

ISSN 2658-4034

# RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 13, Number 1  
2022



# Russian Journal of Education and Psychology

Том 13, № 1  
2022

Vol. 13, No. 1  
2022

## Главный редактор

**Кисляков П.А.** доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация)

## Заместители главного редактора

**Аминов Т.М.** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

**Магсумов Т.А.** кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

## Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал  
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 13, № 1, 2022 / Vol. 13, No 1, 2022

<p><b>Учредитель и издатель:</b> ООО Научно-инновационный центр</p> <p><b>Журнал основан в 2009 году</b> Зарегистрирован Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Красноярскому краю Свидетельство регистрации ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.</p> <p>Журнал <b>входит</b> в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук</p> <p><b>Индексирование и реферирование:</b> РИНЦ Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE ЭБС IPRbooks ЭБС Znanium ЭБС Лань</p> <p><b>Адрес редакции, издателя и для корреспонденции:</b> 660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192 E-mail: editor@rjep.ru <a href="http://rjep.ru/">http://rjep.ru/</a></p> <p>Подписной индекс в каталоге Почты России «Подписные издания» – ПИ708</p>	<p><b>Founder and publisher:</b> Science and Innovation Center Publishing House</p> <p><b>Founded 2009</b> The edition is registered by the Federal Service of Intercommunication and Mass Media Control Mass media registration certificate PI № FS 77-74551, issued December 07, 2018.</p> <p>Russian Journal of Education and Psychology is <b>included</b> in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications issued in the Russian Federation, which should publish main scientific results of doctor's and candidate's theses</p> <p><b>Indexing and Abstracting:</b> RSCI Ulrich's Periodicals Directory Cyberleninka Google Scholar DOAJ BASE EBSCO WorldCat OpenAIRE IPRbooks Znanium Lan<sup>?</sup></p> <p><b>Editorial Board Office:</b> 9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk, 660127, Russian Federation E-mail: editor@rjep.ru <a href="http://rjep.ru/">http://rjep.ru/</a></p> <p>Subscription index in the 'The Russian Post' General catalog – PI708</p>
--	---

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2022

## **Члены редакционной коллегии**

### **Психологические науки**

*Белоусова Алла Константиновна* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

*Дмитриева Елена Ермолаевна* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

*Дьячков Алексей Анатольевич* – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Елианский Сергей Петрович* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

*Коржова Елена Юрьевна* – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Марицук Людмила Владимировна* – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

*Пергаменчик Леонид Абрамович* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

*Прохоров Александр Октябринович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

*Прыгин Геннадий Самуилович* – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

*Ситников Валерий Леонидович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Сорокоумова Светлана Николаевна* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

*Фурманов Игорь Александрович* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

*Черемошкина Любовь Валерьевна* – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

*Шмелева Елена Александровна* – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

*Щербакова Татьяна Николаевна* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

### Педагогические науки

*Agata Cudowska* – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

*Bădicu Georgian* – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

*Bohdana Richterová* – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

*Softja Vrcelj* – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

*Jasminka Zloковиć* – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

*Адольф Владимир Александрович* – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

*Бабаян Анжела Владиславовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

*Барахович Ирина Ильинична* – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

*Бердичевский Анатолий Леонидович* – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

*Быстрицкая Елена Витальевна* – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижегород, Российская Федерация);

*Власюк Ирина Вячеславовна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

*Волкова Марина Владиславовна* – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

*Ежкова Нина Сергеевна* – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

*Зосименко Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

*Ившина Галина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

*Каменский Алексей Михайлович* – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

*Мухаметшин Азат Габдулхакович* – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

*Мухина Татьяна Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижегород, Российская Федерация);

*Наумов Петр Юрьевич* – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

*Руднева Елена Леонидовна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

*Сатторов Абдуракул Эшбекович* – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

*Серякова Светлана Брониславовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

*Соловьев Александр Николаевич* – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

*Федотенко Инна Леонидовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

*Чернявская Валентина Станиславовна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

*Щербакова Елена Евгеньевна* – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ

---

EDUCATIONAL AND  
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-7-31  
УДК 378.172

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ВУЗЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

*Е.А. Митрохин, В.В. Кольга*

*Внедрение инклюзии в образование обусловило оптимизацию и пересмотр содержания образовательного процесса. Особое внимание уделяется значимости практических занятий по физической культуре, которые формируют не только физические качества и способности для обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, но и развивают коммуникативные способности и обеспечивают успешную интеграцию в учебную и профессиональную сферы жизнедеятельности. Статья посвящена актуальным вопросам внедрения инклюзивного обучения в высшие учебные заведения, в частности вопросам проведения практических занятий по физической культуре в формате совместных занятий.*

***Цель.** Целью является определение условий успешности инклюзивного обучения студентов ВУЗа по дисциплине «Физическая культура» на основе полноправного участия всех субъектов образовательного процесса при совместном проведении занятий. Это означает, что им предоставляется возможность быть активными участниками учебного процесса, посещать совместно все занятия, как теоретические, так и практические, не ограничиваясь изучением дисциплин с применением дистанционных образовательных технологий.*



**Метод или методология проведения работы.** Основу исследования составляют методы анкетирования, наблюдения и педагогического эксперимента. Соответственно, в методологическом плане педагогический эксперимент построен на идее инклюзии о равноправном и одновременном обучении по всем дисциплинам. Наиболее трудная задача реализации данной концепции касается дисциплин физической культуры. Авторские опросники позволили определить уровень готовности как обучающихся, так и профессорско-преподавательский коллектив к совместным занятиям, выявлены риски и трудности проведения данных занятий.

**Результаты.** В статье отражены результаты внедрения инклюзивного обучения на практических занятиях по дисциплине «Физическая культура», перечислены проблемы внедрения и перспективы совместных занятий. Авторы обосновали предположение, что в современных условиях возможно внедрение совместных занятий при соблюдении определенных педагогических условий, таких как материально-техническое обеспечение, учебно-методическое сопровождение, расширение штата и т.д.

**Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть применены в инклюзивном образовании, в сфере физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** обучающиеся; физическая культура; инклюзивное обучение; образование в вузе; студенты с ограниченными возможностями здоровья

## THE PRACTICE OF INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY IN THE DISCIPLINE OF PHYSICAL CULTURE

*E.A. Mitrokhin, V.V. Kolga*

*The introduction of inclusive space at all stages of education has provoked optimization and revision of the content of the educational process. Particular attention is paid to the importance of practical les-*

sons in physical education, which form not only physical qualities and abilities for students with disabilities, but also develop communication abilities and ensure successful integration into the educational and professional spheres of life. The article is devoted to the topical issues of introducing inclusive education in higher education institutions, in particular the issues of conducting practical lessons in physical education in the format of joint classes.

**Purpose.** The aim is to determine the conditions of successful inclusive education of university students in the discipline of “Physical Education” on the basis of full participation of all subjects of the educational process in the joint classes. This means that they are given the opportunity to be active participants in the learning process, attend all classes together, both theoretical and practical, not limited to the study of disciplines using distance learning technologies.

**Method or methodology of the work.** The research is based on the methods of questioning, observation and pedagogical experiment. Accordingly, in methodological terms, the pedagogical experiment is built on the idea of inclusion of equal and simultaneous learning in all disciplines. The most difficult task of realization of this concept concerns the disciplines of physical education. The author’s questionnaires made it possible to determine the level of readiness of both the students and the teaching staff to participate in joint classes, to identify the risks and difficulties of these classes.

**Results.** The article reflects the results of the implementation of inclusive learning in practical classes in the discipline of “Physical Education”, lists the problems of implementation and the prospects of joint classes. The authors substantiated the assumption that in modern conditions it is possible to implement joint classes under certain pedagogical conditions, such as material and technical support, educational and methodological support, staff expansion, etc.

**Practical implications.** The results of the study can be applied in inclusive education, in the field of physical education and sports.

**Keywords:** students; physical education; inclusive education; education in university; students with disabilities

## Введение

Особенностью инклюзивного обучения является успешная интеграция и социализация поступивших с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в учебные заведения. В современном мире реализация принципа «инклюзии» воспринимается по-разному, в виду чего возникают спорные ситуации и споры, что приводит к различным мнениям как в методологии научных исследований, так и в разных направлениях общественной жизни, в том числе в образовательной практике [15, с. 38-39]. В данной статье термин «инклюзия» мы понимаем как осуществление образовательного процесса совместно, на равноправных условиях доступа к образованию. Учебный процесс на совместных занятиях выстраивается через принятие, понимание и внимание к различиям и разнообразию особенностей каждого обучающегося. К ним можно отнести как физические, когнитивные, академические, социальные, так и эмоциональные аспекты. Движущий принцип заключается в том, чтобы все студенты чувствовали себя активными участниками процесса, ощущая себя желанными, достойными, успешными в своих усилиях. Принцип включения обязательно связан с социальной справедливостью, поскольку эта практика формирует уважение, заботу, признание и сочувствие, а также бросает вызов убеждениям и практике, которые прямо или косвенно способствуют сохранению маргинализации и изоляции.

Явное проявления стереотипных убеждений прослеживается на занятиях по дисциплинам физической культуры (далее ФК), где принято разделение обучающихся на группы здоровья, что, в свою очередь, противоречит принципу инклюзии. Занятия физической культурой, проявляющиеся в физической активности, реабилитации и совершенствовании, являются одним из условий гармоничного развития обучающегося, значимым фактором его быстрой и эффективной адаптации к обучению в учебном заведении [7, с. 154]. При этом, в каком бы формате не проходило практическое занятие по ФК, построение учебного процесса должно строиться с учетом индивидуальных особенностей и способностей обучающихся.

Высшие учебные заведения предоставляют обучающимся с ОВЗ минимальное материально-техническое обеспечение на территории вуза, доступность к передвижению и возможность участия на семинарских и практических занятиях совместно со своими здоровыми одногруппниками. В реализации последнего особое значение играет кадровый состав вуза. Современные преподаватели общего и специального профиля в условиях инклюзии должны обладать психологической готовностью к проведению совместных занятий, гибкими подходами к обучению, разнообразием методов и средств ФК и АФК, а также способностью быстро корректировать и адаптировать образовательные программы, рабочие учебные программы дисциплин, в зависимости от сложившихся обстоятельств и ситуаций.

Считается, что у вузовских преподавателей сформирована мотивационная готовность к реализации инклюзивного образования, но они испытывают дефицит операциональных навыков при работе со студентами данной категории [6, с. 157]. Особая нехватка навыков прослеживается при проведении совместных практических занятиях по физической культуре. На преподавателя возлагается особая ответственность за весь учебный процесс, за формирование необходимых физических качеств, моральных и психологических установок, а также за состоянием здоровья каждого обучающегося, за психологическим климатом и коммуникациям на занятии. Возможность предоставить условия для совместных занятий в инклюзивном пространстве вуза, безусловно, является преимуществом дифференцированного обучения. Несмотря на это преимущество, в реальном образовательном пространстве до сих пор существуют ограничения.

Цель – выявить основные трудности реализации практических дисциплин (ФК, ЭКпоФК) в высших учебных заведениях в условиях инклюзивного обучения. Это позволит оценить соблюдение главного принципа инклюзии – занятия в общей академической группе на занятиях по физической культуре без интеграций и сегрегаций студентов с ограничениями в состоянии здоровья, а также выявить наиболее оптимальные виды физической активности на занятиях.

Для достижения поставленной цели были сформулированы задачи:

- анализ педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ;
- обоснование необходимости проведения практических занятий для освобожденных и с ограниченными возможностями студентов;
- анализ возможностей проведения практических совместных занятий по физической культуре;
- поиск альтернативных видов двигательной активности и элементов видов спорта на занятиях по физической культуре в рамках инклюзивного обучения.

Методы исследования: теоретический анализ, опрос, педагогическое наблюдение и эксперимент.

Вопросами организации педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, физкультурно-спортивных мероприятий занимаются специалисты из разных областей. В последнее время большое внимание стало уделяться вопросам организации занятий (Зиамбетов В.Ю., Казановская О.Е., Малиновская Н.В., Митрохин Е.А., Новичихина Е.В., Пахомов Ю.М., Позднякова Е.В., Пугачев М.В., Самсонова Е.А., Устинов И.Е., Федорова А.В., Шукшина И.В. и др.). Ряд специалистов в области физической культуре говорят об обязательном переводе студентов с ОВЗ в группы адаптивной физической культуры (Абзалова С.В., Герасимов Н.П., Григорьева И.В., Евсеев С.П., Красникова А.С., Новичихина Е.В., Рябцев С.М., Тихонова Э.И. и др.). Изучением принципов внедрения и проведения инклюзивного обучения на занятиях по физической культуре активно стали заниматься с 2010 года, большинство научных трудов опубликовано с 2016 по 2020 гг. Среди основных направлений можно выделить:

- внедрение инклюзивного обучения на занятиях по физической культуре (Алексеев О.В., Дашкин А.Х., Кадиров Н.Н., Малиновская Н.В., Мухаметзянова Л.Р., Рычкова Н.С. и др.)
- применение инклюзивного подхода на занятиях по физической культуре (Ермакова Е.Г., Михелькевич В.Н., Чеканушкина Е.Н., Шинкаренко О.В. и др.)

- АФК и ЛФК как концепции инклюзивного обучения (Казаков А.А., Ушаков А.В., Фалькова Н.И., Чернец Г.А. и др.)
- практические рекомендации по проведения практических занятий в рамках инклюзии (Архипова Т.Н. Гончарова, М.С., Митрохин Е.А., Рябцев С.М., Сапронова З.В. и др.).

Помимо этого, выделяются направления по проведению практических занятий для людей конкретных категорий по состоянию здоровья и ограничениям, а также готовность преподавателей к работе с данным контингентом обучающихся. В ряде работ описывается специфика занятий с такими обучающимися и в большинстве случаев указывается рекомендация к занятиям с группами СМГ. Более того, изменчивость окружающего мира, техник и технологий определяет проблему непрерывного образования человека, в профессиональной сфере адекватно определяя новые требования к квалификации преподавателя вуза, готовности к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и требованиями идеологии ставят проблему проектирования адаптивной системы повышения педагогической компетентности [3, с. 443].

Рядом авторов (Завьялов А.И., Данилова Е.Н., Черепанова А.А. и др.) подчеркивается, что для эффективного функционирования системы высшего образования требуется внедрение в образовательный процесс электронных курсов учебных дисциплин. Формирование информационного образовательного пространства служит основой для успешного перехода от традиционной системы высшего образования к инновационной системе [4, с. 111]. Сложность создания качественного электронного курса по ФК заключается в подборе информации, материалов и адекватных методик и средств оценивания, при этом электронный курс не может занять все учебное пространство, иначе основная цель и задача ФК потеряется. Цель курса ФК должна всегда преследовать сохранение и укрепление здоровья не только обучающегося, но и профессорско-преподавательского состава, поэтому практические занятия обязательно должны проводиться в залах, спортивных помещениях.

Альтернативой занятий ФК в последние десятилетия считаются занятия по адаптивной физической культуре. Используя возможности лечебной и адаптивной физической культуры и восстановив с ее помощью до «нормального» уровня и здоровье, и физические кондиции, можно затем заниматься другими видами физкультуры и даже спорта [2, с. 136]. Внедрение данного направления осложняется несколькими условиями — это выделение помещения и обустройство его для занятий по АФК, создание групп, желающих посещать АФК, составление расписания под их совмещение, а для кафедр — это еще и открытие ставок под специалистов, врачей и инструкторов по АФК. В каком-то плане объективно выгоднее направить действующих преподавателей на курсы повышения по АФК и ЛФК, но готовность преподавателей перепрофилироваться под обучающихся с ОВЗ остается под вопросом.

Возвращаясь к обучающимся, особенностью положительного эффекта совместных занятий для студентов с ОВЗ являются не только коммуникация и социализация, но и формирование осознанного отношения к своим возможностям, преодолению физических, моральных и психических нагрузок, и особая роль отводится абилитации и реабилитации утраченных функциональных возможностей, необходимых обучающимся в будущей профессиональной деятельности. Как видим, студентам с ограниченными возможностями здоровья практические занятия рекомендованы и необходимы для расширения адаптационных возможностей и поддержания здоровья в целом. Ежедневные занятия физическими упражнениями и двигательной активностью в зависимости от нозологии носят не только профилактический и общеукрепляющий характер, но и должны стать их образом жизни. Помимо этого, на практических занятиях, как и в дальнейшей профессиональной деятельности, они обучаются решению поставленных задач и взаимодействию в команде. В отличие от школьников, студенты уже обладают определенными знаниями по своим способностям и возможностям и их проще адаптировать к совместным занятиям по физической культуре.

Эти особенности должны учитываться при проведении занятий, соответственно, сложность внедрения инклюзии на занятиях по физической культуре заключается в ряде ограничений – финансовых, моральных, материально-технических и т.д. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся ограничения.

К основным препятствиям создания полноценной непрерывной инклюзивной образовательной среды специалисты относят следующие барьеры [1, с. 63-64]:

- физические ограничения (отсутствие специально организованного пространства и инфраструктуры);
- академические ограничения (неподготовленность преподавателей к работе с людьми, имеющими особые потребности, низкий уровень методического обеспечения и сопровождения инклюзии);
- оценочные и когнитивные (стереотипы, негативные установки, страхи и предубеждения по отношению к людям с инвалидностью, обусловленные зачастую отсутствием знаний о том, каким образом выстраивать взаимодействие с ними).

Физические ограничения подразумевают развитую инфраструктуру, материально-техническое обеспечение для проведения совместных занятий. Здесь рассматривается не только обеспечение инвентарем всех участников образовательного процесса, но и безопасность занятия лиц с различными ограничениями – поверхности, расстояние, расположение тренажеров, специальные разметки, акустика в залах и т.д.

Академические ограничения на занятиях по ФК проявляются в уровне компетентности преподавателей в совместных группах. На сегодняшний день практически весь профессорско-преподавательский состав прошел курсы повышения квалификации по оказанию первой медицинской помощи и основам инклюзивного образования, но большинству не хватает опыта или квалификации для проведения практических занятий с обучающимися с ОВЗ. В виду общего ознакомительного характера в пройденных курсах, остается вопрос, как в реальности проводить практические занятия по дисциплинам



с обучающимися, имеющих разные нозологические ограничения и физические дефекты. Решение проблемы проведения практических занятий по физической культуре в рамках инклюзивного обучения одна из важных задач кафедр физического воспитания, поскольку занятия по ФК способствуют формированию, развитию и поддержанию бытовых, социальных и профессиональных навыков для успешной социализации в обществе [8, с.70-71]. В тоже время практическая значимость таких занятий неопределима, т.к. занятия способствуют не только формированию необходимых профессиональных умений и навыков, но и улучшают психофизиологическое состояние обучающихся, формируют общеукрепляющий и тренирующий эффект, оказывают целенаправленное профилактическое, корригирующее воздействие, а также содействуют преодолению психологических комплексов неполноценности [5, с. 154].

Для успешного внедрения инклюзии необходимо уделять внимание непосредственно профессорско-преподавательскому составу, который должен обладать определенными компетенциями для данного вида деятельности. Компетентность современных преподавателей заключается в «пластичности», высокой адаптированности и стрессоустойчивости. Их работа заключается в быстрой адаптации к новым условиям, к быстрому перестроению плана занятия с учетом контингента и количества участников на занятиях, четком и грамотном проведении активных, оздоровительных занятий по физической культуре с профессиональной направленностью на формирование необходимых знаний, умений и навыков студентов к предстоящей в будущем профессии, но и все больше использовать в практике технические, интерактивные и цифровизированные средства обучения [9; 13]. Внедрение информационных технологий в сферу физической культуры и спорта позволяет на качественно новом уровне диагностировать показатели функциональной и физической подготовленности студентов и на основе полученной информации разрабатывать индивидуальные программы, включающие дидактические компоненты, повышающие личностно-адаптивный потенциал каждого студента. Одними из наиболее перспективных

в этом плане являются компьютерные средства оценивания и прогнозирования адаптивного состояния обучающихся с использованием аппаратно-программного комплекса [11, с. 129].

Соответственно, особо остро данная проблема касается дисциплин физической культуры, элективных курсов, а также специальных дисциплин. В разных учебных заведениях обучающиеся распределяются по следующим группам здоровья: основная, подготовительная, специальная медицинская группа А или Б, группа ЛФК, группа АФК. Данное распределение показывает элементы интеграции и сегрегации, которые идут в противоречие принципу инклюзии. Соответственно, если обучающийся захотел посещать практические занятия совместно с одноклассниками ему должны предоставить возможность заниматься вместе. Но для совместных занятий необходимо дополнительно оборудовать залы и это следующие ограничение.

При этом существуют ограничения объединяющие и дополняющие перечисленные выше ограничения. Среди таких ограничений, объединяющих физические, академические и оценочные ограничения являются доступность и качество к получаемой информации. Некоторые обучающиеся могут почувствовать себя отстранёнными от всех в результате получения менее сложной учебной программы либо освобождения от участия и/или выполнения задания. Однако это ограничение может быть устранено, когда преподаватели обеспечивают эффективную дифференцированную систему универсального планирования учебного процесса. Учебный план, используемый в учреждениях, единый для всех обучающихся, но структура и форма занятия могут быть адаптированы под ограничения обучающегося. Таким образом, правильное планирование занятия и распределения обучающихся по залу можно одновременно вести занятия для абсолютно всех обучающихся. Но реализация практических занятий всех обучающихся с разным уровнем здоровья вызывает у многих преподавателей противоречие необходимости данных занятий. В результате, на сегодняшний день, в большинстве учебных заведений обучающимся с ОВЗ предлагают изучать дисциплину «Физическая

культура» при помощи электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. С одной стороны, данный формат обучения решает ряд вопросов, касающихся своевременной аттестации обучающихся, вопросов передвижения, режима отдыха, питания, физкультурных минуток студентов с ОВЗ, тем самым облегчая им образовательный процесс. В тоже время электронное обучение влечёт автоматически ограничение обучающегося в двигательной активности, физического развития и совершенствования, в коммуникациях со сверстниками и преподавателями, в умениях применения полученных знаний на практике и т.д..

Объединяя физические и академические ограничения, можно говорить об отсутствии наработок в области обеспечения учебно-методическими материалами для проведения совместных занятий. Для преподавателей, которые готовы проводить совместные занятия необходимы дополнительные учебно-методические и наглядные пособия, где будут прописаны ограничения и рекомендации по их замене.

Следующее ограничение присутствие медперсонала, тьютера или второго преподавателя на занятии для дополнительного контроля и оказания помощи студентам с ОВЗ в ситуациях, когда преподаватель одновременно не сможет отследить выполнение упражнения за всеми сразу, речь идет об обязательном сопровождении дополнительными для подстраховок во время выполнения задания студентами с ОВЗ на совместных занятиях. В виду того, что совместные занятия могут вызвать критику и конфликт с медицинскими учреждениями, которые пропагандируют индивидуальные занятия, в рамках учебных заведений такой подход невозможен, каждому студенту не сможет ни одно учреждение выделить персональное занятие по физической культуре с выделением помещения. Соответственно, единственным выходом стал перевод студентов с ОВЗ на теоретические занятия или зачитывание медицинских справок о пройденном курсе ЛФК по месту жительства. Поэтому для избегания лишних конфликтных и спорных моментов необходимо расширение штата.

Для преподавателей ФК, медперсонала или инструкторов, еще одним из немаловажных ограничений является доступность ин-

формации о состоянии здоровья обучающихся с ОВЗ, которые присутствуют на занятиях. Студентам с ОВЗ, желающие посещать совместные занятия должны предоставить ИПРА или справку с указанием ограничений или диагноза, которые под воздействием физических нагрузок могут спровоцировать обострение или ухудшение состояния здоровья обучающихся.

Помимо всего перечисленного, согласно мнениям Фуряевой Т.В. и Фуряева Е.А., одним из ограничений является отсутствие инклюзивных поддерживающих структур для оценивания результатов образования. Данные структуры (комиссии, советы, клубы) формировали бы критическое отношение к разным возникающим барьерам и препятствиям для осуществления равноправного участия в образовательном процессе [14, с. 79].

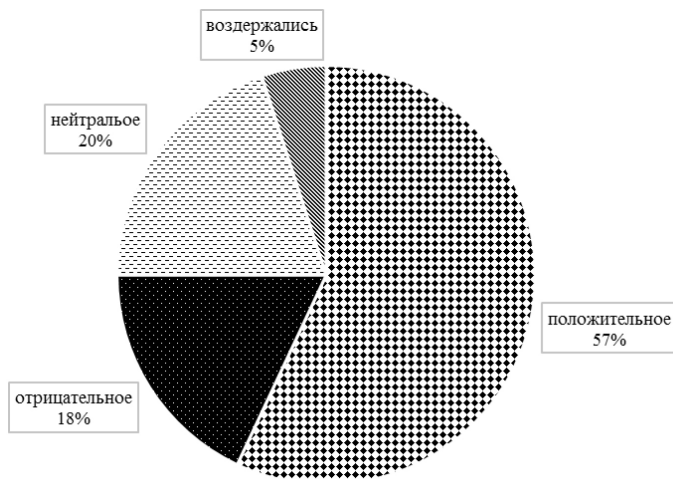
Это не весь список ограничений, описаны самые распространенные ограничения, характерные как для вузов, так и любых учреждений образования.

### **Результаты исследования**

Данная статья носит как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключается в исследовании проблемы, трудностей реализации и путей решения инклюзивного занятия в вузе. Практическая значимость – это предложение по проведению практических занятий по физической культуре с соблюдением принципа инклюзивного обучения. Для реализации идеи о совместных практических занятиях по физической культуре, авторами с 2020 года периодически проводятся опросы, педагогические эксперименты, а также отслеживается заинтересованность и динамика роста таких групп. Одно из последних исследований, как продолжение педагогического эксперимента начатого в 2014 году, проводилось с февраля по май 2021 года на базе Сибирского государственного университета геосистем и технологий, в исследовании приняли участие 80 студентов, из их 35 – студенты СМГ А с ОВЗ, 5 – из группы ЛФК, посещающие практические занятия в вузе, 40 респондентов с основной медицинской группы. Были сформирова-

ны 4 смешанные группы по 20 человек в каждой, соответственно в каждой группе по 10 обучающихся из основной и по 10 из СМГ.

По результатам опроса было определено отношение студентов к совместным занятиям по физической культуре (рис.1).



**Рис. 1.** Отношение студентов к совместным занятиям по физической культуре

Согласно данным на рис. 1, опрошенные положительно относятся к проведению занятий совместно со студентами, имеющих ограничения по здоровью (57%), но в то же время ряд респондентов (18%) оценивают неприемлемым данный формат занятия по физической культуре. Главным аргументом негативного отношения к инклюзии явилось стереотипное мышление о невозможности и нецелесообразности таких занятий, занятия по физической культуре должны делиться по группам здоровья. В ходе дополнительного устного опроса об отрицательном отношении к совместным занятиям были выявлены опасения влияния данных занятий на качество обучения, на повышение риска травматизма с участием лиц с ОВЗ, а также личная неприязнь к совместным занятиям и т.д.

После опроса, авторы сформировали 2 группы по 23 человека, которые положительно относятся к внедрению инклюзии на прак-

тических занятиях по физической культуре и спорту в рамках педагогического эксперимента. Для реализации данных занятий вначале необходимо провести ознакомительное занятие, включающее правила поведения и технику безопасности, а со студентами, имеющих отклонения в состоянии здоровья проводятся дополнительные индивидуальные консультации. Цель консультации – определение ограничений и мобильности, сведений об уровне двигательной активности и регулярности выполнения комплексов ЛФК в повседневной жизни, уровня знаний о запрещающих движениях и упражнений, а также знаний и умений по замене на альтернативные и корректирующие упражнения, способности заменять упражнения на разрешенные с учетом специфики упражнения.

В ходе проведения консультаций было выявлено, что 15% опрошенных из студентов с ОВЗ не владеют информацией об исключении определенных видов физических нагрузок и рекомендованных упражнениях/ комплексах упражнений для поддержания и сохранения здоровья. Данный факт, говорит о том, что в детстве и в школьные годы ими не занимались, мало уделяли вниманию их физическому развитию и не была донесена информация о том, что их здоровье зависит от их действий, стремлений и здорового образа жизни, в частности двигательной активности. Также было выявлено, что студенты с ОВЗ мало проинформированы про адаптированные средства физической культуры, про пользу занятий на открытых площадках, влиянии естественных сил природы, гигиенических факторах и физических упражнениях. В результате полученных данных, авторы делают вывод, что на преподавателей ложится большая ответственность за информирование студентов об альтернативных упражнениях и видах спорта с учетом их ограничений, за обучение студентов физическим упражнениям, рекомендованных в ИПРА или в справках с диагнозами.

По итогу, преподавателям вначале учебного процесса необходимо спланировать процесс обучения, довести информацию о программах физической культуры, провести теоретическое обучение и сформировать у студентов практические навыки для проведения самостоятельных занятий. Теоретическое обучение должно быть на-

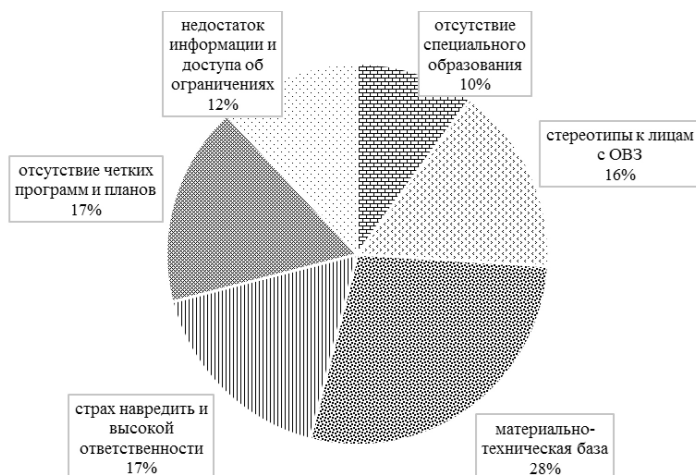
правлено на формирование знаний об упражнениях и видах спорта, способствующих коррекции и профилактики имеющейся патологии. Сформировать данные знания и умения необходимо до начала практических занятий в совместных группах.

В виду повышенной ответственности, возлагаемой на преподавателей, авторами был дополнительно организован опрос среди ППС на тему готовности участия в инклюзивном образовании. Выяснилось, что 65% преподавателей положительно относятся к данному виду обучения, но лишь 35% из них готовы приступить к занятиям только после прохождения курсов повышения квалификации по этой теме. По мнению преподавателей, которые готовы начать обучение на инклюзивных занятиях, проблемы начала осуществления данных занятий связаны с:

- неготовность материально-технической базы (28% опрошенных),
- со страхом навредить и нести ответственность (17%),
- отсутствием программ по занятиям с лицами ОВЗ (17%),
- отсутствием специального образования (10%) (рис. 2).

В результате педагогического эксперимента во внимание брали все ограничения и трудности внедрения совместных занятий, были проанализированы спортивные направления по элективным модулям и возможность их адаптации под студентов с ОВЗ. Помимо этого, были проанализированы игры, используемые в реабилитационных центрах для абилитации и реабилитации и предложены как вариативная часть внутри занятия в конце занятия – для студентов с основной группы как ознакомительная и познавательная часть, для студентов с ОВЗ – элемент реабилитации.

Все занятия в группах были построены исходя из рекомендаций лечащих врачей с соблюдением главного принципа «не навреди», пожеланий респондентов по количеству и частоте исполнения упражнений. Основой оценивания было взято тестирование студентов (входное, рубежное, итоговое) которое оценивалось в баллах. Положительный эффект педагогического исследования заключался в росте вовлеченности участников инклюзивного обучения, а также совместной сдаче нормативов.



**Рис. 2.** Сложность реализации совместных занятий

Структура занятия строится по общепринятому учебному плану и состоит из основной, подготовительной и заключительной частей занятия. План занятий и аттестаций были подобраны и составлены для обучающихся с ОВЗ, ориентируясь на нормативы ВФСК ГТО для инвалидов [10, с. 99-102]. Изучая нормативы ГТО, авторы отметили большую схожесть упражнений для лиц с ОВЗ и основной, и СМГ, поэтому не составило большой сложности для составления плана занятий и нормативных требований.

Если более подробно рассмотреть структуру занятия, то в подготовительной части – будут использованы элементы из легкой атлетики либо кардиотренажеры, затем будут проводиться обще-развивающие упражнения, где студенты с ОВЗ будут находится либо в первых рядах, либо по сторонах, вдоль стен под присмотром медперсонала. Основная часть – это занятия, согласно выбранному направлению, например если ОФП – то выполнение комплексов физических упражнений стоя, сидя, лежа на ковриках с собственным весом или с помощью дополнительного инвентаря (гантели, ленты, гимнастические палки, фитболы и т.д.). Если это спортивные игры – то разучивание элементов, подводящих упражнений, рабо-



та в парах, отработка элементов игры, разучивание правил и техники. На занятиях по атлетической гимнастике – обучение технике выполнения упражнений на тренажерах, с гантелями, с грифами, с гириями и выполнение комплекса упражнений по заданию. В заключительной части – восстановление с помощью разных методов и средств физического воспитания, самомассажа и растягивания. Для лиц с ОВЗ в заключительной части рекомендованы корригирующие упражнения, с учетом рекомендаций врача. Практически для каждого ограничения, дефекта, заболевания по нозологиям существуют доступные и необходимые физические упражнения, которые необходимо ежедневно выполнять студентам с ОВЗ. Соответственно, для студентов с ОВЗ в заключительной части более полезно будет выполнять корригирующие упражнения, особенно, если дома они не успевают их выполнять.

При проведении оценки важным показателем явилось входное тестирование физических показателей. Входное тестирование стало начальной точкой для проведения эксперимента. За основу было взято количество обучающихся с ОВЗ, принявших участие в сдаче нормативов. Во входном тестировании было зафиксировано, что 59% опрошенных отказались от входного тестирования ссылаясь на медицинский запрет и наставления родителей, 36% показали низкий результат, и лишь 5% респондентов прошли тестирование с оценкой удовлетворительно и хорошо. Упражнения для сдачи были выбраны стандартные из базовой части ГТО (сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягивание), при этом были добавлены проба Генчи, проба Ромберга.

После входного тестирования, было принято решение внести доработки в инклюзивный процесс. Целью стало уровня знаний и умений, провести дополнительные рекомендательные беседы с обучающимися и их родителями, обучить видоизменять или заменять упражнения с последующим внедрением их во время занятий, доведение до их осознания равенства всех друг перед другом, чтобы у каждого студента в группе проходило самосовершенствование физического состояния.

На рубежном тестировании (третья неделя апреля), только 36% отказались принять участие в мероприятии, но уже 42% показали низкий результат, тогда как 22% сдали нормативы с оценкой хорошо. Также нужно отметить, что с увеличением числа вовлеченных в педагогический эксперимент прослеживается положительная динамика роста физических показателей у студентов всей группы. Объяснить данный рост можно пробуждением спортивного духа, т.к. в процессе все обучающиеся смотрят друг на друга, видят результаты, способности сокурсников и в ходе соперничества стараются показать наилучший результат вначале свой, а затем и занять лидирующее место по сумме физических показателей в группе. Особенное значение в нашем эксперименте имеет положительный эффект взаимодействия, который отразился на качестве образования, вовлеченности студентов в процесс обучения и самосовершенствования.

Итоговое тестирование пришлось на третью неделю мая, которое только укрепило нашу позицию в верности выбранных шагов в последовательности. Упражнения для сдачи оставили прежними (сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягивание, подъём туловища, наклон вперёд, проба Генчи, проба Штанге). Отметим, что отказавшихся сдавать нормативы составило только 28%, результат неплохой. Оценивая физические показатели среди принявших участие – 40% показали низкий результат и 32% получили оценку хорошо.

После проведения итогового тестирования студентам были предложены направления спортивно-массовой деятельности, которые могут быть внедрены на следующий год, из числа отобранных видов спорта, адаптированных к занятиям вуза в рамках дисциплины элективных курсов по физической культуре [12, с.99-103]. Наибольшее количество голосов набрали фрисби, регби, кроссфит и скалолазание. Из выбранных направлений менее затратны для внедрения в вузах будут фрисби и кроссфит [8, с. 74-75].

Авторами было установлено, что опыт обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в группе и знания об образовании влияют на взаимоотношения в группе, а также на успешность реализации инклюзии в вузе. В целом было обнаружено, что ППС

придерживаются некоторого позитивного отношения к инклюзии, но мало знают об инклюзивных практиках.

Научная новизна заключается в определении условий, необходимых для проведения инклюзии на занятиях по физической культуре и необходимости одновременной подготовки обучающихся и преподавателей к совместным практическим занятиям. Под одновременной подготовкой рассматривается подготовка всех студентов и преподавателей к практическим инклюзивным занятиям по физической культуре, включающая блок теоретических знаний об особенностях занятий в группе, где есть лица с ограниченными возможностями, обсуждение правил поведения и выполнения заданий, обсуждение спортивных направлений и их модификация для участия всех обучающихся. Практический раздел включает обучение подводящим упражнениям и развитию необходимых качеств для участия в изучаемом виде спорта, с дальнейшей адаптацией студентов с ОВЗ к участию в различных играх, соревнованиях и мероприятиях.

Опыт педагогического эксперимента показывает, что внедрение совместных практических занятий по дисциплинам физической культуры возможен и более того становится популярным среди студентов, на сегодняшний день уже готовятся новые списки студентов, готовых принять участие в совместных занятиях по физической культуре. Существующие ограничения и трудности внедрения в большинстве случаев решаемы. Опыт проведения совместных занятий, показал, что на инклюзивных занятиях рационально развивать направления – общая физическая подготовка, атлетическая гимнастика, дартс, легкая атлетика, спортивные игры с адаптацией на студентов с ОВЗ. Хорошо использовать на совместных занятиях бочча, фрисби, тег-регби – подвижные направления, в которых могут участвовать все. Следовательно, при правильном планировании занятия и грамотному подбору спортивных направлений и упражнений практические занятия для обучающихся будут не только интересными, но и окажут влияние на умственную и физическую работоспособность, адаптацию, и снижение рисков сезонных и профессиональных заболеваний. Образовательный про-

цесс вне зависимости от форм занятий должен строиться на основе сохранения и поддержания здоровья всех участников процесса, расширению двигательных навыков и функций, улучшению психофизиологического состояния. Важной составляющей является регулярность посещения занятий всеми участниками и интерес к таким занятиям, в совместном времяпровождении, в совместном участии в соревнованиях по сдаче нормативов ГТО и других спортивных мероприятиях и праздниках.

### *Список литературы*

1. Балашов А. Е., Краснова Е. А., Христофорова Л. В. Правовые барьеры в системе вузовского инклюзивного образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 1. С. 59–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-59-83>
2. Гамзин М.А., Федосеева О.В., Кудрявцев М.Д., Сидоров Л.К., Галимова А.Г., Галимов Г.Я. Содержание и задачи основных видов лечебной и адаптивной физической культуры в вузе // Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к универсиаде 2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальный аспекты. Сб. трудов Международной научно-практической конференции. Издательство: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный технологический университет». Красноярск, 2016. С. 136-138.
3. Гафурова Н. В., Осипова С. И., Шубкина О. Ю. Адаптивная система развития преподавателей для реализации образовательного процесса в идеологии CDIO // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 441-451. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.31>
4. Завьялов Л.И., Данилова Е.Н., Черепанова А.А., Вериго Л.И., Сабинин Л.Т. Особенности организации занятий прикладной физической культурой в вузе при дистанционной форме обучения // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 3 (193). С. 111-115. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.3.p111-115>

5. Захарова Л. В., Московченко О. Н., Солимене У., Третьякова Н. В., Банникова Н. В., Люлина Н. В., Катцин О. А. Организация процесса физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе модульного подхода // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 7. С. 148–175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-148-175>
6. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности преподавателей // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>
7. Колокольцев М. М., Ермаков С. С., Третьякова Н. В., Крайник В. Л., Романова Е. В. Физическая активность как фактор повышения качества жизни студентов // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 5. С. 150–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-150-168>
8. Митрохин Е. А. Современные формы занятий по физической культуре в вузах для студентов с ограниченными возможностями здоровья // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №6-3 (96). С. 70-75.
9. Митрохин Е.А. Современное занятие по физической культуре в рамках инклюзивного обучения // Молодые ученые России: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. С. 157-159.
10. Митрохин Е.А., Самсонова Е.А., Самсонов А.Ю., Флек А.А. Подготовка студентов с ограниченными возможностями здоровья к сдаче нормативов «Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «готов к труду и обороне» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9, № 6. С. 91-105.
11. Московченко О. Н., Захарова Л. В., Третьякова Н. В., Люлина Н. В., Катцин О. А., Саволайнен Г. С. Использование аппаратно-программного комплекса для индивидуализации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 124–149. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-124-149>
12. Самсонова Е.А., Самсонов А.Ю., Митрохин Е.А. Фрисби и другие направления спортивно-массовой деятельности современной моло-

- дежи на занятиях элективных курсов по физической культуре в условиях фгос во // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8, № 11-2. С. 96-106.
13. Теплухин Е.И., Митрохин Е.А., Юдин Д.С., Самсонов А.Ю., Самсонова Е.А. Дифференцированный подход к физической активности в профилактике заболеваний обучающихся вузов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 126-128.
  14. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивная высшая школа за рубежом // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Афанасьева. 2015. №4(34). С. 78-82.
  15. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 6. С. 38-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>

### References

1. Balashov A. E., Krasnova E. A., Khristoforova L. V. *Obrazovanie i nauka*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 59–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-59-83>
2. Gamzin M.A., Fedoseeva O.V., Kudryavtsev M.D., Sidorov L.K., Galimova A.G., Galimov G.Ya. *Aktual'nye voprosy organizatsii volonterskoy deyatel'nosti v ramkakh podgotovki k universiade 2019: lingvoperevodcheskiy, psikhologo-pedagogicheskiy, organizatsionno-upravlencheskiy i sotsial'nyy aspekty. Sb. trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Actual issues of organizing volunteer activities in preparation for the Universiade 2019: linguistic translation, psychological and pedagogical, organizational, managerial and social aspects. Sat. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Publisher: Siberian State Technological University. Krasnoyarsk, 2016, pp. 136-138.
3. Gafurova N. V., Osipova S. I., Shubkina O. Yu. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 5 (41), pp. 441-451. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.31>
4. Zav'yalov L.I., Danilova E.N., Cherepanova A.A., Verigo L.I., Sabinin L.T. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 2021, no. 3 (193), pp. 111-115. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.3.p111-115>

5. Zakharova L. V., Moskovchenko O. N., Solimene U., Tret'yakova N. V., Bannikova N. V., Lyulina N. V., Kattsin O. A. *Obrazovanie i nauka*, 2020, vol. 22, no. 7, pp. 148–175. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-148-175>
6. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. *Obrazovanie i nauka*, 2021, vol. 23, no. 3, pp. 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>
7. Kolokol'tsev M. M., Ermakov S. S., Tret'yakova N. V., Kraynik V. L., Romanova E. V. *Obrazovanie i nauka*, 2020, vol. 22, no. 5, pp. 150–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-150-168>
8. Mitrokhin E. A. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2020, no. 6-3 (96), pp. 70-75.
9. Mitrokhin E.A. *Molodye uchenye Rossii: sbornik statey II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Young scientists of Russia: collection of articles of the II All-Russian scientific-practical conference]. Penza: Science and Education, 2020, pp. 157-159.
10. Mitrokhin E.A., Samsonova E.A., Samsonov A. Yu., Flek A.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2018, vol. 9, no. 6, pp. 91-105.
11. Moskovchenko O. N., Zakharova L. V., Tret'yakova N. V., Lyulina N. V., Kattsin O. A., Savolaynen G. S. *Obrazovanie i nauka*, 2019, vol. 21, no. 1, pp. 124–149. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-124-149>
12. Samsonova E.A., Samsonov A. Yu., Mitrokhin E.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2017, vol. 8, no. 11-2, pp. 96-106.
13. Teplukhin E.I., Mitrokhin E.A., Yudin D.S., Samsonov A. Yu., Samsonova E.A. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020, no. 6 (85), pp. 126-128.
14. Furyaeva T.V., Furyaev E.A. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Afanas'eva*, 2015, no. №4(34), pp. 78-82.
15. Shemanov A. Yu., Samsonova E.V. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240604>

## ДАнные ОБ АВТОРАХ

**Митрохин Евгений Александрович**, старший преподаватель кафедры физической культуры

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет геосистем и технологий»*

*ул. Плахотного, 10, г. Новосибирск, 630108, Российская Федерация  
mig3672@mail.ru*

**Кольга Вадим Валентинович**, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры летательных аппаратов

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени М.Ф. Решетнева»*

*пр. Красноярский рабочий, 31, г. Красноярск, 660031, Российская Федерация*

*kolgavv@yandex.ru*

#### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Evgeny A. Mitrokhin**, Senior lecturer at the Department of Physical Culture

*Siberian State University of Geosystems and Technologies*

*10, Plahotnoy Str., Novosibirsk, 630108, Russian Federation*

*mig3672@mail.ru*

*SPIN-code: 8701-9190*

*ORCID: 0000-0003-3630-1430*

**Vadim V. Kolga**, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Aircraft

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology*

*31, Krasnoyarsky rabochiy Str., Krasnoyarsk, 660031, Russian Federation*

*kolgavv@yandex.ru*

*SPIN-code: 4897-8692*

*ORCID: 0000-0003-1195-1541*

*ResearcherID: AAA-9754-2020*

*Scopus Author ID: 57189985487*

Поступила 02.12.2021

После рецензирования 03.02.2022

Принята 12.02.2022

Received 02.12.2021

Revised 03.02.2022

Accepted 12.02.2022



DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-32-47

УДК 378.147.88

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*О.Н. Сергеева*

**Цель.** *В настоящее время способность к инновационной, творческой научно-исследовательской деятельности является залогом обеспечения благополучия цифрового общества. Вследствие глобализации и технического прогресса изменились условия функционирования и задачи науки, что должно найти отражение в способах организации научно-исследовательской деятельности студентов как высшей формы самостоятельной работы учащегося вуза. Для этого необходимо прежде всего определить педагогические основы такой подготовки, а именно – этапы постепенного приобщения к культуре научно-исследовательской деятельности, с постепенным снижением уровня зависимости учащегося от своего научного руководителя при сохранении качества в выполнении исследований.*

**Материалы и методы исследования.** *Проведен обзор психолого-педагогической литературы по теме исследования, проанализирован отечественный и зарубежный опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов.*

**Результаты.** *Выявлены и описаны этапы эффективной подготовки студентов высших учебных заведений к научно-исследовательской деятельности, которые определяют уровни (или степень) постепенного формирования самостоятельности учащегося.*

*На первом (начальном, вводном, подготовительном) этапе основная задача состоит в том, чтобы актуализировать личные мотивы учащегося к научно-исследовательской деятельности и*

*определились с методологией исследования (объект, предмет, проблема, цель, задачи, тема исследования и др.). На втором (формирующем) этапе студент приобщается к культуре научного поиска, обучается инструментарию научно-исследовательской деятельности в рамках определенной научной школы, направления, течения. На третьем (условно-самостоятельном) этапе учащийся способен провести большую часть исследования без дополнительной поддержки. Четвертый этап (независимый, рефлексивно-аналитический) связан с социализацией учащегося.*

**Область применения результатов.** *Выявленные этапы формирования самостоятельности учащихся в процессе научно-исследовательской деятельности могут быть использованы при организации соответствующего учебного курса для студентов высших учебных заведений. Полученные навыки могут стать основой для дальнейшего самостоятельного обучения на протяжении всей жизни.*

**Ключевые слова:** *научно-исследовательская деятельность; самостоятельная работа студентов; вуз; обучение*

## DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH AND SELF-STUDY SKILLS: THEORETICAL BACKGROUND

*O.N. Sergeeva*

**Background.** *The context and the science tasks have changed recently which means that there is a need for an updated methodology to form and develop university students' ability to do a research, i.e. to plan, carry out and present its' results. Before we develop an educational program or a course that is aimed at developing this set of skills, it is important to break the whole process down into stages so that we could see the progress of a student doing a research at university who is getting more and more self-reliant from the start to the end of a project.*

**Materials and methods.** *The research was done by means of literature review and experience analysis in order to identify pedagogical and*

*methodological background issues that underlie the process of mastering the research skills as part of the self-study competence at university.*

**Results.** *Based on the findings, we suppose that there are four stages; we called them the (1) Introductory (controlled) stage, (2) Forming (guided) stage, (3) Creative (free) stage, and (4) Independent (reflective-analytical) stage. All four stages smoothly follow one another stimulating and supporting students while they are involved in a research project till they are able to cope with it with the minimum support provided by a third party.*

**Conclusion.** *The developed scheme of the stages can also serve as a basis for the life-long learning afterwards. When a student masters this set of skills at all four levels, he or she is then capable of repeating the experience starting with the very first stage in another context in their home country or abroad – at another university, research organization, or in another field of research.*

**Keywords:** *research skills; self-study; university; education*

## **Введение**

В современном мире уровень развития науки является одним из самых весомых факторов, определяющих влияние и конкурентоспособность отдельного государства в мировом масштабе. Внедрение научных достижений и открытий в жизнь общества оказало революционизирующее влияние на все сферы жизнедеятельности человека, на характер технологического прогресса в XX-XXI веках, было достигнуто новое качество жизни людей, особенно в странах, где научно-исследовательская деятельность активно поддерживается и поощряется.

Сегодня значимость развития науки не только не ослабевает, но все больше увеличивается, поскольку представляет основу организации жизнедеятельности высокотехнологического общества. Однако с нарастанием цифровизации общества изменился контекст функционирования науки. С одной стороны, появился ряд положительных аспектов: интенсификация возможностей для международного научного взаимодействия, массовая и мгновенная доступность к результатам научных исследований, высокая скорость внедрения полученных результатов

в жизнь и производство. В целом, повысилась конкурентная борьба за качество научной работы, что приводит к высокому уровню и темпам развития науки, происходит постоянное обновление и пополнение научного знания. С другой стороны, многие из этих положительных черт сопряжены в то же время и с негативными последствиями. Так ужесточившаяся конкуренция в связи с ориентацией на международные рейтинги оценки научной деятельности (индексы цитирования, рейтинги научных журналов, рейтинги университетов, учитывающие научно-исследовательскую деятельность преподавателей и студентов и пр.) привела к введению принудительных способов стимулирования научной деятельности и количественному буму публикуемых работ, при этом зачастую сложно оценить качество проводимых исследований, надежность и достоверность получаемых результатов. Кроме того, отмечается высокая скорость устаревания информации, условия ограниченных возможностей для создания и поддержания международной научной репутации для научных сотрудников, не владеющих иностранными языками, в особенности английским и т.д.

В сложившихся условиях изменились задачи и стратегии подготовки специалистов высшей категории как интеллектуальной и культурной элиты общества будущего. Наука воздействует на формирование личности через систему образования, формируя особый тип сознания, особую логику мышления со специфическим типом аргументации и обоснования знаний. Мироззрение, образы природы, общества, человеческой деятельности также складываются под влиянием представлений научной картины мира. Приобщение молодого поколения к культуре научного поиска помогает сформировать готовность к высоко результативной научно-исследовательской деятельности, активизируя их творческие возможности и потенциал в инновационной деятельности. Это возможно только в условиях целенаправленного процесса передачи накопленных знаний, умений, навыков, что есть процесс педагогический. В этой связи определяется **актуальность данного исследования**, поскольку изменившийся контекст функционирования науки ставит новые задачи и дает новые возможности для организации учебной само-

стоятельной работы студентов при подготовке их к научно-исследовательской деятельности.

Актуальные для информационного мира компетенции профессионалов нового поколения заключаются в следующем: овладение научным знанием, присвоение практико-ориентированных профессиональных умений, развитие навыков инновационной, исследовательской и проектной деятельности, формирование способностей самостоятельно генерировать и оформлять новшества, принимать и продвигать нестандартные решения, работать в команде, организовывать деятельность других и управлять ею. Все эти компетенции могут быть развиты в значительной мере через специально организованную соответствующим образом самостоятельную работу студентов с ориентиром на новые технические возможности и условия, в которых происходит реальная научно-исследовательская деятельность. Отсюда стала очевидной **научная проблема**, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между практической потребностью в развитии новых компетенций студентов в ответ на вызовы времени в процессе их научно-исследовательской деятельности, с одной стороны, и недостаточной изученностью теоретических основ подготовки учащихся к научно-исследовательской деятельности в изменившихся (современных) условиях, с другой. Мы полагаем, что решение указанной проблемы возможно, если будет разработана научно-обоснованная педагогическая концепция поэтапной подготовки студентов к самостоятельной, свободной, творческой, инновационной и высокопродуктивной научно-исследовательской деятельности в современных условиях. **Цель данной статьи** как подзадачи проводимого исследования состоит в изучении, систематизации и описании педагогических основ организации научно-исследовательской деятельности как формы самостоятельной работы студентов в вузе, с тем, чтобы в дальнейшем на этом основании разработать педагогическую концепцию поэтапной подготовки будущих научных сотрудников к научно-исследовательской деятельности применительно к современным реалиям и экспериментально проверить ее эффективность.

### **Материалы и методы**

В качестве основного метода на данном этапе использовался анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, который показал, что научно-исследовательская деятельность обладает рядом специфических характеристик. Так научно-исследовательская деятельность носит творческий характер, а ее важнейшей нормой является требование, чтобы результатом было именно новое знание, а не знание, обладающее признаками научности. Кроме того, в научно-исследовательской деятельности используются специальные средства познания – особые приборы, инструменты, экспериментальные установки, а также специализированная научная терминология. На процесс исследования и выбор способов получения нового знания могут влиять исторически сложившиеся нормы и идеалы построения, организации, описания, объяснения, обоснования и доказательства научного знания.

Научно-исследовательская деятельность является неотъемлемой частью науки, основным видом деятельности, обеспечивающим ее функционирование, и в истории становления проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов – особого способа передачи накопленных знаний и опыта от старшего поколения к младшему – можно выделить три основных этапа, которые непосредственно связаны с этапами становления науки как совокупности знаний, и как отдельного вида деятельности, и как самостоятельной отрасли общественного труда.

Первый этап приходится на XVI-XVIII века и связан с Эпохой научной революции. В этот период наука формируется как доказательно обоснованный способ получения истинного знания, соответственно, начинается осмысление и формирование научных средств, методов и инструментов познания для обеспечения научно-исследовательской деятельности. На этом этапе закладываются основы современного естествознания, наука оформляется как особая, самостоятельная область деятельности, возникает научное сообщество со своими формами и правилами деятельности, общения, обмена информацией.

Второй этап относится к периоду между XVIII и XIX веками. Науку этого периода называют классической – образуется множество отдельных научных дисциплин, в которых накапливается и систематизируется огромный фактический материал. На этом этапе происходит становление, укрепление, развитие и совершенствование способов организации и обеспечения научно-исследовательской деятельности.

Третий этап начинается с XX века и связан с наступлением пост-неклассической эпохи в развитии науки. Революционные изменения, связанные с появлением на рубеже XIX-XX веков новых теорий в математике, физике, биологии, психологии и других областях науки, привели к тому, что она стала существенно отличаться от классической науки предшествующего периода. Достижения науки и техники существенным образом сказались на внедрении новых способов организации научно-исследовательской деятельности, в том числе, усовершенствование приборов (электронный микроскоп, рентген), становление гуманитарных наук, выявление новых феноменов и развитие терминологического аппарата и пр.

Исторически исследовательская деятельность связана с университетом и является одной из основных форм организации образовательного процесса в высшей школе, предполагая через взаимодействие ученого-преподавателя и молодого исследователя-студента передачу и сохранение готового научного знания и его развитие в индивидуальном опыте молодого.

Под самостоятельной работой студентов как высшей формы учебной деятельности нами подразумевается планируемая, организационно и методически направляемая учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская деятельность студентов, направленная на достижение конкретного учебного и/или научного результата, которая выполняется в рамках образовательного процесса во внеаудиторное время по инициативе студента или по заданию, без непосредственного участия преподавателя, но под его методическим и научным руководством и контролем. К формам самостоятельной работы могут быть отнесены, например,

письменные работы, эссе, использование печатной основы лекций для подготовительно-исследовательской работы, подготовка к семинарским занятиям и дискуссиям, взаимодействие с тьютором и др.

Исследовательская деятельность студентов как форма самостоятельной работы имеет свою логику, формируется поэтапно и может осуществляться на разных уровнях самостоятельности.

По определению Е.А. Шашенковой, «исследовательская деятельность – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели» [3, с. 131]. Мотивирование студентов к поиску и обнаружению нового знания является важнейшим фактором успешности исследовательской деятельности [11, с. 321; 14, с. 608; 15, с. 182]. Оно происходит через актуализацию индивидуальных интересов студентов и является содержанием *первого (начального, вводного, подготовительного) этапа* организации исследовательской деятельности как части образовательного процесса и первым уровнем самостоятельной работы. Здесь педагогическая организация исследовательской деятельности учащегося носит заранее спланированный характер и предполагает заблаговременный выбор направления исследования, наличие определенного исследовательского задания, подбор элементарно организованного комплекса исследовательских действий, а также сроки исполнения, что приводит к формированию исследовательских умений [7, с. 81; 10, с. 1284; 12 с. 153; 16, с. 24]. Подбор конкретных способов и средств научно-исследовательской деятельности студента происходит через постановку проблемы, определение объекта исследования, планирование эксперимента, после чего следует описание и объяснение фактов, полученных в результате проведенного эксперимента, создание гипотезы или теории, проверка и внедрение полученного знания в жизнь [1, с. 75]. Этот этап можно охарактеризовать как этап разви-



тия поисковой активности учащегося. Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы исследовательского поведения и механизм его осуществления [4, с. 110-111]. При этом в психологии поисковую активность традиционно понимают как активность, направленную на изменение ситуации, самого субъекта или его отношения к ситуации при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности [9, с. 1769; 13, с. 632].

Поиск появляется в условиях, которые не удовлетворяют субъекта и не могут быть изменены в рамках уже сложившегося, жестко запрограммированного стиля поведения [3, с. 88]. Такая активность связана со *вторым (формирующим) этапом* подготовки. Этот уровень самостоятельности предполагает постоянное взаимодействие студента с научным руководителем (наставником) в процессе исследовательской деятельности. В задачи по организации исследовательской деятельности на этом этапе входит развитие эрудиции студентов, теоретическая подготовка и планирование исследования [5, с. 117]. Несмотря на стандартность получаемого образования, необходимо, чтобы научный руководитель имел определенное представление об объеме знаний конкретного учащегося в том направлении, которое он собирается исследовать, до того, как начнется предварительная работа по определению исследовательской проблемы.

При организации научно-исследовательской деятельности студентов формулировка проблемы представляет собой определение противоречивого явления или ситуации, т. е. различие между теорией и практической деятельностью, которые обнаруживает исследователь в изученном им материале [18, с. 910]. Выбор той или иной проблемы объясняется личным опытом исследователя и представлениями молодого исследователя о действительности, которые сложились в результате предшествующей научной подготовки, по-

сколькx каждый по-разному оценивает значимость, ценность и актуальность различных проблем [8, с. 326]. Следовательно, по-разному выявляется и цель научного исследования, являющаяся итоговым результатом разрешения проблемы.

Савенков считает, что исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения [3, с. 257]. В дальнейшем исследовательская деятельность представляет собой самостоятельное сравнение и выявление причин, построение гипотез; по возможности их проверку на основе анализа фактов или путем проведения опытов, наблюдений; выбор из ряда гипотез наиболее рациональной и формулировка определенных выводов на ее основе [17, с. 409]. В работах А.Н. Леонтьева исследовательская деятельность определяется как деятельность, предметом которой является выработка нового знания [2, с. 146]. Это *третий (условно-самостоятельный) этап организации научно-исследовательской деятельности студента* – этап его творческой самореализации и третий уровень самостоятельности. На этом этапе работы студент уже достаточно самостоятелен, поэтому обучающая и направляющая функции научного руководителя здесь снижаются и он переходит в роль консультанта.

Завершающий *четвертый (независимый, автономный, рефлексивно-аналитический) этап* самостоятельной работы есть процесс активного взаимодействия студента с объектами реального мира или другими субъектами. Это форма активности, которая проявляется на всех уровнях развития молодого исследователя: интеллектуальном, поведенческом, социальном [6, с. 214]. Интеллектуальная активность может вызывать в сознании учащегося некоторые затруднения; поведенческая активность связана с реализацией целого комплекса операций по решению данного затруднения; а социальная активность направлена на установление контактов с научным сообществом и новыми источниками информации. На этом этапе закономерно растет публикационная активность, учащается участие в конференциях и пр.

## Результаты и обсуждение результатов

На основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы мы выделили, классифицировали и описали 4 этапа подготовки студентов высших учебных заведений к свободной, независимой научно-исследовательской деятельности, которые определяют уровни (или степень) постепенного формирования самостоятельности учащегося.

*На первом (начальном, вводном, подготовительном) этапе* учащийся еще полностью зависим от своего научного руководителя; основная задача этого этапа – актуализировать личные мотивы учащегося к научно-исследовательской деятельности и определиться с методологией исследования (объект, предмет, проблема, цель, задачи, тема исследования и др.). *На втором (формирующем) этапе* студент приобщается к культуре научного поиска, обучается инструментарию научно-исследовательской деятельности, становится частью определенной научной школы, направления, течения. *На третьем (условно-самостоятельном) этапе* учащегося уже можно считать самостоятельным, поскольку он обращается к научному руководителю уже только по отдельным, уточняющим вопросам и способен провести большую часть исследования без дополнительной поддержки. *Четвертый (независимый, автономный, рефлексивно-аналитический) этап* связан с социализацией учащегося, когда он становится полноценным участником научного сообщества, и посредством научно-исследовательской деятельности вносит свой вклад в развитие науки.

Нами были выявлены этапы подготовки к научно-исследовательской деятельности, которые определяют уровни самостоятельности и универсальны для учащихся любого возраста, пола и национальности. При этом особенностью современных условий функционирования науки, как мы уже отмечали выше, являются глобализация, открытое взаимодействие и сверхскоростной обмен данными. Все это позволяет предположить, что формирование личности исследователя в сегодняшних условиях не завершаются, когда он единожды достиг четвертого уровня самостоятельности, но он может повторить этот путь в новых культурных реалиях – обучаясь или проводя

исследование в рамках другой научно-исследовательской организации или другой научной специальности, как в своей стране, так и за ее пределами. Дальнейшее развитие этой концепции позволит разработать учебный курс по подготовке студентов высших учебных заведений к приобретению опыта такого рода.

### **Заключение**

Таким образом, на основании проведенного исследования мы приходим к следующим выводам:

1. Научно-исследовательская деятельность как форма самостоятельной работы студентов в ответ на вызовы времени к высшему образованию предполагает: развитие поисковой активности, критичного мышления, способности к анализу и рефлексии, овладение научным знанием, развитие навыков исследовательской и проектной деятельности, формирование способностей самостоятельно генерировать и оформлять новшества, принимать и продвигать нестандартные решения, работать в команде, организовывать деятельность других и управлять ею.

2. Формирование готовности к такого рода деятельности, по нашему мнению, должно происходить поэтапно, с постепенным снижением уровня зависимости учащегося от своего научного руководителя и приводить в итоге к введению учащегося в научное сообщество как полноценного участника, способного послужить на благо науки и общества, и который при этом будет совершенствовать свои способности к научно-исследовательской деятельности на протяжении всей жизни.

3. Четыре этапа подготовки к самостоятельной научной деятельности: (1) подготовительный (вводный); (2) формирующий; (3) условно-самостоятельный; (4) независимый (автономный, рефлексивно-аналитический).

### ***Список литературы***

1. Лебедев С.А., Медведев В.И., Семенов О.П. Инженер–философия–вуз. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 312 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. Полянин А.Д., Полянин В.Д., Попов В.А. Справочник для студентов технических вузов: высшая математика, физика, теоретическая механика, сопротивление материалов. М.: АСТ, 2008. 735 с.
4. Троегубов А.Г. Философия науки: учебное пособие для вузов. Т.: ТулГУ, 2006. С. 110-111.
5. Bandaranaike S. From Research Skill Development to Work Skill Development // Journal of university teaching and learning practice. 2018. Vol. 15(4). <https://doi.org/10.53761/1.15.4.7>
6. Diacopoulos M.M., Gregory K.H., Branyon A., Butler B. M. Learning and Living Self-Study Research: Guidelines to the Self-Study Journey // Studying teacher education. 2021. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1992859>
7. Ginsborg J. Research skills in practice: Learning and teaching practice-based research at RNCM // Harrison, S. (eds) Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, vol 11. Springer, Dordrecht. 2014. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3_6)
8. Grant M. R., Butler B. M. Why Self-Study? An Exploration of Personal, Professional, and Programmatic Influences in the Use of Self-Study Research // Studying teacher education. 2018. Vol. 14(3). P. 320-330. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541289>
9. Liu J., Xia F., Wang L., Xu B., Kong X., Tong H., King I. Shifu2: A Network Representation Learning Based Model for Advisor-Advisee Relationship Mining // IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering. 2021. Vol. 33(4). P. 1763-1777. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2019.2946825>
10. Lunenberg M., Zwart R., Korthagen F. Critical issues in supporting self-study // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26(6). P. 1280-1289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.007>
11. McCarthy G. Motivating and enabling adult learners to develop research skills // Australian Journal of Adult Learning. 2015. Vol. 55(2). P. 307-328.

12. McCool M., Myers J. Reviewing the literature to clarify self-study research // Educational Action Research. 2021. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1976660>
13. Meerah T. S. M., Osman K., Zakaria E., Ikhsan Z. H., Krish P., Lian D. K. C., Mahmud D. Developing an Instrument to Measure Research Skills // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2012. vol. 60. pp. 630-636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.434>
14. Murtonen M., Olkinuora E., Tynjala P., Lehtinen E. “Do I need research skills in working life?”: University students’ motivation and difficulties in quantitative methods courses // Higher Education. 2008. Vol. 56(5). P. 599-612. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9113-9>
15. Rhoads K., Dehaan J. Enhancing Student Self-Study Attitude and Activity with Motivational Techniques // Studies in self-access learning journal. 2013. Vol. 4(3). P. 175-195. [https://sisaljournal.org/archives/sep13/rhoads\\_dehaan/](https://sisaljournal.org/archives/sep13/rhoads_dehaan/)
16. Ritter J. Those Who Can Do Self-Study, Do Self-Study: But Can They Teach It? // Studying Teacher Education. 2017. Vol. 13(1). P. 20-35. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286579>
17. Singh V., Mayer P. Scientific Writing: Strategies and Tools for Students and Advisors // Biochemistry and molecular biology education. 2014. Vol. 42(5). P. 405-413. <https://doi.org/10.1002/bmb.20815>
18. Willison J. W. When academics integrate research skill development in the curriculum // Higher Education Research & Development. 2012. Vol. 31(6). P. 905-919. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.658760>

### References

1. Lebedev S.A., Medvedev V.I., Semenov O.P. *Inzhener-filosofiya-vuz* [Engineer-philosophy-university]. L.: Publishing House of Leningrad University, 1990, 312 p.
2. Leont’ev A.N. *Deyatel’nost’. Soznanie. Lichnost’* [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 1977, 304 p.
3. Polyanin A.D., Polyanin V.D., Popov V.A. *Spravochnik dlya studentov tekhnicheskikh vuzov: vysshaya matematika, fizika, teoreticheskaya mekhanika, soprotivlenie materialov* [Handbook for students of technical

- universities: higher mathematics, physics, theoretical mechanics, strength of materials]. M.: AST, 2008, 735 p.
4. Troegubov A.G. *Filosofiya nauki: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Philosophy of science: textbook for universities]. T.: Tul-GU, 2006, pp. 110-111.
  5. Bandaranaike S. From Research Skill Development to Work Skill Development. *Journal of university teaching and learning practice*, 2018, vol. 15(4). <https://doi.org/10.53761/1.15.4.7>
  6. Diacopoulos M.M., Gregory K.H., Branyon A., Butler B. M. Learning and Living Self-Study Research: Guidelines to the Self-Study Journey. *Studying teacher education*, 2021. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1992859>
  7. Ginsborg J., Harrison, S. (eds) Research skills in practice: Learning and teaching practice-based research at RNCM. *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, 2014, vol. 11, pp. 77-89. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7435-3_6)
  8. Grant M. R., Butler B. M. Why Self-Study? An Exploration of Personal, Pro-fessional, and Programmatic Influences in the Use of Self-Study Research. *Studying teacher education*, 2018, vol. 14(3), pp. 320-330. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541289>
  9. Liu J., Xia F., Wang L., Xu B., Kong X., Tong H., King I. Shifu2: A Net-work Representation Learning Based Model for Advisor-Advisee Relationship Mining. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 2021, vol. 33(4), pp. 1763-1777. <https://doi.org/10.1109/TKDE.2019.2946825>
  10. Lunenberg M., Zwart R., Korthagen F. Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 2010, vol. 26(6), pp. 1280-1289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.007>
  11. McCarthy G. Motivating and enabling adult learners to develop research skills. *Australian Journal of Adult Learning*, 2015, vol. 55(2), pp. 307-328.
  12. McCool M., Myers J. Reviewing the literature to clarify self-study research. *Educational Action Research*, 2021. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1976660>
  13. Meerah T. S. M., Osman K., Zakaria E., Ikhsan Z. H., Krish P., Lian D. K. C., Mahmud D. Developing an Instrument to Measure Research Skills.

- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 60, pp. 630-636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.434>
14. Murtonen M., Olkinuora E., Tynjala P., Lehtinen E. “Do I need research skills in working life?”: University students’ motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 2008, vol. 56(5), pp. 599-612. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9113-9>
  15. Rhoads K., Dehaan J. Enhancing Student Self-Study Attitude and Activity with Motivational Techniques. *Studies in self-access learning journal*, 2013, vol. 4(3), pp. 175-195. [https://sisaljournal.org/archives/sep13/rhoads\\_dehaan/](https://sisaljournal.org/archives/sep13/rhoads_dehaan/)
  16. Ritter J. Those Who Can Do Self-Study, Do Self-Study: But Can They Teach It? *Studying Teacher Education*, 2017, vol. 13(1), pp. 20-35. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286579>
  17. Singh V., Mayer P. Scientific Writing: Strategies and Tools for Students and Advisors. *Biochemistry and molecular biology education*, 2014, vol. 42(5), pp. 405-413. <https://doi.org/10.1002/bmb.20815>
  18. Willison J. W. When academics integrate research skill development in the curriculum. *Higher Education Research & Development*, 2012, vol. 31(6), pp. 905-919. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.658760>

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

**Сергеева Ольга Николаевна**, старший преподаватель

*Высшая школа экономики*

*ул. Мясницкая, 20, г. Москва, 101000, Российская Федерация*

*[olgaidutova@gmail.com](mailto:olgaidutova@gmail.com)*

### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Olga N. Sergeeva**, Senior Lecturer

*High School of Economics*

*20, Myasnitskaya Str., Moscow, 101000, Russian Federation*

*[olgaidutova@gmail.com](mailto:olgaidutova@gmail.com)*

Поступила 12.01.2022

После рецензирования 22.01.2022

Принята 02.02.2022

Received 12.01.2022

Revised 22.01.2022

Accepted 02.02.2022



DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-48-70

УДК 37.026

## ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В.В. Уранова, О.В. Близняк,  
М.В. Мажитова, Р.Р. Исякаева*

**Введение.** Данная работа посвящена обсуждению основных особенностей и принципов билингвального образования, являющегося перспективным направлением науки в современном информационном пространстве. В работе отражены условия, обеспечивающие эффективность образовательного процесса, реализуемого на русском, английском и французском языках.

**Цель исследования** была определена необходимостью выявления особенностей и принципов развития билингвального образования.

**Методы.** Исследование и анализ были проведены методом анкетирования среди русскоговорящих и иностранных студентов, а также в ходе сбора статистических данных, представленных в программно-методическом комплексе *LiftUp*. Проведен анализ научно-методической литературы в данной области.

**Результаты.** В ходе исследования было выявлено, что положительная динамика в изучении иностранного языка студентами достигается благодаря внедрению двуязычия в образовательный процесс. Расширение массовых транснациональных коммуникаций позволяет обмениваться информацией на билингвальной основе, что является важным фактором функционирования единого социального пространства.

**Область применения результатов.** Результаты исследования могут быть использованы в качестве основных параметров при создании новых методик и форм образовательного процесса в учебных заведениях.

**Заключение.** Было выявлено, что внедрение в образовательную среду билингвального образования актуально и перспективно для всех об-

*учающихся, поскольку двуязычие открывает новые профессиональные возможности и способствует большей эрудированности и компетентности будущих специалистов. Кроме того, оно способствует межкультурному взаимодействию студентов и позволяет расширить мировое сообщество, посредством интернациональной интеграции стран.*

**Ключевые слова:** *билингвальное образование; двуязычие; язык; культура; коммуникация; анализ; анкетирование*

## FEATURES AND PRINCIPLES OF USING BILINGUALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*V.V. Uranova, O.V. Bliznyak,  
M.V. Mazhitova, R.R. Isyakaev*

**Introduction.** *This work is devoted to the discussion of the main features and principles of the bilingual educational process, which is a promising area of science in the modern information space. The paper reflects the conditions that ensure the effectiveness of the educational process, implemented in Russian, English and French.*

**The purpose of the study** *was determined by the need to identify the features and principles of the development of bilingual education.*

**Methods.** *The study and analysis were carried out by the method of questioning among Russian-speaking and foreign students, as well as in the course of collecting statistical data presented in the LiftUp software and methodological complex. The analysis of scientific and methodological literature in this area was carried out.*

**Results.** *The study revealed that positive dynamics in the study of a foreign language by students is achieved through the introduction of bilingualism in the educational process. The expansion of mass transnational communications makes it possible to exchange information on a bilingual basis, which is an important factor in the functioning of a single social space.*

**Practical implications.** *The results of the study can be used as the main parameters in the creation of new methods and forms of the educational process in educational institutions.*

**Conclusion.** *It was found that the introduction of bilingual education into the educational environment is relevant and promising for all students, since bilingualism opens up new professional opportunities and contributes to greater erudition and competence of future specialists. In addition, it promotes intercultural interaction of students and allows you to expand the world community through the international integration of countries.*

**Keywords:** *bilingualism; education; language; culture; communication; analysis; questioning*

## **Введение**

Современные условия жизни общества и развитие научно-технического прогресса (НТП) с каждым годом увеличивают потребность в квалифицированных специалистах, имеющих гибкое развитое мышление и стремление к саморазвитию и самообразованию. Предприимчивость, аналитический склад ума, грамотность, организованность и языковая компетенция являются одними из основных профессиональных качеств будущего специалиста, основы которых закладываются в период получения средне-профессионального и высшего образования [11, с. 40]. Деятельность высших учебных заведений направлена на подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов посредством внедрения новых образовательных программ и усовершенствованных способов подачи и визуализации информации, которые реализуются благодаря информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ) [14, с. 128]. Всё чаще при подготовке квалифицированных кадров используется билингвальное образование, которое реализуется посредством обучения на двух основных языках: русском и английском. Билингвальное образование позволяет подготовить как русскоговорящих обучающихся к работе с иностранными источниками, так и иностранных студентов к обучению в непривычной для них языковой среде [7, с. 46]. В связи с популяризацией и актуальностью данного типа образования высшие учебные заведения проводят мониторинг качества полученного образования и количества привлечённого иностран-

ного контингента, убеждаясь в перспективности развития данного направления [2, с. 192].

В статье представлены данные, характеризующие основные принципы и особенности применения билингвального образования среди русскоговорящих и иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования на специальности 33.05.01. «Фармация». В ходе исследования была проведена параллель между особенностями и принципами развития билингвального образования среди иностранных студентов, находящихся в непривычной для них языковой среде, и русскоговорящих обучающихся. В ходе анализа также рассмотрена перспектива развития билингвального образования в вопросах подготовки квалифицированных кадров, которые являются конкурентоспособными специалистами, формирующими мировую кадровую политику.

### **Обзор литературы**

Билингвальное образование является предметом дискуссий многих ученых, педагогов, методических работников и философов. В литературных источниках под термином «билингвальное образование» понимается взаимосвязанное и равнозначное овладение обучающимися двумя языками и формирование поликультурной и двуязычной личности [1, с. 20]. Поскольку образование является важной частью общественно-политического и психологического развития общества, то непрерывный исследовательский процесс в этой области позволяет привести к научно-обоснованному расширению данной системы и проработать все её недостатки [8, с. 149]. Использование двуязычия в учебных заведениях имеет ряд положительных сторон, таких как: усовершенствование возможностей получения и обработки информации, расширение межкультурных контактов, увеличение возможностей при получении образования и его доступности, что влечет за собой увеличение уровня квалификации будущих специалистов. Однако имеются и трудности при внедрении принципов билингвального образования, в частности в развитии письма, грамотной речи, выборе стиля общения и этикете языкового поведения [3, с. 205].

Однако, билингвальное образование получило широкое применение при осуществлении образовательного процесса среди иностранных студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки и специальностям в российских вузах [12, с. 69]. Методики внедрения данного образовательного процесса ставят перед собой ряд задач, таких как: составление учебного плана, разработка рабочих программ дисциплин (РПД) с использованием двух языков; расширение возможностей межкультурной компетенции обучающихся; развитие коммуникативной деятельности обучающихся посредством вовлечения их в социально-культурную жизнь молодёжи [6, с. 126]. При выполнении данных задач можно достичь развития языковой личности, способной к пониманию и воспроизведению речевых высказываний, реализуя свои коммуникативные способности, что оказывает положительное влияние на становление будущего специалиста [10, с. 52]. В ходе использования билингвального образования имеется ряд особенностей, позволяющих определить специфичность развития данного метода обучения (рис. 1).

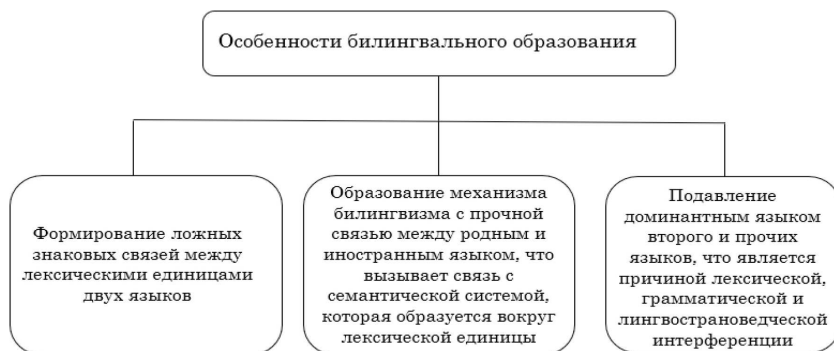


Рис. 1. Особенности билингвального образования

Эффективность внедрения билингвального образования определяется грамотной организацией обучения иностранных студентов с учётом ряда психолого-педагогических условий, способствующих повышению мотивации и познавательной активности студентов (рис. 2).



**Рис. 2.** Условия, обеспечивающие эффективность билингвального образования

Повышение цифровой грамотности педагогов и студентов является одним из основополагающих факторов расширения билингвального образования [5, с. 54-57]. Данная тенденция связана с широким распространением информации в цифровых образовательных ресурсах, что свидетельствует о необходимости развития у студентов навыков работы в информационной среде. Со стороны педагогов важно предоставить студентам необходимую информацию на русском языке в присутствии идентичного или эталонного текста на языке-посреднике [17, с. 44].

Организация обучения должна базироваться на особенностях индивидуально-психологического подхода к каждому студенту, посредством совместной деятельности с учетом уровня владения иностранным языком, а также работе в малых группах [4, 127].

Инновационная направленность обучения связана с использованием новых методик в преподавании и изложении информации. Использование в преподавательской деятельности объяснительно-иллюстративного, исследовательско-поискового и творческого методов позволит расширить возможности современного образования и увеличить его эффективность [9, с. 12].

Использование ИКТ в образовании реализуется посредством использования готовых электронных ресурсов и мультимедийных

систем, обеспечивающих простоту и наглядность исследуемого материала. Применение интерактивных досок и программного обеспечения SMART Board позволяет расширить возможности проведения лекционных и практических занятий [13, с. 18].

Техническое обеспечение базируется на использовании в ходе изучения иностранного языка всем необходимым программным оборудованием с доступом к сети Интернет, позволяющим реализовать образовательный процесс на учебных интерактивных платформах [15, с. 184].

Изучение иностранного языка в личных и профессиональных целях является осознанным выбором человека, поэтому для успешного освоения необходима мотивация и стремление к саморазвитию [3, с. 203].

Однако расширение внедрения билингвального образования сталкивается с рядом трудностей, которые на начальном этапе формируют отсутствие желания к изучению иностранных языков у обучающихся. Они обусловлены лингвистическими трудностями, нагрузкой на нервную систему и языковой путаницей. Лингвистические трудности представлены неправильными грамматическими и синтаксическими конструкциями, ошибками в словах и присутствием акцента, который в ряде случаев мешает нормальной коммуникации учащихся. Нагрузки на центральную нервную систему, которые представлены в виде большого объема новой информации и сменой часовых поясов, могут приводить к нервным срывам, заиканию и прокрастинации. Кроме того, языковая путаница представлена смешиванием нескольких языков в одном выражении, что приводит к построению «ломаных» фраз, которые нарушают коммуникативные возможности человека [1, с. 20]. Для того чтобы снизить затруднения в изучении нескольких языков необходимо придерживаться основных принципов билингвального образования (рис. 3).

Дидактическая культуросообразность характеризуется представлением педагогического процесса как составной части культуры общества, основанной на особенностях этнической культуры обучающихся [15, с. 183].



Рис. 3. Основные принципы билингвального образования

Использование проблемно-поисковых и проблемных форм обучения позволяет в ходе образовательного процесса сформировать у студентов точку зрения на основе причинно-следственных связей и аргументированности фактов. Более того, новизна и разнообразие методов обучения позволяет усовершенствовать образовательный процесс, посредством расширения функциональных особенностей языковых структур [2, с. 194].

Приоритет учебного сотрудничества позволяет увеличить объёмы изучаемого и усваиваемого материалов, а также глубину понимания особенностей иностранного языка. При этом увеличивается познавательная активность и снижаются трудности в освоении языка [12, с. 70].

Семантизация информации в билингвальном образовании ориентирована на большую наглядность представленного материала, поскольку использование известных способов словообразования, построение аналогий, развитие языковой догадки через контекст является важной лексической особенностью обучения иностранному языку [17, с. 42].

Ориентация на родной язык позволяет обучающимся осваивать иностранные языки в учебной обстановке, приветствующей объяснение сложных речевых структур на языке-посреднике [15, с. 187].



В современном мире двуязычие является коммуникативным феноменом, являющимся одним из основных понятий лингвистики и социолингвистики. Попеременное использование двух языков при коммуникации является широко распространённым явлением, позволяющим обучающимся повысить свою эрудированность. Именно поэтому билингвальное образование является перспективным направлением развития современной педагогики, поскольку позволяет сформировать у обучающихся дивергентное мышление, восприимчивость к другим культурам и повышенный уровень фокусировки внимания. Специалисты, обладающие такими навыками, являются одними из самых востребованных, что позволяет определить роль билингвального образования в формировании мировой кадровой политики [4, с. 124].

### **Цели и задачи**

Определение основных принципов и особенностей внедрения билингвального образования с позиции русскоговорящих и иностранных студентов, а также определение перспективности данного направления в условиях глобальной информационно-коммуникативной реальности.

### **Материалы и методы**

В работе представлен анализ имеющейся научно-методической литературы, в ходе которого были определены основные принципы, условия и особенности применения билингвального образования.

Основным методом исследования являлся социологический опрос, представленный в виде двух анкет на русском и иностранных языках. Данный метод позволил более детально разобрать преимущества и недостатки внедрения билингвального образования среди студентов медико-биологического профиля. В анкетировании участвовали 200 респондентов медико-биологического факультета специальности 33.05.01. «Фармация» Астраханского ГМУ, 100 из которых являются иностранными студентами. Для русскоговорящих анкета состояла из десяти вопросов, которые были предварительно составлены и загружены в Google-Формы. Социологический опрос для иностранных ре-

спондентов был представлен на языке-посреднике и включал также десять вопросов об эффективности и перспективности билингвального образования. Рассылка осуществлялась по заранее собранному и согласованному списку электронных адресов. Вопросы анкеты были ориентированы на выявление уровня развития билингвального образования в Астраханском ГМУ. Статистические данные для определения показателя международной деятельности были собраны и документально зафиксированы благодаря информации, представленной на официальном сайте главного информационно-вычислительного центра (ГИВЦ) по состоянию на 12.08.2021.

### **Результаты исследования**

Блок социологических вопросов для русскоговорящих студентов предполагал выявление главных целей изучения иностранного языка студентами. Поскольку, обучаясь в РФ, русскоговорящие студенты находятся в привычной для них языковой среде, то они не испытывают адаптационных трудностей, которые характерны для иностранного контингента. Поэтому для них возможность внедрения билингвального образования было бы не вынужденной мерой, которую используют для приспособления к новой социальной жизни, а дополнительным стимулом к изучению иностранной культуры и литературы. В исследовании среди русскоговорящих студентов приняли участие 100 человек, из которых 30% обучаются на 3 курсе, 24% на 1 курсе, 10% на 2 курсе, 16% и 20%, соответственно, на 4 и 5 курсах. Из которых 82% владеют русским и английским языками, а 11% русским и французским языками, что позволяет уже на начальном этапе исследования определить повсеместность использования двуязычия в современном мире. Большая часть студентов, владеющих двумя языками, обучаются на 4 и 5 курсах, что объясняется необходимостью изучения ряда профессиональных информационных источников для написания реферативных, курсовых и научно-исследовательских работ. Результаты исследования по вопросу «Какими иностранными языками Вы владеете?» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

## Анализ изучения русскоговорящими студентами иностранных языков

Показатель	Период обучения				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Французский язык	3%	2%	1%	3%	2%
Английский язык	13%	12%	16%	18%	23%
Не владеет иностранным языком	2%	1%	1%	2%	1%

Примечание\*: от общего количества опрошенных

В современном мире изучение иностранного языка с применением новых технологий и цифровых платформ является одной из самых распространённых форм образования. Такой формат обучения стал актуальным после введения карантинных мер, связанных с распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19. В связи с чем стало более актуально заниматься самостоятельно, развивая свои навыки и набирая опыт. Самостоятельная работа студентов представлена активной деятельностью обучающихся и направлена на формирование навыков, осмысление информации, обобщение и систематизацию знаний, полученных в ходе образовательного процесса. Вопрос: «Используете ли Вы цифровые платформы для изучения иностранного языка (онлайн-школы, вебинары)?» позволил определить количество студентов, занимающихся самообразованием в области лингвистики. Одними из самых популярных онлайн-платформ для изучения иностранных языков являются: Englex, EnglishDom, Skyeng, American Club of Education, Divelang, LABlang. Студенты, использующие медийные площадки составили 27% от общего количества опрошенных, что позволило определить уровень заинтересованности студентов в вопросах самообразования. Однако, 25% предпочитали самостоятельно использовать учебную литературу с целью расширения своих профессиональных возможностей.

Однако, большинство студентов изучают английский язык в образовательных учреждениях (48%), что обусловлено широкой необходимостью использования иностранной литературы и возможностью обучаться в зарубежных странах. В настоящее время образовательный процесс базируется на использовании мультимедийных систем,

которые позволяют студентам визуализировать и структурировать полученный материал. Различные приёмы визуализации используются для увеличения познавательной деятельности студентов, запоминания новой информации и установления связей между событиями и объектами, что крайне важно в процессе изучения иностранных языков.

При проведении анализа один из вопросов анкеты предполагал определения сферы использования иностранного языка студентами, на примере коммуникативной и профессиональной деятельности. 65% студентов используют иностранный язык в профессиональной деятельности, что вызвано широким распространением информационных платформ на английском языке. Знание английского языка открывает свободный доступ к мировым интеллектуальным ресурсам, таким как: статьи, научная литература, материалы международных конференций. Например, в Science Citation Index большинство работ представлено на английском языке.

Большая часть вопросов анкеты была направлена на определение уровня развития билингвального образования среди русскоговорящих студентов в Астраханском ГМУ. На вопросы «Используются ли в ходе образовательного процесса аспекты билингвального образования?» и «Какие формы билингвального образования используются в вашем учебном заведении?» студенты в 42% случаев отвечали, что в ходе учебного процесса преподаватели используют отдельные принципы двуязычия, хоть и не повсеместно. Ряд учебных дисциплин, предполагающих формирование профессионализма и компетенции современных специалистов, нуждается в постоянной модернизации. Свободное использование информационного пространства, представленного на иностранных языках, зависит от профессиональной подготовки специалиста, и от его способности осваивать материал и использовать его в рабочих целях. Для этого в учебный процесс и внедряется билингвальное образование, поскольку оно расширяет возможности обучающихся. При этом в ходе НТП большее предпочтение педагоги стали отдавать мультимедийным системам, которые не только улучшают понимание студентами изложенного материала посредством визуализации, но и

способствуют погружению в новую языковую среду. Респонденты замечали, что в 35% случаев профессорско-педагогический состав использовал мультимедийные системы на иностранном языке в ходе проведения лекционных и практических занятий. 15% осуществляли междисциплинарную интеграцию занятий, для формирования научного мировоззрения студентов, выстраивая причинно-следственные связи и иерархическую цепочку понятий и процессов.

Анкетирование позволило выявить основные цели, которые преследуют студенты при изучении иностранного языка. В большинстве случаев (37%) главной целью студентов было расширение коммуникации с иностранцами и в 23% случаев для изучения зарубежной литературы. 21% студентов изучают иностранный язык для дальнейшего обучения в зарубежных странах по программам обмена студентами, которые позволяют повысить качество образования и расширить культурные и экономические связи между странами. Согласно исследованию 32% студентов выступают за изменение формата обучения с целью использования двуязычия в образовательном процессе.

Анкетирование, проводимое среди иностранных студентов, было представлено десятью вопросами на английском и французском языках. Респонденты отвечали на вопросы об эффективности и перспективности развития билингвального образования в Астраханском ГМУ. Для иностранных студентов, оказавшихся в непривычной для них языковой среде крайне сложно адаптироваться без коммуникации с местным населением. Именно поэтому образовательный процесс реализуется в условиях двуязычия. Для успешного освоения студентами представленного учебного материала преподаватели проводят занятия на языке-посреднике. Важно отметить, что жизнь современного человека протекает в коммуникативной языковой среде, используя в ходе взаимодействия с другими людьми определённые модели дискурсивного поведения. Дискурсивные особенности, проявляемые в ходе взаимодействия между людьми, определяются специфичностью культурного кода, развитие которого невозможно без знания языка. Именно поэтому внедрение билингвального образования позволяет иностранным студентам не только получать качественное образова-

ние, но и развивать международные отношения с студентами из РФ и других стран. Социальный опрос позволил выявить основные принципы и особенности развития билингвального образования, а также отношение иностранных студентов к двуязычию.

В анкетировании приняли участие 100 иностранных студентов из разных стран, которые обучаются по программам высшего образования и используют для коммуникации английский и французский языки. Среди опрошенных 48% являются студентами 2 курса, 20% – 1 курса, 10% – 3 курса, 14% – 4 курса и 8% – 5 курса. В ходе опроса также было выявлено, что в 58% случаев занятия проводились на русском и английском языках, а остальные 42% использовали русский и французский язык. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что билингвальное образование уже активно используется в Астраханском ГМУ и является приоритетным направлением расширения возможностей образовательного процесса.

На вопрос «Является ли язык серьезной адаптационной трудностью» большинство студентов (62%) ответили «Да, поэтому я стараюсь выучить язык». При этом 48% уже разговаривают на русском языке из которых 53% не испытывают никаких затруднений, что характерно для старших курсов в связи с длительным проживанием на территории РФ и образовательным процессом, который проводится на двух языках. При этом важно отметить, что у всех иностранных студентов дидактический и лекционный материалы представлены на языке-посреднике, что существенно облегчает подготовку к занятиям.

Билингвальное образование за последние двадцать лет стало одним из самых перспективных форматов обучения. Учёные отмечают, что процесс глобальной билингвизации в современном мире развивается параллельно с информационным обществом. В условиях расширения использования билингвального образования использование двух языков объединяется общим информационным пространством, которое использует эти языки в ходе международной коммуникации. НТП оказывает влияние и на формирование новых форм образовательного процесса, в частности, в лингвистике. Использование мультимедийных систем и ИКТ позволяет увеличить

эффективность обучения и качество получаемых знаний. Социологический опрос позволил определить, какие формы обучения используются для реализации билингвального образования. В 38% случаев занятия проводятся с использованием мультимедийных систем, что увеличивает наглядность и доступность материала. Студенты отмечают в 27% случаев, что в ходе занятия преподаватель для лучшего понимания изучаемого материала приводит аналогии и различные формы словообразования. В 35% случаев студентам помогает коллективное решение поставленных задач, реализуемых с помощью преподавателя. Данные формы обучения являются аспектами основных принципов развития билингвального образования, что определяет их научную обоснованность и эффективность внедрения.

Основными факторами, увеличивающими эффективность изучения русского языка в 56% случаев, является интеграция в образовательной среде русского языка и языка-посредника, также в 37% случаев студентам помогает общение с русскоговорящими студентами, что играет важную роль в формировании межкультурных контактов среди молодежи. Также 7% студентов считают, что эффективность изучения русского языка зависит от языковой среды. Это связано с развитием способности воспринимать иностранную речь на слух. Существует несколько механизмов аудирования, которые позволяют студентам развивать свои коммуникативные навыки. К ним относятся механизм оперативной и долговременной (слуховой) памяти, внутреннего проговаривания и антиципации (вероятностного прогнозирования).

Наиболее эффективной формой обучения считается проведение учебных занятий в условиях двуязычия путем группового обучения (68%), которое позволяет улучшить разговорный язык и сформировать языковые навыки. В 23% случаев студенты выступали за кооперативное обучение, которое в ряде аспектов похоже на групповое, но отличается специфичностью изучения языка. Такие студенты планируют изучать иностранные языки только в рамках деловой переписки и международного бизнеса, основываясь на специфике своей профессиональной деятельности. Однако 9% студентов считают наиболее эффективной индивидуальную форму обучения, ко-

торая позволяет решать специфические профессиональные задачи. При этом у студентов не формируется общего представления о изучаемом языке, что не позволяет преодолеть языковой барьер. Индивидуальная форма обучения в отличие от группового исключает конкуренцию как дополнительный стимул.

Указанные подходы к образованию способствуют формированию у студентов мотивации к изучению иностранного языка, что играет важную роль в достижении поставленной цели, которой в ряде случаев является двуязычие.

В ходе проведения анкетирования среди иностранных студентов была выявлена положительная тенденция к расширению языковой компетенции. Студенты отмечают эффективность использования билингвального образования, что существенно влияет на популяризацию российского образования за рубежом. Об этом также свидетельствует показатель «международной деятельности» Астраханского ГМУ, представленный в ГИВЦ по состоянию на 12.08.2021 и сформированный в форме мониторинговой таблицы в программно-методическом комплексе LiftUp. Данные мониторинговой таблицы представлены в таблице 2.

*Таблица 2.*

**Анализ показателей эффективности образовательного процесса  
в Астраханском ГМУ**

Лига	ВУЗ/филиал	Показатель J	Международная деятельность /Приведенный контингент
1 лига	ФГБОУ ВО Астраханский ГМУ Минздрава России	25	41,82

Показатель приведенного контингента является одним из основных при определении эффективности образовательного процесса в регионе. ФГБОУ ВО Астраханский ГМУ входит в первую лигу ВУЗов среди всех учебных заведений Астраханской области по показателю эффективности образовательного процесса. Данный показатель занимает лидирующую позицию благодаря постоянному развитию методик и форм образовательного процесса в учебном заведении, одной из которых является билингвальное образование.



Расширение его использования позволяет не только улучшить образовательный процесс, но и решить комплекс социальных задач в международных коммуникативных средах.

Важно отметить, что использование двуязычия в образовании является постепенным процессом, который реализуется благодаря использованию различных моделей обучения, отражающих структурные особенности родного языка и языка-посредника. Данные приоритетные модели используются на занятиях по дисциплине Аналитическая химия на кафедре химии фармацевтического факультета Астраханского ГМУ. К таким моделям относятся: сопровождающая (дублирующая); дополняющая (аддитивная); паритетная и вытесняющая.

Сопровождающая модель представляет собой совокупность методов, используемых в ходе образовательного процесса, которые направлены на предоставление информации на русском языке и языке-посреднике. Данный метод используется для установления ассоциативных связей с другими лексическими единицами.

Аддитивная модель ориентирована на предоставление на русском языке для российских обучающихся, а для иностранных студентов на языке-посреднике дополнительной информации, которая способствует повышению эрудированности и расширению границ познания, позволяющих сформировать мотивацию и стремление к изучению нового.

Паритетная модель позволяет сформировать высокий уровень языковой компетенции, посредством равноправного использования русского языка и языка-посредника.

Вытесняющая модель предполагает осуществление образовательного процесса только на иностранном языке для русскоговорящих студентов, а для иностранных обучающихся на русском языке, что характерно для высокого уровня языковой компетенции студента. Последнюю модель используют только для иностранных студентов выпускного курса.

### **Заключение**

В ходе проведенного исследования и анализа анкетирования студентов можно сделать вывод о том, что билингвальное образование является важной частью образовательного процесса среди иностран-

ных студентов. Получению качественного образования препятствует присутствующий языковой барьер, который можно преодолеть, постепенно внедряя в образовательный процесс двуязычие. Его использование позволяет расширить возможности современного образования и формирует у студентов понимание необходимости его использования в профессиональной деятельности.

Социологический опрос среди иностранных студентов позволил выявить, что в Астраханском ГМУ используются основные принципы внедрения билингвального образования, такие как: семантизация информации, ориентация на родной язык, новизна и разнообразие форм, методов и средств обучения иностранному языку. Также важно отметить, что учебное сотрудничество между обучающимися и профессорско-преподавательским составом позволяет сформировать мотивацию к активному изучению иностранных языков. Дальнейшее расширение особенностей билингвального образования возможно благодаря мультимедийным системам и ИКТ, которые открывают для студентов доступ к мировому информационному пространству.

Русскоговорящие студенты активно нацелены на изучение иностранных языков. Опрос позволил показать, что большая часть студентов занимается самообразованием, посещает курсы, открытые вебинары и использует в ходе подготовки иностранную литературу с целью расширения своих профессиональных возможностей. Это связано с тем, что многие научные труды, материалы конференций и инновационные разработки представлены на иностранных языках, что требует от будущих специалистов языковой компетенции. Более того, большинство современных компаний и бизнес-интеграций нацелены при отборе штаба сотрудников на специалистов, владеющих несколькими языками.

Важно отметить, что русскоговорящие и иностранные студенты имеют схожие цели, в большинстве случаев, это успешно освоить разговорный и деловой стиль иностранного языка и использовать его в своей профессиональной деятельности. Однако, если провести параллель, то можно заметить, что русскоговорящие студенты чаще отдают предпочтение иностранным курсам и онлайн-школам, а иностранные обучающиеся изучают язык в ходе получения обра-

зования. Данная тенденция объясняется нахождением иностранных студентов в новой языковой среде, в то время как русскоговорящим не хватает практических навыков в использовании языка и аудирования. Данные выводы позволяют определить необходимость и перспективность внедрения билингвального образования, поскольку его принципы способствуют глобальной интеграции.

Двуязычие является составной частью современного информационного общества, специфичностью которого является развитие единого социально-информационного пространства с целью стандартизации коммуникативно-языковых процессов в обществе. Билингвальное образование активно используется для решения социальных, политических и экономических проблем общества, выступая активным средством объединения народов.

В заключении нужно отметить, что обучение на иностранных языках возможно лишь при условии свободного владения своим родным языком. Это важное условие позволяет не только освоить иностранный язык для профессионального и повседневного общения, но и сохранить свой родной язык, на котором человек мыслит, свою национальную культуру.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### *Список литературы*

1. Андреева О.С. Обучение учащихся текстовой деятельности в условиях билингвального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 18-22.
2. Глухий Я. А. Обучение на билингвальной основе в условиях модернизации современного образования / Я. А. Глухий, Н. А. Качалов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7(135). С. 192-195.
3. Кагуй Н. В. Стратегии развития раннего билингвального образования как основа интеграции личности в системы мировой и национальной культур // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. С. 203-208.

4. Кузнецова О.В. Билингвальное предметно-языковое интегрированное обучение в техническом вузе - успешная стратегия высшего профессионального образования // Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 124-128.
5. Мельникова М.С. Непрерывное билингвальное образование: современный контекст // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 45. С. 54-57.
6. Петрукович Л.А. Интеграция преподавания иностранных языков и профессиональных дисциплин при билингвальном обучении в условиях информатизации образования // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 12-3. С. 124-127.
7. Сиденко А.С. О проекте в условиях билингвального образования: «Развитие коммуникативной компетентности учителя средствами описания передовых практик» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 4. С. 46-48.
8. Славина Л.Р. Обзор состояния двуязычного образования в западноевропейских и североамериканских странах (Из истории билингвального образования) / Л. Р. Славина, Е. М. Маклакова, Л. Р. Мустафина // Этносоциум и межнациональная культура. 2014. № 8(74). С. 149.
9. Терехова Г.В. Социализирующие возможности билингвального образования // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2(43). С. 9-14.
10. Фомин М.А. Взгляд на билингвальное образование, основанный на опыте работы в двух колумбийских университетах // Преподаватель XXI век. 2021. № 1-1. С. 49-55. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-1-49-55>
11. Ширин А.Г. Непрерывное билингвальное образование в контексте интеграционных процессов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1(14). С. 38-42.
12. Bekasova E. Psychological aspects of bilingual education // Cross - Cultural Studies: Education and Science. 2017. Vol. 2, No 3. P. 67-72.
13. Carstens S. Bilingual education for global citizenship: Creating an integrated language/culture curriculum for Mandarin/English students // Human Organization. 2015. Vol. 74, No 1. P. 16-26. <https://doi.org/10.17730/humo.74.1.xq4g071t5742r104>

14. Martínez-Álvarez P. Preparing Educators for Inclusive Bilingual Education: A Boundary Crossing Laboratory Between Professional Groups / P. Martínez-Álvarez, Á. Lopez-Velasquez, A. Kajamaa // *Cultural-Historical Psychology*. 2021. Vol. 17, No 3. P. 125-134. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170316>
15. Pirozhkova I.S. Content and language integrated learning: a variant of bilingual education in Russian universities // *Philological Class*. 2020. Vol. 25, No 4. P. 181-188. <https://doi.org/10.26170/FK20-04-18>
16. Pirozhkova I.S. Content and language integrated learning: a variant of bilingual education in Russian universities // *Philological Class*. 2020. Vol. 25, No 4. P. 181-188. <https://doi.org/10.26170/FK20-04-18>
17. Voronkov K.N. Management of the Quality of Education on the Basis of the Bilingual Technology of Instruction // *Science prospects*. 2010. No 13(15). P. 40-46.

### *References*

1. Andreeva O.S. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2019, no. 65 (4), pp. 18-22.
2. Gluxij Ya.A., Kachalov N.A. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, no. 7(135), pp. 192-195.
3. Kaguj N.V. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 1, pp. 203-208.
4. Kuzneczova O.V. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, no. 4, pp. 124-128.
5. Mel`nikova M.S. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 45, pp. 54-57.
6. Petrukovich L.A. *Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya*, 2016, no. 12 (3), pp. 124-127.
7. Sidenko A.S. *Municipal`noe obrazovanie: innovacii i e`ksperiment*, 2013, no. 4. S. 46-48.
8. Slavina L.R., Maklakova E. M., Mustafina L. R. *E`tnosocium i mezhnacional`naya kul`tura*, 2014, no. 8(74), pp. 149.
9. Terexova G.V. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2005, no. 2(43), pp. 9-14.
10. Fomin M.A. *Prepodavatel` XXI vek*, 2021, no. 1 (1), pp. 49-55. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-1-49-55>

11. Shirin A.G. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2006, no. 1(14), pp. 38-42.
12. Bekasova E. *Cross - Cultural Studies: Education and Science*, 2017, vol. 2, no.3, pp. 67-72.
13. Carstens S. *Human Organization*, 2015, vol. 74, no. 1, pp. 16-26. <https://doi.org/10.17730/humo.74.1.xq4g071t5742r104>
14. Martínez-Álvarez P. Lopez-Velasquez Á., Kajamaa A. *Cultural-Historical Psychology*, 2021, vol. 17, no. 3, pp. 125-134. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170316>
15. Pirozhkova I.S. *Philological Class*, 2020, vol. 25, no. 4, pp. 181-188. <https://doi.org/10.26170/FK20-04-18>
16. Pirozhkova I.S. *Philological Class*, 2020, vol. 25, no.4, pp. 181-188. <https://doi.org/10.26170/FK20-04-18>
17. Voronkov K.N. *Science prospects*, 2010, no. 13(15), pp. 40-46.

#### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Уранова Валерия Валерьевна**, ассистент кафедры химии фармацевтического факультета  
*Астраханский государственный медицинский университет*  
*ул. Бакинская, 121, Астрахань, 414000, Российская федерация*  
*fibi\_cool@list.ru*

**Близняк Ольга Владимировна**, студент фармацевтического факультета  
*Астраханский государственный медицинский университет*  
*ул. Бакинская, 121, г. Астрахань, 414000, Российская Федерация*  
*olhabliznyak@yandex.ru*

**Мажитова Марина Владимировна**, заведующая кафедрой химии фармацевтического факультета, доктор биологических наук, доцент  
*Астраханский государственный медицинский университет*  
*ул. Бакинская, 121, Астрахань, 414000, Российская федерация*  
*marinamazhitova@yandex.ru*

**Исякаева Ралина Рафиковна**, ассистент кафедры химии фармацевтического факультета  
*Астраханский государственный медицинский университет  
ул. Бакинская, 121, Астрахань, 414000, Российская федерация  
ralina92@inbox.ru*

#### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Valeria V. Uranova**, Assistant of the Chemistry Department at the Faculty of Pharmacy  
*Astrakhan State Medical University  
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation  
fibi\_cool@list.ru  
SPIN-code: 3601-7336  
ORCID: 0000-0003-2114-1286*

**Olga V. Bliznyak**, student of the Faculty of Pharmacy  
*Astrakhan State Medical University  
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation  
olhabliznyak@yandex.ru*

**Marina V. Mazhitova**, Head of the Chemistry Department at the Faculty of Pharmacy, Doctor of Biology, Associate Professor  
*Astrakhan State Medical University  
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation  
marinamazhitova@yandex.ru  
SPIN-code: 7386-9674  
ORCID: 0000-0002-1822-6652*

**Ralina R. Isyakaeva**, Assistant of the Chemistry Department at the Faculty of Pharmacy  
*Astrakhan State Medical University  
121, Bakinskaya Str., Astrakhan, 414000, Russian Federation  
ralina92@inbox.ru  
SPIN-code: 9279-3478  
ORCID: 0000-0001-9804-2951*

Поступила 10.02.2022  
После рецензирования 20.02.2022  
Принята 25.02.2022

Received 10.02.2022  
Revised 20.02.2022  
Accepted 25.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-71-88  
УДК 37.034

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»**

***С.А. Вахрушев, Н.Е. Строгова, О.Н. Тютюкова***

***Введение.*** В статье рассматривается значимая проблема становления духовных ценностей студентов педагогических вузов как своеобразного маркера их духовно-нравственной воспитанности.

Цель статьи заключается в исследовании способов педагогического сопровождения духовно-нравственного становления будущего учителя.

***Методы.*** Тест М. Рокича «Ценностные ориентации», авторская опросная методика-эссе «Ваше мнение», выявляющая отношение студентов к действительности использованных форм организации их учебно-познавательной деятельности.

***Результаты.*** На основе теоретического анализа и эмпирического исследования, авторами выявлены формы и приемы аудиторной (создание и защита «личного педагогического герба», проект-презентация «Мой любимый учитель», «послушай – нарисуй») и внеаудиторной работы (дневник самостоятельной работы студента, деловые и ролевые игры, «Педагогический клуб», «Педагогическая мастерская») в рамках освоения дисциплины «Педагогика» и доказано их позитивное влияние на духовно-нравственное становление будущих педагогов.

***Заключение.*** Предложенные и апробированные способы педагогического сопровождения духовно-нравственного становления будущего учителя являются эффективным ресурсом развития его ценностно-смысловой сферы.

***Область применения результатов.*** Результаты исследования могут быть использованы в профессиональном образовании бака-



лавров – будущих педагогов в процессе преподавания педагогической дисциплины.

**Ключевые слова:** воспитание; духовно-нравственное становление; педагогическое сопровождение; ценности; терминальные и инструментальные ценности; аудиторная и внеаудиторная работа

## PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE COURSE OF MASTERING THE SUBJECT «PEDAGOGICS»

*S.A. Vakhrushev, N.E. Strogova, O.N. Tyutyukova*

**Introduction.** *The article considers a significant problem of the formation of spiritual values of students of pedagogical universities as a peculiar marker of their spiritual and moral education.*

*The purpose of the article is to study the methods of pedagogical support of the spiritual and moral formation of the future teacher.*

**Methods.** *M. Rokich's test «Value Orientations», the author's survey methodology-essay «Your Opinion» revealing students' attitudes to the effectiveness of the forms used in the organization of their educational and cognitive activities.*

**Results.** *The forms and techniques of the curricular activities (creation and presentation of the «personal pedagogical coat of arms», project-presentation «My favourite teacher», «listen – draw») and extra-curricular activities (diary of the student's independent work, business and role-playing games, «Pedagogical Club», «Pedagogical Workshop») have been identified as part of the development of the discipline «Pedagogics». Their identification is based on the theoretical analysis and empirical research. The positive effect of the given forms and techniques on the spiritual and moral formation of future teachers is also proved.*

**Conclusion.** *The proposed and tested methods of pedagogical support of the spiritual and moral formation of the future teacher are an effective resource for the development of their value-semantic sphere.*

***Practical implications.** The results of the study can be used in the professional education of bachelors - future teachers in the teaching of pedagogical discipline.*

***Keywords:** education; spiritual and moral formation; pedagogical support; values; terminal and instrumental values; curricular and extra-curricular activities*

## **Введение**

В современных реалиях развития российской системы образования наметилась стойкая тенденция усиления внимания к воспитательному процессу. Так, в действующем федеральном законе «Об образовании в РФ» самообразование трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом» [15]. При этом и социальный, и государственный запросы в первую очередь связаны с духовно-нравственной составляющей воспитательного процесса, и воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности обучающегося на основе «социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения» [10]. Причем, для российской ментальности исторически характерен особый пиетет к вопросам нравственного становления человека. В этой связи приведем мнение Н.М. Карамзина, который считал, что «человек важнее гражданина» и что «Россия всегда сильна была своей нравственностью», с которым перекликается мысль К.Д. Ушинского о том, что «развитие нравственности важнее, чем развитие ума», а «обучение – это база нравственного воспитания» [12].

Сегодня духовно-нравственное воспитание трактуется как целостный образовательный процесс, организованный в деятельностной форме и направленный на создание единого пространства порождения смыслов (бытовых, предметных, событийных и пр.), расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы, присвоения духовных **ценностей** и становления нравственной личности [5; 7; 16; 17; 19; 20]. По мысли Н.В. Никандрова, духовно-нравственное воспитание – это всегда воспитание **ценностей**, воспитание отношения человека к

миру, к себе, другим, к Богу. Среди многообразия ценностей особого внимания, на наш взгляд, заслуживают ценности базовые, трактуемые как основные жизненные смыслы, которыми личность руководствуется в своей повседневной жизни. Ориентиром для формирования таких ценностей являются ценности общечеловеческие (глобальные, универсальные). Декларируя в качестве приоритетной задачи в сфере воспитания «развитие высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности», Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года выделяет такие духовно-нравственные ценности, как: человеколюбие, справедливость, личное достоинство, воля, нравственный долг и другие [10]. Одним из направлений духовно-нравственного воспитания как раз и является формирование личностных ориентаций отдельного человека на основе базовых ценностей. Безусловно, чтобы эффективно осуществлять эту сложную, тонкую и значимую профессиональную деятельность, современный педагог должен быть не только учителем-предметником, но и педагогом – воспитателем. Данное понятие «акцентирует внимание на формировании у педагогов позиции воспитателя, внутренней установки и готовности к анализу, выделению и решению воспитательных задач из обилия воспитывающих ситуаций» [9, с. 71]. Значимость готовности к реализации воспитательных функций закреплена и в действующем в педагогическом образовании ФГОС, предполагающем, что начинающий педагог «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4) [13, 14]. В этой связи студенту предстоит овладеть необходимыми для этого профессиональными умениями, а именно: осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение индивидуально-личностного развития школьника, его успешной социализации, культурной и гражданской идентификации, проявления индивидуальных способностей, развития талантов, духовно-нравственных качеств личности; создавать соответствующую развивающую образовательную среду, в которой обучающийся свободно может проявить себя как активный субъект духовной жизни, продуктивного общения, творческой и инновационной деятельности,

нравственных отношений; изменять их форму существования, включать в созидательные жизнеутверждающие процессы, связанные с построением и реализацией планов и моделей собственной активной и благополучной жизни, сотрудничеством, сотворчеством. В данном контексте задача организации педагогического сопровождения духовно-нравственного становления будущего учителя становится гиперактуальной [1; 3; 8; 18; 19].

В Толковом словаре Владимира Даля [4] слово «сопровождение» рассматривается как определенное действие, при котором сопровождать – это значит провожать до какой-то цели, сопутствовать, идти вместе, по одной дороге, быть рядом, следовать. В современной педагогической науке и практике педагогическое сопровождение часто представляется как более сложный (продвинутый) этап процесса педагогической поддержки обучающихся, в котором, по мнению некоторых исследователей, педагогическое сопровождение характеризуется не столько снижением уровня вмешательства педагога в образовательный процесс, сколько умением воспитанника решать свои учебные и личностные проблемы.

В рамках парадигмального подхода в образовании выделяется несколько смыслов педагогического сопровождения:

- сопровождение как развитие субъектности (самостоятельности, компетентности, успешности) и качества продуктивной деятельности человека как субъекта бытия) [6];
- сопровождение в самоопределении и индивидуально творческой деятельности человека [1];
- сопровождение социальной адаптации индивида и самостоятельного выполнения им социальных норм и требований [3];
- процесс, стимулирующий межличностное взаимодействие обучающихся в соответствии с социально-педагогическими требованиями и их личностное развитие (ценностно-смысловую ориентацию, формирование системы отношений к миру, людям, самому себе) [2].

Именно такой ценностно-ориентирующий характер педагогического сопровождения учебно-познавательной деятельности студен-

тов требует, на наш взгляд, осмысления и акцентуации в практике педагогического образования. Одной из задач настоящей статьи является выявление формирующего потенциала дисциплины «Педагогика» в духовно-нравственном становлении будущего учителя. Для её решения предлагаем актуализировать аксиологический характер педагогического сопровождения аудиторной и внеаудиторной работы студентов, способствующий их духовно-нравственному самоопределению, становлению ценностно-смысловой сферы и профессиональной позиции. Педагогическое сопровождение при этом предполагает опору на компетентностный, деятельностный, культурологический и аксиологический подходы, а также реализацию интерактивного режима взаимодействия.

### Материалы и методы

Так, при освоении знаниевых и эмоционально-ценностных основ педагогической профессии (раздел «Введение в педагогическую деятельность») уместно использовать прием – создание и защита «**личного педагогического герба**», символически отражающего ответы на вопросы: почему поступил в педагогический вуз?; какие педагогические способности уже сегодня может проявить в деятельности?; как (кем) видит свою педагогическую карьеру в будущем?; какой главный личный результат через год работы учителем?; мое педагогическое кредо. Предложенный макет герба студенты заполняют, а потом представляют его группе, отвечая на вопросы однокурсников, тем самым обдумывают цели, анализируют свои ресурсы и актуализируют ближайшие планы по личностному и профессиональному развитию. Еще один методический способ организации педагогического сопровождения аудиторной работы студентов – создание проекта-презентации на тему «**Мой любимый учитель/тренер/педагог/классный руководитель**». В ходе выполнения мини-проекта обучающиеся анализируют и выделяют, опираясь на образ конкретного учителя, значимые духовно-нравственные характеристики личности, необходимые для их профессионального становления. Важным результатом при этом является

работа над определением своего представления о положительной «Я-концепции учителя», её этической основе.

Педагогическое сопровождение студентов на семинарском занятии по теме «Методологическая культура педагога» при изучении раздела «Общие основы педагогики» происходит через выстраивание межличностного и учебного взаимодействия обучающихся с помощью работы в парах сменного состава или в мини-группах по 3-4 человека (прием «послушай и нарисуй»). Каждый из студентов такой пары на первом «такте» выступает в роли «представителя» одного из методологических подходов в образовательной деятельности (аксиологического, деятельностного, личностно-ориентированного, культурологического и др.). На втором шаге «слушатели» должны на основе данного объяснения нарисовать/изобразить эмблему данного методологического подхода, отразив его основные идеи и принципы. Третий «такт» работы в паре – «методолог» задает «слушателю» вопросы по данной эмблеме, результатом этого диалога может быть дополнение или исправление эмблемы (по необходимости). Затем студенты меняются ролями, в дальнейшем и парами в течение всего занятия. В таком взаимодействии первокурсники, опираясь на известные фундаментальные методологические установки и подходы, представляют друг другу в ходе обсуждения свои ценностные ориентации и мировоззренческие представления о педагогической деятельности, выделяют ключевые гуманистические основания профессии учителя.

В условиях усиления духовно-нравственной составляющей современного образования особое значение приобретает решение проблемы актуализации воспитательного потенциала внеаудиторной работы, ориентированной на формирование ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя. В этом контексте эффективна практика пролонгированного ведения дневника самостоятельной работы студента. Данный дневник – комплекс целенаправленно подобранного дидактического материала, позволяющего развивать способности к самоанализу, целеполаганию, целеосуществлению, планированию своей деятельности по этическому самосовершен-

ствованию и самоконтролю. По форме дневник представляет собой тетрадь, содержащую глоссарий качеств, обеспечивающих успешную учебную и профессиональную деятельность, высказывания выдающихся людей, пословицы об этических ценностях и нравственных чертах человека. В дневнике также предусмотрены рубрики: «Твои ощущения от занятия; что помогало (что мешало) выполнять задания»; при этом приводятся доводы и контрдоводы, организуется внутренняя этическая полемика в виде разъяснений самому себе.

В решении задач формирования ценностного отношения к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности целесообразно использовать деловые и ролевые игры («Успешный студент педагогического вуза – преуспевающий учитель», «Путешествие в страну высшего педагогического образования», «Модель успешного учителя» и другие). В рамках данной статьи более подробно представим две наиболее удачных, на наш взгляд, формы организации внеаудиторной работы. Это «Педагогический клуб», в рамках которого студенты готовят несколько заседаний по следующим темам: «Этика педагогического труда», «Культура внешнего вида современного учителя», «Мастерство педагогического взаимодействия», «Педагогическая техника как средство деонтологии». Данные темы изучаются на аудиторных занятиях по дисциплине «Педагогика» в рамках раздела «Введение в педагогическую деятельность». Поэтому в подготовке этих встреч творческие группы студентов-разработчиков достаточно самостоятельны, так как у них уже есть опорные знания. Однако они обязательно должны были реализовать следующие требования: расширение и закрепление знаний по теме; презентация ценного источника (книга, сайт), найденного ими по данной проблеме; тренинг. Предлагались следующие формы проведения заседаний: педагогическая гостиная/кафе, дискуссионный клуб, педагогическая мастерская, философский стол. Само содержание и интерактивные формы предложенных встреч способствовали погружению гостей-членов клуба в пространство напряженных размышлений и поисков оснований для построения собственной нравственной позиции. Еще одна удачно найденная нами форма – это «Педагогическая мастерская»,

работу которой организуют старшекурсники (3 курс) для студентов первого курса. При этом одновременно работает четыре мастерских, объединенных общей темой: «Формы работы по духовно-нравственному воспитанию в деятельности классного руководителя». В каждой мастерской ее организаторы предлагают гостям погрузиться в атмосферу игры, коллективного творческого дела, события. Заметим, что в ходе освоения модуля «Теория и методика воспитания» студенты третьего курса знакомились с данными формами, но, чтобы достойно подготовить работу мастерской, им необходимо было не просто расширить знания по теме, но и проявить определенные компетенции. Содержательным аспектом работы мастерских являются этические знания, а целевыми установками – формирование духовно-нравственной позиции обучающихся.

### **Результаты**

Характеризуя наш опыт организации педагогического сопровождения духовно-нравственного становления студентов, остановимся на аксиологическом диагностическом срезе, данные которого нами были получены с помощью теста М. Рокича «Ценностные ориентации» [11]. Студентам-третьекурсникам было предъявлено два списка ценностей, сначала терминальных, затем инструментальных, в которых респонденты должны были проставить ранговые номера. Данные ранжирования помогли выявить основную группу ценностей, на основе которых обучающиеся выстраивают свои взаимоотношения с окружающими, реализуют собственные поведенческие установки и формируют индивидуальный мировоззренческий взгляд.

Также полученные данные помогли нам организовать учебно-познавательную деятельность студентов таким образом, чтобы она способствовала осознанному овладению ими деонтологических ценностей в ходе их изучения дисциплины «Педагогика», что актуализировало необходимость усиления воспитательного компонента аудиторной и внеаудиторной работы посредством перехода от узкодидактических задач к обогащению процесса изучения учебных дисциплин гуманитарной и воспитательной направленностью.



Итоговая диагностика показала, что самыми важными терминальными ценностями для респондентов КГПУ им. В.П. Астафьева являются *здоровье* – 73,82%, *любовь* – 70,68%, *счастливая семейная жизнь* – 70,68% и *материально обеспеченная жизнь* – 70,68%. Также важными ценностями являются *активная деятельная жизнь* (58,64%) и *наличие хороших и верных друзей* (44,5%).

Менее значимы, но тоже необходимы для будущих педагогов такие ценности, как *уверенность в себе* – 50,26%, *продуктивная жизнь* – 46,6% и *познание* – 46,6%. Также студентами выделяются *свобода* (43,98%) и *личностное развитие* (40,84%).

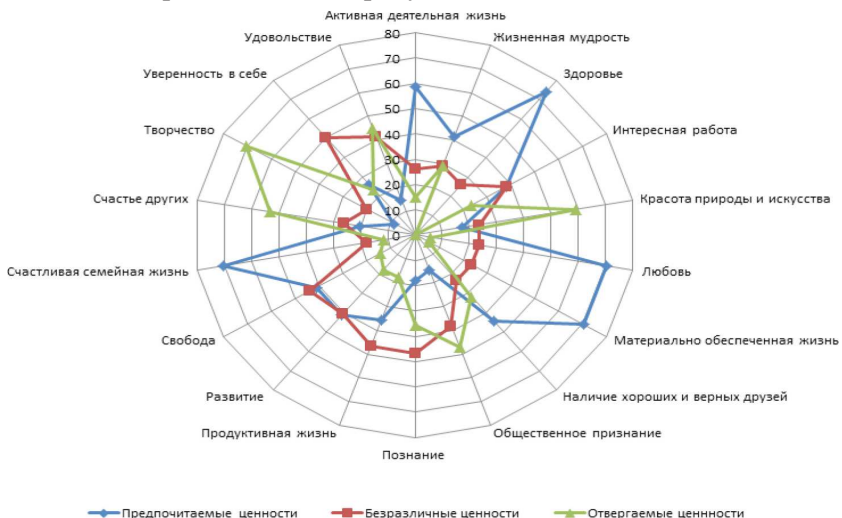
В отвергаемые терминальные ценности респондентов вошли: *творчество* – 70,68%, *красота природы и искусства* – 59,16%, *счастье других* – 53,4%, *общественное признание* – 47,12%. Набор ценностей, попавших в эту группу, вызывает тревогу. Например, студенты не задумываются о счастье других, но хотят иметь хороших и верных друзей и быть счастливыми в семейной жизни, что вряд ли возможно без некоторой доли альтруизма.

Также обращает на себя внимание выбор обучающимися важных инструментальных ценностей, в числе которых названы: *воспитанность* – 73,82%, *честность* – 52,88%, *жизнерадостность* – 50,26%, *самоконтроль* – 50,26%, *ответственность* – 47,12%, *смелость в отстаивании своего мнения* – 46,6%. Значимой также, по мнению респондентов, является и *образованность* (44,5%).

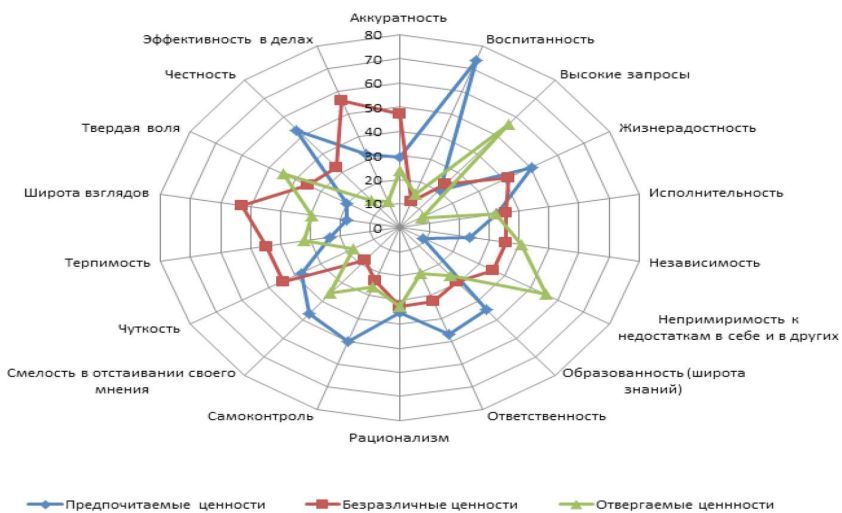
Менее важным были признаны *эффективность в делах* – 56,02%, *широта взглядов* – 52,88%, *аккуратность* – 47,12%, *терпимость и чуткость* – по 44,5%. *Исполнительность* набрала 35,6% выборов студентов и с минимальным перевесом попала в эту группу ценностей.

В список отвергаемых инструментальных ценностей вошли *высокие запросы* – 56,02%, *непримиримость к недостаткам в себе и в других* – 55,5%, *твердая воля* (44,5%) и *независимость* (40,84%), что также вызывает опасения. Такая низкая частота выборов тревожит, так как данные ценностные характеристики личности являются объективно значимыми в профессионально-педагогической деятельности.

Обобщённые данные по терминальным и инструментальным ценностям представлены на рисунках 1 и 2.



**Рис. 1.** Распределение выборов терминальных ценностей, сделанных обучающимися КГПУ им. В.П. Астафьева



**Рис. 2.** Распределение выборов инструментальных ценностей, сделанных обучающимися КГПУ им. В.П. Астафьева

## Заключение

Какое же влияние оказали предложенные формы и приемы аудиторной и внеаудиторной работы на духовно-нравственное становление будущих педагогов? Предоставим слово самим студентам, предложив несколько выдержек из их эссе. «Говорят, осень – время для грусти, рефлексии и серости в жизни, но только не для студентов филологического факультета КГПУ. Ведь в самый разгар ноября состоялось курсовое творческое дело «Педагогическая мастерская», где студенты третьего курса передали свой, хоть и небольшой, педагогический опыт, связанный с организацией духовно-нравственного воспитания в школе, первокурсникам» (Ольга В.). «Наша группа презентовала первокурсникам воспитательное дело «Нравственность нам говорит – путь к спасению открыт». Начали мы с таких стихотворных строчек: «Мы не верим, а земля – живая! Также дышит, спит и воду пьет. Как и человек – переживает, сколько во Вселенной он живет». Интересно, что разрабатывая содержание мастерской, мы сами вдруг глубже поняли, как важны бережные, нравственные основания взаимодействия людей друг с другом и со всей нашей прекрасной планетой!» (Оксана А.). «Работа нашей мастерской складывалась из трех блоков. Особую роль играл последний блок, связанный с созданием этической капсулы времени. Первокурсникам было предложено написать послание в будущее. Как заинтересованно они над этим работали! Для себя я сделала вывод, что очень непросто, но интересно и значимо вести разговор о нравственных основаниях жизни человека» (Виктория Н.).

Анализ результатов рефлексивной работы студентов позволяет нам сделать вывод о том, что при системной и целенаправленной ориентации форм аудиторной и внеаудиторной работы на ценностно-смысловую сферу личности освоения дисциплины «Педагогика», они являются действенным средством педагогического сопровождения духовно-нравственного становления будущего учителя.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### *Список литературы*

1. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. <http://www.isiksp.ru/biblioteka/vidyi-pedagogicheskoy-podderzhki-i-soprovozhdeniya-individualnogo-obrazovaniya> (дата обращения 14.01.2022).
2. Битянова М.Р. Управление деятельностью психолога в образовательном учреждении / М.Р. Битянова; М.Р. Битянова, Т.В. Беглова; отв. ред. М.А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 2010. 175 с.
3. Губанова М.И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников. Кемерово, 2003. 220 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: АСТ, 2014. 735 с.
5. Дармодехин С.В. Общациональная стратегия воспитания как основа развития государственной политики // Воспитание школьников. 2017. № 7. С. 3-15.
6. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36-46.
7. Калинина З.Н., Декина Е.В. Духовно-нравственные традиции в воспитании студенческой молодежи // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 4. С. 32-37. <https://s.expeducation.ru/pdf/2018/4/11803.pdf> (дата обращения 11.01.2022)
8. Карелина И.Г. Образование как процесс: способы его организации в вузе // Вестник Воронежского государственного университета. 2003. № 2. С. 49-55. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2003/02/Karelina.pdf> (дата обращения 14.01.2022)
9. Михалева Л.П., Журавлева О.П. Педагог в современном воспитательном пространстве школы. Красноярск, 2018. 292 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения 10.01.2022)

11. Тест М. Рокича «Ценностные ориентации». [http://azps.ru/tests/tests\\_rokich.html](http://azps.ru/tests/tests_rokich.html) (дата обращения 15.12.2021)
12. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Собр. соч., Т. 2. М.-Л., 1948. С. 15-41.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения 12.01.2022)
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (дата обращения 12.01.2022)
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения 10.01.2022)
16. Arthur J., Carr D. (2013). Character in learning for life: a virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education // *Journal of Beliefs & Values*, 2013, 34 (1), P. 26-35. <https://doi.org/10.1080/13617672.2013.759343>
17. Chernysheva E.I., Levashova L.I., Belykh I.V. Spiritual and moral upbringing of students in the centre associations for additional education // *Perspectives of Science and Education*, 2014, № 6 (12). P. 99-104.
18. Sanderse W. The meaning of role modelling in moral and character education // *Journal of Moral Education*. 2012. № 42 (1). P. 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
19. Ottestad G., Kelentric M., Guðmundsdóttir G.B. Professional Digital Competence in Teacher Education // *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2014. Vol. 9, № 4. P. 243-249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-02>
20. Yachina N. The Problem of Spiritual and Moral Formation of Personality // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 197. P. 1575-1579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.113>

### References

1. Aleksandrova E.A. *Vidy pedagogicheskoy podderzhki i soprovozhdeniya individual'nogo obrazovaniya* [Types of pedagogical support and support of individual education]. <http://www.isiksp.ru/biblioteka/vidyi-pedagogicheskoy-podderzhki-i-soprovozhdeniya-individualnogo-obrazovaniya> (accessed January 14, 2022).
2. Bityanova M.R., Beglova T.V. *Upravlenie deyatel'nost'yu psikhologa v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Management of the activity of a psychologist in an educational institution]. M., 2010, 175 p.
3. Gubanova M.I. *Sistema formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu sotsial'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov* [System of formation of readiness of future teacher for pedagogical support of social self-determination of high school students]. Kemerovo, 2003, 220 p.
4. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Interpretive dictionary of the living Great Russian language]. M.: AST, 2014. 735 p.
5. Darmodekhin S.V. Obshchenatsional'naya strategiya vospitaniya kak osnova razvitiya gosudarstvennoy politiki [National education strategy as a basis for public policy development]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of schoolchildren], 2017, no. 7, pp. 3-15.
6. Kazakova E.I. Protsess psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Process of psychological and pedagogical support]. *Na putyakh k novoy shkole* [On the paths to a new school], 2009, no. 1, pp. 36-46.
7. Kalinina Z.N., Dekina E.V. Dukhovno-nravstvennye traditsii v vospitanii studencheskoy molodezhi [Spiritual and moral traditions in the education of student youth]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2018, no. 4, pp. 32-37. <https://s.expeducation.ru/pdf/2018/4/11803.pdf> (accessed January 11, 2022)
8. Karelina I.G. Obrazovanie kak protsess: sposoby ego organizatsii v vuze [Education as a process: how to organize it at a university]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Voronezh State University], 2003, no. 2, pp. 49-55. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2003/02/Karelina.pdf> (accessed January 14, 2022)

9. Mikhaleva L.P., Zhuravleva O.P. *Pedagog v sovremennom vospitatel'nom prostranstve shkoly* [Teacher in the modern educational space of the school]. Krasnoyarsk, 2018, 292 p.
10. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r. <http://council.gov.ru/media/files/41d-536d68ee9fec15756.pdf> (accessed January 10, 2022)
11. *Test M. Rokicha «Tsennostnye orientatsii»* [M. Rokich's test «Value orientations»]. [http://azps.ru/tests/tests\\_rokich.html](http://azps.ru/tests/tests_rokich.html) (accessed December 15, 2021)
12. Ushinskiy K.D. *O narodnosti v obshchestvennom vospitanii* [On the nation in public education]. *Sobr. soch.*, Vol. 2. M.-L., 1948, pp.15-41.
13. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie* [Federal state educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education]. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (accessed January 12, 2022)
14. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)* [Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)]. [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (accessed January 12, 2022)
15. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ* [Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated 29.12.2012 No. 273-FZ]. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed January 12, 2022)
16. Arthur J., Carr D. Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 2013, no. 34 (1), pp. 26-35. <https://doi.org/10.1080/13617672.2013.759343>

17. Chernysheva E.I., Levashova L.I., Belykh I.V. Spiritual and moral upbringing of students in the centre associations for additional education. *Perspectives of Science and Education*, 2014, no. 6 (12), pp. 99-104.
18. Sanderse W. The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 2012, no. 42 (1), pp. 28-42. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
19. Ottestad G., Kelentric M., Guðmundsdóttir G.B. Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014, vol. 9, no. 4, pp. 243-249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-02>
20. Yachina N. The problem of spiritual and moral formation of personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 197, pp. 1575-1579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.113>

#### ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Вахрушев Сергей Александрович**, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент  
*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева*  
ул. А. Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация  
[dinhi@mail.ru](mailto:dinhi@mail.ru)

**Строгова Наталья Евгеньевна**, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук  
*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева*  
ул. А. Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация  
[strogowa.nataliya@yandex.ru](mailto:strogowa.nataliya@yandex.ru)

**Тютюкова Оксана Николаевна**, доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент  
*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева*



ул. А. Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Фе-  
дерация

*oksanik7@yandex.ru*

#### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Sergey A. Vakhrushev**, Associate Professor, Department of Pedagogy,  
Ph.D. in Pedagogical Sciences

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. As-  
tafiev*

*A. Lebedeva St., 89, Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation*  
*dinhi@mail.ru*

*SPIN-code: 9646-5805*

*ORCID: 0000-0003-4329-7679*

**Natalia E. Strogova**, Associate Professor, Department of Pedagogy,  
Ph.D. in Pedagogical Sciences

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. As-  
tafiev*

*A. Lebedeva St., 89, Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation*  
*strogowa.nataliya@yandex.ru*

*SPIN-code: 9636-4180*

*ORCID: 0000-0002-4249-7727*

**Oksana N. Tyutyukova**, Associate Professor, Department of Pedagogy,  
Ph.D. in Pedagogical Sciences

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. As-  
tafiev*

*A. Lebedeva St., 89, Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation*  
*oksanik7@yandex.ru*

*SPIN-code: 2576-4469*

*ORCID: 0000-0002-7406-6219*

Поступила 10.02.2022

После рецензирования 20.02.2022

Принята 25.02.2022

Received 10.02.2022

Revised 20.02.2022

Accepted 25.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-89-100  
УДК 372.881.111.1

## РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ XXI ВЕКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Н.О. Шнак*

**Введение.** Современное высшее образование ориентировано на формирование у выпускников гибких профессиональных навыков, позволяющих им успешно работать в условиях конкуренции и рыночной нестабильности 21 века. Целью исследования является определение роли коммуникативной задачи и выявление психолого-педагогических условий для формирования концепции «4К», включающую в себя такие ключевые компетенции как коммуникация, креативность, критическое мышление и кооперация.

**Методология исследования.** Исследование проведено методом анализа научной, учебно-методической литературы и педагогического опыта формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений.

**Результаты.** В статье показано, что в ходе диалогической иноязычной речи для студентов создаются благоприятные условия для развития гибких навыков. При соответствующей организации учебного процесса иноязычная речемыслительная деятельность студентов успешно реализуется через генерирование идей и доказательство аргументов, нацеленных на совместное решение коммуникативной задачи. Полученные результаты исследования вносят вклад в методологию и технологию современного профессионального образования, расширяя представление о роли коммуникативной задачи в формировании ключевых компетенций. На основе теоретического анализа автором выявлены следующие необходимые психолого-педагогические условия: формулирование коммуникативной задачи в виде проблемы и ситуации речевого общения,

*обучение студентов правилам сотрудничества и установление между ними доверительных отношений. Коммуникативная задача играет главную роль в создании условий для формирования гибких профессиональных навыков.*

**Область применения результатов.** *Результаты исследования могут быть применены в практике преподавания иностранного языка в высших профессиональных учреждениях.*

**Заключение.** *Было выявлено, что решение коммуникативной задачи в ходе профессиональной коммуникации является главным условием осознанного изучения иностранного языка и способствует развитию гибких навыков.*

**Ключевые слова:** *гибкие навыки; концепция «4К»; решение коммуникативной задачи; организация диалогической иноязычной речи*

## THE ROLE OF A COMMUNICATIVE TASK IN THE DEVELOPMENT OF 21ST CENTURY SKILLS AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES

*N.O. Shpak*

**Introduction.** *Modern higher education is aimed at the formation of students' soft skills, giving them the opportunity to work successfully in a competitive environment and market instability of 21st century. The purpose of this study is to determine the role of a communicative task and reveal psychological and pedagogical conditions for the formation of the concept "4C" including such key competences as communication, creativity, critical thinking and cooperation.*

**Research methods.** *The research was carried out by the analysis of scientific, educational and methodological literature and pedagogical experience in the formation of professional competences for undergraduates.*

**Results.** *The article shows that during the process of dialogic foreign language speech the students get favorable conditions for the development of soft skills. Under this educational process foreign language speech-thinking activity is successfully realized through generation of*

*ideas and arguments aimed at the joint communicative task solution. The obtained results contribute to the methodology and technology of modern professional education, expanding the understanding of the role of a communicative task in the formation of key competences. On the basis of theoretical analysis, the author has developed psychological and pedagogical conditions for the formation of soft skills at the process of foreign language teaching. These conditions are the formulation of a communicative task as a problem and a speech communication situation, teaching students the rules of cooperation and the establishment of trust relations between them. The communicative task plays the main role in the creation of conditions for the soft skills formation.*

**Practical implications.** *The results of the study can be obtained in the practice of foreign language teaching in the university.*

**Conclusion.** *It was revealed that the solution of a problem during the professional communication is the main condition of conscious study of the foreign language and leads to the development of soft skills.*

**Keywords:** *soft skills; concept “4C”; communicative task solution; dialogic foreign language speech*

## **Введение**

Современное высшее образование постоянно сталкивается с ситуацией, когда знания, умения и навыки устаревают быстрее, чем заканчивается срок обучения на получение специальности. В сложившихся условиях требуется совершенно новый подход к составляющим компетентности будущего профессионала. Сейчас в мире наблюдается становление новой образовательной парадигмы, которая способствует переходу общества к иному социальному и экономическому укладу, создавая условия для развития ключевых компетенций XXI в.

Система современного профессионального образования сейчас должна быть нацелена на формирование таких будущих профессионалов, которые бы сочетали в себе самостоятельность мышления, способность к самостоятельному действию, креативность мышления, готовность к профессиональному сообщению и сотрудничеству на работе и в жизни [9, 11, 12].

В современных условиях обучения иностранному языку преподавателю необходимо разрабатывать задания, направленные на развитие таких гибких навыков, как коммуникация, креативность, критическое мышление и кооперация. Мы полагаем, что развитие концепции «4К» будет эффективнее осуществляться при организации на занятиях коммуникативного подхода.

В ходе иноязычной речемыслительной деятельности коммуникативный подход реализуется через постановку коммуникативной задачи и организации совместной деятельности над решением проблемы. Студенты в рамках диалога совместно решают поставленную перед ними коммуникативную задачу, что способствует развитию у них умения генерировать идеи, аргументировать свою позицию, понимать позицию других участников диалога и работать в команде.

Целью исследования является определение роли коммуникативной задачи и выявление психолого-педагогических условий для формирования концепции «4К», включающую в себя такие ключевые компетенции как коммуникация, креативность, критическое мышление и кооперация.

В данном исследовании ставятся следующие задачи:

- изучить актуальность развития навыков 21 века;
- выявить значение коммуникативной задачи в развитии гибких навыков при обучении иноязычной речемыслительной деятельности;
- выявить условия для формирования концепции «4К».

### **Методология исследования**

В статье интерпретируются, анализируются и обобщаются теоретические положения и опыт практики в сфере формирования у студентов гибких навыков на занятиях по иностранному языку. Обзор отечественной и зарубежной научной литературы показывает важность формирования гибких компетенций в рамках профессионального образования (М. Бялик, П. Гриффин, А.И. Ивонина, Б. Триллинг, Ч. Фадель, О.Л. Чуланова и др.); необходимость формирования профессиональных компетентностей (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.А.

Леонтьев, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.); актуальность вопросов коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (И., Л. Бим, В.Г. Костомаров, Ф.Ф. Миролубов, Е.И. Пассов и др.); актуальность развития когнитивного мышления (А.В. Брушлинский, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, Ж. Пиаже, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.).

### **Описание исследования и результаты**

С начала XXI века в мире идет процесс становления концепции «4К», которая включает в себя четыре компетенции: коммуникация, кооперация, креативность, критическое мышление. Принятая научным сообществом концепция «4К» широко применяется во многих образовательных стандартах. Данные навыки являются сейчас основой для формирования востребованных компетенций у выпускников образовательных организаций.

Безусловно для достижения успеха в профессиональной деятельности любой специалист должен обладать *hard skills*, «жесткими», профессиональными навыками (профессиональными компетенциями в трактовке ФГОС). *Soft skills*, «гибкие» навыки (общие или надпрофессиональные компетенции в трактовке ФГОС), – это универсальные навыки, направленные на решение профессиональных задач и повышение эффективности работы и взаимодействия с людьми.

На Всемирном экономическом форуме в докладе «Новый взгляд на образование» [15] была представлена новая модель, в которой образовательные результаты, формируемые на всех уровнях образования, были разделены на три типа: базовая грамотность, компетенции и качества характера. Важную часть данной модели занимают такие компетенции, как креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация.

Навык креативности (творческого мышления) связан со способностью создавать нестандартные решения сложных задач, с умением генерировать оригинальные идеи и находить новые подходы в решении известных проблем. Креативное мышление ведет к инсайтам и новым взглядам на привычные вещи. Под умением креативно

мыслить подразумевается умение продумывать стратегию действий, делать выбор при недостатке данных и отвечать на вопросы, требующие умения нестандартно мыслить [14].

Навык критического мышления помогает людям лучше ориентироваться в тех знаниях, которые они получаем в течение всей жизни. Данный навык подразумевает умение анализировать, оценивать, сравнивать и интерпретировать информацию, полученную из различных источников. Умение оценивать информацию критически предполагает рассмотрение ситуации с разных сторон, аргументацию позиций «за» и «против» и выбор наиболее разумного решения проблемы. Этот навык также связан с умением рефлексировать свою деятельность [13].

Коммуникацию и кооперацию (сотрудничество) описать легче, чем другие составляющие «4К», поскольку такие навыки заметны в ходе наблюдения за процессом обучения. Эффективность коммуникации достигается при условиях развития у студентов способности выражать и интерпретировать свои мысли, чувства и факты в устной и письменной форме в различных социальных и культурных контекстах. Коммуникация проявляется в умении общаться, слушать и слышать других, излагать и доносить свои мысли другим участникам совместной деятельности.

Под навыком кооперация (сотрудничество или командная работа) понимается эффективное взаимодействие участников, выполняющих совместную деятельность. Навык кооперации представляет собой умение и готовность понять и принять мнение других участников, согласованно распределять ответственность за работу между всеми членами команды, оказывать поддержку и брать на себя ответственность за результат.

Рассмотренные выше четыре компетенции могут быть сформированы при реализации коммуникативного подхода, где важную роль играет постановка и решение коммуникативной задачи.

По мнению Е.И. Пассова главной особенностью коммуникативного подхода является сходство процесса обучения с реальным процессом общения. В процессе такого обучения студенты приоб-

ретают опыт иноязычной речемышлительной деятельности, который проявляется в самостоятельном переносе знаний и умений в новую ситуацию [6]. Процесс формирования коммуникативной компетенции должен быть нацелен на развития у студентов умения применить полученные знания в реальном общении [5]. По мнению И.А. Зимней, «отсутствие у студентов, изучающих иностранный язык, реальных условий» напрямую связано с низкой мотивацией студентов к самообразованию и требует моделирования ситуаций реального общения, соответствующих будущей сферы профессиональной деятельности [4, с. 33].

Под моделированием ситуации речевого общения мы подразумеваем организацию иноязычного диалогического общения, в ходе которого студенты решают коммуникативную задачу (проблему). Данная проблема подразумевает несколько решений, из которых студенты совместно определяют для себя оптимальное решение. Постановка проблемного вопроса является смыслоорганизующим компонентом речевой ситуации и способствует тому, чтобы партнеры по диалогу начали формулировать аргументированные высказывания и совместно искать решение проблемы [10].

В ситуации диалогического речевого общения студенты развивают умения и способность услышать, осмыслить и понять необходимую информацию по обсуждаемой проблеме и сформулировать для партнеров диалога свою важную информацию [2]. В диалогическом речевом общении осмысление и извлечение информации из текстов и создание на этой основе текста ответного высказывания с новой информацией тесно связаны с развитием интеллекта участников диалога [3]. Говоря о речевой деятельности, Л.С. Выготский связывает ее не только с построением языковых конструкций, но и с выражением речевого содержания, которое задействует процессы мышления [1]. С.Л. Рубинштейн также утверждает, что речь - это не просто «внешняя одежда мысли», но и средство для формулирования мысли [7, с. 458].

Постановка коммуникативной задачи перед студентами на занятиях по иностранному языку является главным условием формиро-



вания концепции «4К». В ходе занятий студенты учатся оформлять свои мысли в убедительное высказывание, в котором видна не только логика размышлений, но и суть и решение учебной коммуникативной задачи. В ходе решения проблемы по заданной ситуации общения участники делают свои умозаключения и приходят к совместному решению, отбрасывая ошибочные и принимая верные утверждения. Для проведения таких занятий преподавателю необходимо не только организовывать диалог между обучающимися, но и продумывать речевую ситуацию, которая представляла бы собой когнитивный конфликт для обучающихся.

Другим важным условием является обучение студентов сотрудничеству. Преподаватель должен ознакомить участников командной работы с правилами совместной деятельности и научить их:

- согласованно распределять ответственность за работу между всеми членами команды;
- проговаривать роли каждого участника и оценивать характер участия;
- высказываться по очереди и выслушивать каждого участника команды;
- рассматривать все высказанные участниками предложения;
- давать аргументированные, взвешенные предложения и избегать критики одноклассников;
- обращаться за разъяснением и помощью сначала к членам команды, а потом к преподавателю.

Успех организации иноязычной речемыслительной деятельности по решению коммуникативной задачи во многом зависит от атмосферы доверия и уверенности между партнерами. Данное условие не только защищает и подбадривает студентов, но и исключает постоянный контроль и исправление ошибок преподавателем [8].

### **Заключение**

При обучении иностранному языку коммуникативные задания и критерии их оценивания должны быть направлены на развитие у студентов гибких навыков. Навыки *soft skills* помогают развивать

личностный потенциал, умения творчески мыслить, критически воспринимать информацию и общаться с людьми. Они помогают выстраивать стратегию достижения целей, решать самые разные проблемы и задачи.

Современному обществу необходимы люди, способные управлять и координировать проектную работу. Успех совместной работы невозможен без командных усилий, обмена знаниями и интеграции идей. Развитие сфер общества во многом зависит от способности людей к слаженным действиям, и поэтому система профессионального образования должна учитывать эту тенденцию. В новой парадигме образования, ориентированного на формирование soft skills, проектная деятельность, кейсовые задачи, решение профессиональных задач в учебных условиях обучают студентов интегрировать знания и принимать профессиональные решения. В основе таких видов учебной деятельности лежит коммуникативная задача, решение которой задействует не только когнитивные умения студентов творчески и критически мыслить, но и умение эффективно общаться в процессе командной работы.

### *Список литературы*

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт 1999. 352 с.
2. Горева Т.А., Серова Т.С. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению. Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2005. 167 с.
3. Жинкин Н.И. Психолингвистика: Избранные труды / сост. и предисл. К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2009. 288 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
5. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим; под ред. акад. РАО А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 463 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2т. Т.1. М., 1989. 560 с.
8. Серова Т.С. Разыгрывание коммуникативно-речевых микроситуаций как средство обучения монологическому высказыванию в иноязычном диалогическом речевом общении // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2019. № 1. С. 125-146.
9. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Пер. с англ. М.: Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.
10. Шпак Н.О. Обучение аргументированному иноязычному высказыванию в рамках диалога // Проблемы современного педагогического образования. Ялта: Изд-во РИО ГПА, 2021. №71. С. 306-309.
11. Boholano H. Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills // Research in Pedagogy. 2017. Vol. 7 (1). P. 21–29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>
12. Griffin P. 21<sup>st</sup> Century Skills: The New Reality in Education. [http://erazvitie.org/english/navyki\\_xxi\\_veka\\_novaja\\_realnost](http://erazvitie.org/english/navyki_xxi_veka_novaja_realnost) (дата обращения: 19.02.2022).
13. Inch E.S., Warnick B. Critical Thinking and Communication: The Use of Reason in Argument, 6th ed., 2009.
14. Ruggiero V.R. The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought, 11th ed., 2015.
15. World Economic Forum, 2016. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf) (дата обращения: 20.02.2022)

### References

1. Vygotskiy L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. М.: Labirint 1999, 352 p.
2. Goreva T.A., Serova T.S. *Formirovanie umeniy kommunikativno-rechevogo vzaimodeystviya pri obuchenii inoyazychnomu delovomu obshcheniyu* [Formation of skills of communicative-speech interaction in teaching foreign language business communication.]. Perm': Perm. gos. tekhn. un-t, 2005, 167 p.

3. Zhinkin N.I. *Psikholingvistika: Izbrannye trudy* [Psycholinguistics: Selected works]. M.: Labirint, 2009, 288 p.
4. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of teaching a non-native language]. M.: Russkiy yazyk, 1989, 219 p.
5. Mirolyubov A.A., Gal'skova N.D., Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost': kollektivnaya monografiya* [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity: a collective monograph]; ed. A.A. Mirolyubov. Obninsk: Titul, 2010, 463 p.
6. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. M.: Prosveshchenie, 1991, 223 p.
7. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Vol. 1. M., 1989, 560 p.
8. Serova T.S. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki*, 2019, no. 1, pp. 125-146.
9. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. *Chetyrekhmernoe obrazovanie: Kompetentsii, neobkhodimye dlya uspekha* [Four-dimensional education: Competences necessary for success]. M.: Tochka Publishing Group, 2018, 240 p.
10. Shpak N.O. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Yalta: RIO GPA Publishing house, 2021, no. 71, pp. 306-309.
11. Boholano H. Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. *Research in Pedagogy*, 2017, vol. n7 (1), pp. 21–29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>
12. Griffin P. 21st Century Skills: The New Reality in Education. [http://erazvitie.org/english/navyki\\_xxi\\_veka\\_novaja\\_realnost](http://erazvitie.org/english/navyki_xxi_veka_novaja_realnost) (accessed February 19, 2022).
13. Inch E.S., Warnick B. *Critical Thinking and Communication: The Use of Reason in Argument*, 6th ed., 2009.
14. Ruggiero V.R. *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*, 11th ed., 2015.
15. World Economic Forum, 2016. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf) (accessed February 20, 2022)

### ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Шпак Наталья Олеговна**, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, кандидат педагогических наук, доцент *Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации*  
ул. Нижнегородская, 6, г. Новосибирск, 630102, Российская Федерация  
*natspark@yandex.ru*

### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Natalya O. Shpak**, Associate Professor at the department of foreign languages and lingvodidactics, PhD of Pedagogic Sciences, Docent *Siberian Institute of Management –branch of RANEPА*  
6, Nizhegorodskaya Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation  
*natspark@yandex.ru*

Поступила 11.02.2022

После рецензирования 20.02.2022

Принята 25.02.2022

Received 11.02.2022

Revised 20.02.2022

Accepted 25.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-101-112  
УДК 378.2

## КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРАВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Л.Ю. Наумова*

***Актуальность.** В статье рассматриваются критерии оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности на основании применения различных научного метода концептуализации. Понимание результативности проводимых мероприятий педагогического стимулирования возможно на основании обобщения сведений о контроле уровня сформированности готовности к правотворческой деятельности, который проводится с помощью применения комплекса критериев её оценки.*

***Материалы и методы.** Основными методологическими подходами, на которых базируется педагогическое стимулирование формирования готовности студентов к правотворческой деятельности, являются деятельностный, комплексный, системный, аксиологический, знаково-контекстный и индивидуально-дифференцированный подходы, которые являются необходимым и достаточным основанием для решения задач такого исследования. Основными методами получения и обработки научной информации явились: диалектический и системный метод; систематизация и концептуализация; обобщение и классификация. При обосновании критериев оценки готовности будущих юристов к правотворческой деятельности исходным положением была структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.*

***Результаты.** В исследовании выявлены и обоснованы следующие критерии: когнитивно-правовой; ориентационно-ценностный; деятельностно-творческий. Уровнями каждого из критериев являются*

ся: ознакомительно-информационный; профессионально-необходимый; оптимально-достаточный. К общим функциям исследуемых критериев относятся: телеологическая; структурно-организационная; обобщающе-аналитическая; оценочно-уровневая; информационно-диагностическая. Специальными функциями критериев выступают: рефлексивно-коррекционная и прогностическая; ориентационно-ценностная; логически-аргументационная.

**Выводы.** Практическое применение критериев оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности может быть эффективно осуществлено с применением принципов последовательности, непрерывности, алгоритмичности, объективности, сочетания с иными средствами диагностики.

**Ключевые слова:** педагогический процесс; условия и средства; стимулирование; правотворческая деятельность; диагностика; эксперимент; эмпирическая оценка; критерии; уровни и показатели

## CONCEPTUALIZATION OF CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF READINESS OF FUTURE LAWYERS TO LAW-MAKING ACTIVITIES

*L. Yu. Naumova*

**Relevance.** The article discusses the criteria for assessing the level of formation of the readiness of future lawyers for law-making activities based on the application of various scientific conceptualization methods. Understanding the effectiveness of ongoing measures of pedagogical stimulation is possible on the basis of generalization of information about the control of the level of formation of readiness for law-making activities, which is carried out using a set of criteria for its assessment.

**Materials and methods.** The main methodological approaches on which the pedagogical stimulation of the formation of students' readiness for law-making activities are based are activity, comprehensive, systemic, axiological, sign-contextual and individually differentiated approaches, which are a necessary and sufficient basis for solving the problems of

*such a study. The main methods of obtaining and processing scientific information were: the dialectical and system method; systematization and conceptualization; generalization and classification. When substantiating the criteria for assessing the readiness of future lawyers for law-making activities, the starting point was the structure of the readiness of future lawyers for law-making activities.*

**Results.** *The study identified and substantiated the following criteria: cognitive-legal; orientation-value; activity-creative. The levels of each of the criteria are: familiarization and information; professionally necessary; optimal-sufficient. The general functions of the criteria under study include: teleological; structural and organizational; generalizing-analytical; evaluation-level; information and diagnostic. The special functions of the criteria are: reflexive-corrective and prognostic; orientation-value; logical and argumentative.*

**Findings.** *The practical application of the criteria for assessing the level of formation of the readiness of future lawyers for law-making activities can be effectively carried out using the principles of consistency, continuity, algorithmic, objectivity, and combination with other diagnostic tools.*

**Keywords:** *pedagogical process; conditions and means; stimulation; law-making activity; diagnostics; experiment; empirical evaluation; criteria; levels and indicators*

## **Введение**

В настоящее время, когда принципы справедливости и законности утверждены в обществе как конституционно-значимые ценности, объективной общественной потребностью становится подготовка профессиональных юристов, обладающих знаниями, умениями, навыками и компетенциями по составлению проектов правовых актов или проведению их правовой экспертизы, что в совокупности образует готовность их реальной профессиональной к правотворческой деятельности.

Педагогическое стимулирование происходит в определенных условиях (педагогические условия: использование в образовательном процессе педагогической технологии знаково-контекстного обуче-



ния; конструирование модулей решения типовых профессиональных правотворческих задач; уточнение программы и направленности войсковой стажировки и юридической практики на решение типовых профессиональных правотворческих задач; создание педагогического сопровождения стимулирования формирования готовности к правотворческой деятельности), (психологические условия: стимулирование мотивации субъектов образовательной деятельности на формирование готовности к правотворческой деятельности; выявление психолого-педагогических особенностей стимулирования готовности студентов к правотворческой деятельности; комплексная диагностика психической готовности к правотворческой деятельности). Готовность будущих юристов к правотворческой деятельности предстает перед нами изоморфной самой правотворческой деятельности, однако при этом имеет свое специфическое эмоционально-коммуникативное и ценностно-смысловое содержание, обусловленное с одной стороны уровнем функционально-психомоторной готовности к решению правотворческих задач и соответствующим уровнем интеллектуально-творческих устремлений, основанных не только на кумулятивно накопленных знаниях и опыте, но и ценностном отношении к будущей профессии, с другой стороны она обусловлена эмоционально-волевым взаимодействием и коммуникацией одних субъектов носителей готовности к правотворческой деятельности с другими [10].

Эффективность педагогического стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности зависит не только от создания организационных, педагогических и психологических условий, педагогических средств и технологий их применения. Объективное понимание результативности проводимых мероприятий и осознание необходимости их коррекции, а также построения прогноза полезности дальнейшей педагогической деятельности возможно на основании обобщения сведений о промежуточном и итоговом контроле уровня сформированности готовности к правотворческой деятельности, который проводится с помощью применения комплекса критериев её оценки.

Для проведения любого эмпирического исследования, проводимого в целях проверки теоретических положений на практике, прежде чем осуществить подобную работу, необходимо определиться с тем, что, а главное, как изучаемое свойство будет измеряться практически. Такая постановка вопроса на первый план выводит проблему выявления критериев, с помощью которых возможно провести диагностику уровня развития личностных свойств [2].

В.С. Диев дает определение понятия критерия, которое является рабочим и для настоящего исследования. В своих научных работах он под критерием, как правило, понимает признак, на основании которого проводится оценка, классификация или разделение (выделение) чего-либо. Важно, что задание критерия определяет, а в ряде случаев и предопределяет структуру, содержание, динамику и результативные характеристики процесса принятия решений [3].

Ранее в качестве психологического условия стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности отмечалась комплексная диагностика психической готовности к правотворческой деятельности. Оно необходимо для проведения эмпирического исследования и получения необходимого объема экспериментальных данных. Важнейшей задачей в структуре данного психологического условия является непрерывный мониторинг психологических изменений личности обучаемых, которые произошли в ходе формирования готовности к правотворческой деятельности. Это условие выполняет комплекс критериально-диагностических, практико-эмпирических и прогностических функций [9].

Таким образом, целью настоящего исследования является выявление, описание и обоснование критериев оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Указанная цель достигается путем решения следующих задач: а) привести и описать критерии оценки уровня исследуемых качеств б) выявить их внутреннюю структуру и содержание (характеристики, уровни и показатели); в) рассмотреть функции критериев в формировании готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

## Материалы и методы

Основными методологическими подходами, на которых базируется педагогическое стимулирование формирования готовности студентов к правотворческой деятельности, являются деятельностный, комплексный, системный, аксиологический, знаково-контекстный и индивидуально-дифференцированный подходы, которые являются необходимым и достаточным основанием для решения задач такого исследования [8]. Основными методами получения и обработки научной информации явились: диалектический и системный метод; систематизация и концептуализация; обобщение и классификация. Указанные научные подходы и методы в полной мере использованы и при построении материалов и результатов настоящего исследования [11].

## Основная часть

Критериальный диагностический аппарат в психологических и педагогических исследованиях не остался без соответствующего внимания и получил свое освещение в недавних научных работах С.Г. Бальчугова [1], П.Ю. Наумова [4; 6; 7], В.В. Некрасова [13], Э.Г. Скибицкого [5], Д.В. Смирнова [14; 15] и др. Указанные исследования, выполняя ориентационно-информационную и плано-во-организационную функцию, на основании применения методов сравнения, аналогии и синтеза позволили выдвинуть собственный комплекс критериев оценки готовности будущих юристов к правотворческой деятельности [12].

При обосновании критериев оценки готовности будущих юристов к правотворческой деятельности исходным положением была структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности, поскольку именно оптимальное и комплексное развитие её компонентов характеризует оптимальность сформированности указанной готовности в целом.

Структура правотворческой деятельности будущих юристов включает в себя цель, субъект деятельности, результаты деятельности и их прогноз, а также включает в себя функционально-процессуальный, организационно-проектный, юридико-технический, художественно-творческий, когнитивно-правовой и ценностный

(экзистенциальные, правовые, моральные, политические, художественные ценности и ценностное отношение к профессиональной и правотворческой деятельности) компоненты. Готовность будущих юристов к правотворческой деятельности, предстает перед нами изоморфной самой правотворческой деятельности. При этом имеет свое специфическое эмоционально-коммуникативное и ценностно-смысловое содержание, обусловленное, с одной стороны, уровнем функционально-психомоторной готовности к решению правотворческих задач и соответствующим уровнем интеллектуально-творческих устремлений, основанных не только на кумулятивно накопленных знаниях и опыте, но и ценностном отношении к будущей профессии, с другой стороны, она обусловлена эмоционально-волевым взаимодействием и коммуникацией одних субъектов носителей готовности к правотворческой деятельности с другими [10].

Таким образом, критерии оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности предстает в следующем виде (табл. 1).

Анализ влияния (внешнего и внутреннего) критериев оценки на процесс педагогического стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности позволил нам выявить их функции, к которым относятся общие и специальные. К общим функциям исследуемых критериев относятся: телеологическая; структурно-организационная; обобщающее-аналитическая; оценочно-уровневая; информационно-диагностическая. Специальными функциями критериев выступают: рефлексивно-коррекционная и прогностическая; ориентационно-ценностная; логически-аргументационная. Критерии позволяют упорядочить процесс сбора эмпирических данных и обобщить необходимые теоретические представления о формировании готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Практическое применение критериев оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности может быть эффективно осуществлено с применением принципов последовательности, непрерывности, алгоритмичности, объективности, сочетания с иными средствами диагностики.

Таблица 1.

Таблица критериев оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности

Наименование критерия	Наименование уровня критерия	Характеристика показателя
<i>Когнитивно-правовой критерий</i>	Ознакомительно-информационный	Характеризуется наличием первичных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности требует постоянного руководства и контроля.
	Профессионально-необходимый	Характеризуется наличием необходимых знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности не требует постоянного руководства и контроля.
	Оптимально-достаточный	Характеризуется наличием необходимых и достаточных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Обладание способностью самостоятельного применения знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности, позволяющей в полном объеме выполнять профессиональные правотворческие функции.
<i>Ориентационно-ценностный критерий</i>	Ознакомительно-информационный	Характеризуется наличием первичных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности требует постоянного руководства и контроля.
	Профессионально-необходимый	Характеризуется наличием необходимых знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности не требует постоянного руководства и контроля.
	Оптимально-достаточный	Характеризуется наличием необходимых и достаточных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Обладание способностью самостоятельного применения знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности, позволяющей в полном объеме выполнять профессиональные правотворческие функции.
<i>Деятельностно-творческий критерий</i>	Ознакомительно-информационный	Характеризуется наличием первичных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности требует постоянного руководства и контроля.
	Профессионально-необходимый	Характеризуется наличием необходимых знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Применение знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности не требует постоянного руководства и контроля.
	Оптимально-достаточный	Характеризуется наличием необходимых и достаточных знаний о нормативных и научных основах, условиях и средствах, а также методах и способах правотворческой деятельности. Обладание способностью самостоятельного применения знаний, методов и способов в профессиональной практической правотворческой деятельности, позволяющей в полном объеме выполнять профессиональные правотворческие функции.

### **Заключение**

Применение выявленных и обоснованных в настоящем исследовании критериев (когнитивно-правового; ориентационно-ценностного; деятельностьно-творческого) с определенными уровнями и содержательными показателями позволяет организовать и осуществить эмпирическое исследование оценки сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Перспективным направлением дальнейшего исследования является описание и обоснование диагностического инструментария оценки способности и готовности будущих юристов осуществлять экспертно-консультационные и правоохранительные виды профессиональной деятельности.

### *Список литературы*

1. Бальчугов С.Г. Формирование готовности курсантов военных вузов к научно-исследовательской деятельности / С.Г. Бальчугов, А.Н. Померлян, А.Н. Сивак; Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Новосибирск, 2017. 108 с.
2. Гильманов Т.А. Критерии оценки уровня сформированности профессиональной компетенции по владению навыками стратегического анализа / Т.А. Гильманов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Научное мнение. 2019. № 3. С. 83-87. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.3.83.87>
3. Диев В.С. Критерии выбора альтернатив: рациональные модели и реальные решения // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2012. Т. 10, № 1. С. 5–12.
4. Наумов П.Ю. Критерии оценки полезности педагогических условий и средств развития системы ценностей будущих офицеров // European social science journal. 2013. № 9-3 (36). С. 106–112.
5. Наумов П.Ю. Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, Э.Г. Скибицкий; Сибирская академия финансов и банковского дела. Новосибирск, 2014. 191 с.
6. Наумов П.Ю., Повshedная Ф.В. Психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения к интеллигентности у будущих офицеров в среде военной образовательной организации

- высшего образования // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 1. С. 9. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-9>
7. Наумов П.Ю., Повshedная Ф.В. Психологическая природа интеллигентности офицера // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-12>
  8. Наумова Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности: подходы, этапы, средства // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 3. С. 4–20. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-4>
  9. Наумова Л.Ю. Комплекс психолого-педагогических условий стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Л.Ю. Наумова, П.Ю. Наумов, Ф.В. Повshedная // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 6А. С. 31–40.
  10. Наумова Л.Ю. Стимулирование и его структура: проблема педагогического стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Л.Ю. Наумова, П.Ю. Наумов, С.Н. Сорокоумова // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3736–3745. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200211>
  11. Наумова Л.Ю. Педагогическое сопровождение формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Л.Ю. Наумова, П.Ю. Наумов, Ф.В. Повshedная // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 490–498.
  12. Наумова Л.Ю. Характеристика педагогических средств стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности / Ф.В. Повshedная, Л.Ю. Наумова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 87–97.
  13. Некрасов В.В. Виды, структура уровни развития профессиональной компетенции офицеров в педагогической психологии / В.В. Некрасов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 6. С. 462-472.
  14. Смирнов Д.В. Эмпирическая проверка диагностического комплекса по оценке профессиональной психологической пригодности будущих офицеров внутренних войск МВД России / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Современные исследования социальных

проблем (электронный научный журнал). 2016. № 2. С. 173–186.  
<https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-2-15>

15. Смирнов Д.В. Система развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков; ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. 152 с.

### References

1. Bal'chugov S.G., Pomerlyan A.N., Sivak A.N. *Formirovanie gotovnosti kursantov voennykh vuzov k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti* [Formation of the readiness of cadets of military universities for research activities]; Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the troops of the National Guard of the Russian Federation. Novosibirsk, 2017, 108 p.
2. Gil'manov T.A., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Nauchnoe mnenie*, 2019, no. 3, pp. 83-87. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.3.83.87>
3. Diev V.S. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya*, 2012, vol. 10, no. 1, pp. 5–12.
4. Naumov P.Yu. *European social science journal*, 2013, no. 9-3 (36), pp. 106–112.
5. Naumov P.Yu., Skibitskiy E.G. *Pedagogicheskie usloviya i sredstva razvitiya sistemy tsennostey budushchikh ofitserov vnutrennikh voysk MVD Rossii* [Pedagogical conditions and means of developing the value system of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia]; Siberian Academy of Finance and Banking. Novosibirsk, 2014, 191 p.
6. Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, vol. 8, no. 1, pp. 9. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-9>
7. Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-12>
8. Naumova L.Yu. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, vol. 8, no. 3, pp. 4–20. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-4>
9. Naumova L.Yu., Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2019, vol. 9, no. 6A, pp. 31–40.
10. Naumova L.Yu., Naumov P.Yu., Sorokoumova S.N. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3736–3745. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200211>



11. Naumova L.Yu., Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2020, vol. 10, no. 2A, pp. 490–498.
12. Naumova L.Yu., Povshednaya F.V. *Izvestiya Baltiyskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2021, no. 4 (58), pp. 87–97.
13. Nekrasov V.V., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2015, no. 6, pp. 462–472.
14. Smirnov D.V., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 2016, no. 2, pp. 173–186. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-2-15>
15. Smirnov D.V., Naumov P.Yu., D'yachkov A.A. *Sistema razvitiya professional'noy psikhologicheskoy prigodnosti budushchikh ofitserov* [Development system of professional psychological suitability of future officers]; Tambov State University named after G.R. Derzhavin. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2020, 152 p.

#### ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Наумова Людмила Юрьевна**, управляющий делами – юрист  
ООО «Республика «Ермак», соискатель кафедры общей и социальной педагогики факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»  
ул. Ульянова, 1, г. Нижний Новгород, 603005, РФ  
[naumovanauka999@mail.ru](mailto:naumovanauka999@mail.ru)

#### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Lyudmila Yu. Naumova**, Business Manager – Lawyer of Respublika Yermak LLC, competitor of the department of general and social pedagogy of the faculty of psychology and pedagogy  
*Minin University*  
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation  
[naumovanauka999@mail.ru](mailto:naumovanauka999@mail.ru)

Поступила 10.02.2022

После рецензирования 20.02.2022

Принята 25.02.2022

Received 10.02.2022

Revised 20.02.2022

Accepted 25.02.2022

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

## PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-113-138

УДК 159.923.3

### ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА О СЕБЕ НА ЕГО ИНТЕРЕСЫ И РЕАЛИЗАЦИЮ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ

*Н.А. Звонарева, Р.К. Коваленко*

***Цель.** Провести исследование взаимосвязи представлений человека о себе и его интересов и реализации в четырех сферах жизнедеятельности: общение, ресурсы, познание, власть.*

***Метод или методология проведения работы.** В работе использовались авторская методика определения психософского типа, разработанный авторами опросник по оценке интересов человека, его предпочтений и желаний, а также расчет точечного бисериального коэффициента корреляции.*

***Результаты.** В результате исследования установлены статистически значимые взаимосвязи между представлениями человека о своем могуществе и его интересом к реализации в четырех сферах жизнедеятельности: общение, ресурсы, познание и власть. Получены положительные корреляции между самооценкой человека в четырех сферах и уровнем амбиций в этой сфере, а также между количеством внутриличностных конфликтов в сфере и стратегиями разрешения межличностных конфликтов.*

***Область применения результатов.** Предложенная психоаналитическая типология позволит специалистам по подбору персонала*

и другим специалистам в области помогающих профессий провести быструю оценку детского опыта человека и перспективы его реализации в той или иной должности.

**Ключевые слова:** психоаналитическая концепция; характер; профориентация; типология личности; психософия

## A STUDY OF THE INFLUENCE OF A PERSON'S SELF-CONCEPT ON THEIR INTERESTS AND FULFILLMENT IN VARIOUS SPHERES

*N.A. Zvonareva, R.K. Kovalenko*

**Purpose.** *To study the relationship between a person's self-concept and their interests and fulfillment in the four spheres of life: communication, resources, cognition and power.*

**Work method/methodology.** *For this purpose, we used an originally authored methodology for the identification of personality types as per the A. Afanasyev's typology and a questionnaire that the authors designed to identify person's interests, preferences and desires, and calculated the point-biserial correlation coefficient.*

**Findings.** *The research ascertained a statistically significant correlation between person's perceptions of their potency and their interest in fulfilling in the four spheres of life: communication, resources, cognition and power. We found that there is a positive correlation between a person's self-esteem concerning the four spheres and a corresponding level of their ambition, as well as between the number of intrapersonal conflicts in a sphere and a strategy of these conflicts' resolution.*

**Application of the findings.** *The suggested psychoanalysis-based typology will benefit recruiters and other helping profession specialists, who will be able to quickly evaluate person's childhood experiences and their prospects for fulfillment in a given capacity.*

**Keywords:** *psychoanalytic approach; character; career counseling; personality typology; Afanasyev's typology*

## Введение

Психоаналитические концепции используются психологами в лечении психических расстройств и в долгосрочной психотерапии. Психолог-психоаналитик в своей практике использует несколько подходов, начиная от теории защитных механизмов и теории влечений, до теории объектных отношений. Также в ходе терапии он рассматривает концепции переноса и контрпереноса.

Существует несколько психоаналитических типологических концепций, ниже мы рассмотрим каждую из них и сферу их практического применения.

Н. Мак-Вильямс описывает психоаналитическую типологию, которая включает в себя описание разных типов личности: нарциссического, истерического, депрессивного, шизоидного и т.д. С позиции разных психоаналитических подходов. Она описывает основные присущие типам механизмы защит, генезис, аффект и переживания и т.д. [8]

В. Райх определял характер человека как структуру устойчивых психических особенностей и отметил, что некоторые доминирующие черты характера личности могут проявляться в теле человека через походку, мимику и т.д. Основным постулатом теории стало понятие характерологического панциря. Характерный панцирь – это подавляющие защитные силы, организованные в более или менее связанный паттерн в эго, но не являются невротическими симптомами [4].

А. Адлер рассуждает о важности раннего детства в формировании характера, он выделяет понятие «индивидуальный стиль жизни», который формируется к пяти годам. Принятые установки в детстве остаются неизменными, однако их выражение часто изменяется [3].

К. Хорни, Э. Фром пишут о том, что структура характера формируется на основе детского опыта, обусловленного спецификой влияния родителя в семье. Творческое приспособление ребенка к семейной среде вырабатывает у него определенный характер [12].

В отличие от других исследователей, Кардинер определял характер не только через ранний детский опыт, но и как усвоение человеком культурных норм, общественных установок, обычаев и т.д.

Базисная личностная структура разделяется большинством членов общества в результате сходного опыта в раннем детстве, она служит матрицей, на основании которой развиваются черты характера. Одинаковая подлежащая структура может отражаться во многих различных формах поведения [4, 12].

Большая часть психоаналитических теорий личности рассматривают поведение человека как predetermined, зависимое от внутренних психологических предпосылок: конфликтов, комплексов, травм. Так что формирование личности происходит на основе детского опыта, при этом дальнейшее развитие человека не является глубоким, т.к. оно не способно изменить сложившуюся структуру личности. В исследовании [3] показано, насколько значимым для взрослых является воспоминание о детских психических травмах. В результате эксперимента более 60% респондентов отметили болезненность этих воспоминаний.

В процессе терапии психолог/психоаналитик работает с внутренним конфликтом человека, его детскими травмами, которые влияют на все аспекты жизни клиента. Применение существующих психоаналитических концепций используется в основном психологами, психоаналитиками.

Однако специалистам, которые также работают с личностными особенностями (например, HR-специалисты, преподаватели, воспитатели, логопеды) сложно применить данные концепции в работе, т.к. необходима специальная подготовка, наличие терапевтического опыта и т.д. Воспользоваться полным инструментарием психоаналитических концепций нет возможности, т.к. основная задача специалиста этих направлений лежит не в терапевтическом аспекте.

Качественная профориентация влияет на различные сферы общественной жизни, как на экономические результаты и результаты занятости, так и на социальные результаты [13]. Проблеме профориентации в России посвящено множество статей, рассмотрены причины затруднений, а также предлагаются варианты решений. Одним из самых популярных является организация профориентационных центров. В статье [6] авторы предлагают составлять индивидуальный план

карьерного развития после окончания учреждения профессионального образования. А также предлагать психологические консультации по смене карьерного плана. Это решает проблемы выпускников, для которых актуален выбор профессионального пути. Однако данные услуги доступны не всем категориям населения – например, мигрантам, низкоквалифицированным работникам, гражданам с низким социально-экономическим статусом, безработным взрослым и т.д.

При приеме на работу таких категорий HR-специалисту необходимо оценивать не только имеющиеся навыки, но и подходить более персонализировано, учитывать реальные жизненные ситуации. Учитывать психологическое состояние человека и возможность кандидата освоить ту или иную работу. Об этом также пишет [7] говоря о том, что HR-специалист, не знающий хорошо психологии, никогда не сможет дать дельного профессионального совета по личностным проблемам.

Анализируя проблемы профориентации в целом, авторы статьи [5] приходят к выводу, что для решения проблем недостаточно дать рекомендации о том, какая профессия подходит, а какая не подходит человеку. Важно уделить внимание психологическому аспекту в рамках профориентации. Для диагностики психологических проблем авторы заостряют внимание на важности беседы психолога с консультируемым, но также обращают внимание, что в большинстве случаев требуется проведение комплексного диагностического обследования.

Таким образом, получается, что специалистам в области HR необходимо владеть не только компетенциями по подбору персонала, но и психологическими методиками для диагностики и прогнозирования успехов в освоении кандидатами той или иной работы. При проведении комплексной оценки психологических особенностей является важным не только учитывать способности, задатки и склонности человека к той или иной деятельности, но и влияние комплексов, травм и внутриличностных конфликтов на будущую профессиональную деятельность. Существующие психоаналитические концепции требуют высокой квалификации диагноста в модальности психоанализа и поэтому применяются не так широко.

Мы предлагаем более простую в практическом использовании типологию в модальности психоанализа, которая поможет решить задачу учета внутриличностных конфликтов, комплексов и травм при оценке перспектив профессиональной деятельности при приеме на работу или выборе профессии.

### **Материалы и методы**

Для этой цели мы предлагаем использовать такую типологическую концепцию, как психософия. Психософия была описана А. Ю. Афанасьевым в его книге «Синтаксис любви. Прогноз парных отношений» [1]. Концепция, описанная в книге [1], основана на гипотезе разного распределения психической энергии в различных сферах жизнедеятельности человека. Книга содержит зачатки концептуальной структуры и описания всех типов личности.

На наш взгляд, автор уловил идею о том, что в супружеских отношениях наиболее ярко разворачиваются внутриличностные конфликты и травмы, что он и отразил в описаниях типов личности. В дальнейшем В.В. Саенко и А.В. Трехов [9] доработали концепцию модели и описали параметры, на основе которых строятся описания в психософии.

В работах [2, 14] рассматривается роль социализации в развитии личности, и то, как приобщаясь к общественным нормам, традициям, ценностям, личность делает это по-своему, индивидуально.

Но эта типология в том виде, в котором она описана в работах [1, 9], не является ни практически-применимым инструментом в работе психолога, ни тем более научным знанием. Описания типов, определения параметров типов носят умозрительный характер и зачастую противоречат современным концепциям психологии. Например, А.Ю. Афанасьев в работе [1] художественным языком в описаниях типов раскрывал проявления психологических защит, внутриличностные конфликты, но при этом утверждал, что типы врожденные. Тем не менее, мы считаем, что в идее этой типологической концепции есть зерно истины и перспективы стать эффективным практическим инструментом для решения вышеописанных задач.

Нами была проделана большая работа по корректировке определений параметров психософии, согласованию их с психоаналитической парадигмой и современными научными представлениями о психике. В своей работе мы обобщили данные, которые получили во время проведения терапевтических сессий с клиентами, консультаций по профориентации и исследованию личности. Далее мы предлагаем рассмотреть результаты этой работы.

Идея психософии заключается в анализе системы приоритетов человека, которая складывается из его собственных представлений о своём внутреннем мире и своих возможностях, полученных в раннем детстве и реализуемая в течение всей жизни.

Таким образом, предметом психософии является представление человека о себе в различных сферах жизнедеятельности, и реализация этих представлений в мир.

Психософия выделяет 4 основные сферы реализации человека, называемые в оригинале аспектами. Далее мы приведем оригинальное название [1] и предлагаемый нами вариант названия, а также наполнение каждой сферы.

Аспект «Физика» или «сфера ресурсов» включает в себя сферу физического труда, спортивные нагрузки, отношение к материальному благосостоянию, работу с материальными объектами (кулинария, сестринское дело, плотницкое дело, рукоделие и т.д.), а также сферу контакта с природой и физического отдыха.

Аспект «Логика» или «сфера познания» включает в себя сферы интеллектуального труда, образования, преподавания, научной деятельности и интеллектуальных игр.

Аспект «Эмоция» или «сфера общения» включает в себя сферы развлечений, психологии, а также установление и поддержание социальных связей и отношений (дружеские, рабочие, семейные, романтические и т.д.).

Аспект «Воля» или «сфера власти» включает в себя сферы власти, политики, управления и карьеры, т.е. отражает лидерские функции человека.

В каждой сфере анализируется 3 дихотомических признака, образующих между собой алгебраическую группу:



1. Характеристика психической энергии оценивает представление человека о своем могуществе или ничтожестве в сфере. Выделяют два полюса, которые в оригинале [1] называются «высокие / низкие».

Низкие приоритеты – это сферы, где человек имеет представление о своей ничтожности. Это связано с большим количеством внутриличностных конфликтов, травм и комплексов. Человек, сталкиваясь с такой сферой реализации, будет чаще встречать сопротивления и срабатывание психологических защит, которые будут стремиться оградить его от негативных эмоций и чувств, связанных с этой сферой, т.к. они будут напоминать ему травмирующий опыт прошлого. Поэтому людям тяжело дается работа в этих сферах без психотерапевтической работы по проработке внутренних конфликтов и травм.

Высокие приоритеты – это сферы, где человек имеет представление о своем могуществе. Это связано с меньшим, чем в низких приоритетах, количеством внутриличностных конфликтов, травм и комплексов. У него есть опыт и ощущения удовольствия от реализации в сфере. Поэтому человеку гораздо проще реализовать себя в этих сферах, т.к. он встречает в них меньше собственных психологических защит и ему хватает энергии не только на преодоление сопротивлений, но и на реализацию.

2. Характеристика желаний показывает отношение человека к своим возможностям. Выделяют два полюса, которые в оригинале [9] называются «принципиальные (доминирующие) / непринципиальные (подстраивающиеся)».

Принципиальные (доминирующие) приоритеты – это сферы, где человек имеет преувеличенно-высокое мнение человека о себе и своих достоинствах, так как он уверен в своем превосходстве над другими. Это связано с тем, что, будучи ребенком, его реализацию по-особому выделяли в этих сферах. Это могли быть как одобрительное и неодобрительное выделения, однако сам факт, что родитель по-особому на это реагирует и формирует несколько преувеличенное мнение о себе.

Непринципиальные (подстраивающиеся) приоритеты – это сферы, где человек имеет самокритичное мнение о себе и своих достоинствах. Впоследствии он себя и свои желания рассматривает на равных

с другими людьми. Поскольку взрослые не так ярко, в сравнении с принципиальными сферами, акцентировали внимание на реализации ребенка в сфере, то он не склонен подтверждать свое превосходство.

Это две ключевые характеристики, которые в комбинации формируют 4 приоритета, называемые в оригинале [1] функциями, обозначаемые цифрами от 1 до 4 (таблица 1).

В связи с тем, что признаки являются алгебраической группой, существует третий признак, являющийся производным из первых двух.

3. Характеристика разрешения конфликтов описывает способ разрешения внутренних конфликтов. Выделяют два полюса, которые в оригинале [1] называются «результативные / процессионные».

Внутриличностный конфликт - это состояние человека, в котором у него имеются противоречивые мотивы, цели, желания, с которыми в данный момент он не может справиться.

Высокий и принципиальный приоритет, а также низкий и непринципиальный приоритет практически не создают противоречий, потому что его желания согласуются с его представлениями о себе, поэтому человеку проще решить внутренний конфликт. Эти приоритеты называются результативными.

Результативные приоритеты – это сферы, где человек придерживается непоколебимости в принятии решений. У него реже создаются противоречивые желания и мотивы, а если и создаются, то человек быстро их разрешает, без внутренних сомнений.

Высокий и непринципиальный приоритет, а также низкий и принципиальный приоритет чаще создают внутриличностные конфликты, потому что желания человека расходятся с представлениями о себе, поэтому они порождают борьбу желаний и психической энергии на их удовлетворение. Человеку сложнее разрешить конфликт, поэтому он начинает испытывать сомнение.

Процессионные приоритеты – это сферы, где человека захлестывают внутриличностные метания и колебания. Ему тяжело придерживаться принятого решения из-за сомнений, и он пытается найти опору во внешнем мире, пытается согласовать свои желания и решения в сфере с другими людьми.

Таблица 1.

## Модель личностных приоритетов

Приоритет (функция)	Психическая энергия	Желания	Разрешение конфликтов
1 функция	Высокий	Принципиальный	Результативный
2 функция	Высокий	Непринципиальный	Профессиональный
3 функция	Низкий	Принципиальный	Профессиональный
4 функция	Низкий	Непринципиальный	Результативный

Нами была поставлена задача проверить гипотезу о связи внутриличностных проявлений, описываемых типологией, с внешними проявлениями личности: выбор и предпочтение человеком занятий тех или иных сфер.

Исследование было проведено нами на базе центра соционики НИЦ «Соционического Анализа» в сотрудничестве с основным отделом «Ассоль» МКУ города Новосибирска «Городской центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник». Исследуемую выборку составили люди, которые обращались в центр за консультацией. Объем выборки составил 145 человек. Средний возраст испытуемых в выборке – 31,8 лет, минимальный и максимальный возраст – 15 и 57 лет соответственно. Пол испытуемых распределен неравномерно: мужчин 56 человек (38,6%) и женщин 89 человек (61,4%). Распределение по полу, возрасту и типам позволяет оценить репрезентативность выборки исследования.

Диагностика психософского типа проводилась по авторской методике двумя экспертами. Каждый эксперт, на основе используемых респондентом психологических защит в процессе диагностического интервью, делал вывод по трем бинарным параметрам в каждой сфере: «высокий / низкий», «принципиальный / непринципиальный», «результативный / профессиональный». Результатом диагностики являлось согласованное двумя экспертами мнение о расположении 4-х сфер жизнедеятельности на 4-х функциях (таблица 1).

Для диагностики внешних проявлений был разработан опросник, который включал в себя 62 вопроса. Опросник состоит из 54 вопросов на 3 шкалы в каждой сфере и 8 вопросов, которые пред-

лагают респонденту проранжировать желания или силы, сопоставляя между собой различные сферы.

Шкалы «энергия в сфере» содержат вопросы о силах и выносливости при долговременной работе в сфере и реальных результатах в ней. Шкалы «желания» в сфере содержат вопросы об амбициях, желаниях, интересах в сфере. Шкалы «непоколебимость» содержат вопросы о быстроте принятия решений в сфере, стремлении разделить ответственность за принятое решение. Для оценки надежности по каждой шкале вычислялся показатель внутренней согласованности  $\alpha$  Кронбаха. Внутренняя согласованность 6 шкал из 12 вписывается в рекомендуемый диапазон значений для личностных опросников [10]. Внутреннюю согласованность шкал «энергия на власть», «желания в познании» и «желания ресурсов» можно признать удовлетворительной. Внутренняя согласованность шкал «непоколебимость» в сферах общения, познания и ресурсов – низкая.

Психометрические данные опросника приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Психометрические параметры опросника по психософии

Шкала	Кол-во вопросов	Среднее	Стандартное отклонение	$\alpha$ Кронбаха
Энергия на общение	9	14,55	5,58	0,72
Желания в общении	9	15,17	4,87	0,71
Непоколебимость в общении	6	9,67	5,52	0,54
Энергия на власть	8	12,50	5,35	0,69
Желания во власти	11	17,52	8,42	0,77
Непоколебимость во власти	6	5,53	4,63	0,75
Энергия на познание	10	23,01	6,58	0,74
Желания в познании	6	9,65	4,54	0,68
Непоколебимость в познании	6	10,43	4,7	0,57
Энергия на ресурсы	6	9,84	3,59	0,7
Желания ресурсов	5	8,12	3,96	0,68
Непоколебимость в ресурсах	4	3,13	2,15	0,59

### Результаты и обсуждение

Исследование корреляции экспертных оценок и результатов опросника производились при помощи расчета точечного биссерии-

ального коэффициента корреляции. Ниже в таблицах 3-6 приведены результаты расчета ТБКК. Также для наглядности результатов приведены рисунки 1-6, на которых изображены средние Z-баллы по нормализованным шкалам для каждой из 4-х функций, определенных экспертным методом.

Таблица 3.

**Результаты корреляционного анализа по шкалам сферы «общение»**

Показатели, определенные экспертным методом	Количество	ТБКК (значимость) по шкалам		
		«Энергия на общение»	«Желания в общении»	«Непоколебимость в общении»
Высокая эмоция	56	<b>0,618 (0)</b>	0,297 (0)	0,251 (0,002)
Низкая эмоция	89			
Принципиальная эмоция	72	0,259 (0)	<b>0,467 (0)</b>	-0,193 (0,019)
Непринципиальная эмоция	73			
Результативная эмоция	89	0,238 (0,004)	- 0,064 (0,441)	<b>0,483 (0)</b>
Профессиональная эмоция	56			

В шкалу «энергия на общение» (рис. 1а) входят вопросы на оценку своего эмоционального состояния и возможности изменения собственных эмоциональных состояний и окружающих. Также был блок вопросов на то, насколько человек считает себя общительным, мог бы он работать в творческой профессии с другими людьми, важны ли для него душевные качества коллектива. Люди с «высокой эмоцией» преимущественно отвечают, что они эмоциональные и могут других заряжать эмоциями и передавать настроение.

В детстве их интересовало общение с людьми, театр и пение для них были важны. Это связано с тем, что у них мало сопротивлений, и есть уверенность в сфере общения с людьми. Люди же с «низкой эмоцией» не выбирают профессии, связанные с общением с людьми. Они не уверены в своих эмоциональных состояниях, избегают контактов с людьми, поскольку это связано с травмирующим опытом, который подкрепил их неуверенность в коммуникабельности и общительности.

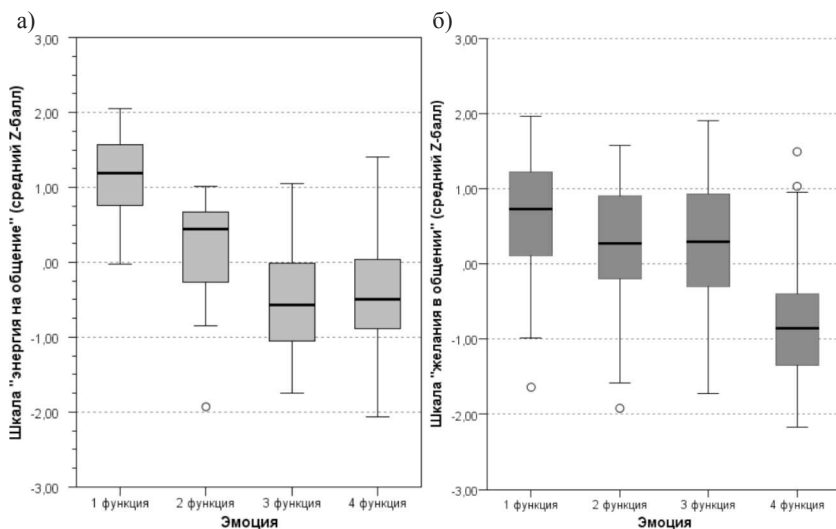
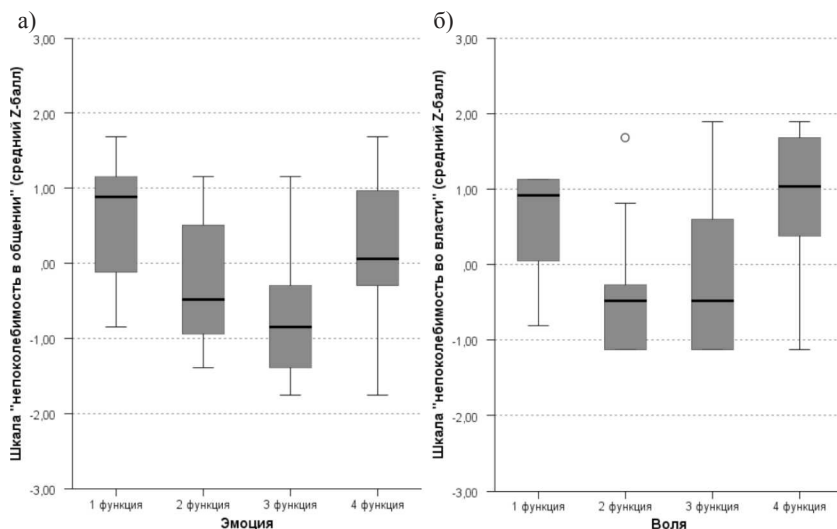


Рис. 1. График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) энергия на общение; б) желания в общении

В шкалу «желания в общении» (рис. 1б) входят вопросы о принципиальности человека в вопросах собственного настроения, например, готовы ли вы отказаться от собственного настроения, проникается ли человек настроением других людей, а также насколько важны человеку отношения с близкими людьми и эмоциональный фон.

Люди с «принципиальной эмоцией» отмечали, что им очень важен и эмоциональный фон, и общение с людьми. Они не готовы жертвовать своим настроением и проникаться чужим. Это связано с тем, что человек имеет о себе высокое мнение в аспекте общения, поэтому он не готов поступаться своими желаниями, ему кажется, что его амбиции в общении и эмоциональной сфере должны быть удовлетворены в первую очередь. Люди с «непринципиальной эмоцией» не имеют ярких амбиций в том, чтобы их настроение прева-лировало, чтобы был тот эмоциональный фон, который им хочется, они готовы уступать и идти на компромиссы со своими желаниями в общении.



**Рис. 2.** График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) непоколебимость в общении; б) непоколебимость во власти

Шкала «непоколебимость в общении» (рис 2а) содержит вопросы о том, как чувствует себя человек, когда он и другие проявляют свои эмоции и проявляют ли вообще, о том, как человек внутренне справляется с эмоциональным прессингом, нужна ли ему помощь другого человека, чтобы справиться с определенными эмоциональными состояниями.

Люди с «результативной эмоцией» отмечали, что им легко дается выражать как положительные, так и отрицательные эмоции. Это связано с внутренней непоколебимостью, у них мало внутренних противоречий и сомнений. Люди с «процессной эмоцией» отмечают, что им комфортно, если другой человек помогает справляться как с положительными, так и отрицательными эмоциями. А также отмечают, что они боятся эмоционального прессинга. Это связано с тем, что им важно иметь опору и помощь во внешнем мире. Им сложно справляться со своими чувствами, и там, где они остаются один на один, особенно если это какие-то бурные эмоциональные состояния: истерики или крики.

Таблица 2.

## Результаты исследований по шкалам сферы власть

Показатели, определенные эксперт- ным методом	Коли- чество	ТБКК (значимость) по шкалам		
		«Энергия на власть»	«Желания во власти»	«Непоколеби- мость во власти»
Высокая воля	44	<b>0,410 (0)</b>	0,271 (0,001)	-0,116 (0,161)
Низкая воля	101			
Принципиальная воля	80	0,326 (0)	<b>0,487 (0)</b>	-0,225 (0,006)
Непринципиальная воля	65			
Результативная воля	59	-0,067 (0,422)	-0,243 (0,003)	<b>0,576 (0)</b>
Процессионная воля	86			

В шкале «непоколебимость во власти» (рис. 2б) включены вопросы об отношении к власти и ее заслуженности, например: «Бывало ли такое, что, получив какую-то власть, вы тайно чувствовали себя недостойным ее?», или об ответственности за то, что происходит в жизни человека, например: «Можно ли сказать, что многое в жизни происходит по воле судьбы, а не по вашей личной воле?» Люди с «результативной волей» отвечали, что они были достойны власти, а также что всё, что с ними случилось, результат их собственного выбора. Это связано с тем, что у них не возникло противоречий между тем, что они имеют, и их мотивами. Люди с «процессной волей» тайно считают, что они не достойны высоких должностей, они чаще сетуют на то, что это вышло случайно или им повезло. У них возникает внутренний конфликт от того, что они имеют, и тем, могли бы они это иметь, если бы обстоятельства сложились иначе. Они не всегда уверены в этом, и колеблются, достойны ли они славы или нет.

В шкале «энергия на власть» (рис. 3а) предлагались вопросы о том, насколько легко человеку принимать решения, легко ли ему командовать, считает ли себя человек волевым, а также предлагалось оценить насколько важно для человека быть влиятельным. Люди с «высокой волей» проявляют интерес к лидерству, руководству и управлению, считают себя волевыми и амбициозными, легко принимают решения. Это связано с тем, что они считают, что справятся с лидерской позицией, они уверены в том, что смогут преодолеть



сложности. Люди с «низкой волей» не стремятся занимать высокие должности, они считают, что не справятся с ответственностью и лидерством, поэтому избегают задач и сфер, которые затрагивают властные полномочия. Это связано с тем, что они имеют представление о своей ничтожности и недостойности в реализации лидерских качеств. Чтобы не обострять свои внутренние конфликты им проще отказаться и ничего не делать.

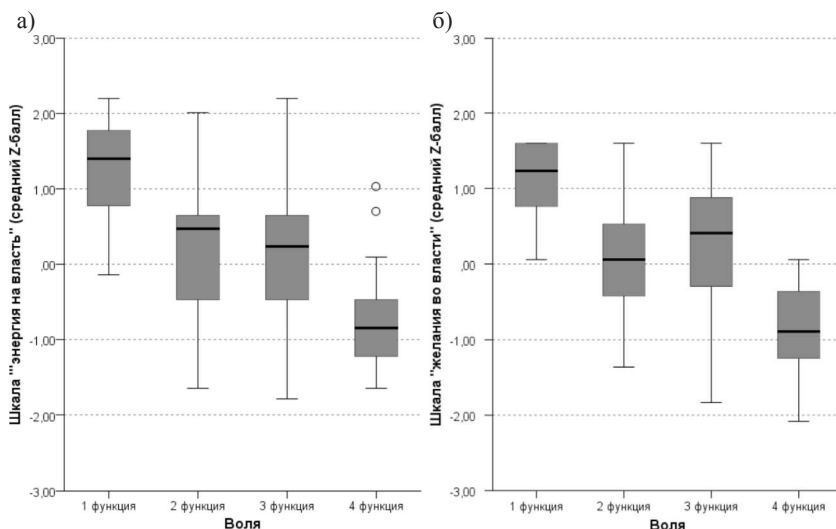


Рис. 3. График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) энергия на власть; б) желания во власти

В шкалу «желания во власти» (рис. 3б) входят вопросы о лидерстве и амбициях, например: легко ли брать ответственность, готовность подчиняться и быть ведомым, преодолевать сложности, и насколько привлекательна слава.

Люди с «принципиальной волей» отмечали свою амбициозность в вопросах лидерства и руководства, они считали себя честолюбивыми, и их привлекала слава. Это связано с тем, что люди считают, что достойны власти, им важно почувствовать свое превосходство над другими и поэтому им сложнее подчиняться, они не готовы быть ведомыми. Они готовы тратить силы на дости-

жение карьерных амбиций, их привлекает власть и слава. Люди с «непринципиальной волей» не так ярко стремятся к лидерству, они готовы быть ведомыми, им проще дается подчинение, для них не слишком привлекательна слава и власть, готовы уступать, если кто-то проявляет рвение.

Таблица 3.

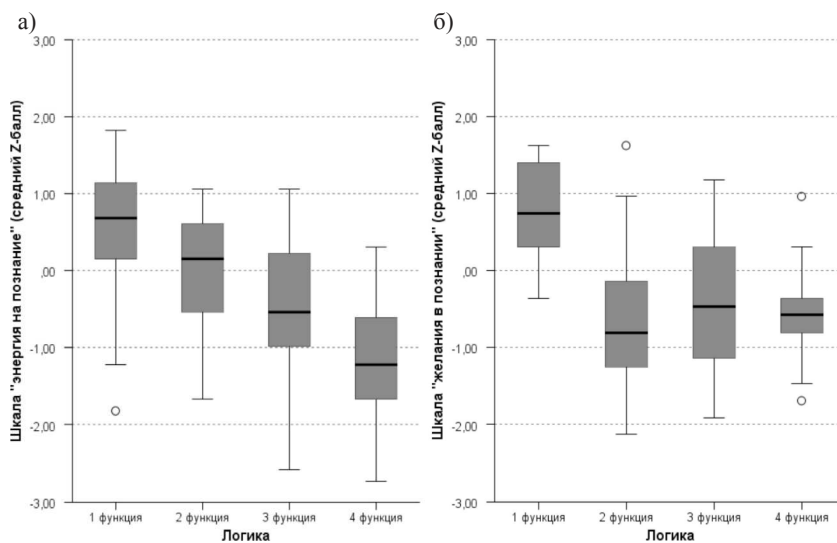
**Результаты исследований по шкалам сферы познание**

Показатели, определенные экспертным методом	Количество	ТБКК (значимость) по шкалам		
		«Энергия на познание»	«Желания в познании»	«Непоколебимость в познании»
Высокая логика	54	<b>0,548 (0)</b>	0,351 (0)	0,185 (0,025)
Низкая логика	91			
Принципиальная логика	92	0,374 (0)	<b>0,505 (0)</b>	-0,278 (0,001)
Непринципиальная логика	53			
Результативная логика	82	0,185 (0,025)	0,328 (0)	<b>0,564 (0)</b>
Процессионная логика	63			

В шкале «энергия на познание» (рис. 4а) затрагивались темы споров и дискуссий, интерес к самообразованию и учебе, а также что думает человек о своих интеллектуальных способностях.

Люди с «высокой логикой» проявляли интерес к самообразованию и учебе, считали, что они интеллектуально наделены, они не боятся вступить в спор, а также высказывать свою точку зрения даже с авторитетными собеседниками. Это связано с тем, что они внутренне убеждены в своей правоте, поэтому не боятся дискутировать, им нравится учиться, заниматься интеллектуальным трудом - это приносит им удовольствие от реализации в сфере познания.

Люди с «низкой логикой» не проявляют сильный интерес к интеллектуальному труду, они не стремятся самоутвердиться в дискуссиях. Также отмечают, что не считают себя умными. Это связано с тем, что человек считает, что он недостаточно умен, его мнение о себе и способностях связано с его комплексами, которые не позволяют ему проявить себя.



**Рис. 4.** График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) энергия на познание; б) желания в познании

В шкале «желания в познании» (рис. 4б) предлагались вопросы о том, насколько человеку важно самостоятельно что-то изучить, а также ряд вопросов на приоритетность целей в рамках самообразования, интереса сложных задач на работе. Люди с «принципиальной логикой» амбициозны в рамках познания мира: наук, языков и т.д. Для них приоритетно быть интеллектуально-развитым, а также им важнее собственное мнение о том, как правильно. Это связано с тем, что они внутренне уверены, что смогут преодолеть все сложности в познании, они хотят демонстрировать свой ум и интеллектуальные способности, выделяться среди других. Люди с «непринципиальной логикой» имеют более самокритичное представление о своих интеллектуальных способностях, они готовы к компромиссам в интеллектуальных спорах и дискуссиях, считая, что другие могут быть правыми. Также они не стремятся выделиться экспертностью в сфере познания. Это связано с тем, что они настроены на то, что они могут ошибаться, что у других людей желания быть умным сильнее, и они могут уступить, не считая, что они проиграли.

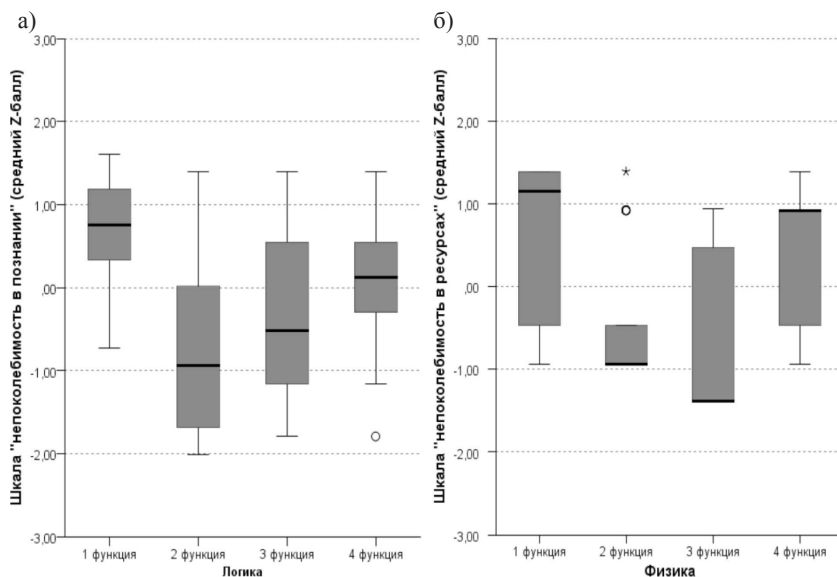


Рис. 5. График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) непоколебимость в познании; б) непоколебимость в ресурсах

Шкала «непоколебимость в познании» (рис. 5а) состоит из вопросов о том, как себя человек ощущает во время дискуссий, а также как выстраиваются сами дискуссии, например: «Бывает ли у вас такое, что вы в споре или дискуссии доказываете не свое, а противоположное точке зрения оппонента мнение?» Люди с «процессной логикой» отвечали, что их позиция может колебаться и меняться, т.к. они до конца не решили, чего придерживаться. Это связано с тем, что они мечутся внутри, и это отражается на том, как они ведут в себя дискуссиях, им важно услышать, что другой собеседник думает, сходит ли это с его мнением.

Люди с «результативной логикой» чаще выказывают свою позицию и не сразу ее меняют, их дискуссия похожа на обмен мнений, они придерживаются одной позиции во время интеллектуальных споров. Это связано с тем, что у человека отсутствуют внутренние сомнения какой позиции придерживаться, а если они возникают, то быстро разрешаются.

Таблица 4.

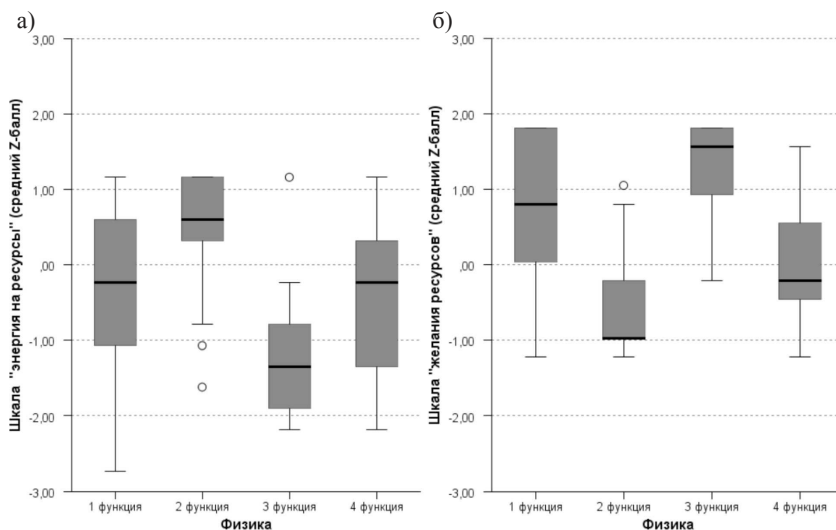
## Результаты исследований по шкалам сферы ресурсы

Показатели, определен- ные экспертным методом	Коли- чество	ТБКК (значимость) по шкалам		
		«Энергия на ресурсы»	«Желания ресурсов»	«Непоколебимость в ресурсах»
Высокая физика	99	<b>0,502 (0)</b>	-0,379 (0)	-0,288 (0)
Низкая физика	46			
Принципиальная физика	46	-0,239 (0,003)	<b>0,635 (0)</b>	0,277 (0,001)
Непринципиальная физика	99			
Результативная физика	60	-0,109 (0,188)	0,269 (0,001)	<b>0,571 (0)</b>
Профессиональная физика	85			

В шкале «непоколебимость в ресурсах» (рис. 5б) предлагались вопросы о том, как человек подходит к организации жизненного пространства, а также об отношениях касаясь физического труда и материальных ресурсов, например: «Получаете ли вы удовольствие от самого процесса физического труда?». Люди с «результативной физикой» придерживаются конкретных решений, они не колеблются, не сомневаются в своих выборах одежды. Это связано с тем, что у них мало внутренних противоречий, поэтому при выборе одежды, еды и т.д. они быстро принимают однозначные решения. Люди с «процессной физикой» чаще медлят принимать решения о покупке каких-то вещей, распределения ресурсов. Это связано с тем, что они часто испытывают внутренние колебания и метания. Поэтому им свойственно менять решения в вопросах материального мира.

В шкале «энергия на ресурсы» (рис. 6а) были вопросы об ответственности за приготовление пищи, уверенность в вопросах покупки одежды, внешнего вида, а также интереса к материальному миру: спорт, хозяйство и т.д. Люди с «высокой физикой» проявляют интерес к спортивным достижениям, готовы нести ответственность за хозяйство, для них важно наличие материальных ресурсов для работы. Эти люди считают, что они хорошо выглядят, физически активны. Это связано с тем, что они внутренне убеждены в том, что они смогут справиться с хозяйственной работой, они уверены в том, что смогут преодолеть физические невзгоды. Они стремятся реализоваться там, где есть комфортные физические условия: комфортное рабочее

место, включенный обед. Люди с «низкой физикой» не проявляют интерес к спорту, им тяжело вести быт, хозяйство. Они сомневаются в своих способностях в готовке, в выборе одежды. Это связано с тем, что они испытывают внутреннюю неуверенность при реализации в материальном мире, они чаще комплектуют из-за внешнего вида, поэтому стараются избегать реализации в спорте, быту и т.д.



**Рис. 6.** График зависимости психософских функций и средних Z-баллов по шкалам: а) энергия на ресурсы; б) желания ресурсов

В шкале «желания на ресурсы» (рис. 6б) представлены вопросы об амбициях, например, иметь большой дом, машину, денег в достатке, а также о принципиальности в рамках предпочтений в еде, вкусах в одежде. Люди с «принципиальной физикой» проявляют амбиции, им важна материальная и финансовая обеспеченность. Они принципиальны и избирательны в еде и одежде. Это связано с тем, что они имеют высокое мнение о себе, считают себя исключительными, подчеркивают важность своих желаний. Люди с «непринципиальной физикой» менее амбициозны в вопросах материального мира и обладанием ресурсами. Они не привередливы в еде, готовы уступать ресурсы другим, им не так важно иметь

комфортный дом, машину и т.д. Это связано с тем, что человек рассматривает свои и чужие желания наравне. Они имеют самокритичное мнение о себе и поэтому не выпячивают свои амбиции в еде, одежде, быту и т.д.

### **Заключение**

1. Нами была проведена работа по адаптации типологии личности авторства А. Ю. Афанасьева под парадигму психоаналитической психологии. Типология описывает представления человека о себе и своих способностях, как следствие его психологических проблем, в четырех сферах жизнедеятельности: общение, познание, власть и ресурсы.

2. Была разработана методика экспертной оценки типа личности на основе используемых человеком психологических защит. Также был разработан опросник, оценивающий внешние проявления типа личности по 12 шкалам типологии. Было проведено исследование взаимосвязи внутренних сопротивлений и внешних проявлений. Полученные корреляции позволяют подтвердить гипотезу о взаимосвязи внешних проявлений, поведения, желаний человека и его реализации с внутриличностными травмами.

3. Данная типология и разработанный опросник позволяют при небольших затратах ресурсов составить представление о психологических травмах и комплексах человека, которые могут ему мешать полноценно реализоваться в рамках планируемой должности. Таким образом, предлагаемый нами инструмент повысит эффективность деятельности специалистов по подбору персонала, оценке развития персонала и других помогающих профессий.

### ***Список литературы***

1. Афанасьев А.Ю. Синтаксис любви: типология личности и прогноз парных отношений. М: Черная Белка, 2007. 349 с.
2. Ахвердова О.А., Тарасьян Н.А., Волоскова Н.Н. Теоретическо-методологический анализ теорий развития личности в контексте психософии // Велес. 2017. № 3-2(45). С. 97-106.

3. Гантамиров Т.Т. Альфред Адлер и его роль в развитии психологии // Вестник Медицинского института. 2021. № 2(20). С. 18-27. <https://doi.org/10.36684/med-2021-20-2-18-27>
4. Гуревич П.С., Спирина Е.М. Вильгельм Райх: Люди в броне // Человек. 2017. № 2. С. 129-134.
5. Дука А.И., Таныгина Л.П., Зайцева Т.И. Современные проблемы профессионального самоопределения, пути и способы решения проблем профориентации современной молодежи // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: Сборник материалов VII Международной заочной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Великой Победы, Белгород, 17 ноября 2015 года / Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2015. С. 143-148.
6. Иванов С.А. Центры карьеры как институт профориентации в решении проблемы кадрового обеспечения экономики региона // От ранней профориентации к выбору профессии инженера - Формирование престижа профессии инженера у современных школьников: Сборник статей II (VII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной очно-заочной научно-практической конференции: в 2х частях, Санкт-Петербург, 28 марта 2019 года. Санкт-Петербург: ЧУ ДПО «Академия Востоковедения», 2019. С. 27-31.
7. Избирян Л.В., Демененко И.А. Психология управления персоналом или зачем HR-специалисту знать психологию // Вектор экономики. 2017. № 10(16). С. 6.
8. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: ИЛ, 2015. 480 с.
9. Саенко В.В., Трехов А.В. Возможная корреляция типологий: соционика и психе-йога (психософия) А. Афанасьева // Соционика, ментология и психология личности. 2002. № 1. С. 62-72.



10. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: ООО «ИПЦ «Маска», 2013. 688 с.
11. Якиманская, И. С. Воспоминания о детских психологических травмах: анализ и классификация // Перспективы науки. 2014. № 4(55). С. 61-63.
12. Blum G. S. *Psychoanalytic Theories of Personality*. New York: McGraw Hill Book Company Inc, 1953.
13. Hooley T. *The Evidence Base on Lifelong Guidance*. Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network, 2014. <http://hdl.handle.net/10545/333589>
14. Yatsukhno S. P. Afanasyev's psychological typology: its sources, essence and application // Вестник науки и творчества. 2020. №5(53). С. 27-32.

### *References*

1. Afanas'ev A. Yu. *Sintaksis lyubvi: tipologiya lichnosti i prognoz parnykh otnosheniy* [Syntax of love: typology of personality and prognosis of paired relationships]. М: Chernaya Belka, 2007, 349 p.
2. Akhverdova O.A., Taras'yan N.A., Voloskova N.N. *Veles*, 2017, no. 3-2(45), pp. 97-106.
3. Gantamirov T.T. *Vestnik Meditsinskogo instituta*. 2021, no. 2(20), pp. 18-27. <https://doi.org/10.36684/med-2021-20-2-18-27>
4. Gurevich P.S., Spirova E.M. *Chelovek*, 2017, no. 2, pp. 129-134.
5. Duka A.I., Tanygina L.P., Zaytseva T.I. *Sodeystvie professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodykh spetsialistov v sovremennykh usloviyakh : Sbornik materialov VII Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu Velikoy Pobedy, Belgorod, 17 noyabrya 2015 goda* [Assistance to the professional development of the personality and employment of young professionals in modern conditions: Collection of materials of the VII International Correspondence Scientific and Practical Conference dedicated to the 70th anniversary of the Great Victory, Belgorod, November 17, 2015]. Belgorod: Belgorod State Technological University, 2015, pp. 143-148.

6. Ivanov S.A. *Ot ranney proforientatsii k vyboru professii inzhenera - Formirovanie prestizha professii inzhenera u sovremennykh shkol'nikov: Sbornik statey II (VII) Vserossiyskoy ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem v ramkakh Peterburgskogo mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma Mezhdunarodnoy ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2kh chastyakh, Sankt-Peterburg, 28 marta 2019 goda* [From early vocational guidance to the choice of the profession of an engineer - Formation of the prestige of the profession of an engineer among modern schoolchildren: Collection of articles II (VII) of the All-Russian part-time scientific and practical conference with international participation in the framework of the St. Petersburg international educational forum of the International part-time scientific and practical conference: in 2 parts, St. Petersburg, March 28, 2019]. St. Petersburg: Academy of Oriental Studies, 2019, pp. 27-31.
7. Izbiryayn L.V., Demenenko I.A. *Vektor ekonomiki*, 2017, no. 10(16), p. 6.
8. Mak-Vil'yams N. *Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse* [Psychoanalytic diagnostics: Understanding personality structure in the clinical process]. M.: IL, 2015, 480 p.
9. Saenko V.V., Trekhov A.V. *Sotsionika, mentologiya i psikhologiya lichnosti*, 2002, no. 1, pp. 62-72.
10. Shmelev A.G. *Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoy psikhologii i upravlenii personalom* [Testing in education, applied psychology and personnel management]. M.: IPC Maska LLC, 2013, 688 p.
11. Yakimanskaya, I. S. *Perspektivy nauki*, 2014, no. № 4(55), pp. 61-63.
12. Blum G. S. *Psychoanalytic Theories of Personality*. New York: McGraw Hill BookCompany Inc, 1953.
13. Hooley T. *The Evidence Base on Lifelong Guidance*. Jyväskylä, Finland: Eu-ropean Lifelong Guidance Policy Network, 2014. <http://hdl.handle.net/10545/333589>
14. Yatsukhno S. P. Afanasyev's psychological typology: its sources, essence and application. *Vestnik nauki i tvorchestva*, 2020, no. 5(53), pp. 27-32.

### ДАнные ОБ АВТОРАХ

**Звонарёва Наталия Александровна**, психолог частной практики, соционик

ки, соционик

*zvonareva@sibsocionic.ru*

**Коваленко Роман Константинович**, канд. техн. наук, психолог частной практики, соционик

*kovalenkork@gmail.com*

### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Ntaliya A. Zvonareva**, Private Practice Psychologist, Socionist

*zvonareva@sibsocionic.ru*

*SPIN-code: 8003-0065*

**Roman K. Kovalenko**, Candidate of Sciences in Technology, Private Practice Psychologist, Socionist

*kovalenkork@gmail.com*

Поступила 12.01.2022

После рецензирования 17.01.2022

Принята 01.02.2022

Received 12.01.2022

Revised 17.01.2022

Accepted 01.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-139-153  
UDC 159.99

## FEATURES OF STUDENTS' RESISTANCE IN RELATIONSHIP WITH EARLY DEADAPTIVE SCHEMAS

*T.I. Kulikova*

**Purpose.** *The article is devoted to the study of the presence of a connection between resilience and maladaptive schemas in students of different ages.*

**Method.** *Studying of the correlation between resilience and maladaptive schemas among students of different ages has been conducted on a sample of 67 students of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University students, aged 18 to 24, in the number of 67 people. As diagnostic material, the study uses Maddi's Hardiness Survey; Young Schema Questionnaire "YSQ-S3R". Methods of mathematical statistics include Pearson correlation coefficient (PCC). Correlation analysis has revealed the presence of strong inverse correlations between the resilience with maladaptive schemas "Vulnerability to Harm or Illness" and "Mistrust" ( $r=-0.578$  and  $r=-0.499$  at a significance level of  $p<0.01$ ), "Subjugation" ( $r=-0.486$ ), "Failure" ( $r=-0.443$ ), "Unrelenting Standards" ( $r=-0.441$ ), "Dependence/Incompetence" ( $r=-0.431$ ) and "Defectiveness" ( $r=-0.424$ ) at  $p<0.01$ .*

**Results.** *The study has shown that resilience is a dynamic process caused by the age-psychological characteristics of an individual, including early maladaptive patterns of behavior. This is evidenced by differences in the structure of resilience in different age groups, as well as an increase in the level of resilience from youth to youth.*

**Practical implications.** *The research materials can be used in the work of the psychological service of an educational organization. Understanding the detailed content of the process of becoming resilience contributes to the purposefulness of developmental and psychoprophylactic work.*

**Keywords:** *resilience; maladaptive schemas; students; correlation analysis*

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С РАННИМИ ДЕЗАДАПТИВНЫМИ СХЕМАМИ

*Т.И. Куликова*

**Цель.** Статья посвящена исследованию наличия связи между жизнестойкостью и дезадаптивными схемами у студентов разного возраста.

**Метод.** Исследование взаимосвязи жизнестойкости и дезадаптивных схем у студентов разного возраста проводилось на выборке студентов Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в возрасте от 18 до 24 лет (67 человек). В качестве диагностического материала были применены тест жизнестойкости С. Мадди; схемный опросник Янга «YSQ-S3R». Методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона. Корреляционный анализ выявил наличие сильных обратных корреляций жизнестойкости с дезадаптивными схемами «уязвимость» и «недоверие» ( $r=-0,578$  и  $r=-0,499$  при уровне значимости  $p<0,01$ ), «покорность» ( $r=-0,486$ ), «неуспешность» ( $r=-0,443$ ), «жесткие стандарты» ( $r=-0,441$ ), «зависимость/беспомощность» ( $r=-0,431$ ) и «дефективность» ( $r=-0,424$ ) при  $p<0,01$ .

**Результаты.** Исследование показало: жизнестойкость – динамический процесс, обусловленный возрастными психологическими особенностями индивида. Об этом свидетельствуют различия в структуре жизнестойкости в разных возрастных группах, а также возрастание уровня жизнестойкости от юности к молодости.

**Область применения результатов.** Материалы исследования могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации. Понимание содержательного наполнения процесса становления жизнестойкости способствует целенаправленности развивающей и психопрофилактической работы.

**Ключевые слова:** жизнестойкость; дезадаптивные схемы; студенты; корреляционный анализ

## Introduction

One of the qualities that allow students to adequately respond to changes and develop, i.e., to be more effective in modern conditions of higher education, is resilience. Today, psychological conditions for the development of resilience as a personal resource are being actively studied. The UNESCO Declaration “Education of the 21<sup>st</sup> Century” openly states that the main value of the new culture should be the stable development of person and society, and the main goal of education is the formation of a viable personality [17, p. 6]. Understanding that resilience as one of the integral characteristics of a personality, which is a system of knowledge about oneself, about the world, about relationships with the world, allowing a person to resist the negative influences of the environment, more successfully overcome the challenges of the VUCA world, turn problematic situations into new opportunities, and determined the topic of our research, e.g. the relationship of resilience and maladaptive schemas in students of different age groups.

According to S. Maddi, resilience is something that contributes to the maintenance of physical, mental and social health, an attitude that gives life value and meaning in any circumstances [10]. D.A. Leontiev considers the phenomenon of resilience in the context of the concept of personal potential and defines resilience as an integrative characteristic of a person responsible for success in overcoming various life difficulties by a person [9]. A.A. Klimov defines resilience as a key resource for transforming life events into new opportunities despite external pressures [7]. M.V. Loginova, A.N. Fominova, M.A. Frizen understand resilience as the ability of a person to withstand a stressful situation while maintaining internal balance [10; 17; 18]. L.V. Karapetyan explores the adaptive capabilities of the individual as determinants of emotional and personal well-being/distress [5].

The analysis of studies devoted to the development of personal resilience in student age [2; 9; 14] shows the researchers’s interest mainly in studying the relationship of resilience with individual personal characteristics [4; 11; 12] and coping behavior strategies [13; 23; 24]. Much less work is devoted to the study of resilience in the context of early

maladaptive schemas and modes of their functioning. According to E.N. Bogdanov, early maladaptive schemas can influence the specifics of a person's experiences and one's behavior in difficult life situations. The more pronounced various maladaptive schemas are in people, the lower the level of their adaptability is [3].

Under the influence of similar conditions, different individuals may form similar beliefs and behavioral patterns, which J. Young called maladaptive schemas [25]. The maladaptive schema represents a symptom complex of rigid beliefs, associated emotional states and behavioral patterns, the high degree of severity of which indicates the presence of a personality disorder [20].

E.S. Akarachkova shares this point of view, believing that the adaptive mechanisms of the psyche are a hierarchical structure, the formation of which is laid at the early stages of embryogenesis. Genetic and biochemical factors specifically affect the formation of brain structures responsible for adaptation to stress – the amygdala, hippocampus, hypothalamus, pituitary gland [1]. L.N. Sobchik argues that the basis of maladaptive mechanisms are innate biological and psychophysiological properties that create the basis and conditions for the interaction of these properties with the surrounding world [15].

Adaptation allows a person to stand in difficult unpredictable modern living conditions. Literature review on the phenomenon of personality resilience by international and domestic scholars actualizes the need to study the adaptive capabilities of young people to the conditions of rapidly changing Russian reality, especially at the stage of mastering the future profession.

We have assumed that the degree of severity of early maladaptive schemas is determined by the level of development of students' resilience, the development of which is facilitated not only by reaching a certain age, but also by the choice of coping behavior strategies.

The purpose of the article is to test and substantiate the connection between resilience and maladaptive schemas in students of different ages.

Based on the purpose and hypothesis, the following tasks have been set:

- to study the characteristics of students' resilience in different age periods;

- to determine the severity of early maladaptive schemas in students of different age groups;
- to identify the relationship between the indicators of resilience and early maladaptive schemas in students.

### **Method**

The study has involved first- and sixth-year students of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, studying under bachelor's and master's degree programs in the field of "Psychological and Pedagogical Education", aged 18 to 24 years. The quantitative composition of the sample is 67 people. The gender and age composition of the sample involves 58 girls and 9 boys; the students participating in the study have been divided into two groups according to the age criterion; the gender criterion has been taken into account. The average age of the subjects is  $20.7 \pm 1.8$  years, and the median age – 21 years. The median age is the criterion for dividing the subjects into two equal groups: The 1<sup>st</sup> group is age of  $\leq 21$  years and the 2<sup>nd</sup> group is age of 22+.

The following methods have been used in the study: Maddi's Hardiness Survey (translation and adaptation by D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova) [8]; Young Schema Questionnaire "YSQ-S3R" adapted by P.M. Kasyanik and E.V. Romanova [6].

### **Research results**

To obtain generalized information about the empirical study data, the distribution and homogeneity of data, the presence of errors and outliers, as well as the possibility of using parametric analysis methods, a primary descriptive analysis of the results of the entire sample ( $n=67$ ) has been carried out without dividing into groups obtained during the study (Table 1).

The analysis of the mean and standard deviation allows us to conclude about the stability of the values of the studied indicators. The values of the mean and median are close, which is a sign of a symmetrical distribution. The values of the asymmetry and kurtosis indicators are in the range from -1 to +1 for almost all indicators, therefore, the distribution of values corresponds to the normal law or does not deviate much from it.



Table 1.

**Primary descriptive analysis of significant sample results (n=67)  
without division into groups obtained during the study**

Scale Title	Mean±SD	Me[Q1; Q3]	As	Ek	min; max
Age (y.o.)	20.7±1.8	21[19; 22]	-0.3	-1.2	18; 24
Involvement	36.8±19.5	34[24; 42]	1.1	1.3	5; 97
Control	26.4±9.5	26[21; 33]	-0.04	-0.3	6; 48
Risk taking	16.9±6.9	16[12; 21]	0.5	-0.2	2; 34
Resilience	61.9±29.5	68[38; 86]	-0.2	-0.8	8; 127
Unrelenting Standards	17.9±4.9	18[14; 22]	0.02	-0.4	6; 29
Mistrust	16.9±5.8	16[12; 19]	0.6	-0.1	7; 30
Vulnerability to Harm or Illness	13.1±5.2	13.3[10; 16]	0.4	-0.1	5; 27
Subjugation	12.5±5.1	12[8; 16]	0.7	0.07	5; 26
Negativity / Pessimism	14.9±5.1	14[11; 18]	0.3	-0.6	5; 27
Alienation	13.4±6.0	13[9; 16]	0.9	0.3	5; 30
Failure	13.3±5.9	12[9; 17]	0.9	0.4	5; 30
Dependence/Incompetence	11.1±4.9	10[7; 14]	0.9	1.0	3; 28
Defectiveness	10.5±6.9	9[5; 14]	1.3	1.4	3; 30
Distancing	56.2±14.4	58[50; 65]	-1.3	1.2	10; 82
Self-control	47.5±12.4	49[43; 58]	-0.9	1.3	11; 66
Taking responsibility	49.3±13.1	51[46; 58]	-1.3	1.3	6; 66
Escape/Avoidance	56.7±15.6	60[48; 67]	-1.1	1.2	8; 84
Planning	50.4±13.3	53[44; 59]	-1.4	1.3	8; 71
Positive reevaluation	51.9±13.4	53[48; 61]	-1.3	1.2	10; 75

The analysis of the obtained data on Maddi's Hardiness Survey (Table 2, Fig. 1) has been carried out in two ways using a parametric (Student's t-test) and a nonparametric test (Mann-Whitney U-test). As a result, it has been found that between the two experimental groups ( $\leq 21$  and  $22+$ ) there are differences in the indicators of structural components of resilience (p-value  $< 0.001$ ). The average score on the "Resilience" scale in both the first and second groups is in the range of the average value, the medians of the indicators are also close to the average value in both groups.

Structural components of resilience in different age groups have different levels of severity. Comparison of the two groups by the test has revealed significant differences in the indicator of involvement. A direct relationship was found between the involvement and the age of students ( $r=0.428$ ,  $p<0.001$ ). People with a high level of involvement, as a rule, enjoys their life and activities, there is an awareness of life values and meanings. Also,

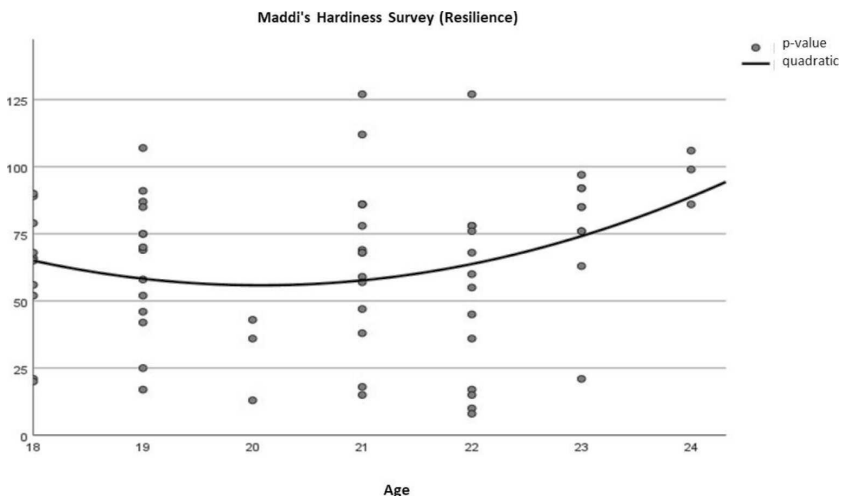
using the Pearson coefficient, a weak positive relationship between risk acceptance and the age of students has been revealed ( $r=0.271$ ,  $p<0.001$ ).

Table 2.

**Descriptive statistics for Maddi's Hardiness Survey indicators with division into age groups**

Scale Title	Group (y.o.)	Mean±SD	Me[Q1; Q3]	p-value t-criterion	p-value U-criterion
Involvement	1 (<= 21)	33.4±18.4	34 [22; 35]	<0.001	<0.001
	2 (22+)	42.3±20.4	43 [35; 43]		
Control	1 (<= 21)	26.0±10.7	25 [21; 22]	<0.001	<0.001
	2 (22+)	27.0±7.3	28 [23; 27]		
Risk taking	1 (<= 21)	16.3±6.7	16 [15; 18]	<0.001	<0.001
	2 (22+)	18.0±7.2	19 [16; 20]		
Resilience	1 (<= 21)	59.9±28.3	63 [45; 83]	<0.001	<0.001
	2 (22+)	63.2±29.7	68 [38; 86]		

We have applied a regression model of the dependence of resilience on age (without dividing into groups) to determine possible factors affecting the dependent variable. As a result, a regression model of the dependence of resilience on age (without division into groups) has been obtained, characterizing the nonlinear change in the index of resilience (Fig. 1).



**Fig. 1.** Regression model of the dependence of resilience on age (without division into groups)

We have found that the period from 18 to 21 years proceeds with a slight decrease in the indicators of students' resilience, but at the age of 22+ there is a rise and a gradual increase in resilience in the future. Without any doubt, only the age of the subjects is not enough to predict the resilience index, but the purpose of this regression is to show and describe the influence of age on overcoming early maladaptive schemas and compare coping strategies among students.

In accordance with the assumption that chronological maturation contributes to the development of students' resilience, accompanied by an increase in adaptive capabilities through the acquisition of coping behavior experience, leveling the influence of maladaptive schemas, in order to establish a close relationship between resilience, maladaptive schemas and coping behavior strategies, the Pearson correlation coefficient has been calculated.

On the basis of a dedicated by Young aggregated categories (domains) of the non-adaptive schemas [25], we have identified the four most important ones at the respondents – disconnection and rejection (BTR); impaired autonomy (IA); focus on the other (F/O) (violation of requirements of self-respect and acceptance of self) and hypervigilance and inhibition (HI) (violation of requirements in the free expression of their needs and emotions). Table 3 shows the correlations of significant categories of maladaptive schemas in students.

The most pronounced maladaptive categories have turned to be “disconnection and rejection” (BTR) and “hypervigilance and inhibition” (HI). In these categories, 14 statistically significant correlations between individual schemas have been found (with coefficients  $r=0.271 \div 0.709$ , when  $p<0.01$  and  $p<0.05$ ). The found connections speak about the internal consistency of the test, as well as about the totality of the maladaptive mentality: maladaptive attitudes in one sphere (domains) do not exist in isolation from others.

It has been revealed the greatest number of strong inverse correlations between the resilience with maladaptive schemas “Vulnerability to Harm or Illness” and “Mistrust” ( $r=-0.578$  and  $r=-0.499$  at a significance level of  $p<0.01$ ), “Subjugation” ( $r=-0.486$ ), “Failure” ( $r=-0.443$ ), “Unrelenting Standards” ( $r=-0.441$ ), “Dependence/Incompetence” ( $r=-0.431$ ) and “Defectiveness” ( $r=-0.424$ ) at  $p<0.01$ .

Table 3.

**Correlations of significant categories of maladaptive schemas in students (n=67)**

Maladaptive Schemas Categories	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
BTR	S2	.296*							
	S7		,663**	,507**	,709**	,653**	,523**		
	S10		,517**	,525**	,572**	,608**	,692**	,748**	,627**
IA	S4		,616**	,451**					
	S6	,289*	,569**	,659**	,521**	,588**			
F/O	S5	,429**	,633**	,579**	,708**				
HI	S3	,271*	,700**						
	S8		,493**	,659**	,579**	,587**	,581**		
	S9		,417**	,554**	,464**	,587**	,697**	,562**	,559**

Note 1. In the table, the following notation is adopted: BTR– Disconnection and Rejection; IA– Impaired Autonomy; F/O– Focus on Others; HI– Hypervigilance and Inhibition; S1– Unrelenting Standards; S2 – Mistrust; S3 – Vulnerability to Harm or Illness; S4 – Emotional Inhibition; S5 – Subjugation; S6 – Negativity/Pessimism; S7 – Alienation; S8 – Failure; S9 – Dependence/Incompetence; S10 – Defectiveness.

Note 2. \*Correlation is significant at the level of 0.05; \*\*Correlation is significant at the level of 0.01.

The found connections, in general, show that maladaptive schemas and coping strategies form multidirectional tendencies in relation to resilience, in the first case – reducing, in the second – strengthening its manifestations. Analyzing the data of correlations of the studied variables, we observe that some of them have a high correlation coefficient.

The study has shown that resilience as a complex quality of a personality is manifested in the active participation of students in the learning process, in their awareness of their leading role in this process, as well as their ability to draw objective conclusions from a variety of situations, including complex, educational and life ones. We agree with the authors [18; 19] that resilience is determined by a person’s ability to adapt socially and is part of the subjective picture of the world of youth.

The data we have obtained on the relationship of resilience and coping strategies among students are consistent with the opinion of the authors [21; 22] that the process of developing resilience is a new level of functioning, which differs from previous levels in the development of its individual components (involvement, control and risk-taking) and the nature of their relationships.

In our study, all the subjects are students between the ages of 18 and 24. Traditional postulates of age psychology and modern data in the field of neurophysiology and psychophysiology allow us to assert that this age range covers fundamentally different from the point of view of the formation of volitional regulation of behavior, forecasting, risk assessment and control, age stages – associated with the maturation of the frontal cortex of the large hemispheres [16]. In ontogenesis, the functions of volitional regulation begin to develop actively with the onset of puberty, ending around the age of 20; this period is accompanied by both the acquisition of new coping strategies and a rollback to the “childish” mechanisms of psychological defenses. The data obtained by us on the differences in the indicators of students’ resilience at different age stages, as well as age-related changes in the “Maladaptation–Coping” dichotomy, reflect the dynamics of both physiological maturation and, as a consequence, psychological maturation.

### **Conclusion**

Resilience manifests itself as a set of personal and behavioral characteristics. The dynamic nature of the formation of resilience, as well as its conditionality both by early experience of interaction with the environment, have been confirmed in the results we obtained, which has confirmed the hypothesis we put forward.

We have revealed that:

- structural components of resilience in different age groups have different levels of severity: indicators of involvement and risk-taking grow with age, as well as the integral indicator of resilience.

In the future, conducting a meaningful analysis of the identified relationships and tendencies will allow building key “targets” of psychological work. Understanding the detailed content of the process of becoming resilience will contribute to the purposefulness of developmental and psychoprophylactic work.

### **References**

1. Akarachkova E.S., Artemenko A.R., Beliaev A.A. et al. *Mozg kak mishen' dlya stressa i arterial'noi gipertenzii* [Brain as a Target of Stress and

- Hypertension]. *Meditsinskoe obozrenie* [Medical Review], 2019, no. 4(II), pp. 59-64.
2. Alikin I.A., Alikin M.I., Luk'yanchenko N.V. Svyaz' zhiznestoykosti studentov s otnosheniyem k nim roditeley [Relationship between Hardiness in Students and Their Parents' Attitude to Them]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 3, pp. 75-89.
  3. Bogdanov E.N. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya vzroslykh v svyazi s rannimi dezadaptivnymi skhemami [Socio-psychological Adaptation of Adults in Maladaptive Schemas]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya* [Applied Legal Psychology], 2019, no. 1(46), pp. 31-39.
  4. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovsky D.V. Razvitiye lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 2, pp. 33-43.
  5. Karapetyan L.V., Glotova G.A. Psikhologicheskiye determinanty emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya trudyashchikhsya [Emotional and Personal Well-being of Workers: Psychological Determinants]. *Organizacionnaya psihologiya* [Organizational Psychology], 2018, vol. 8, no. 4, pp. 8-23.
  6. Klimov A.A. Zhiznestoykost' i yeye vzaimosvyaz' s lichnostnymi tsennostyami studentov [Viability and its relationship with the personal values of students]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya «Psikhologiya»* [Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Psychology Series], 2011, no. 2(10), pp. 14-23.
  7. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Hardiness Survey]. Moscow: Smysl Publ., 2006, 63 p.
  8. Leontiev D.A., Rasskazova E.I. Zhiznestoykost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Resilience as a component of personal potential]. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 178-210.
  9. Loginova M.V. Zhiznestoykost' kak vnutrenniy klyuchevoy resurs lichnosti [Vitality as an internal key resource of the person]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2009, no. 6, pp. 19-22.

10. Nalivaiko T.V. *Issledovaniye zhiznestoykosti i yeye svyaz' so svoystvami lichnosti* [The study of resilience and its relation with personality traits]. Abstract of PhD dissertation. Yaroslavl, 2006, 30 p.
11. Nalivaiko T.V. K voprosu osmysleniya kontseptsii zhiznestoykosti S. Maddi [On the issue of understanding the concept of resilience by S. Maddi]. *Vestnik integrativnoy psikhologii* [Bulletin of Integrative Psychology], 2006, no. 4, pp. 45-54.
12. Odintsova M.A., Semenova E.M. Preodolevayushchiye strategii povedeniya belorusov i rossiyan [Coping Strategies in Byelorussians and Russians]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2011, no 3, pp. 82-89.
13. Permyakova M.E., Barsukov A.A., Ershova I.A. Svyaz' zhiznestoykosti, schast'ya i koping-strategiy u studentov [The Research of Hardiness, Happiness and Coping Strategies Among Students]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Izvestiya Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture], 2017, vol. 23, no. 3(165), pp. 132-140.
14. Sobchik L.N. *Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki* [Psychology of Individuality. Theory and Practice of Psychodiagnosics]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005, 324 p.
15. Tsekhmistrenko T.A., Obukhov D.K., Chernykh N.A. Vozrastnyye morfofunktsional'nyye izmeneniya prefrontal'noy kory bol'shogo mozga u detey i podrostkov [Age Related Morphofunctional Changes in the Prefrontal Cortex of the Brain in Children and Adolescents]. *FORCIPE*, 2020, no. 4, pp. 35-40.
16. Fominova A.N. *Razvitiye zhiznestoykosti uchashchegosya v shkole* [Development of Student's Resilience at School]. Moscow, Sentyabr' Publ, 2014, 160 p.
17. Frizen M.A. Zhiznestoykost' kak vnutrenniy resurs professional'noy deyatel'nosti pedagoga [Resilience as Internal Resource in the Teaching Profession]. *Organizacionnaya psihologiya* [Organizational Psychology], 2018, vol. 8, no. 2, 72-85.
18. Eidelman G.N. Osobennosti zhiznennoy pozitsii pri razlichnykh urovnyakh psikhologicheskogo blagopoluchiya u sovremennoy molodezhi [The Features of Beliefs at Different Levels of Psychological Well-being Among Today's Youth]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2016, vol. 9, no. 2, pp. 82-94.

19. Ahami A., Mammad K., Azzaoui F., Boulbaroud S., Rouim F. & Rusinek S. Early Maladaptive Schemas, Working Memory and Academic Performances of Moroccan Students. *Open Journal of Medical Psychology*, 2017, no. 6, pp. 53-65. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>
20. Cicchetti D. Resilience under Conditions of Extreme Stress: A Multilevel Perspective. *World Psychiatry*, 2010, no. 9, pp. 145-154.
21. Engmann B. Could Resilience Predict the Outcome of Psychiatric Rehabilitation Patients? *Open Journal of Depression*, 2013, no. 2, pp. 7-10. <https://doi.org/10.4236/ojd.2013.22002>
22. Hudson K. Coping Complexity Model: Coping Stressors, Coping Influencing Factors, and Coping Responses. *Psychology*, 2016, no. 7, pp. 300-309. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.73033>
23. Wang Z. Coping Style and Mental Health on High School Students. *Health*, 2013, no. 5, pp. 170-174. <https://doi.org/10.4236/health.2013.52023>
24. Young J.E., Klosko J.S., Weishaar M. *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. NY, Guilford Publications, 2003, 436 p.

### **Список литературы**

1. Акарачкова Е.С., Артеменко А.Р., Беляев А.А. и др. Мозг как мишень для стресса и артериальной гипертензии // РМЖ: Медицинское обозрение. 2019. №4 (II) С.59-64.
2. Аликин И.А., Аликин М.И., Лукьянченко Н.В. Связь жизнестойкости студентов с отношением к ним родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Т.25. № 3. С. 75-89.
3. Богданов Е.Н. Социально-психологическая адаптация взрослых в связи с ранними дезадаптивными схемами // Прикладная юридическая психология. 2019. № 1(46). С. 31-39.
4. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 33-43.
5. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия трудящихся // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 4. С. 8-23.



6. Климов А.А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. №2(10). С. 14-23.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл. 2006. 63 с.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл. 2011. 680 с.
9. Логинова М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестник Московского ун-та МВД России. 2009. № 6. С. 19-22.
10. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связь со свойствами личности: автореф. ... дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2006. 30 с.
11. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии. Ярославль. 2006. № 4. С. 45-54.
12. Одинцова М.А., Семенова Е.М. Преодолевающие стратегии поведения белорусов и россиян. Культурно-историческая психология. 2011. №3. С.82-89.
13. Пермякова М.Е., Барсуков А.А., Ершова И.А. Связь жизнестойкости, счастья и копинг-стратегий у студентов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23. №3(165). С. 132-140.
14. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 324 с.
15. Цехмистренко Т.А., Обухов Д.К., Черных Н.А. Возрастные морфофункциональные изменения префронтальной коры большого мозга у детей и подростков // FORCIPE. 2020. №4. С. 35-40.
16. Фоминова А.Н. Развитие жизнестойкости учащегося в школе. М.: Сентябрь, 2014. 160 с.
17. Фризен М.А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 2. С. 72-85.
18. Эйдельман Г.Н. Особенности жизненной позиции при различных уровнях психологического благополучия у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 2. С. 82-94.

19. Ahami A., Mammad K., Azzaoui F., Boulbaroud S., Rouim F. & Rusinek S. Early Maladaptive Schemas, Working Memory and Academic Performances of Moroccan Students // *Open Journal of Medical Psychology*, 2017, no. 6, pp. 53-65. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2017.62004>
20. Cicchetti D. Resilience under Conditions of Extreme Stress: A Multilevel Perspective // *World Psychiatry*, 2010, no. 9, pp. 145-154.
21. Engmann B. Could Resilience Predict the Outcome of Psychiatric Rehabilitation Patients? // *Open Journal of Depression*, 2013, no. 2, pp. 7-10. <https://doi.org/10.4236/ojd.2013.22002>
22. Hudson K. Coping Complexity Model: Coping Stressors, Coping Influencing Factors, and Coping Responses // *Psychology*, 2016, no. 7, pp. 300-309. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.73033>
23. Wang Z. Coping Style and Mental Health on High School Students. *Health*, 2013, no. 5, pp. 170-174. <https://doi.org/10.4236/health.2013.52023>
24. Young J.E., Klosko J.S., Weishaar M. *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. NY, Guilford Publications, 2003, 436 p.

#### DATA ABOUT THE AUTHOR

**Tatyana I. Kulikova**, Candidate of Psychology Science (PhD in Psychological Sciences), Docent (Associate Professor)  
*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*  
*125, Lenin Ave., Tula, 300026, Russian Federation*  
*tativkul@gmail.com*  
*SPIN-code: 7146-4060*  
*ORCID: 0000-0001-8655-1599*  
*ResearcherID: AAI-5902-2020*  
*Scopus Author ID: 55570121100*

#### ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Куликова Татьяна Ивановна**, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент  
*Тульский государственный педагогический ун-т им. Л.Н. Толстого*  
*пр-т Ленина, 125, г. Тула, 300026, Российская Федерация*  
*tativkul@gmail.com*

Поступила 11.02.2022

После рецензирования 20.02.2022

Принята 25.02.2022

Received 11.02.2022

Revised 20.02.2022

Accepted 25.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-154-176

УДК 37.015.3

## РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*А.-Л.С. Меерсон*

***Введение.** Статья посвящена разработке программы тренинга по формированию информационно-психологической устойчивости личности студентов вуза. Трансформационные процессы, происходящие в обществе способствовали стремительному информационно-коммуникационному развитию, которое имеет свои положительные и негативные стороны для развития личности. Сегодня уже четко прослеживается негативное влияние, которое оказывают интернет-технологии на человека, снижая его адаптационные возможности, деструктивно снижая уровень благополучия и отражаясь на психоэмоциональном состоянии. Это способствует поиску путей формирования информационно-психологической устойчивости личности.*

***Материалы и методы.** В ходе написания статьи использовался теоретический анализ отечественных и зарубежных научных источников, изучение научных статей и публикаций по теме; методологическая разработка и обоснование программы тренинга.*

***Результаты исследования.** Систематизированы подходы к пониманию понятия информационной безопасной среды и устойчивости личности к негативному информационному воздействию. Расширены представления о психологической устойчивости, а также обосновано понятие информационно-психологической устойчивости. Выделены факторы, которые детерминируют психологическую устойчивость и структурные элементы, обеспечивающие эффективность психологической устойчивости. На основе теоретического анализа и проведенного ранее исследования разработана*

*программа тренинга формирования информационно-психологической устойчивости студентов Вуза, которая обеспечит достаточный уровень сформированности социокультурной идентичности, безопасного информационного поведения, способствует саморегуляции и самоконтролю; усвоению норм поведения в обществе.*

**Обсуждение и заключение.** Информационно-психологическая устойчивость акцентирует внимание на личностных аспектах восприятия информации, поступающей из внешней среды, в частности Интернет-среды и позволяет человеку рационально реагировать на социальные риски. В ходе методологического анализа определено, что оптимальную информационно-психологическую устойчивость возможно сформировать посредством развития социокультурной идентичности, самомотивации, просоциального поведения, критичности мышления, самоидентификации и положительного самоотношения, толерантности в отношении к окружающим.

**Ключевые слова:** психологическая устойчивость; информационный риск; безопасная информационная среда; просоциальное поведение; социокультурная идентичность; толерантность

## DEVELOPMENT OF A TRAINING FOR THE FORMATION OF INFORMATION- PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS

*A.-L.S. Meerson*

**Introduction.** *The article is devoted to the development of a training program for the formation of information-psychological stability of the personality of university students. Transformational processes taking place in society contributed to the rapid information and communication development, which has its positive and negative sides for the development of the individual. Today, the negative impact that Internet technologies have on a person is already clearly visible, reducing his adaptive capabilities, destructively reducing the level of well-being and affecting the psychoemotional state. This contributes to the search for*

ways to form informational and psychological stability of the individual. *Materials and methods.* In the course of writing the article, a theoretical analysis of domestic and foreign scientific sources was used, the study of scientific articles and publications on the topic; methodological development and justification of the training program.

**Research results.** Approaches to understanding the concept of an informational secure environment and a person's resistance to negative informational impact have been systematized. The concept of psychological stability has been expanded, and the concept of information and psychological stability has been substantiated. The factors that determine psychological stability and structural elements that ensure the effectiveness of psychological stability are highlighted. On the basis of theoretical analysis and previously conducted research, a training program for the formation of information-psychological stability of university students has been developed, which will provide a sufficient level of formation of socio-cultural identity, safe information behavior, promote self-regulation and self-control; assimilation of norms of behavior in society.

**Discussion and conclusion.** Information and psychological stability focuses on the personal aspects of the perception of information coming from the external environment, in particular the Internet environment, and allows a person to rationally respond to social risks. In the course of the methodological analysis, it was determined that the optimal information-psychological stability can be formed through the development of socio-cultural identity, self-motivation, pro-social behavior, critical thinking, self-identification and positive self-attitude, tolerance in attitudes towards others.

**Keywords:** psychological stability; information risk; secure information environment; prosocial behavior; sociocultural identity; tolerance

## **Введение**

Стремительный научно-технический прогресс, который наблюдается в современном обществе в последние десятилетия сопровождается глобализационными и трансформационными процессами, которые по своей сути являются весьма кризисными для многих

индивидов. Чтобы соответствовать этим требованиям, современному человеку необходимо быть высоко мобильным, стрессоустойчивым, асертивным, тактичным и толерантным, иметь развитую мотивацию достижения и волевые способности, сформированную саморегуляцию и самоотношение. Все это можно объединить в одно понятие – психологическая устойчивость.

Психологическая устойчивость представляет собой личностный конструкт, который выражает способность выдерживать определенный уровень эмоционального напряжения и конструктивно реагировать в стрессовых ситуациях. Она обеспечивает достаточный уровень психоэмоционального благополучия человека, необходимого для гармоничного и полноценного развития. Психологическая устойчивость является важнейшим фактором, обеспечивающим не только успешность деятельности, социальных отношений и поведения, но и всеобщее жизненное благополучие личности и уровень ее здоровья. Она позволяет преодолевать сложные жизненные ситуации, поддерживать в гармонии с бытием свой внутренний мир.

Но, в силу информационной перегруженности современный человек не всегда может соответствовать должному уровню устойчивости и является восприимчивым к негативным влияниям динамично меняющейся информационной среды. В связи с этим, актуального значения приобретают вопросы информационной безопасности человека и пути их обеспечения. В доктрине информационной безопасности Российской Федерации, утвержденной Президентом РФ 5 декабря 2016 года [11], понятие «информационная безопасность» определяется как состояние защищенности личности от внешних информационных угроз, в ходе которого личности обеспечивается полная реализация всех прав и свобод. Поэтому, усилия государства должны быть направлены на формирование информационно-психологической устойчивости личности к деструктивному влиянию информационной среды и нивелированию социокультурных угроз.

В частности, сформированная психологическая устойчивость является достаточно важным качеством в период студенчества, когда происходит завершение этапа взросления личности и формируется

мировоззренческая позиция как члена социокультурного общества. Вступая в высшее образовательное учреждение, студенты сталкиваются с рядом проблем, которые сопровождаются сменой установок и стереотипов, развитием новых навыков и умений, приобретением новых способов саморегуляции поведения и типов конструктивного взаимодействия. Такие глобальные изменения в личности студента снижают порог его восприятия и фильтрации полученной информации. Вследствие этого, нарушается психологическая устойчивость личности студентов при восприятии ими информации, размещенной в Интернет-ресурсах, что влечет за собой негативные последствия социокультурных угроз цифровой трансформации общества.

Исходя из этого цель статьи заключается в разработке программы формирования информационно-психологической устойчивости студентов на основе выделения социокультурных угроз, влияющих на социокультурную идентичность и препятствующих формированию информационно-психологической устойчивости личности.

### **Обзор литературы**

Ключевым элементов информационно-коммуникационных технологий является Интернет, который оказывает значительное влияние на преобразование социальной, культурной и организационной среды. Интернет-технологии во многом определяют степень вовлеченности индивида в виртуальный мир, но в то же время снижают его устойчивость к негативному влиянию различного рода информации.

По мнению С. Крайнюкова современное состояние общества и активное развитие новых интерактивных медиа-ресурсов стимулируют процесс глобализации. При этом, автор отмечает, что специфика взаимодействия человека с современными информационными технологиями и результатами их влияния не могут не отразиться на картине мира. Исходя из этого информационные технологии становятся «психотехнологиями», поскольку оказывают непосредственное влияние на психические процессы человека и его взаимоотношения с окружающими [10].

Н. Кочетков изучая психологическую характеристику интернет-пользователей, выделяет такие негативные тенденции: эмоциональ-

ная напряженность, склонность к агрессии и негативизму, барьеры в интимно-личностном общении, снижение саморегуляции и самоконтроля [9]. Информационная интернет-среда по мнению автора имеет определённые риски антисоциальной направленности, которые не отвечают ценностям общества и деструктивно влияют на личность.

А. Татарко выделяет такие критерии негативного влияния интернета: снижение самооценки, конфликт с окружающим миром (и внутриличностный конфликт), симптом отмены, снижение уровня толерантности, отсутствие контроля времени, проводимого в Сети; изменчивость настроения; включение в различные виды интернет-деятельности в ущерб реальной деятельности [14, с.31].

Г. Чусавитина отмечает, что «в системе высшего образования недостаточное внимание уделяется проблемам профилактики и коррекции деструктивных информационных воздействий на студенческую молодежь. Это негативно сказывается на развитии интеллектуальных способностей студентов, их профессиональной социализации, ведет к духовно-нравственной деградации» [15, с.1].

Исходя из этих исследований стоит подчеркнуть, что несмотря на количество полученной внешней информации в интернет-среде, человек не всегда может ее адекватно воспринимать, вследствие чего нарушается внутренний психоэмоциональный баланс, возникают социокультурные угрозы, нивелирование которых возможно при помощи формирования информационно-психологической устойчивости личности.

Теоретический анализ научных источников позволил определить, что в современной научной среде понятие «психологическая устойчивость личности» рассматривается как комплексное интегративное явление, которое включает в себя систему различных компонентов и структур. В зарубежной и отечественной психологии развиваются дифференциальные направления в исследованиях значения «психологической устойчивости», которые позволяют рассматривать ее через призму разных подходов и теорий.

В частности, I. Belasheva одним из факторов устойчивости личности определяет толерантность, которую делит на межличностную



и внутриличностную. К первой автор относит систему межличностных взаимоотношений индивида и социальных связей. Вторую составляют индивидуальные особенности организма человека, которые определяет его стрессоустойчивость [16].

Е.Г. Баранов определяет психологическую устойчивость как личностную характеристику человека, которая позволяет ему сохранять направленность, содержание и качество деятельности при воздействии помех. При этом автор выделяет три структурных компонента психологической устойчивости: морально-психологическая устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость, информационно-психологическая устойчивость. В частности, под морально-психологической устойчивостью подразумевается наличие системы определенных убеждений и личностных смыслов; эмоционально-волевая устойчивость состоит в стабильности психических процессов; информационно-психологическая устойчивость позволяет противостоять внешнему информационному воздействию и сохранять свою идентичность [3].

Р. Агузумцян под психологической устойчивостью личности понимает «осознание психически здоровым человеком на уровне переживания как личностного смысла степени конгруэнтности идеальных, желаемых представлений о себе, о своем месте в жизни и реально существующего положения вещей в конкретной жизненной ситуации» [1, с.42]. По мнению автора, психологическая устойчивость снижает дезинтеграцию, способствует гармонизации психологического благополучия и высокой работоспособности.

Л. Пьянкова понимая под психологической устойчивостью базовое качество личности, которое характеризует ее целостность и выражает способность к саморегуляции, организации своей жизнедеятельности с целью обеспечения психологического благополучия и самореализации [12].

З. Гадаборшева под психологической устойчивостью подразумевает сформированную способность к саморегуляции и самоконтролю, гибкость поведения, умение оперативно реагировать на изменения внешней социальной среды. Это, по мнению автора, по-

зволит максимально эффективно взаимодействовать и достигать желаемых результатов. Обеспечение должного уровня психологической устойчивости «должно обеспечиваться одновременно способностью концентрироваться на решении актуальных задач в настоящем и наличием лично значимых целей в будущем» [5, с. 12].

А. Волчугова под психологической устойчивостью понимает качество личности, которое выражается в стойкости, уравновешенности, сопротивляемости негативному воздействию. Она обеспечивает стойкость к жизненным трудностям, неблагоприятному внешнему давлению, формирует способность сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях [4].

Аракелов Г.Г., Аршинова В.В. и Жданова Г.Е. Вместе выделяют психосоциальную устойчивость личности, которая по их мнению позволяет человеку не только накапливать личный эффективный опыт взаимодействия со средой, но и также формировать способности, позволяющие передавать этот опыт другим людям [2].

О. Дарвиш пишет, что психологическая устойчивость – «это качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость» [6, с. 11].

В. Wiebke подчеркивает, что в процессе формирования устойчивости личности, в том числе и психологической, наибольшую роль играет влияние генетических и средовых факторов, которые способствуют как стабильности, так и изменению личностных качеств. Из этого следует, что устойчивость как качество можно сформировать определенными средствами [20].

J. Wagner отмечает, что опыт социальной интеграции может способствовать повышению психологической устойчивости личности [21]. Di Fabio А. и М.А. Rosen отмечают, что психологическую устойчивость возможно сформировать если повысить уровень интереса, мотивации и самоэффективности личности [18].

Chen, M., Jeronen, E., & Wang, A. отмечают, что психологическая устойчивость может быть улучшена путем изменения поведения и образа жизни [17]. Авторами психологическая устойчивость рассматривается как с точки зрения социальной среды, так и с точки зрения

обеспечения субъективного благополучия личности. В то время как традиционное определение устойчивого развития фокусируется на сохранении природных ресурсов организма, то есть предотвращении их эксплуатации, истощения и необратимого изменения, более эффективное определение сосредоточено на стимулировании развития устойчивости, то есть разработке средств и методов формирования устойчивого поведения [17].

Вслед за ними Määttä и S. Uusiautti считают, что для обеспечения повышения психологической устойчивости личности студента необходимо в образовании больше внимания уделять благополучию учащихся, оптимизму, самоуважению, предупреждению их недомоганий, что в конечном итоге будет способствовать изменению ценностей и поведения и приведет к более устойчивому поведению [19].

Анализ научной литературы по проблеме устойчивости позволил выделить теоретические и практические базисы исследования и возможности психологического отображения процессов, стоящих в основе формирования психологической устойчивости студентов.

Среди показателей психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию выделено [7]:

- социокультурная идентичность, основанная на взглядах, убеждениях, установках, согласованных с моральными нормами и духовными ценностями;
- мотивация личности на самоактуализацию, достижение успеха, на открытость и приверженность социуму;
- психологическое и социальное благополучие и жизнестойкость;
- критичность мышления и способность к прогнозированию рисков и угроз;
- владение конструктивными копинг-стратегиями;
- адаптационный личностный потенциал, выраженный в овладении методами саморегуляции, обеспечивающими успешность адаптации к изменяющейся социокультурной среде.

Таким образом, исходя из анализа сущности психологической устойчивости можно охарактеризовать понятие информационно-психологической устойчивости как способность личности сохранять индивидуальную целостность, адаптивно реагировать на стремительные внешние изменения среды, готовность воспринимать и фильтровать поступающую информацию, быть готовым к внешним информационным воздействиям и рискам, проявлять мобильность.

### **Постановка задачи**

Проведенный теоретический анализ изучаемой проблемы выявил необходимость реализации интеграционного субъект-средового подхода к формированию психологической устойчивости студента на этапе обучения в Вузе.

Во-первых, исследования демонстрируют что психологическая устойчивость является одним из главных факторов субъективного благополучия человека. Следовательно, формирование психологической устойчивости может иметь важное значение в таких областях, как поддержание здоровья и достижение успехов в жизнедеятельности.

Во-вторых, информационно-психологическая устойчивость – важное проявление личности, определяющее механизмы адаптивного или неадаптивного реагирования на внешнюю информационную среду и социальные угрозы с ней связанные. Из этого следует, что обеспечение формирования информационно-психологической устойчивости будет способствовать снижению негативного влияния социальных рисков информационной среды.

В-третьих, формирование информационно-психологической устойчивости и определение условий ее эффективного развития у студентов важно для оценки их личностного потенциала и перспектив самореализации.

В-четвертых, средства формирования психологической устойчивости студентов будут более эффективными, если будут основаны на точном учете всех составляющих признаков и будут учтены социокультурные угрозы, влияющие на социокультурную иден-

тичность и препятствующие формированию информационно-психологической устойчивости личности.

Таким образом, учитывая полученные результаты в ходе проведенного исследования [8] и выделенные показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию разработано программу тренинга формирования информационно-психологической устойчивости студентов Вуза.

Выбор тренинга как основного метода формирования информационно-психологической устойчивости личности студентов Вуза обосновывается его широкими возможностями использования. В ходе тренинговой работы участники могут делиться опытом, эффективно взаимодействовать, приобретать новые навыки на основе усвоения новых стилей поведения. Также групповая работа в тренинге позволяет создать непринуждённую атмосферу, в которой каждый участник может раскрыться и проявить свои внутренние барьеры.

В ходе реализации программы ожидается получение следующих основных результатов: определение основных социальных рисков негативного влияния информационной среды на студентов Вуза; выделение путей решения проблемы и обоснование конкретных этапов развития информационно-психологической устойчивости; нивелирование негативных последствий влияния информационной среды на студентов; обеспечение сформированности их саморегуляции, уверенности и устойчивости оп отношению к внешней информационной среде и среде Интернет.

### **Описание исследования**

Учитывая данные, полученные в предыдущем исследовании [8], в котором выделены три группы социокультурных угроз, влияющих на социокультурную идентичность и препятствующих формированию информационно-психологической устойчивости личности, разработано программу тренинга информационно-психологической устойчивости личности студентов вуза.

Цель программы заключается в формировании психологических конструктов, нивелирующих социокультурные угрозы, препятствующие формированию социокультурной идентичности, как основы информационно-психологической устойчивости личности.

Реализация поставленной цели предполагает выполнение следующих задач:

- формирование мотивации к оптимальному взаимодействию в социуме;
- формирование самоидентификации и толерантности;
- формирование направленности на просоциальность поведения;
- формирование навыка критичности мышления;
- закрепление приобретаемых навыков.

Формирование личностно психологических конструктов, нивелирующих упомянутые группы социокультурных угроз, негативно влияющих на социокультурную идентичность, что, в свою очередь, препятствует формированию информационно-психологической устойчивости, осуществляется в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения студентов ВУЗов при соблюдении следующих условий:

- 1) Формирование представлений о необходимости оптимального и созидательного взаимодействия в социуме, как важном факторе, обуславливающем социальное благополучие.
- 2) Активация у студентов рефлексивного самоидентифицирующего поиска в контексте толерантного восприятия других, отличных от его, идентификационных характеристик
- 3) Овладение студентами знаний о принципах и методах работы с информацией, анализа источников, эмоциональной саморегуляции, распознавания и противодействия манипуляциям

С целью нивелирования выделенных рисков (когнитивно-коммуникационные риски; этнокультурные риски; асоциальные риски) целесообразно выделить конкретные личностные конструкты, которые возможно сформировать в приведенной программе тренинга (рис. 1).



**Рис. 1.** Психологические личностные конструкты, нивелирующие социальные риски

Каждый из предлагаемых конструктов должен формироваться поэтапно, стимулируя последующий, включая дополнительные этапы формирования мотивации к прохождению разрабатываемого курса и этапа закрепления полученных умений (рис. 2).

Разработанная программа тренинга включает несколько последовательных этапов.

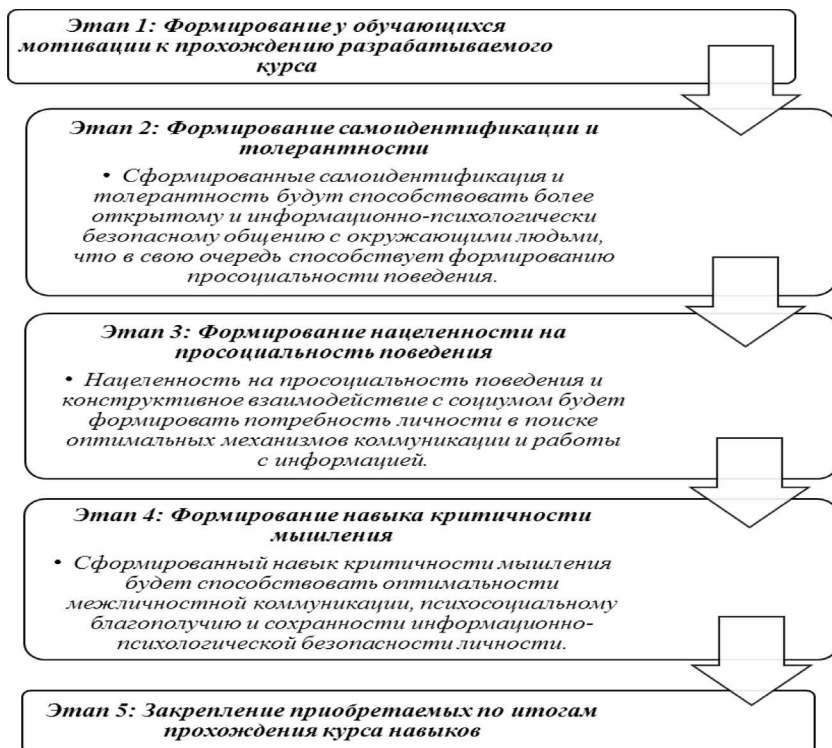


Рис. 2. Этапы формирования психологических конструктов информационно-психологической устойчивости студентов

**Этап 1: Формирование мотивации у обучающихся к прохождению курса.** Данный этап состоит из двух частей: теоретической и практической. Теоретическая часть этапа подразумевает лекционное занятие, цель которого в формировании понимания важности мирного и созидательного сосуществования членов общества, представлений о сущности социокультурных угроз и их деструктивного влияния на социокультурную идентичность, что в конечном счёте способно привести к дестабилизации общественной жизни, а также роль информационно-психологической безопасности личности, в нивелировании данных феноменов. Данный этап также включает ознакомление обучающихся с программой тренинга, его целями, задачами и планируе-



мыми результатами после прохождения. Практическая часть включает ряд интерактивных упражнений в формате дискуссии, посвященных анализу и обсуждению дихотомично выстроенных тезисов о социокультурных угрозах и способах борьбы с ними.

**Этап 2: Формирование самоидентификации и толерантности.**

Данный этап включает в себя два раздела: формирование самоидентификации и формирование толерантности. Раздел, посвященный формированию самоидентификации включает в себя исторический экскурс, анализ стереотипных представлений о истории. Практическая часть раздела подразумевает рефлексивный компонент, отражаемый в написании обучающимися эссе.

Формирование здоровых психологических границ подразумевает теоретический и практический аспект. В теоретическом аспекте данного подраздела затрагивается понимание психологических границ личности, их нарушений, а также признаки слабых или несформированных психологических границ (непонимание своих чувств, желаний, отсутствие сформированных жизненных целей и др.). Практический аспект раздела включает проведение мозгового штурма.

**Этап 3: Формирование просоциального поведения.** Теоретическая часть подразумевает лекционное занятие, посвященное важности поддержания оптимального взаимодействия субъектов внутри социума, соблюдения социальных норм, правил поведения и общественного порядка. Практическая часть этапа подразумевает рассмотрение и обсуждение способов просоциального поведения личности (благотворительность, волонтерство и т.п.), их специфики и пользы для общества.

**Этап 4: Формирование навыка критичности мышления.** В теоретической части данного этапа рассматривается важность психосоциального благополучия и влияние на неё деструктивной информации, в частности в контексте рисков виртуальной аутизации.

Практическая часть этапа затрагивает следующие темы и практические кейсы:

- Эмоции, их влияние на принятие решений и эмоциональная саморегуляция;
- Виды когнитивных искажений и противодействие им;

- Алгоритмы работы с информацией (критичность к воспринимаемой информации, выявление проблемных точек, анализ и подбор аргументации);
- Манипуляции, их виды и способы противодействия.

**Этап 5: Закрепление приобретаемых по итогам прохождения курса навыков.** Данный этап подразумевает обобщенную практическую составляющую всего курса и предполагает решение обучающимися цикла кейс-задач (рис. 3).

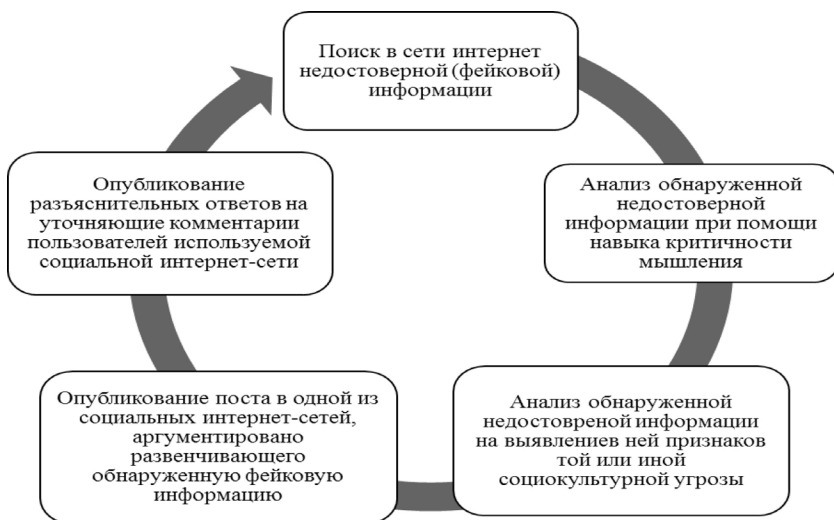


Рис. 3. Задачи завершающего этапа тренинга

Решение данного цикла кейс-задач будет фиксироваться обучающимися в свободной отчетной форме, с целью последующего анализа и обсуждения, с описанием рефлексии полученного опыта.

Психолого-педагогическая модель формирования информационно-психологической устойчивости реализуется в следующих направлениях: диагностическом, формирующем и закрепляющем.

Задачи диагностического направления:

- диагностировать субъективные ощущения благополучия;
- определить этническую самоидентификацию и культурное, этническое и региональную самоотождествление;

- диагностировать уровень развитости толерантности;
- оценить уровень сформированности социокультурных потребностей, выражаемых в уважении к традициям, правилам поведения и общественного порядка той общности, с которой личность себя идентифицирует;
- оценить медиаграмотность и критичность мышления в отношении информации, размещенной в Интернет-ресурсах;
- диагностировать возможные нарушения коммуникативного диалога, проблемы самоидентификации, низкую продуктивность и эффективность социальных контактов, обусловленных чрезмерным использованием социальных сетей (виртуальная аутизация).

Задачи формирующего направления:

- сформировать навыки эмоциональной саморегуляции;
- сформировать умения работать с информацией;
- обеспечить развитие рефлексии, осознанности и самоидентификации себя с социальной, культурной и этно-территориальной общностью и её традициями;
- обозначить ценностные ориентации и социокультурные потребности, выражаемые в уважении к традициям, правилам поведения и общественному порядку;
- сформировать потребность к отождествлению себя с общностью, с принятием её традиций, правил и норм поведения

Задачи закрепляющего направления:

- Закрепить навыки критичности к воспринимаемой информации, выявления проблемных точек, работы с аргументацией, умения распознавать и не поддаваться на манипуляции, избегания когнитивных искажений;
- актуализировать благополучное эмоциональное состояние и психическое равновесие.

Учитывая три плоскости ожидаемых изменений (когнитивную, эмоциональную, поведенческую) конкретными задачами программы являются:

Познавательная сфера (когнитивный аспект)

- каждый участник тренинга должен осознать: особенности своего поведения и эмоционального реагирования; особен-

ности взаимодействия с информационной средой; условия и особенности формирования системы отношений.

Эмоциональная сфера – каждый участник тренинга должен: научиться контролировать проявления негативных эмоциональных состояний и переживаний; научиться более точно понимать и вербализировать свои переживания; модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования, восприятия самого себя и своих отношений с окружающими.

Поведенческая сфера – каждый участник тренинга должен: овладеть навыками саморегуляции и самоконтроля; развить формы поведения, связанные с ответственностью, сотрудничеством, взаимопомощью; закрепить новые формы поведения, в частности те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в условиях внешней среды.

Таким образом, разработанная программа тренинга является эффективным средством формирования информационно-психологической устойчивости студентов и будет способствовать снижению негативного проявления социальных угроз. Сформированная информационно-психологическая устойчивость будет способствовать оптимальной адаптации студентов, их готовности к рациональному реагированию на современные информационные угрозы.

## **Выводы**

Психологическая устойчивость личности является феноменом, который обеспечивает личности адаптивность к динамичным изменениям общества, стабильное благополучие и гармоничное развитие. Информационно-психологическая устойчивость акцентирует внимание на личностных аспектах восприятия информации, поступающей из внешней среды, в частности Интернет-среды и позволяет человеку рационально реагировать на социальные риски.

Формирование информационно-психологической устойчивости предполагает достаточный уровень сформированности социокультурной идентичности, безопасного информационного поведения, актуализацию знаний о себе как личности, о своих психологических

возможностях и механизмах саморегуляции; усвоение моральных, нравственных, традиционных норм общества.

Разработанная программа тренинга является оптимальной для формирования информационно-психологической устойчивости и может быть внедрена в систему учебного процесса Вуза с целью снижения негативных информационных рисков и обеспечения адаптивного поведения студентов. Формирование психологических конструктов информационно-психологической устойчивости студентов будет способствовать развитию их мотивации, самоидентификации и толерантности, просоциального поведения, критичности мышления, что позволит минимизировать негативное влияние информационной среды.

### *Список литературы*

1. Агузумцян Р.В., Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности (окончание) // Вестник практической психологии образования. 2009. Т. 6, № 2. С. 40–44.
2. Аракелов Г.Г., Аршинова В.В., Жданова Г.Е. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13, № 2. С. 52–60.
3. Баранов Е.Г. Информационно-психологическая устойчивость личности: сущность и психологическое содержание // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. №1. С. 58-64.
4. Волчугова А.Ю., Гармышева А.А., Никулина Т.И. Психологическая устойчивость личности студента первокурсника // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2018. №6. С. 26-33.
5. Гадаборшева З.И. Показатели психологической устойчивости личности студента в образовательной среде вуза // Вестник университета. 2014. №8. С. 234-236.
6. Дарвиш О. Б. Формирование психологической устойчивости будущих социальных педагогов в процессе обучения в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S19. С. 11–15.
7. Кисляков П.А., Меерсон А.-Л.С., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и

- негативному информационному воздействию // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, №2. С. 11.
8. Кисляков П.А., Меерсон А.С., Шмелева Е.А., Александрович М.О. Устойчивость личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества // Образование и наука. 2021. №23(9). С. 142-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-9-142-168>
  9. Кочетков Н.В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 1. С. 27–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
  10. Крайнюков С.В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 23-41. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100403>
  11. О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента Российской Федерации от 19 февраля 2012 г. № 1666 // Собрание законодательства РФ. 24.12.2012. № 52. Ст. 7477.
  12. Пьянкова Л. А. Психологическая устойчивость личности как основа профессионального самоопределения молодежи в современных социально-экономических условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №11(101). Часть 2. С. 103-109. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.101.11.051>
  13. Столяренко А.М., Сердюк Н.В., Вахнина В.В., Боева О.М., Грищенко Л.Л. Психологические аспекты деструктивного информационно-психологического воздействия // Психология и право. 2019. Т. 9, № 4. С. 75–89. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090406>
  14. Татарко А.Н., Миронова А.А., Макласова Е.В. Индивидуальные ценности и активность использования интернета: сопоставление России и Европейских стран // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 77-95. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100406>
  15. Чусавитина Г.Н., Давлеткиреева Л.З., Новикова Т.Б. Анализ современного состояния исследований проблемы формирования у студентов университета устойчивости к технологиям негативного информационно-психологического воздействия в сети интернет //

- Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-2. С. 397-400. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36423>
16. Belasheva I.V., Petrova N.F. Psychological stability of a personality and capability of tolerant interaction as diverse manifestations of tolerance // *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016, Vol. 11, No. 10. P. 3367-3384.
  17. Chen M., Jeronen E., Wang A. Toward Environmental Sustainability, Health, and Equity: How the Psychological Characteristics of College Students Are Reflected in Understanding Sustainable Development Goals // *International journal of environmental research and public health*. 2021. Vol. 18(15), 8217. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158217>
  18. Di Fabio A., Rosen M.A. An Exploratory Study of a New Psychological Instrument for Evaluating Sustainability: The Sustainable Development Goals Psychological Inventory // *Sustainability*. 2020. № 12(18), 7617. <https://doi.org/10.3390/su12187617>
  19. Määttä K., Uusiautti, Satu. Educational Psychological Perspectives on Sustainability Education // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. 398. <https://doi.org/10.3390/su12010398>
  20. Wiebke B., Hopwood C., Back M., Denissen J. Personality trait stability and change // *Personality Science*. 2021. Vol. 2. <https://doi.org/10.5964/ps.6009>
  21. Wagner J, Orth U, Bleidorn W, Hopwood CJ, Kandler C. Toward an Integrative Model of Sources of Personality Stability and Change // *Current Directions in Psychological Science*. 2020. Vol. 29(5). P. 438-444. <https://doi.org/10.1177/0963721420924751>

### References

1. Aguzumtshyan R.V., Muradyan E.B. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2009, vol. 6, no. 2, pp. 40–44.
2. Arakelov G.G., Arshinova V.V., Zhdanova G.E. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2008, vol. 13, no. 2, pp. 52–60.
3. Baranov E.G. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2017, no. 1, pp. 58-64.
4. Volchugova A.Yu., Garmysheva A.A., Nikulina T.I. *Materialy X Mezhdunarodnoy studencheskoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy*

- nauchnyy forum*» [Proceedings of the X International Student Scientific Conference “Student Scientific Forum”], 2018, no. 6, pp. 26-33.
5. Gadaborsheva Z.I. *Vestnik universiteta*, 2014, no. 8, pp. 234-236.
  6. Darvish O. B. *Kontsept*, 2015, no. S19, pp. 11–15.
  7. Kislyakov P.A., Meerson A.-L.S., Egorova P.A. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2020, vol. 8, no. 2, p. 11.
  8. Kislyakov P.A., Meerson A.S., Shmeleva E.A., Aleksandrovich M.O. *Obrazovanie i nauka*, 2021, no. 23(9), pp. 142-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-9-142-168>
  9. Kochetkov N.V. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 27–54. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110103>
  10. Kraynyukov S.V. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 23-41. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100403>
  11. On the strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2025: Decree of the President of the Russian Federation of February 19, 2012 No. 1666 // Collected Legislation of the Russian Federation. 12/24/2012. No. 52. Art. 7477.
  12. P'yankova L. A. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2020, no. 11(101), part 2, pp. 103-109. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.101.11.051>
  13. Stolyarenko A.M., Serdyuk N.V., Vakhnina V.V., Boeva O.M., Grishchenko L.L. *Psikhologiya i pravo*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 75–89. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090406>
  14. Tatarko A.N., Mironova A.A., Maklasova E.V. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 77-95. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100406>
  15. Chusavitina G.N., Davletkireeva L.Z., Novikova T.B. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 11-2, pp. 397-400. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36423>
  16. Belasheva I.V., Petrova N.F. Psychological stability of a personality and capability of tolerant interaction as diverse manifestations of tolerance. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016, vol. 11, no. 10, pp. 3367-3384.
  17. Chen M., Jeronen E., Wang A. Toward Environmental Sustainability, Health, and Equity: How the Psychological Characteristics of College



- Students Are Reflected in Understanding Sustainable Development Goals. *International journal of environmental research and public health*, 2021, vol. 18(15), 8217. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158217>
18. Di Fabio A., Rosen M.A. An Exploratory Study of a New Psychological Instrument for Evaluating Sustainability: The Sustainable Development Goals Psychological Inventory. *Sustainability*, 2020, no. 12(18), 7617. <https://doi.org/10.3390/su12187617>
19. Määttä K., Uusiautti, Satu. Educational Psychological Perspectives on Sustainability Education. *Sustainability*, 2020, vol. 12, 398. <https://doi.org/10.3390/su12010398>
20. Wiebke B., Hopwood C., Back M., Denissen J. Personality trait stability and change. *Personality Science*, 2021, vol. 2. <https://doi.org/10.5964/ps.6009>
21. Wagner J, Orth U, Bleidorn W, Hopwood CJ, Kandler C. Toward an Integrative Model of Sources of Personality Stability and Change. *Current Directions in Psychological Science*, 2020, vol. 29(5), pp. 438-444. <https://doi.org/10.1177/0963721420924751>

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

**Меерсон Айзек-Лейб Соломонович**, аспирант

*Ивановский государственный университет, Шуйский филиал  
ул. Кооперативная, 24, г. Шуя, Ивановская обл., 155908, Рос-  
сийская Федерация  
[isaacmeyerson@ya.ru](mailto:isaacmeyerson@ya.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHOR

**Ayzek-Leyb S. Meerson**, PhD student

*Ivanovo State University, Shuya Branch  
24, Kooperativnaya Str., Shuya, Ivanovo region, 155908, Russian  
Federation  
[isaacmeyerson@ya.ru](mailto:isaacmeyerson@ya.ru)*

Поступила 12.01.2022

После рецензирования 29.01.2022

Принята 05.02.2022

Received 12.01.2022

Revised 29.01.2022

Accepted 05.02.2022

DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-1-177-191  
УДК 159.09.07

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ТРЕНЕРА-ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ТРЕНЕРСКОЙ РАБОТЫ С ЮНЫМИ СПОРТСМЕНАМИ

*И.С. Кочергина, Н.Е. Серебровская,  
С.И. Тимин, Т.Т. Щелина*

*Цель.* Статья посвящена теоретико-эмпирическому изучению такого сложного и одновременно важного личностного феномена, как психологическая культура педагога тренера. Данный феномен рассматривается как основа успешной тренерской работы педагога с юными спортсменами. Представлен анализ и теоретический обзор ведущих подходов к содержанию психологической культуры в рамках академической психологии, который выявил отсутствие единства в трактовке дефиниции «психологическая культура» и определении ее роли в профессиональном становлении тренера.

*Методология проведения работы.* Поставленная цель исследования по определению содержания психологической культуры у педагогов-тренеров и выявлению преобладающих компонентов их психологической культуры достигается за счет методологии субъектности. Результаты исследования проводились в одной из крупных спортивных школ Нижнего Новгорода. В эмпирической части исследования использован специально подобранный диагностический комплекс психологических методик, позволяющих определить структурные составляющие изучаемого феномена и выявить роль каждого из структурных компонентов. Результаты проведенной диагностики обрабатывались с использованием корреляционно-го анализа Спирмена, которые показали наличие значимых связей между основными характеристиками феномена психологической культуры педагога-тренера и значение структурного триединства в формировании изучаемого феномена.

**Результаты.** *Результат представленного в статье исследования констатирует непосредственную связь между выраженностью компонентов психологической культуры педагога-тренера и успехами его тренерской работы, то есть достижениями юных спортсменов, его воспитанников, а также определяет психологическую культуру как личностный феномен, влияющий на его профессиональную успешность в тренерской работе.*

**Ключевые слова:** *культура личности; общество; профессиональная деятельность; поведение; ценности; эмоциональное состояние; общение; психологическая культура*

## PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER-COACH AS THE BASIS FOR SUCCESSFUL COACHING YOUNG ATHLETES

*I.S. Kochergina, N.E. Serebrovskaya,  
S.I. Timin, T.T. Shelina*

**Purpose.** *The article is concerned with the theoretical and empirical study of such a complex and at the same time pivotal phenomenon of personality as the psychological culture of a teacher-coach. This phenomenon is considered as the basis of successful coaching training activities of a teacher-coach with young athletes. This article presents an analysis and review of the leading approaches to the understanding of the content of psychological culture within the framework of academic psychology studies, as a result a lack of consistency in the interpretation of the definition of 'psychological culture' and its role in the professional development of a teacher-coach are revealed.*

**Methodology.** *The goal of the study – to determine the content of the psychological culture of teacher-coaches and identify the predominant components of their psychological culture – is achieved through the methodology of subjectivity. The results of the study were gathered in one of the major sports schools of Nizhny Novgorod (Russia). In the empirical part of the study, a specially selected diagnostic complex of psycholog-*

*ical techniques was used to determine the structural components of the phenomenon under study and to identify the role of each of them. The results of the diagnostics were processed using Spearman's correlation analysis, which showed the significant interdependencies between the main characteristics of the phenomenon of the psychological culture of the teacher-coach and the importance of the structural trinity in the formation of the phenomenon under study.*

**Results.** *The result of the study presented in the article states a direct connection between the distinct manifestation of the components of the psychological culture of a teacher-coach and the success of their coaching activities, i.e. the achievements of young athletes and also defines the psychological culture as a phenomenon of personality that affects the professional success in coaching activities.*

**Keywords:** *personality culture; society; professional activity; behavior; values; emotional state; communication; psychological culture*

## **Введение**

Фигура тренера, как наставника, педагога, воспитателя в процессе развития личности юных спортсменов трудно переоценить. Нарастающая тенденция коммерциализации спорта, конфликтности спортивной сферы, возрастания требований к спортсменам требуют от тренера целого спектра профессионализма не только в области методики и педагогики, но и сформированных компетенций в сфере психологии. Область спорта и спортивных достижений, связанная с высоким уровнем конкуренции, личностных амбиций и активности. Спорт по своему содержанию все более становится индивидуально-ориентированной, развивающей, творческой формой самореализации и самовыражения личностного потенциала.

На сегодня можно говорить о существовании противоречия между важной ролью спорта в российском обществе, актуальными требованиями в связи с социальными запросами к тренерской работе и неготовностью тренерского состава в области психологического обеспечения педагогического и воспитательного процесса, низким

уровнем психологической культуры тренеров, работающих с детьми-спортсменами.

Грамотное психологическое обеспечение тренировочного процесса способствует повышению качества подготовки юных спортсменов, а спортивные показатели и достижения детей зачастую напрямую зависят от уровня сформированности психологических компетенций и психологической культуры тренера в целом. Умение увидеть уникальную личность в юном спортсмене, определить его внутренний потенциал, выстроить эффективную систему мотивации к достижению успеха, все это – интересный творческий процесс, в основе которого лежит не только педагогическая и спортивная подготовка тренера, но и психологическая.

Изучение феномена психологической культуры тренера и создание условий для ее развития, ее роли в процессе воспитания юных спортсменов является важнейшим направлением подготовки профессиональных тренерских кадров. Психологическая культура является важнейшей составляющей личности тренера, определяющей не только вектор его собственного профессионально-личностного развития, но и процесс личностного развития детей, которых он тренирует. Тренировочный процесс является сложнейшим с точки зрения его составляющих и включает в себя не только физическую подготовку, но также не менее важные педагогическую и психологическую составляющие общения с юным спортсменом. Это творческий процесс, который определяется той системой норм и ценностей, которые транслирует в своей работе тренер. И успешность этого процесса во многом зависит от уровня психологической культуры тренера.

В классической психологии феномен психологической культуры изучался и изучается в самых разных аспектах. Так, в работах С.Л. Рубинштейна подобный феномен рассматривается в контексте формирования индивидуального субъектного опыта, который приобретается в процессе социализации, освоения разных способов социальной жизни, психологическая культура играет важную роль, позволяя включить человека в общественную систему (8).

А.Г. Асмолов предлагает рассматривать психологическую культуру личности как важную часть персонотенеза, за счет которой формируется внутренняя готовность приобщиться к разным «картинам» мира, приобрести типовые формы и паттерны социального поведения (1).

С.М. Ахметов, Н.А. Бондаренко, Г.Б. Горская описывают в своих трудах феномен психологической культуры как необходимый компонент субъектности человека, обеспечивающий необходимую степень социальной стабильности личности (2).

Интересным является трактовка психологической культуры с позиций рефлексивной способности человека как необходимый компонент его личности, позволяющий осуществлять полноценное планирование и осознанное принятие решений личностью (А.А. Деркач, Т.В. Корнилова) (5).

А.А. Бодалев, Е.П. Ермолаева, А.Ш. Гусейнов и другие рассматривают сформированную психологическую культуру как условие самореализации личности, необходимое для полноценного личностного и профессионального самоопределения субъекта (6).

Именно психологическая культура, с позиции В.В. Семикина, И.В. Дубровиной Е.А. Климова и нашей является основой процесса саморегуляции, самопознания, самоактуализации человека (10).

В трактовке О.И. Моткова, Г.Ю. Фоменко психологическая культура является интегральной характеристикой личности, проявляющейся в творческой деятельности, социальном взаимодействии (11).

Психологическая культура, с нашей точки зрения, представляет собой сложное структурное комплексное личностное образование, в которое входят культурные ценности, жизненные устремления и цели, социальные умения и поведенческие паттерны, устойчиво проявляющиеся в его реальных поступках и деятельности.

При трактовке содержания феномена психологической культуры мы исходим из того, что психологическая культура определяет различные базовые параметры жизнедеятельности личности, среди которых саморегуляция, психологическая грамотность и коммуникативная компетентность, а также ценностно-смысловая сфера, механизм рефлексии.

Рассмотрев теоретические подходы к объяснению роли и содержания психологической культуры, мы уверены в том, что этот феномен процессуален, способен формироваться и развиваться в зависимости от социальной ситуации развития личности. Он определяется достижением согласованности между внутренним миром и внешними условиями, в рамках которых человек проходит социализацию и личностное формирование.

Мы согласны с позицией Г.Б. Горской, описывающей психологическую культуру как значимый ресурс для успешного социального взаимодействия и подчеркивающей ее роль в становлении субъектности личности (3).

С этих позиций формирование и дальнейшее развитие психологической культуры тренера мы связываем с такими параметрами, как эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, осознанная саморегуляция и самоорганизация поведения и деятельности, ответственность за свои поступки, толерантность, способность к рефлексии и осознанному принятию решений.

Наряду с тем, что в академической психологии тема изучения содержания и роли психологической культуры личности является распространенной и достаточно представленной, можно говорить об отсутствии единства в понимании роли и функций данного феномена в становлении личности. Нет однозначного мнения и в отношении структуры феномена, неоднозначно обозначается регулирующая роль взаимозависимых компонентов, ее составляющих, в личностной и профессиональной эффективности, не изучены механизмы их взаимосвязи. Важным и слабо изученным аспектом является определение условий, способствующих формированию и дальнейшему развитию психологической культуры. Все выше сказанное определяет актуальность темы исследования и способствует дальнейшему изучению феномена психологической культуры личности.

В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить психологическую культуру тренера как фигуры крайне важного взрослого для такой категории детей, как юные спортсмены. Наше исследование проводилось осуществлялось с позиции психологии субъектности.

Осуществленная в субъектной методологии интеграция сложившихся в психологической науке способов познания позволяет изучать конструкт психологической культуры личности тренера не как абстрактную дефиницию, что ограничивало бы его характеристики, а как личностный феномен и личностное образование в реальной профессиональной деятельности, что позволяет выявить специфику сложившейся системы отношений тренера к профессии и воспитанникам.

**Цель исследования** заключалась в определении содержания психологической культуры у педагогов-тренеров и выявлении преобладающих компонентов их психологической культуры, а также обозначении роли психологической культуры педагога-тренера в процессе профессионального самоопределения юных спортсменов.

Основное предположение заключается в том, что ключевыми системообразующими компонентами психологической культуры педагога-тренера, определяющими характер их профессионального развития и взаимодействия с воспитанниками эмоциональный интеллект, задающий характер успешности или противоречивости социальных контактов и профессионально-личностных отношений, личностная рефлексия, как механизм самоанализа и оценки своей деятельности, и ценностно-смысловая ориентация на успешную профессиональную деятельность.

Настоящее исследование проводилось среди нижегородских педагогов-тренеров в разных видах спорта. Общее количество участников составило 20 человек в возрасте от 23 до 58 лет.

Для исследования применялись методики:

- тест «Психологическая культура личности» (О.И. Мотков),
- методика «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл);
- опросник ПКТ «Психологическая культура тренера» (А.Ш. Гусейнов, Н.В. Жигунова), состоящий из 6 шкал: креативность, эмоциональность, преодоление, рефлексия, эмпатия и копинг (4). Опросник состоит из 41 утверждения, характеризующих определенную жизненную ситуацию в спорте. Респондентам предлагалось выбрать ответ, который характеризует реакцию на эту ситуацию.



## Результаты

В процессе проведенного эмпирического исследования мы выявили специфику содержания психологической культуры у педагогов-тренеров и рассмотрели особенности компонентов психологической культуры в их взаимосвязи.

Нами были получены 46 значимых положительных корреляций по Спирмену между показателями психологической культуры педагогов-тренеров по методике О.И. Моткова и шкалами по методике Н. Холла «Эмоциональный интеллект». Мы учитывали только значимые корреляции, которые входили в диапазон  $p < 0,05$  –  $p < 0,01$ . Мы получили максимальное число значимых положительных корреляций, а именно 12 связей, с параметрами психологической культуры О.И. Моткова по шкале «Общий показатель эмоционального интеллекта». В данном случае значения  $r$  варьировались от 0,371 до 0,638.

Мы установили, что существуют значимые связи показателей психологической культуры по методике О.И. Моткова с такими шкалами по методике «Эмоциональный интеллект» Н. Холла, как «Эмоциональная осведомленность» со значениями  $r$  от 0,362 до 0,649, «Самотивация» со значениями  $r$  от 0,361 до 0,690, «Эмоциональная гибкость» со значениями  $r$  от 0,363 до 0,509, «Эмпатия» со значениями  $r = 0,361$  до 0,486, а также шкалой «Пониманием эмоций других людей» со значениями  $r$  от 0,387 до 0,44.

Не выявлено связей, достигающих по значению уровня значимости параметров психологической культуры личности у педагогов-тренеров по методике О.И. Моткова с такими шкалами, как «Самодетерминация», «Сила эго», «Познавательная мотивация» и «Психологическая защита».

В процессе обработки результатов исследования мы получили 25 значимых положительных корреляций между показателями психологической культуры по тесту О.И. Моткова и шкалами опросника ПКТ «Психологическая культура тренера» (Гусейнова А.Ш. и др.). Значение значимости корреляционных связей демонстрировались в интервале  $p < 0,05$  –  $p < 0,01$ . Мы получили максимальное количество значимых положительных корреляций между факторами

психологической культуры по методике О.И. Моткова, а именно 9, со шкалой «Преодоление» опросника «Психологическая культура тренера» со значениями  $r$  от 0,401 до 0,673.

Чуть меньше, а именно 8 значимых положительных корреляций, мы получили между факторами методики «Психологическая культура» О.И. Моткова со шкалой «Рефлексивность» того же опросника ПКТ. При этом значения  $r$  варьировались от 0,404 до 0,689. Кроме этого, мы выявили 5 значимых корреляций между факторами психологической культуры по методике О.И. Моткова и шкалой «Креативность» опросника «Психологическая культура тренера» со значениями  $r$  от 0,378 до 0,507.

Также нами выявлена положительная корреляция таких факторов, как «Стремления к самопознанию» из методики О.И. Моткова со шкалой «Эмоциональность» опросника «Психологическая культура тренера» со значениями  $r = 0,401$  при  $p < 0,05$  и фактора «Стремления к творчеству» со шкалой «Эмпатия» со значениями  $r = 0,355$  при  $p < 0$ .

### **Обсуждение результатов**

Мы выявили, что психологическая культура педагога-тренера характеризуется выраженностью таких показателей, как эмоциональная осведомленность, эмоциональная гибкость, эмпатия, эмоциональность, пониманием эмоций других людей. Все это проявление эмоционального интеллекта, как важнейшей составляющей психологической культуры личности тренера.

Выраженность этих характеристик напрямую связано с другими показателями психологической культуры, такими, как самомотивация, рефлексивность, преодоление, сила эго и др. Значимые показатели перечисленных факторов личности педагогов-тренеров, полученные в ходе исследования, доказывают важную роль рефлексии, как структурной составляющей психологической культуры педагога-тренера.

Также необходимо отметить, что значимые показатели таких личностных характеристик педагогов-тренеров, как стремление к творчеству, креативность, стремление к самопознанию, познава-

тельная мотивация и самодетерминация демонстрируют наличие ценностно-смыслового компонента, определяющего значимость профессиональной деятельности педагогов-тренеров, стремление к профессиональному росту и развитию, готовность к значимым профессиональным достижениям.

Перечисленные структурные составляющие являются важнейшими компонентами психологической культуры педагога-тренера. Нам представляется, что именно эти компоненты (эмоциональный интеллект, ценно-смысловой компонент и рефлексия) «запускают» процесс формирования других, сопутствующих характеристик этого личностного образования, отвечают за динамику процесса развития психологической культуры тренера. Все эти компоненты в триединстве являются смыслообразующими и демонстрируют зрелость личности профессионала, его субъектную активность. Это значимый личностный ресурс, задающим характер профессиональной деятельности тренера, ее отвечающий за ее успешность и характер взаимодействия с воспитанниками.

Доказательством тому являются результаты контент-анализа результатов спортивной деятельности юных спортсменов и их достижений. Более высокие спортивные показатели и спортивные достижения продемонстрировали юные воспитанники тех педагогов-тренеров, которые продемонстрировали в ходе нашего исследования более высокие показатели психологической культуры. Одними из тех характеристик, которые называли в ходе бесед с юные спортсмены в отношении своих тренеров, были: «открытый», «готовый помочь», «неравнодушный», «отстаивающий наши интересы», «строгий, но справедливый», «понимающий», «может разрешить конфликты», «способен объяснить» и т.д.

### **Заключение**

Таким образом, можно констатировать непосредственную связь между выраженностью компонентов психологической культуры педагога-тренера и успехами его тренерской работы, т.е. достижениями юных спортсменов, его воспитанников.

Психологическая культура, как личностный феномен, позволяет педагогу-тренеру эффективно выстраивать тренировочный процесс, регулировать свои эмоциональные состояния, грамотно преодолевать трудные ситуации общения с воспитанниками, что способствует эффективному разрешению возникающих проблем в его профессиональной деятельности и добиваться большего результата.

Можно сделать вывод, что развитие психологической культуры как личностного образования является важнейшей задачей в ходе личностно-профессионального становления педагога-тренера, его инструментом для профессионального роста и преодоления профессиональных трудностей и решения проблем в тренерской работе, субъектной практикой, позволяющей нарастить личностный ресурс и повысить эффективность своей работы с юными спортсменами.

### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
2. Ахметов С.М., Дворкина Н.И. Формирование личностной физической культуры и ее целевая направленность // Физическая культура, спорт наука и практика. 2012. № 4. С. 2-7.
3. Горская Г.Б. Субъектность и психологическая культура личности // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: Матер. III Всерос. науч.- практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005. С.67-75.
4. Горская Г.Б., Бондаренко Н.А., Гусейнов А.Ш. Психологическая культура детей и молодежи как фактор социальной стабильности в современных условиях // Наука Кубани. 2006. № 2. С. 88-90.
5. Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998. 250 с.

6. Ермолаева Е.П. Личность профессионала в современном мире // Современная личность: психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 181–200.
7. Загайнов Р.М. Кризисные ситуации в спорте и психология их преодоления. М.: Советский спорт, 2010. 228 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М.: Питер, 2003. 512 с.
9. Серебровская Н.Е. Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект / Серебровская Н.Е., Лукомец А.А. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, №5. С. 44-48.
10. Серебровская Н.Е. Психологическая культура человека в контексте безопасности образовательной среды вуза и устойчивого развития общества / Егорова Т.Е., Серебровская Н.Е., Ракова Е.К., Куликова К.А. // Психологическая безопасность образовательной среды вуза. Материалы всероссийской научной конференции. Ответственный за выпуск Г.В. Сорокоумова. 2018. С. 36-43.
11. Фоменко Г.Ю. Самоопределение личности: субъектно-бытийная интерпретация // Человек. Сообщество. Управление. 2017. Т. 18, №2. С. 101-119
12. Vallerand R.J., Blanchard C.M., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagné M. Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 85. P. 756–767.

### References

1. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development]. M.: Smysl: Publishing Center "Academy", 2007, 528 p.
2. Akhmetov S.M., Dvorkina N.I. *Fizicheskaya kul'tura, sport nauka i praktika*, 2012, no. 4, pp. 2-7.
3. Gorskaya G.B. *Lichnost' i bytie: sub'ektnyy podkhod. Lichnost' kak sub'ekt bytiya: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya analiza:*

- Mater. III Vseros. nauch.- prakt. konf.* [Personality and being: subjective approach. Personality as a subject of being: theoretical and methodological foundations of analysis: Mater. III All-Russian. scientific-pract. conf.]/ ed. Z.I. Ryabikina, V.V. Znakov. Krasnodar, 2005, pp. 67-75.
4. Gorskaya G.B., Bondarenko N.A., Guseynov A.Sh. *Nauka Kubani*, 2006, no. 2, pp. 88-90.
  5. Derkach A.A., Semenov I.N., Stepanov S.Yu. *Psikhologo-akmeologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya refleksivnoy kul'tury gossluzhashchikh*. M.: RAGS, 1998. 250 s.
  6. Ermolaeva E.P. *Sovremennaya lichnost': psikhologicheskie issledovaniya* [Modern personality: psychological research]. M.: Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2012, pp. 181–200.
  7. Zagaynov R.M. *Krizisnye situatsii v sporte i psikhologiya ikh preodoleniya* [Crisis situations in sports and the psychology of overcoming them]. M.: Soviet Sport, 2010, 228 p.
  8. Rubinshteyn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. M.: Piter, 2003, 512 p.
  9. Serebrovskaya N.E., Lukomets A.A. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2017, vol. 23, no. 5, pp. 44-48.
  10. Serebrovskaya N.E., Egorova T.E., Rakova E.K., Kulikova K.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy vuza. Materialy vserossiyskoy nauchnoy konferentsii* [Psychological safety of the educational environment of the university. Materials of the All-Russian scientific conference]. Responsible for the release of G.V. Sorokoumova, 2018, pp. 36-43.
  11. Fomenko G.Yu. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, 2017, vol. 18, no. 2, pp. 101-119.
  12. Vallerand R.J., Blanchard C.M., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagné M. Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 85, pp. 756–767.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

**Кочергина Инна Савельевна**, начальник управления работы с абитуриентами

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603022, Российская Федерация  
[kocher13@mail.ru](mailto:kocher13@mail.ru)*

**Серебровская Наталья Евгеньевна**, доктор психологических наук, профессор, доцент кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского  
пр. Гагарина, 23, г. Нижний Новгород, 603022, Российская Федерация  
[serebrovskaya-n@yandex.ru](mailto:serebrovskaya-n@yandex.ru)*

**Тимин Сергей Иванович**, магистрант

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)  
ул. К. Маркса, 36, г. Арзамас, Нижегородская обл., 607220, Российская Федерация  
[isk@iee.unn.ru](mailto:isk@iee.unn.ru)*

**Щелина Тамара Тимофеевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования

*Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)  
ул. К. Маркса, 36, г. Арзамас, Нижегородская обл., 607220, Российская Федерация  
[ppf@arz.unn.ru](mailto:ppf@arz.unn.ru)*

## DATA ABOUT THE AUTHORS

**Inna S. Kochergina**, head of department of work with entrants

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod  
23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russia Federation  
kocher13@mail.ru*

*ORCID: 0000-0001-6161-5453*

**Natalia E. Serebrovskaya**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Professor of the Department of University Management and Innovation in Education

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod  
23, Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russia Federation  
serebrovskaya-n@yandex.ru*

*ORCID: 0000-0001-9140-5393*

**Sergey I. Timin**, master's student

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod  
(Arzamas branch campus)  
36, K. Marks Str., Arzamas, Nizhny Novgorod region, 607220,  
Russia Federation*

*isk@iee.unn.ru*

**Tamara T. Shelina**, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Vocational Education

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod  
(Arzamas branch campus)*

*36, K. Marks Str., Arzamas, Nizhny Novgorod region, 607220,  
Russia Federation*

*ppf@arz.unn.ru*

*ORCID: 0000-0002-8637-0111*

Поступила 10.02.2022

После рецензирования 20.02.2022

Принята 25.02.2022

Received 10.02.2022

Revised 20.02.2022

Accepted 25.02.2022



**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

(http://rjep.ru)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

**Требования к оформлению статей**

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ  
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ  
ИСТОЧНИКОВ**

## Обязательная структура статьи

**УДК**

**ЗАГЛАВИЕ** (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

**Аннотация** (на русском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на русском языке)

**ЗАГЛАВИЕ** (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

**Аннотация** (на английском языке)

**Ключевые слова:** отделяются друг от друга точкой с запятой  
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

**Список литературы**

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

**References**

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

*Электронный адрес*

*SPIN-код в SCIENCE INDEX:*

### **DATA ABOUT THE AUTHORS**

**Фамилия, имя, отчество полностью**, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

*Электронный адрес*

## **RULES FOR AUTHORS**

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

### **Requirements for the articles to be published**

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES  
AS REFERENCES**

## Article structure requirements

**TITLE** (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

**Abstract** (in English)

**Keywords:** separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

### References

References text type should be Chicago Manual of Style

### DATA ABOUT THE AUTHORS

**Surname, first name (and patronymic) in full**, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

*E-mail address*

*SPIN-code in SCIENCE INDEX:*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА <b>Е.А. Митрохин, В.В. Кольга</b> .....	7
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ <b>О.Н. Сергеева</b> .....	32
ОСОБЕННОСТИ И ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b>В.В. Уранова, О.В. Близняк, М.В. Мажитова, Р.Р. Исякаева</b> .....	48
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» <b>С.А. Вахрушев, Н.Е. Строгова, О.Н. Тютюкова</b> .....	71
РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ XXI ВЕКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ <b>Н.О. Шпак</b> .....	89
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРАВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <b>Л.Ю. Наумова</b> .....	101

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА О СЕБЕ НА ЕГО ИНТЕРЕСЫ И РЕАЛИЗАЦИЮ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ <b>Н.А. Звонарева, Р.К. Коваленко</b> .....	113
ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С РАННИМИ ДЕЗАДАПТИВНЫМИ СХЕМАМИ <b>Т.И. Куликова</b> .....	139
РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА <b>А.-Л.С. Меерсон</b> .....	154
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ТРЕНЕРА-ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ТРЕНЕРСКОЙ РАБОТЫ С ЮНЫМИ СПОРТСМЕНАМИ <b>И.С. Кочергина, Н.Е. Серебровская, С.И. Тимин, Т.Т. Щелина</b> .....	177
<b>ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	192

## CONTENTS

### EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

THE PRACTICE OF INTRODUCING INCLUSIVE EDUCATION AT THE UNIVERSITY IN THE DISCIPLINE OF PHYSICAL CULTURE <b>E.A. Mitrokhin, V.V. Kolga</b> .....	7
DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH AND SELF-STUDY SKILLS: THEORETICAL BACKGROUND <b>O.N. Sergeeva</b> .....	32
FEATURES AND PRINCIPLES OF USING BILINGUALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT <b>V.V. Uranova, O.V. Bliznyak, M.V. Mazhitova, R.R. Isyakaev</b> .....	48
PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER IN THE COURSE OF MASTERING THE SUBJECT «PEDAGOGICS» <b>S.A. Vakhrushev, N.E. Strogova, O.N. Tyutyukova</b> .....	71
THE ROLE OF A COMMUNICATIVE TASK IN THE DEVELOPMENT OF 21ST CENTURY SKILLS AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES <b>N.O. Shpak</b> .....	89
CONCEPTUALIZATION OF CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF READINESS OF FUTURE LAWYERS TO LAW-MAKING ACTIVITIES <b>L.Yu. Naumova</b> .....	101



## PSYCHOLOGICAL STUDIES

A STUDY OF THE INFLUENCE OF A PERSON'S SELF-CONCEPT ON THEIR INTERESTS AND FULFILLMENT IN VARIOUS SPHERES <b>N.A. Zvonareva, R.K. Kovalenko</b> .....	113
FEATURES OF STUDENTS' RESISTANCE IN RELATIONSHIP WITH EARLY DEADAPTIVE SCHEMAS <b>T.I. Kulikova</b> .....	139
DEVELOPMENT OF A TRAINING FOR THE FORMATION OF INFORMATION- PSYCHOLOGICAL STABILITY OF THE PERSONALITY OF UNIVERSITY STUDENTS <b>A.-L.S. Meerson</b> .....	154
PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A TEACHER-COACH AS THE BASIS FOR SUCCESSFUL COACHING YOUNG ATHLETES <b>I.S. Kochergina, N.E. Serebrovskaya, S.I. Timin, T.T. Shelina</b> .....	177
<b>RULES FOR AUTHORS</b> .....	192



### **ДОСТУП К ЖУРНАЛУ**

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

### **OPEN ACCESS POLICY**

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology  
are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 28.02.2022. Дата выхода в свет 28.02.2022. Формат 60x84/16.  
Усл. печ. л. 14,39. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP131/022.  
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство  
«Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27  
стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.