определенности относятся представления, связанные со стремлением получить высшее образование и работать с детьми. Будущих педагогов привлекают такие стороны профессии учителя, как возможность самосовершенствования и работа с молодежью. Среди общих непривлекательных аспектов труда педагога называются малая ценность труда учителя для общества и его плохая оплата. Все студенты, вне зависимости от условий социальной определенности,



показывают положительное отношение к профессии учителя и в большей степени планируют работать педагогом или в администрации школы.

К специфическим и наиболее изменчивым характеристикам когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов в условиях социальной неопределенности относятся большее стремление получить высшее образование, более высокая привлекательность работы с детьми, молодежью и убежденность, что работа соответствует способностям и характеру. Эти студенты также более других отмечают малую ценность профессии для общества и плохой заработок, чаще предпочитают связывать профессиональные планы с НИИ и непедагогическими видами деятельности.

Полученные данные показывают многомерность влияния условий социальной определенности как макросоциального контекста на становление когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности студентов. Результаты исследования могут быть учтены в процессе организации обучения будущих педагогов посредством расширения представлений о профессии учителя и возможностей ее развертывания и совершенствования в ситуации неопределенности, использоваться при планировании изменений и реформ в педагогическом образовании с целью повышения его эффективности и практической ориентированности.

### Список литературы

1. Громова Т. Н., Лешер О. В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педагогических специальностей // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2017. — Том. 9. — № 6. — Часть 2. — С. 216–221.

2. Заречнова К. В. Компоненты педагогической направленности в профессиональной подготовке будущих специалистов по сервису и туризму // Известия Алтайского государственного университета. — 2011. — № 2–1 (70). — С. 12–15.

3. Зубок Ю. А., Смакотина Н. Л. Неопределенность социальная / В кн.: Социология молодежи. Энциклопедический словарь. — М.: Академия, 2008. — С. 297–298.

4. Калашникова С. В. Когнитивный компонент формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя вуза МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2014. — № 2 (57). — С. 15–18.

5. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — 2-е изд. — М.: Народное образование, 2002. — С. 11–20.

6. Могилевская В. Ю., Ковальчук Н. Н., Солгатов Д. В., Тимохина Т. В. Особенности ценностных и мотивационных ориентаций будущих педагогов в условиях социальной неопределенности // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — № 3 (48). — С. 34–46.

7. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования / Е. М. Никиреев. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.

8. Фрумин И. Д. Образовательная политика: практика анализа. Путеводитель по курсу. — М.: ЦИОП, 2002.

9. Чибисова М. Ю., Могилевская В. Ю. Мотивы обучения студентов в вузе в условиях социальной неопределенности // Общество и личность: проблемы гуманизации современного социокультурного пространства Сборник научных статей преподавателей, научно-практических работников, обучающихся вузов / С. Е. Шиянов, А. П. Федоровский (отв. ред.). — Ставрополь: АНО ВО СКСИ, 2019.

10. Чуркина Н. И. Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе. // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 341. — С. 103–107.

## FEATURES OF THE COGNITIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF SOCIAL UNCERTAINTY

**Victoria Yu. Mogilevskaya**

Senior Lecturer, Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Moldova, Transnistria  
**victoriya14025@mail.ru**

### Abstract

The article analyzes the phenomenon of social uncertainty as a broad social context in formation of the cognitive component of the professional pedagogical orientation of students. The results of an empirical study of ideas about the profession of a teacher in students under conditions of various social certainty are presented, and their comparative analysis is carried out. The existence of a common and different in ideas about the profession of a teacher in students studying in conditions of social certainty and social uncertainty is proved. The general and specific in the content of the cognitive component of the professional pedagogical orientation in the field of ideas about the motives for choosing the profession of a teacher, its attractiveness and unattractiveness for students, as well as the attitude to the teaching profession and construction of professional plans of future teachers are highlighted.

**Keywords:** social uncertainty, students, future teachers, professional and pedagogical orientation, cognitive component of professional and pedagogical orientation, ideas about motives of pedagogical profession, attractiveness and unattractiveness of the teacher profession, attitude in the teacher profession, professional plans of future teachers.

### References

1. Gromova T. N., Leshch O. V. Formation of professional and pedagogical orientation of students of pedagogical specialties. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2017. Vol. 9. No. 6. Part 2. Pp. 216–221. (In Russ.)



2. Zarechnova K. V. Components of a pedagogical orientation in the professional training of future specialists in service and tourism. *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011. No. 2–1 (70). Pp. 12–15. (In Russ.)
3. Zubok Yu. A., Smakotina N. L. Social uncertainty. In the book: *Sociology of Youth. Encyclopedic Dictionary*. Moscow, 2008. Pp. 297–298. (In Russ.)
4. Kalashnikova S. V. The cognitive component of the formation of readiness for professional self-realization of the teacher of the higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*. 2014. No. 2 (57). Pp. 15–18. (In Russ.)
5. Kuzmina N. V. The concept of the "pedagogical system" and the criteria for its assessment. *Methods of systemic pedagogical research*. Ed. N. V. Kuzmina. 2nd ed. Moscow, 2002. Pp. 11–20. (In russ.)
6. Mogilevskaya V. Yu., Kovalchuk N. N., Soldatov D. V., Timokhina T. V. Features of value and motivational orientations of future teachers in conditions of social uncertainty. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 2018. No. 3 (48). Pp. 34–46. (In Russ.)
7. Nikireev E. M. Orientation of personality and methods of its research. Moscow; Voronezh, 2004. (In Russ.)
8. Frumin I. D. Educational policy: the practice of analysis. Course guide. Moscow, 2002. (In Russ.)
9. Chibisova M. Yu., Mogilevskaya V. Yu. Motives for teaching students at a university in conditions of social uncertainty. *Society and personality: problems of humanization of modern socio-cultural space* Collection of scientific articles of teachers, scientific and practical workers, students of universities. S. E. Shiyanov, A. P. Fedorovsky (editor-in-chief). Stavropol, 2019. (In Russ.)
10. Churkina N. I. Pedagogical education as a sociocultural phenomenon: structure, functions, mission in society. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. No. 341. Pp. 103–107. (In Russ.)

## ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬЕЙ

В статье рассматриваются современные проблемы подготовки студентов педагогических вузов. Выделяются актуальные педагогические проблемы в образовании и воспитании в современных условиях. Рассматривается психолого-педагогическое и социально-педагогическое взаимодействие педагога с семьей в цифровом образовании. Основной целью статьи является раскрытие различных решений по качественной подготовке будущих педагогов для продуктивной и эффективной профессиональной деятельности в процессе взаимодействия с семьей, влияющей на воспитание детей и на отношение их к обучению и сотрудникам сферы образования. Актуализируется внимание на повышение уровня подготовки будущих педагогов для эффективного взаимодействия с многодетной семьей. Представлены исследования готовности студентов педагогических вузов к взаимодействию с многодетной семьей и к дистанционному преподаванию. Предлагается высококвалифицированная подготовка будущего педагога для взаимодействия с многодетной семьей с учетом постоянно меняющихся условий в профессиональной деятельности и в процессе организации совместной деятельности со специалистами сферы образования и социального обслуживания. Для работы с многодетными семьями в современных образовательных цифровых условиях автором предлагается дополнительное изучение дистанционного взаимодействия для всестороннего взаимодействия и обучения родителей с детьми.



### **Т.Ю. Гричихина**

*аспирант, заведующий лабораторией кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластенина факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия*  
**grichihina@yandex.ru**

**Ключевые слова:** подготовка к взаимодействию с многодетной семьей, дистанционное преподавание.



В век цифровизации и информатизации, а также демографической нестабильности требуется профессиональная высококвалифицированная подготовка студентов педагогических вузов, готовых к усовершенствованию профессиональных способностей на новом современном уровне. Взаимосвязь цифровизации и образования стимулирует повышение уровня готовности будущего педагога к принятию инноваций [10].

Демографической проблемой в стране является уровень рождаемости детей, а также обесценивание семьи и брака среди молодежи. Основными ценностями молодых за последние десятилетия становятся материальное благополучие и развитие личностной успешности. Большинство молодых семей в настоящее время придерживается тенденции воспитания единственного ребенка, что является не традиционным взглядом на рождаемость в российском многонациональном государстве, в котором многодетность была естественным феноменом на протяжении нескольких веков [8].

Первостепенными проблемами в профессиональной подготовке будущих педагогов являются: популяризация негативного образа учителя через средства массовой информации, недостаточное количество часов на психолого-педагогическую подготовку будущих педагогов, отсутствие материального стимулирования и увеличения заработной платы при достижении магистерской и аспирантской степени [2]. Данные проблемы влияют на негативное отношение студентов к будущей профессии, снижение мотивации в процессе учебной деятельности, а также на переосмысление в выборе профессиональной деятельности.

Другими проблемами в подготовке будущих педагогов, ориентированной именно на взаимодействие с многодетной семьей, являются: низкий уровень теоретико-методологических знаний среди студентов педагогических вузов по работе с многодетной семьей, отсутствие практико-ориентированной деятельности по взаимодействию с многодетной семьей в образовательном педагогическом процессе, ограниченный доступ к всесторонней деятельности и взаимосвязи специалистов сферы социального обслуживания и сферы образования, работающих с многодетными семьями.

Для исследования готовности студентов педагогического вуза к взаимодействию с различными категориями семей и особенно с многодетной был проведен опрос, в котором приняли участие 115 человек (45 студентов филологического факультета, 12 студентов художественно-графического факультета, 58 студентов факультета педагогики и психологии).

В период обучения лишь 20,8% изучали в теории взаимодействие с многодетной семьей, 4,2% из числа опрошенных студентов были частично ознакомлены с особенностями взаимодействия с многодетной семьей, 75% из числа опрошенных не готовились к данному взаимодействию.

Для решения данных проблем необходима подготовка специалистов, способных быстро адаптироваться к инновационным образовательным условиям и реагировать на меняющиеся общественные процессы. В большинстве случаев такими студентами являются молодые люди, активность которых связана с ценностно-созидательной деятельностью, способствующая переработке и усвоению большого объема информации [9].

Подготовка высококвалифицированных педагогов, обладающих коммуникативным навыком, профессиональной этикой и культурой речи, позволит минимизировать большинство проблем в уверенном подходе при взаимодействии и общении с семьями и со всеми участниками образовательного процесса [3]. К современной педагогической деятельности важно подготовить психологически устойчивого специалиста, способного контролировать эмоции и личностное поведение при взаимодействии с участниками образовательного процесса [5].

В процессе подготовки будущих педагогов необходимо учитывать, что многодетная семья относится к наиболее уязвимой социальной категории, которая в настоящее время нуждается в финансовой, социальной, медицинской, психологической и педагогической поддержке для улучшения качества жизнедеятельности [7]. Также будущим специалистам сферы образования и социального обслуживания важно понимать родительскую



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**Т. Ю. Гричихина**

Проблема подготовки будущих педагогов к взаимодействию с многодетной семьей

позицию, играющую сложнейшую воспитательную роль в развитии личности [6].

С целью повышения эффективности подготовки студентов педагогических вузов требуются теоретико-методологические знания по работе с многодетной семьей, социально-педагогические и психолого-педагогические компетенции по работе с различными категориями семей для продуктивного взаимодействия с многодетной семьей. Подготовка к работе с многодетной семьей также должна включать расширенный спектр знаний по взаимосвязи педагогов, психологов, социальных работников и других специалистов сферы образования и социального обслуживания для эффективного взаимодействия и сотрудничества с многодетной семьей. Формирование профессиональных компетенций зависит от взаимовыгодных отношений между работодателем и вузом, которые выстраиваются в процессе совместной образовательной деятельности и способствуют повышению качества подготовки будущих специалистов [4].

Современные компетенции педагогических работников требуют высокого уровня коммуникативных навыков в общении с различными категориями семей, технических знаний компьютерных возможностей, способностей в организации и проведении дистанционного процесса обучения для усовершенствования образовательного процесса и взаимодействия с детьми и их родителями. Внедрение в современный образовательный процесс цифровых технологий требует подготовки педагогических сотрудников, владеющих навыками электронных образовательных ресурсов. В настоящее время учителя школ активно работают в электронном журнале, психологи проводят дистанционные вебинары по различным темам воспитания и обучения детей, взаимодействия и гармоничного развития всех членов семьи. Основной проблемой является взаимосвязь между специалистами сферы образования и социального обслуживания для качественного информирования родителей и сотрудничества с различными категориями семей, и особенно

с многодетной. Данное психолого-педагогическое взаимодействие также необходимо формировать в педагогических вузах для готовности к совместной трудовой деятельности в различных направлениях работы с многодетной семьей.

Важным аргументом в подготовке современного педагогического работника является формирование навыков организации работы с применением дистанционного преподавания и консультирования детей и их родителей, учитывая особенности различных категорий семей, и тем более, многодетных. В современных образовательных цифровых условиях для работы с многодетными семьями мы предлагаем педагогам дополнительно изучить специфику дистанционного взаимодействия для всестороннего обучения родителей с детьми. Предварительно родителей необходимо психологически подготовить и проконсультировать по техническим возможностям дистанционного общения и обучения. Не рекомендуется переводить в обязательном порядке всех членов многодетной семьи на дистанционное обучение при отсутствии индивидуального помещения у каждого ребенка для участия на онлайн-уроках и при отсутствии технических возможностей в семье для каждого обучающегося или воспитанника. Данная ситуация приводит к конфликту в семье и психологическому расстройству участников дистанционного обучения. Любое нововведение в многодетную семью требует профессионального обучения со стороны педагогического работника и использование правильно подобранного подхода к различным ситуациям, возникающим в период обучения и дистанционного взаимодействия. Дистанционный процесс требует определенных технических и коммуникативных компетенций, которые необходимо формировать у будущих педагогов в высших учебных заведениях.

Для изучения способностей студентов педагогических вузов в цифровом образовании был проведен опрос по дистанционному обучению. В связи с вынужденными мерами для всего населения страны все участники образовательного процесса были переведены в обязательном порядке на дистанционную форму обучения, что послужило актуальностью для исследования данного процесса обучения в целях повышения



эффективности подготовки студентов педагогических вузов при дистанционном взаимодействии с семьей.

При исследовании быстрого освоения дистанционного обучения студентами педагогического вуза в количестве 115 человек было обнаружено, что 64,2% студентов смогли сразу сориентироваться в цифровой форме обучения, 30,2% освоились не сразу, и лишь 5,7% из числа опрошенных студентов в течение месяца так и не смогли освоиться.

В результате исследования процесса дистанционного обучения до карантина было выявлено, что 52,8% студентов педагогических вузов не осваивали дистанционное обучение, 32,1% — изучали при обучении в бакалавриате, 5,7% — при обучении в магистратуре, 7,5% — обучались дистанционно на курсах повышения квалификации и лишь 1,9% работают в дистанционном образовании на профессиональном уровне.

Результат полученных данных показал минимальный уровень теоретико-методологических знаний по взаимодействию с многодетной семьей и заинтересованность студентов в изучении специфики по работе с данной категорией семьи не только в теоретической, но и в практической образовательной деятельности при обучении в педагогических высших учебных заведениях. Особо значимым и актуальным в настоящее время оказался результат исследования в обладании навыками дистанционного обучения и способностями дистанционного общения с различными категориями семей на профессиональном уровне, который выявил минимальный процент студентов, обладающих знаниями и навыками дистанционного обучения на профессиональном уровне для взаимодействия и работы с различными семьями.

На основании полученных результатов исследования можно сказать, что необходимо постоянно развивать теоретико-методологический уровень знаний будущего педагога по психолого-педагогическому взаимодействию с различными категориями семей, а также по изучению специфики работы с многодетной семьей в связи с быстро меняющейся демографической политикой страны. Важно подготовить высококвалифицированного специалиста сферы образования, обладающего профессиональными компетенциями по взаимодействию с многодетной семьей, способного

сотрудничать со специалистами социальной и образовательной областей, владеющего коммуникативными навыками общения и дистанционного преподавания на высоком уровне.

### Список литературы

1. Ангрюхина Т. Н. Дистанционное обучение в вузе // Вестник СГТУ. Сер. Психолого-педагогич. науки. — 2015. — № 2 (26). — С. 6–10.
2. Бережная И. Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете // Вестник ВГТУ. — 2014. — № 3–2. — С. 97–100.
3. Гричихина Т. Ю. Формирование культуры речи педагога // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. — В 2 ч. — Ч. 1. — М., 2020.
4. Зыскина М. А., Шрамко Н. В. Взаимодействие вуза с работодателями в процессе подготовки специалистов социальной сферы // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 5. — С. 69–74.
5. Леванова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б., Пушкарева Т. В., Тарабакина Л. В., Звонова Е. В., Зотова О. Н. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // Образование личности. — 2019. — № 2. — С. 12–20.
6. Леванова Е. А., Пушкарева Т. В. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы как фактор успешности семейного воспитания // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 2–1. — С. 64–71.
7. Матвеева Т. П., Павловская Ю. В., Кузнецова Н. А. Многодетная семья и государство: проблемы и их решения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2019. — № 1. — С. 79–82.
8. Попов Н. П., Карповская Е. Е. Отношение населения к проблемам семьи, детей, государственным программам повышения рождаемости // Мониторинг. — 2015. — № 1(125). — С. 27–39.



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Т. Ю. Гричихина

Проблема подготовки будущих педагогов к взаимодействию с многодетной семьей

9. Попова С. Ю., Селезнева А. В. Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. — 2018. — № 2. — С. 96–103.

10. Синягина Н. Ю., Артамонова Е. Г. Цифровизация образования: предвидеть собственный успех // Образование личности. — 2019. — № 1. — С. 10–12.

### PROBLEM OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH A MULTI-CHILD FAMILY

**Tatyana Yu. Grichihina**

Postgraduate student, Head of Laboratory of the Department for Pedagogics and Psychology of Professional Education named after the Academic of the Russian Academy of Sciences V.A. Slavenin, Faculty of Pedagogics and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation  
[grichihina@yandex.ru](mailto:grichihina@yandex.ru)

#### Abstract

The article covers modern problems of training students of pedagogical universities. Current pedagogical problems in education and upbringing in modern conditions are highlighted. The psychological-pedagogical and social-pedagogical interaction of the teacher with the family in digital education is considered. The main aim of the article is to reveal various decisions on quality training of future teachers for productive and efficient professional activities in the process of interaction with the family, affecting the upbringing of children and their attitude towards training and educational staff. Attention is being focused on raising the level of training of future teachers for effective interaction with a multi-child family. Research is presented on the readiness of students of pedagogical universities to interact with a multi-child family and to distance learning. Highly trained future teacher is proposed for interaction with a multi-child family, taking into account the constantly changing conditions in professional activity and in the process of organizing joint activities with specialists in

the field of education and social services. To work with multi-child families in modern educational digital conditions, the author proposes an additional study of distance interaction for comprehensive interaction and training of parents with children.

**Keywords:** preparing for interaction with a multi-child family, distance teaching.

#### References

1. Andryukhina T. N. Distance learning at university. Vestnik SGTU. 2015. No. 2 (26). Pp. 6–10. (In Russ.)
2. Berezhnaya I. F. Professional education in classical university of future teaching staff. Vestnik VGTU. 2014. No. 3–2. Pp. 97–100. (In Russ.)
3. Grichihina T. Yu. Formation of a teacher's speech culture for effective interaction with family. The horizons and risks of development of education in the conditions of system changes and digitalization: Shamovsky pedagogical readings, January 25, 2020. In 2 parts. Part 1. Moscow, 2020. (In Russ.)
4. Zyskina M. A., Shramko N. V. Interaction between higher school and employers in teaching specialists of the social sphere. Pedagogiceskoe obrazovanie v Rossii. 2017. No. 5. Pp. 69–74. (In Russ.)
5. Levanova E. A., Mudrik A. V., Seryakova S. B., Pushkareva T. V., Tarabakina L. V., Zvonova E. V., Zotova O. N. Social and pedagogical bases of the study of upbringing systems in the metropolis. Obrazovanie lichnosti. 2019. No. 2. Pp. 12–20. (In Russ.)
6. Levanova E. A., Pushkareva T. V. Socio-pedagogical competence of the social sphere specialist as a factor in the success of family education. Prepodavatel' XXI vek. 2018. No. 2–1. Pp. 64–71. (In Russ.)
7. Matveeva T. P., Pavlovskaya Yu. V., Kuznetsova N. A. Large family and the state: problems and their solutions. Gumanitarnie, socialno-ekonomiceskiye i obschestvennyye nauki. 2019. № 1. Pp. 79–82. (In Russ.)
8. Popov N. P., Karpovskaya E. E. Public attitudes towards problems of family, children, government fertility programs. Monitoring. 2015. No. 1 (125). Pp. 27–39. (In Russ.)
9. Popova S. Yu., Selezneva A. V. Social activity of youth: status, problems and prospects for development. Obrazovanie lichnosti. 2018. No. 2. Pp. 96–103. (In Russ.)
10. Sinyagina N. Yu., Artamonova E. G. Digitalization of education: to foresee your own success. Obrazovanie lichnosti. 2019. No. 1. Pp. 10–12. (In Russ.)

## ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ РЕЧЕВОГО ОБОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье исследуются особенности семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты формирования семантической стороны речи данной категории детей. В статье представлены результаты экспериментального исследования специфики семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста, а также динамика и особенности комплексного коррекционно-развивающего воздействия, направленных на расширение объема словаря совместно с одновременным развитием когнитивных структур. Речевые ситуации, включенные в коррекционные мероприятия, отражали специфику семантического пространства (лексико-семантические группы или семантические поля), соответствующего данному возрасту, определяя структурную взаимосвязь данных лексических значений с лексическими значениями других слов, входящих в те же семантические пространства. В статье делается вывод о том, что эффективность развития семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста достигается при условии ее многоаспектного характера с учетом развития психических процессов и иных компонентов речи. Динамика расширения семантики речевого обобщения характеризуется внутрисистемной дифференциацией и увеличением за счет периферических компонентов речи, расширяющих объем и качество лексико-семантических групп в системе речевого обобщения, семантического пространства.



**В.В. Ворошилова**

аспирант ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова  
Минздрава России (Сеченовский Университет),  
г. Москва, Россия  
valentina92v@list.ru

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, семантика речевого обобщения, система коррекционно-развивающих мероприятий.



Изучение особенностей семантики речевого обобщения у старших дошкольников в настоящее время представляет собой актуальную проблему, что связано с важностью развития семантической стороны речевой деятельности у детей данного возраста. Ведь именно у детей данной категории практически полностью формируется основной каркас семантических взаимоотношений, являясь своеобразным итогом семантического развития в дошкольном возрасте [1, 3, 4, 7, 8].

Настоящее исследование связано с такой актуальной сферой логопедии, как организация языкового инвентаря в процессе номинации и его значение в формировании языковой картины мира.

Проведенный анализ психолого-педагогической научной литературы показал, что до настоящего времени является недостаточно определенной система специальных коррекционно-развивающих занятий, ориентированная на совершенствование основных компонентов семантики речевого обобщения [6, 9, 10, 11]. Это подчеркивает актуальность данного исследования, свидетельствуя о необходимости нахождения путей повышения эффективности логопедической работы в старшем дошкольном возрасте.

В рамках изложенной выше проблемы нами было проведено экспериментальное исследование в целях изучения специфики семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста. Производилась комплексная диагностика особенностей семантики речевого обобщения. Диагностические методики проводились дважды. Первый срез (констатирующее исследование) был направлен на изучение фактического уровня семантики речевого обобщения. Затем осуществлялось комплексное коррекционно-развивающее воздействие, направленное на формирование семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста. Второй срез (контрольное исследование) проводился повторно, с использованием того же комплекса методик для изучения состояния семантики речевого обобщения

после коррекционно-развивающих мероприятий, связанных с расширением объема словаря совместно с одновременным развитием когнитивных структур.

Языковой материал включался в ряд заданных речевых ситуаций, а также был связан со структурами контекстов разных уровней (уровень словосочетаний, предложений, текстов). Старшим дошкольникам предлагались задания, которые вводили слова в соответственные семантические пространства (лексико-семантические группы или семантические поля), определяя структурную взаимосвязь данных лексических значений с лексическими значениями других слов, входящих в те же семантические пространства. При этом внимание детей постоянно обращалось на структурно-семантический анализ состава слов [2, 5].

Исследование проводилось на базе МДОУ 712 г. Москвы. В нем приняло участие 40 детей. Из них 52,5% составили мальчики и 47,5% девочки. В различиях по полу не отмечалась статистическая значимость. Средний возраст детей в выборке исследования составил  $5,6 \pm 0,5$  лет.

Для изучения особенностей семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста в настоящем исследовании применялись методики обследования речи, речевых функций и семантического поля по И. Ф. Марковской, Ж. М. Глозман и А. И. Лаврентьевой.

Диагностика речи по методике Марковской И. Ф. включала в себя составление рассказа по сюжетной картинке (выявление словарного запаса, возможных аграмматизмов, парафразий), оценку пассивной речи (задания на понимание логико-грамматических конструкций флективного, сравнительного и предложного типов, а также их сочетаний), оценку экспрессивной речи (кинестетических и кинетических основ речевого акта с исследованием орального праксиса, повторной речи и при необходимости — фонематического слуха). На основании полученных результатов составлялся индивидуальный профиль характеристик обследованных детей с показателями интенсивности и экстенсивности выявленных нарушений и определением ведущего фактора, осложняющего выполнение диагностического комплекса.

Исследование речевых функций по Глозман Ж. М. включало в себя оценку



спонтанной речи в диалоге и при описании иллюстраций (просодика и грамматическое оформление речи, возможные аграмматизмы, а также сформированность активного словаря).

Диагностика семантического поля по Лаврентьевой А. И. включала в себя следующие блоки:

■ блок А: особенности понимания семантических единиц (слов, обозначающих предметы, их свойства и действия); содержательной стороны прилагательных (синонимов и антонимов), степень владения обобщением и классификацией слов, словообразованием);

■ блок Б: выявление семантических отношений, сформированных в языковом сознании детей (представлен ассоциативным экспериментом, методом семантических оппозиций);

■ блок В: выявление специфики функционирования семантических единиц и отношений при построении связного высказывания (рассказ детей о понравившейся игрушке).

Далее, после обобщенного вычисления показателей по всем блокам выявлялась степень семантического развития (высокий, средний или низкий уровни).

С целью максимально объективного и всестороннего исследования указанные выше методики применялись комплексно, соответственно возрастным и индивидуально-типологическим особенностям старших дошкольников.

В ходе экспериментального исследования особенностей семантики речевого обобщения и динамики ее изменения в ходе применения комплексного коррекционно-развивающего воздействия у детей старшего дошкольного возраста были получены следующие результаты.

По методике И. Ф. Марковской на констатирующем срезе при диагностике речи старших дошкольников средний балл по методике рассказа по сюжетной картинке составил  $3,7 \pm 0,3$  балла, что свидетельствует о достаточной ограниченности словарного запаса обследованных старших дошкольников и о наличии в их речи единичных аграмматизмов.

При оценке пассивной речи старших дошкольников средний балл составил  $3,3 \pm 0,7$  баллов, что позволяет оценить пассивную речь обследованных детей как достаточно сформированную, несмотря на ряд затруднений в заданиях

возрастающей сложности, однако вполне успешно преодолеваемых при самостоятельном повторении инструкции; вместе с этим некоторые дети испытывали выраженные трудности при выполнении заданий на понимание логико-грамматических конструкций флективного, сравнительного и предложного типа, а также их сочетаний даже после неоднократного проговаривания инструкции.

При оценке экспрессивной речи старших дошкольников средний балл составил  $3,8 \pm 0,2$  баллов, что говорит о достаточной сформированности кинестетических и кинетических основ речевого акта у данных детей. Для них оказалось сложным выполнение некоторых заданий по диагностике орального праксиса и повторной речи, однако при этом они достаточно успешно справлялись с ними после повторения инструкции и оказания направляющей помощи. Результаты исследования по методике Марковской И. Ф. представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования диагностики речи старших дошкольников (по методике Марковской И. Ф.)**

Пробы	1 проба	2 проба	3 проба
<b>Срезы</b>			
1 срез	3,7+0,3	3,3+0,7	3,8+0,2
2 срез	3,7+0,3	4,0+0,1	4,0+0,1

В целом, по результатам, полученным на констатирующем этапе исследования с применением методики И. Ф. Марковской, можно сделать вывод о том, что старшие дошкольники на констатирующем этапе исследования характеризовались некоторым нарушением нейродинамики с явлениями истощаемости, сниженной работоспособности, нарушения темпа и подвижности нервных процессов.

На контрольном срезе исследования речи старших дошкольников с применением методики И. Ф. Марковской был обнаружен позитивный сдвиг описанных выше характеристик. Так, при диа-



гностике речи с использованием рассказа по сюжетной картинке средний балл увеличился, составив  $3,9 \pm 0,1$  балла, что свидетельствует об увеличении словарного запаса обследованных детей; также в их речи уменьшилось количество аграмматизмов.

При диагностике пассивной речи средний балл также увеличился, составив  $4,0 \pm 0,1$  баллов, что говорит о достаточной сформированности данного типа речи. При этом было выявлено гораздо меньше затруднений у старших дошкольников при выполнении заданий возрастающей сложности на понимание логико-грамматических конструкций флективного, сравнительного и предложного типа, а также их сочетаний.

При оценке экспрессивной речи средний балл также возрос, составив  $4,0 \pm 0,1$  баллов, что указывает на сформированность кинестетических и кинетических основ речевого акта у старших дошкольников. Отмечается и возрастание доли успешного выполнения заданий по диагностике орального праксиса и повторной речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, в процессе проведенных коррекционно-развивающих мероприятий обнаруженные ранее нарушения нейродинамики стали менее выраженными и сошли на нет.

Исследование речевых функций старших дошкольников по Глозман Ж. М. на констатирующем срезе показало, что средний балл диагностики спонтанной речи в диалоге и при описании картинок составил  $0,3 \pm 0,2$  баллов, что говорит о проявлениях речевой аспонтанности, трудностях включения в речь. Средний балл пробы на называние составил  $0,5 \pm 0,3$  баллов, указывая на поиск номи-

наций, увеличение латентного периода называния и единичные парафазии с самокоррекцией при актуализации низко-частотных слов. Средний балл пробы на понимание (соотнесение с картинкой) слов составил  $0,6 \pm 0,4$  баллов, что свидетельствует об единичных ошибках по типу импульсивности в понимании с самокоррекцией или об однократной необходимости повторного предъявления картинок испытуемым. Средний балл пробы на понимание (соотнесение с картинкой) логико-грамматических конструкций составил  $0,6 \pm 0,2$  баллов, что указывает на единичные ошибки в понимании пассивных конструкций или однократной необходимости их повторного предъявления испытуемым.

На контрольном срезе исследования речевых функций старших дошкольников по Глозман Ж. М. был также обнаружен позитивный сдвиг описанных выше характеристик. Так, средний балл диагностики спонтанной речи в диалоге и при описании картинок возрос и составил  $0,2 \pm 0,2$  баллов, что говорит о повышении плавности речи старших дошкольников и ее развернутости, отсутствии изменений просодики и парафазий. Средний балл пробы на называние составил  $0,4 \pm 0,2$  баллов, указывая на практически безошибочное называние всех предъявленных старшим дошкольникам изображений предметов. Средний балл пробы на понимание (соотнесение с картинкой) слов составил  $0,6 \pm 0,4$  баллов, что говорит практически о безошибочном и уверенном соотнесении старшими дошкольниками всех предъявленных слов или пар слов с картинками с первого предъявления. Средний балл пробы на понимание (соотнесение с картинкой) логико-грамматических конструкций составил  $0,5 \pm 0,2$  баллов, что также указывает на почти безошибочное и уверенное соотнесение старшими дошкольниками всех предъявленных слов или пар слов с картинками с первого предъявления.

Таблица 2

**Диагностика спонтанной речи в диалоге (по методике Глозман Ж.М)**

Пробы	1 проба	2 проба	3 проба	4 проба
<b>Срезы</b>				
1 срез	$0,3 \pm 0,2$	$0,5 \pm 0,3$	$0,6 \pm 0,4$	$0,6 \pm 0,2$
2 срез	$0,2 \pm 0,2$	$0,4 \pm 0,2$	$0,3 \pm 0,2$	$0,5 \pm 0,2$



В целом можно сделать вывод о том, что обнаруженные ранее нарушения речевых функций у старших дошкольников на контрольном этапе в ходе коррекционно-развивающих мероприятий нивелировались.

Результаты исследования по методике Глозман Ж. М. представлены в таблице 2.

Исследование семантического поля с помощью методики по А. И. Лаврентьевой на констатирующем срезе исследования показало, что в серии 1 диагностики блока А по наличию в словарном запасе старших дошкольников групп слов, обозначающих предметы, их качества и действия, средний балл составил  $1,0 \pm 0,1$  балла, что указывает на наличие представлений, основанных на ошибочном выделении существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова.

В серии 2 диагностики блока А по пониманию содержательной стороны прилагательных средний балл составил  $0,8 \pm 0,1$  балла, что говорит об ошибочном выделении старшими дошкольниками существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова.

В серии 3 диагностики блока А по степени владения обобщающими словами, а также способности группировать слова, тематически близкие друг другу, средний балл составил  $1,1 \pm 0,1$  балла, что указывает на наличие в ответах старших дошкольников слов, не связанных семантически с обобщающим словом, простого повторения перечисленных слов, называние предметов окружающей обстановки, не относящихся к заданию.

В серии 4 диагностики блока А по овладению значениями словообразовательных и формирующих единиц средний балл составил  $1,2 \pm 1,2$  балла, указывая на ошибочное выделение испытуемыми существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова.

В результате применения метода ассоциативного эксперимента (АЭ) диагностики блока Б по свободной семантической ориентации, выявлению характера отношений между словами образованной ассоциативной пары, словом-стимулом и словом-реакцией, средний балл составил  $1,3 \pm 0,4$  балла, что свидетельствует о наличии у старших дошкольников в ответах слов, не связанных семантически со словом-стимулом и выбранных на ос-

нове признаков, несущественных по семантике: близких по звучанию, повторении слова-стимула или одного и того же слова на все слова-стимулы, перечислении предметов окружающей обстановки, не относящихся к заданию.

В результате применения метода семантических оппозиций (МСО) диагностики блока Б средний балл составил  $1,0 \pm 0,1$  балла, что свидетельствует о наличии в ответах старших дошкольников неадекватных слов, то есть не связанных семантически с заданным словом, слов-ассоциаций, связанных с заданным словом иными семантическими отношениями.

В результате применения метода диагностики блока В по выявлению особенностей функционирования семантических единиц и отношений при построении связного высказывания средний балл составил  $1,8 \pm 1,3$  балла, что свидетельствует о том, что описание предметов старшими дошкольниками дается обрывочно; преимущественно перечисляется то, что воспринимается ими непосредственно, без выделения отдельных свойств и качеств предмета, его состояния и действий.

На контрольном срезе исследования семантического поля с помощью методики по А. И. Лаврентьевой у старших дошкольников был также обнаружен позитивный сдвиг описанных выше характеристик после проведенных коррекционно-развивающих мероприятий.

Так, в серии 1 диагностики блока А по наличию в словарном запасе старших дошкольников групп слов, обозначающих предметы, их качества и действия, средний балл возрос и составил  $1,7 \pm 0,7$  балла, что свидетельствует о том, что старшие дошкольники стали правильно выделять существенные и несущественные признаки в семантической структуре слова.

В серии 2 диагностики блока А по пониманию содержательной стороны прилагательных средний балл составил  $1,7 \pm 0,9$  балла, что свидетельствует о том, что старшие дошкольники стали понимать семантическую сторону слов



2020  
№1-2

## ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

**В. В. Ворошилова**

Особенности семантики  
речевого обобщения у детей  
старшего дошкольного возраста

близко к пониманию, свойственному большинству носителей языка или основанному на их субъективном (экстралингвистическом) опыте.

В серии 3 диагностики блока А по степени владения обобщающими словами, а также способности группировать слова, тематически близкие друг другу, средний балл составил  $2,0 \pm 0,8$  балла, что свидетельствует о наличии в ответах старших дошкольников слов, семантически связанных с обобщающим словом.

В серии 4 диагностики блока А по овладению значениями словообразовательных и формирующих единиц средний балл составил  $2,1 \pm 1,2$  балла, что свидетельствует о точном и обстоятельном выделении старшими дошкольниками существенных и несущественных признаков в семантической структуре слова.

В ассоциативном эксперименте (АЭ) диагностики блока Б по свободной семантической ориентации, выявлению характера отношений между словами образованной ассоциативной пары, словом-стимулом и словом-реакцией средний балл составил  $2,2 \pm 1,3$  балла, что свидетельствует о наличии у старших дошкольников в ответах слов, связанных со словом-стимулом семантическими отношениями контраста, сходства, смежности, включения, а также словообразовательными и словоизменительными принципами.

При использовании метода семантических оппозиций (МСО) диагностики блока Б средний балл составил  $3,0 \pm 1,0$  балла, что свидетельствует о наличии в ответах старших дошкольников неадекватных слов, то есть не связанных семантически с заданным словом, слов-ассо-

циаций, связанных с заданным словом иными семантическими отношениями.

При использовании метода диагностики блока В по выявлению особенностей функционирования семантических единиц и отношений при построении связного высказывания средний балл составил  $2,8 \pm 1,0$  балла, что свидетельствует о том, что описание предметов старшие дошкольники дают обрывочно; преимущественно перечисляют то, что воспринимают непосредственно, без выделения отдельных свойств и качеств предмета, его состояния и действий.

Обобщая показатели, полученные на констатирующем этапе по всем блокам исследования семантического поля с помощью методики по А. И. Лаврентьевой, можно сделать вывод о наличии у испытуемых среднего уровня развития исследуемых признаков с тенденцией к низкому. Несмотря на то что многие старшие дошкольники называли предметы, действия и некоторые качества (цвет, размер), среди их ассоциативных реакций преобладали экстралингвистические, а описательные рассказы содержали названия предметов и отражали или действия с ними, или их качества; однако ряд испытуемых испытывал затруднения при назывании предметов, их действий и особенно качеств. Среди ассоциативных реакций значительное место эти дети отводили отрицательным и неадекватным. Рассказы ряда детей представляли из себя обрывочные фразы лишь с названием предмета и перечислением его отдельных частей.

На контрольном срезе исследования семантического поля с помощью методики по А. И. Лаврентьевой у старших дошкольников был также обнаружен позитивный сдвиг описанных выше характеристик. Следует говорить о среднем уровне развития исследуемых признаков с тенденцией к высокому. Можно сделать общий вывод о том, что старшим дошкольникам стало в большей степени

Таблица 3

**Результаты исследования диагностики семантического поля  
(по Лаврентьевой А. И.)**

Срезы	Блок А				Блок Б		Блок В
	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	АЭ	МСО	
1 срез	1,0+0,1	0,8+0,1	1,1+0,1	1,2+1,2	1,3+0,4	1,0+0,1	1,8+1,3
2 срез	1,7+0,7	1,7+0,9	2,0+0,8	2,1+1,2	2,2+1,3	3,0+1,0	2,8+1,0



присуще более успешное владение названиями предметов, их действий и признаков; использование различных стратегий ассоциирования и толкования значений слов; идентифицирование заданных семантических отношения; использование словообразовательных операций. Их связные рассказы стали характеризоваться определенной структурой, разнообразием лексического наполнения.

Результаты исследования диагностики семантического поля по Лаврентьевой А. И. представлены в таблице 3.

Таким образом, по результатам экспериментального исследования особенностей семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, учитывающий индивидуальную специфику и дифференциацию детей, является эффективным, что подтверждают выявленные положительные изменения в развитии речи старших дошкольников, и в особенности ее семантической стороны.

Так, у данного контингента произошло снижение вариативной дефицитности семантической стороны речи, повысился уровень ее структурной организации; нивелировались проблемы, связанные с ограниченностью объема словаря, трудностями выбора и применения семантических единиц, общей незрелостью парадигматических и синтагматических аппаратов языка. Динамика расширения семантики речевого обобщения характеризуется внутрисистемной дифференциацией и увеличением за счет периферических компонентов речи, расширяющих объем и качество лексико-семантических групп в системе речевого обобщения, семантического пространства.

В целом эффективность развития семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста достигается при условии ее многоаспектного характера с учетом развития психических процессов и иных компонентов речи (грамматический строй, фонетико-фонематическая сторона и пр.).

Особое внимание при коррекционно-развивающей работе в рамках обозначенной темы следует уделять

формированию слов как элементов семантического поля, овладению многозначностью единиц языка, развитию парадигматических и синтагматических взаимосвязей.

При этом исследование особенностей семантики речевого обобщения у детей старшего дошкольного возраста не исчерпывает всех вопросов, связанных с данной проблемой, имеет перспективу для своего дальнейшего развития.

### Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. — М.: Академия, 2014.
2. *Арушанова А. Г.* Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2015.
3. *Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.* Преодоление трудностей учения. Нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2008.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.-Л.: Соцэкгиз, 1934.
5. *Лаврентьева А. И.* Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — М., 1998
6. *Миронова С. А.* Развитие речи дошкольников на воспитательных занятиях. — М.: Просвещение, 2011.
7. *Путеркина Ю. С.* Семантика слова в детской речи // Известия ВГПУ. — 2010. — № 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-slova-v-detskoj-rechi>
8. *Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А.* Психологические исследования семантики речи // Психологические и психофизиологические исследования речи / Отв. ред. Т. Н. Ушакова. — М.: Наука, 1985. — С. 45–66.
9. *Федоренко Л. П.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2015.
10. *Филичева Т. Б., Соболева А. В.* Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями. — М.: Литур, 2013.
11. *Швайко Г. С.* Игры и игровые упражнения для развития речи / Под ред. В. В. Гербовой. — М.: Просвещение, 2013.



## FEATURES OF SEMANTICS OF SPEECH GENERALIZATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

**Valentina V. Voroshilova**

Postgraduate student, Higher Education  
First Moscow State Medical University  
named after I.M. Sechenov of the Ministry  
of Health of Russia (Sechenov University),  
Moscow, Russian Federation  
[valentina92v@list.ru](mailto:valentina92v@list.ru)

### Abstract

The article explores the features of the semantics of verbal generalization in children of preschool age. The results of the formation of the semantic side of speech in this category of children are presented. The article presents the results of an experimental study of the specifics of the semantics of verbal generalization in children of preschool age, as well as the dynamics and features of a comprehensive correctional and developmental impact aimed at expanding the volume of the dictionary together with the simultaneous development of cognitive structures. The speech situations included in correctional events reflected the specifics of the semantic space (lexical-semantic groups or semantic fields) corresponding to a given age, determining the structural relationship of these lexical meanings with the lexical meanings of other words that are included in the same semantic spaces. The article concludes that the effectiveness of the development of the semantics of verbal generalization in children of preschool age is achieved under the condition of its multi-aspect nature, taking into account the development of mental processes and other components of speech. The

dynamics of expansion of the semantics of speech generalization is characterized by intra-systemic differentiation and increase, due to the peripheral components of speech expanding the volume and quality of lexical-semantic groups in the system of speech generalization, semantic space.

**Keywords:** senior preschool age, semantics of speech generalization, system of correctional and developmental measures.

### References

1. Abramova G. S. Developmental Psychology. Moscow, 2014. (In Russ.)
2. Arushanova A. G. Speech and verbal communication of children: Book for kindergarten teachers. Moscow, 2015. (In Russ.)
3. Akhutina T. V., Pylaeva N. M. Overcoming learning difficulties. Neuropsychological approach. St. Petersburg, 2008. (In Russ.)
4. Vygotsky L. S. Thinking and Speech. Moscow-Leningrad 1934. (In Russ.)
5. Lavrentieva A. I. The system of work on the development of the semantic side of speech of younger preschoolers: Dis. cand. ped. sciences: 13.00.01. Moscow, 1998. (In Russ.)
6. Mironova S. A. The development of speech of preschool children in educational classes. Moscow, 2011. (In Russ.)
7. Piterkin Yu. S. The semantics of the word in children's speech. Izvestiya VGPU. 2010. No. 5. <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-slova-v-detskoy-rechi> (In Russ.)
8. Ushakova T. N., Pavlova N. D., Zachesova I. A. Psychological studies of speech semantics. Psychological and psychophysiological studies of speech. Ed. T. N. Ushakova. Moscow, 1985. Pp. 45–66. (In Russ.)
9. Fedorenko L. P. Methods of development of speech of preschool children. Moscow, 2015. (In Russ.)
10. Filicheva T. B., Soboleva A. V. The development of speech of a preschooler: a Toolkit with illustrations. Moscow, 2013. (In Russ.)
11. Shvaiko G. S. Games and game exercises for the development of speech. Ed. V. V. Stamp. Moscow, 2013. (In Russ.)

## ВСЕРОССИЙСКИЙ КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ РОССИИ — 2020»



**31** марта 2020 года стартовал Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2020». Конкурс проходит в 2020 году в 14-й раз, выступая площадкой представления лучших региональных практик, обмена передовым инновационным опытом, а также творческим, ярким состязанием профессионалов

*Конкурс был учрежден Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России». С 2019 года финал Конкурса проходит в Москве. Организатор Конкурса — федеральное государственное бюджетное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей».*

### Основные задачи Конкурса:

- создание условий для самореализации педагогов-психологов, раскрытие их творческого потенциала;
- выявление талантливых педагогов-психологов системы образования Российской Федерации, их поддержка и поощрение;
- распространение передового профессионального опыта педагогов-психологов организаций, осуществляющих образовательную деятельность, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи;
- тиражирование лучших психолого-педагогических практик и инновационных технологий оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

*Конкурс проводится в два этапа: региональный и федеральный (предусмотрены очная, заочная или смешанные формы, в том числе с применением дистанционных технологий). Финал Конкурса пройдет в дистанционном формате с 30 сентября по 5 октября.*

*Ежегодно возрастает активность регионов по участию в Конкурсе. В федеральном этапе Конкурса ранее принимали участие около 30 человек, в 2017 году — 50 человек, в 2018 — 57 человек. В 2019 в финал Конкурса вышли педагоги-психологи из 66 субъектов Российской Федерации.*

*География Конкурса обширна — от Калининграда до Камчатки. Так, в 2018 году абсолютным победителем Конкурса стала Юрчук Ольга Леонидовна, педагог-психолог из Ямало-Ненецкого автономного округа, в 2019 году — Алагуев Михаил Викторович, педагог-психолог из Республики Бурятия.*

### Конкурс освещается на информационных площадках

Минпросвещения России — <http://edu.gov.ru>

Центра защиты прав и интересов детей — <http://fcprc.ru>

Федерации психологов образования России — [www.rospcy.ru](http://www.rospcy.ru)

и странице Конкурса — <http://педагогпсихолог.рф>

Перепечатка материалов и использование их в любой форме,  
в том числе в электронных СМИ,  
возможны только с письменного разрешения редакции.

Точка зрения редакции не всегда совпадает  
с точкой зрения авторов публикуемых статей.

ДИЗАЙН  
**HobArt D.G.**

ВЕРСТКА  
**А.А. Валеvич**

РЕДАКТОР ПЕРЕВОДА  
**А.В. Хыдырова**

КОРРЕКТОР  
**Е.В. Харитoнова**

ISSN 2225-7330



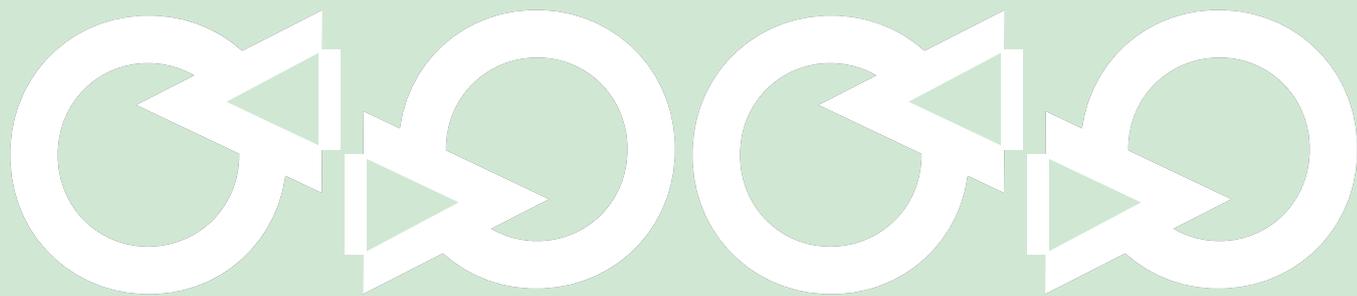
9 772225 733001

Подписано в печать 28.08.2020. Формат 70 × 100/16. Тираж 300 экз.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 9,2.

Издатель: АНО «ЦНПРО»

Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3  
Тел.: +7 (495) 921-29-58. Электронная почта: obraz-1@mail.ru

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»  
109548, г. Москва, Волгоградский пр., д. 42 корп. 5  
Тел.: +7 499 322-38-32.  
Электронная почта: info@T8print.ru



ISSN 2225-7330

ISSN 2225-7330

