

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

9(1) 2023

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 9, № 1 2023

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 9, № 1 2023

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Институт межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, старший преподаватель кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алдуайс А., кандидат педагогических наук, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия

Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Кунья А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гоаяна, штат Гоаяс, Бразилия

Либану Жозе К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гоас Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Милич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской академии национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Райхенберг М., департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Симонович Н.Е., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российской государственной гуманитарной академии, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Irina V. Zapetsokskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Muhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

Andr  L.A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goi s, Brazil

Jos  C. Libeneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goi s, Retired Professor at the Federal University of Goi s, Brazil

Maryam Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of T bingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Monica Reichenberg, Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Nikolay E. Simonovich, Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»
Publisher: Belgorod State National Research University
Address of publisher: 85 Pabeda St., Belgorod, 308015, Russia
Publication frequency: 4 Year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Kormakova V.N., Chernyavskikh S.D., Trikula L.N., Satler O.N. Digitalization in STEM education: experience of empirical research	3	Kormakova, V.N., Chernyavskikh, S.D., Trikula, L.N., Satler, O.N. Digitalization in STEM education: experience of empirical research	3
Фортова Л.К., Комиссарова С.В. Формирование гибких навыков курсантов образовательных организаций ФСИН России с применением цифровых технологий во внеучебной деятельности	14	Fortova, L.K., Komissarova, S.V. Formation of flexible skills of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia with the use of digital technologies in extracurricular activities	14
Золотенко В.А., Ерошенков Н.В. Обеспечение профессионально- прикладной направленности подготовки слушателей образовательных организаций системы МВД России	27	Zolotenko, V.A., Eroshenkov, N.V. Professionally applied training of students in educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs	27
Аришина Э.С. Проектная технология как средство развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза	36	Arishina, E.S. Project-oriented technology as a means of developing students' axiological potential in the digital educational environment of a technical university	36
Волошина Л.Н., Галимская О.Г., Панасенко К.Е., Шинкарева Л.В. Критерии и показатели оценки двигательного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра	50	Voloshina, L.N., Galimskaya, O.G., Panassenko, K.E., Shinkareva, L.V. Criteria and indicators for assessing the motor development of children with autism spectrum disorders	50
Сафаралиева Р.А. Исследование особенностей влияния семьи на самооценку детей старшего дошкольного возраста: практические результаты	62	Safaraliev, R.A. Study of self-assessment features of older preschool children: practical results	62

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Казакова А.Ю. Краудинг и обонятельная чувствительность студентов в зависимости от типа жилья	74	Kazakova, A.Y. Crowding and olfactory sensitivity of students depending on the type of housing	74
Титова О.И. Социальное взаимодействие студентов с разным типом гендерных установок	88	Titova, O.I. Social interaction of students with different types of gender attitudes	88
Гарифуллина Л.И., Данкин В.Д., Дурманова И.В. Сказка как социально- коммуникативная технология работы с командами: как провести команду по сказочной тропе?	101	Garifillina, L.I., Dankin, V.D., Durmanova, I.V. Fairy tale as a social and communicative technology of working with teams	101

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 37.012.7

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-01

V.N. Kormakova *,
S.D. Chernyavskikh ,
L.N. Trikola ,
O.N. Satler 

Digitalization in STEM education: experience of empirical research

Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
kormakova@bsu.edu.ru*

*Received on January 19, 2023; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* Due to the acute shortage of IT specialists, programmers, specialists for engineering and high-tech industries, STEM education is becoming a fundamental integrative basis for training specialists in the field of high technologies. Digitalization and the search for ways to intensify STEM education require further consideration and empirical research based study. *The purpose* of the study is to identify the interest of schoolchildren in STEM disciplines, to study the factors and features of their teaching in general education organizations in Russia and the Republic of Kazakhstan, to identify ways to solve the problem of STEM education digitalization for further development of senior schoolchildren motivation to professional self-determination and education in the scientific and technical field of activity. *Materials and methods.* In accordance with the problematic, integrative and multidisciplinary approaches, in order to develop analytical thinking and technical abilities of students, questionnaires for target groups were elaborated and used in the study: the questionnaire for students of general education organizations; the questionnaire for teachers of STEM disciplines. 952 Russian schoolchildren and 166 STEM teachers from the cities of Rostov-on-Don, Volgograd (Rostov region), Belgorod (Belgorod region) and Kaliningrad (Kaliningrad region), as well as 200 schoolchildren and 306 teachers from 20 localities of the Republic of Kazakhstan took part in the survey. *Results.* The majority of respondents (72%) are satisfied with the teaching of STEM subjects, 62% consider them interesting. It was revealed that the factors that negatively affect the motivation of schoolchildren to study STEM disciplines include insufficient use of ICT, the lack of modern educational and methodological support. The factors that negatively affect the quality of training of students in STEM disciplines include a weak level of formation of professional competencies in the subject, psychological, pedagogical, methodological and technological training of STEM teachers, the lack of

effective interaction of educational organizations and industrial partners in the introduction of STEM disciplines, insufficient level of professional motivation of teachers and lecturers. Ways to solve the problem of digitalization of STEM education are to create STEM centers that provide educational and consulting services to teachers of STEM disciplines, tutors, students and schoolchildren, in the use of digital laboratories in STEM disciplines.

Keywords: STEM education; STEM disciplines; STEM equipment; STEM centers; STEM digital laboratories

Information for citation: Kormakova, V.N., Chernyavskikh, S.D., Trikula, L.N., Satler, O.N. (2022), "Digitalization in STEM Education: Experience of Empirical Research", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 3-13, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-01.

Кормакова В.Н. ,
Чернявских С.Д. ,
Трикула Л.Н. ,
Сатлер О.Н. 

Цифровизация в STEM-образовании: опыт эмпирического исследования

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия
kormakova@bsu.edu.ru

*Статья поступила 19 января 2023; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* Вследствие острой недостаточности IT-специалистов, программистов, специалистов для инженерных и высокотехнологичных производств STEM-образование становится фундаментальной интегративной основой для подготовки специалистов в сфере высоких технологий. Цифровизация и поиск путей интенсификации STEM-образования требуют дальнейшего рассмотрения и изучения на основе эмпирических исследований. Целью исследования является выявление заинтересованности школьников к STEM-дисциплинам, изучение факторов и особенностей их преподавания в общеобразовательных организациях России и Республики Казахстан, выявление путей решения проблемы цифровизации STEM-образования для дальнейшего развития мотивации старших школьников к профессиональному самоопределению и получению образования в научно-технической сфере деятельности. *Материалы и методы.* В соответствии с проблемным, интегративным и многопрофильным подходами в целях развития аналитического мышления и технических способностей обучающихся были разработаны и использованы в исследовании анкеты для целевых групп: анкетирование обучающихся общеобразовательных организаций; анкета для учителей STEM-дисциплин. В опросе приняли участие 952 российских школьника и 166 учителей STEM из городов Ростов-на-Дону, Волгодонск (Ростовская область), Белгород (Белгородская область) и Калининград (Калининградская область), а также 200 школьников и 306 учителей

из 20 населенных пунктов Республики Казахстан. *Результаты.* Большинство респондентов (72%) довольны преподаванием STEM-предметов, считают их интересными (62%). Выявлено, что к факторам, негативно влияющим на мотивацию школьников к изучению STEM-дисциплин, относятся недостаточное использование ИКТ, отсутствие современного учебно-методического обеспечения. К факторам, негативно влияющим на качество подготовки обучающихся по STEM-дисциплинам, относятся слабый уровень сформированности профессиональных компетенций по предмету, психолого-педагогической, методической и технологической подготовки STEM-педагогов, отсутствие эффективного взаимодействия образовательных организаций и промышленных партнеров во внедрение STEM-дисциплин, недостаточный уровень профессиональной мотивации учителей и преподавателей. Пути решения проблемы цифровизации STEM-образования заключаются в создании STEM-центров, оказывающих образовательно-консультационные услуги преподавателям STEM-дисциплин, тьюторам, студентам и школьникам, в использовании цифровых лабораторий на учебных занятиях по дисциплинам STEM.

Ключевые слова: STEM-образование; STEM-дисциплины; STEM-оборудование; STEM-центры; STEM-цифровые лаборатории

Информация для цитирования: Кормакова В.Н., Чернявских С.Д., Трикула Л.Н., Сатлер О.Н. Цифровизация в STEM-образовании: опыт эмпирического исследования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-01.

Introduction. The abbreviation STEM appeared relatively recently. STEM education (Science, Technology, Engineering and Math) is a process that integrates the study of natural sciences, engineering, technology and mathematics, and corresponds to the term “natural and technical education” established in the Russian lexicon (Godunova & Ramazanov, 2021). STEM education is a modern learning system that, unlike traditional learning, is a mixed/integrative environment that allows you to demonstrate in practice the application of scientific methods in everyday life. As part of STEM education, students can study robotics, programming and other disciplines simultaneously with mathematics and physics (Morozova & Duxanina, 2019). In the USA and Canada, the STEM approach is characterized as combining methods, knowledge and tools of various disciplines into one block when solving practical and project tasks. For educational systems, the STEM approach is seen as a request of the state and

high-tech corporations to strengthen natural science, mathematics, engineering and technology education, attract talented young people to priority sectors of the economy, as well as to increase scientific and technological literacy of the population as a whole. STEM education is especially relevant in those countries where high technologies are developing (Obukhov & Lovyagin, 2020).

The first studies of the introduction of STEM education confirm its advantages, for example, the development of students’ interest in technical disciplines in organizations of preschool, secondary general, secondary professional, higher and additional education; improvement of critical thinking skills: students learn to solve non-standard tasks by testing and conducting experiments, which allows them to prepare for adulthood, to solve non-standard tasks; development of communication skills: children spend most of their time together modeling, designing, learning to discuss^{1,2}.

¹ STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. (2014), Washington, DC: The National Academies Press, available at: <https://doi.org/10.17226/18612>.

² STEM approach in education: ideas/methods/practice/ prospects (2018), Minsk, available at: <http://edu4future.by/storage/app/media/camp/stem-podkhod-v-obrazovaniiprint.pdf>.

The problem of STEM education is currently being actualized due to the loss of students' interest in mathematical, engineering and natural science disciplines. This can be explained by the objective difficulty of mastering the necessary competencies and the insufficient number of hours in the curriculum for their study. In most general education organizations, especially in rural schools, there is no necessary modern equipment, which makes it difficult to solve practical problems, apply theoretical knowledge in practice³. In general education organizations, much attention is paid to teaching schoolchildren project activities, the implementation of research projects. However, in a number of schools, this activity has not yet received sufficient development. As a result, students lack the skills to creatively apply the studied theoretical material. In some schools, interdisciplinary connections are not used enough in the implementation of research projects. All this confirms the relevance and necessity of introducing STEM education. The identified problems are of an interstate nature, which is confirmed by international studies (PISA, TIMSS, etc.), which revealed problems of mathematical, engineering, and natural science literacy of schoolchildren from different countries, lack of skills to apply their knowledge in various life situations (Kormakova et al, 2021b).

State documents fix the requirements for the training of highly qualified, competent specialists for the digital economy of Russia, in various areas of education, primarily in the field of natural sciences and in the field of high technologies⁴. The state standards of Russian education inevitably require the introduction of modern technologies in the educational process. Solving the problem of shortage of engineering personnel (IT specialists, engineers, programmers, etc.) increases the relevance of the introduction of STEM in Russian education (Kormakova et al, 2021a). One of the main advantages of STEM education is the integrative nature of the educational process, a practice-oriented approach to

learning and a strong professional orientation of schoolchildren (Vezirov et al, 2020). In this regard, the introduction of the STEM approach in the process of teaching students is becoming a priority direction of the state educational policy. The introduction of this approach into the education system contributes to meeting the needs of society for scientific and engineering personnel, the development of technological processes, the modernization of bio- and nanotechnology (Pankratova et al, 2020). The formation of students' interest in STEM disciplines will allow students to develop critical thinking and communication skills.

Based on the above, the problem of developing STEM teacher training programs is actualized. For example, Belgorod State National Research University (Russia, NRU "BelSU") has developed a STEM teacher training program. This was made possible thanks to the participation of the National Research University "BelSU" in the implementation of the project "Integrated approach to the training of STEM teachers" of the European Union program "Erasmus+". The project was being implemented (15.01.2019 - 14.09.2022) in a consortium of 10 partner universities: Linkoping University (Sweden) as coordinator; Limerick University (Ireland); Hasettepe University (Turkey); Helsinki University (Finland); Southern Federal University as co-coordinator; Belgorod State National Research University; I. Kant Baltic Federal University; L.N. Gumilyov (Kazakhstan); M. Auezov South Kazakhstan State University (Kazakhstan); S.S. East Kazakhstan State University. Amanzholova (Kazakhstan) (Trikula et al, 2020).

Recognizing the theoretical and scientific-practical significance of the conducted research, we note that at present the problems of STEM education have not been sufficiently studied. Digitalization of STEM education and the search for ways to intensify it based on empirical research requires further consideration and study.

³ The Science of Effective Mentorship in STEMM (2019), National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Washington, DC: The National Academies Press, available at: <https://doi.org/10.17226/25568>.

⁴ Modern Digital Educational Environment in the Russian Federation: Federal Project (2019-2022). Access Mode: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>.

The purpose of the study: to identify the interest of schoolchildren in STEM disciplines, to study the factors and features of their teaching in general education organizations in Russia and the Republic of Kazakhstan, to identify ways to solve the problem of digitalization of STEM education for further development of motivation of senior schoolchildren to professional self-determination and education in the scientific and technical field of activity.

Research Results and Discussion. As a result of a study conducted to identify the interest of schoolchildren (Russia, Kazakhstan) in STEM disciplines, it was found that the majority of respondents (72%) are satisfied with the teaching of STEM subjects, and 62% consider STEM subjects interesting (43% of them find them somewhat interesting and only 19% very interesting). A survey of respondents on satisfaction with the use of ICT, software and Internet resources when mastering STEM subjects showed that 66% of respondents are satisfied with their use (the level of use is called sufficient), but only 35% noted that equipment and software are used regularly. 28% of respondents stated that teachers rarely or never use ICT and special software in the classroom. 26% of respondents admitted that their school lacks modern equipment, ICT, laboratories, as well as

equipment for studying STEM disciplines. The majority of schoolchildren (73%) noted that classes in their school in STEM disciplines are conducted exclusively in a theoretical form using textbooks, and only 38% of respondents perform laboratory work using the necessary equipment for this. Less than 20% of these students develop individual or group projects; only 10% of respondents stated that they study real cases and take part in interdisciplinary projects. An analysis of the responses of students of Russian and Kazakh schools showed that they mostly choose traditional, rather than the latest STEM disciplines, since an interdisciplinary approach to teaching STEM disciplines has not yet been introduced in schools, which actualizes the need for teacher training in this area.

Analysis of extracurricular STEM activities of Russian schoolchildren showed that 450 respondents are interested in mathematics, 175 – in biology, 172 – in chemistry, 171 – in physics, 143 – in computer science. At the same time, 286 respondents out of their total number are interested in extracurricular activities in geography, ecology, 3D modeling, robotics and engineering. The analysis of the results confirmed the need to promote extracurricular educational programs within STEM disciplines (Table 1).

Table 1
Results of diagnostics of interest of Russian and Kazakh schoolchildren in STEM disciplines

Таблица 1

Результаты диагностики интереса российских и казахских студентов к дисциплинам STEM

Discipline	Number of students, %	
	Russia	Kazakhstan
Mathematics	47	27
Biology	18	19
Chemistry	18	19
Physics	18	23
Computer science	15	22
Geography and ecology	7	19
3D modeling	8	19
Robotics	8	38
Engineering and Technology	7	22

The study of the attitude of schoolchildren to STEM education in the Republic of Kazakhstan also showed that the greatest interest of respondents in additional professions and leisure centers is manifested mainly in the following disciplines: mathematics – 54 people. out of the total number of subjects, physics – 46, technology – 44, computer science – 44, biology and robotics – 38, chemistry – 37, design and 3D modeling – 36 respondents.

According to the results of a survey of Russian teachers of STEM disciplines, the main factors negatively affecting the educational motivation of schoolchildren and the quality of

teaching the above-mentioned disciplines are the following: insufficient use of ICT (74 people out of 166 respondents), lack of laboratory equipment (55 people), modern scientific and methodological support (64 people), as well as difficulties in mastering professions related to the study of STEM disciplines (44 people). Teachers also noted the insufficient level of social partnership: the lack of effective networking and cooperation of educational organizations, business and industrial enterprises in the implementation of STEM disciplines, as well as insufficient professional motivation of teachers (28 respondents) (Table 2).

Table 2

Factors of negative influence on the educational motivation of schoolchildren to study STEM disciplines

Таблица 2

Факторы негативного влияния на учебную мотивацию студентов к изучению дисциплин STEM

Factors	Number of respondents (STEM teachers), in %	
	Russia	Kazakhstan
Lack of ICT	45	52
Lack of laboratory equipment	33	44
Lack of modern scientific and methodological support	39	47
Difficulty in mastering professions related to STEM disciplines	27	29
Lack of motivation of teachers to master the methods of studying STEM disciplines	17	27

Respondents from the Republic of Kazakhstan noted that the main factors negatively affecting the educational motivation and quality of students' training in STEM disciplines are the insufficient number of modern educational and methodological support (144 respondents), specialized educational and laboratory equipment (135), low level of ICT knowledge (159 respondents) (Table 2). The respondents attributed the following factors to the disadvantages of the teaching methodology: a weak level of formation of professional competencies in the subject, psychological, pedagogical, methodological and technological training of STEM teachers, the lack of effective interaction of educa-

tional organizations, industrial partners in the introduction of STEM disciplines, as well as an insufficient level of professional motivation of teachers. In order to increase competence in STEM education, a methodological seminar (March 2019) on STEM practices was organized for the project participants at the University of Linköping (Sweden). In order to study the best practices in the development of educational programs, the project participants attended a methodological seminar (July 2019) at the University of Limerick (Ireland). The seminar discussed STEM programs implemented at partner universities, considered the possibilities of applying European experience in the training of STEM specialists, searched for points of interaction and

growth of project participants in the development of master's STEM programs. The project participants visited (October 2019) the University of Helsinki (Finland). Examples of the best

STEM practices used in school and higher education were shown there, master classes were held for teachers participating in the project, where teachers as students took part in laboratory classes (Fig. 1).

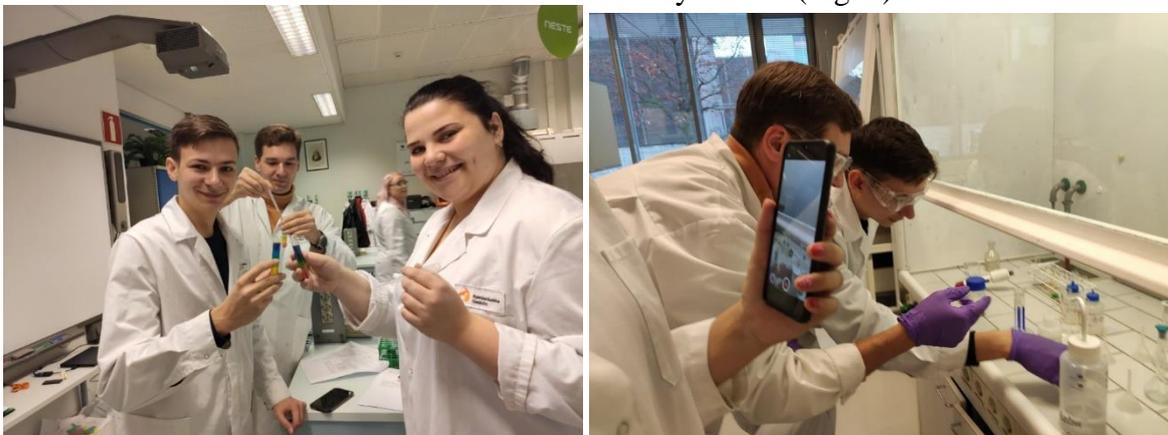


Рис. 1 На практических занятиях в Университете Хельсинки, Финляндия
Fig. 1 At practical classes at the University of Helsinki, Finland

Following the results of international meetings and pedagogical seminars, the project participants implemented activities that contribute to the development of interest in STEM education. The general concept of the master's program “STEM Teacher Training” for students of the “Pedagogical Education” training direction, including a module in English, has been developed. This provided students with academic mobility at partner universities that are members of the consortium, allowed them to better understand current global trends and achievements in science and technology, develop communica-

tion skills, and increase involvement in international educational activities. All this necessarily contributes to improving the level of training of teachers of the new format who are able to interest students in STEM disciplines (Chernyavsky et al, 2021).

Within the framework of the consortium, STEM centers have been created in partner universities that provide educational and consulting services to STEM teachers, tutors, students and schoolchildren. In order to implement high-quality STEM education, the material and technical base in the centers has been significantly updated (Fig. 2).



Рис. 2 Учебные занятия в STEM-центре НИУ «БелГУ», Россия
Fig. 2 Training sessions at the STEM-center of the NRU “BelSU”, Russia

The updated material and technical base (laboratories of biology, chemistry, physics, robotics were equipped within the framework of the project) made it possible to conduct classes with students and schoolchildren at a high scientific and methodological level, to carry out design and research work.

Digital laboratories, which play a special role in the context of advanced pedagogical education, have become an innovative component of the classrooms-laboratories. The digital laboratory is a new generation of school scientific laboratories designed for conducting frontal and demonstration experiments, organizing educational research and research practices. The use of digital laboratories allows you to get an idea in related fields of education: information technology, modern scientific and laboratory equipment, mathematical functions, statistical and mathematical processing of experimental data, approximate calculations; research methodology, preparation of reports, presentation of the work done.

The use of digital laboratories in the study of STEM disciplines allows you to conduct laboratory and practical work in the classroom, in extracurricular activities, as well as perform various studies. Such laboratories contain the necessary modern equipment and software that meets the state educational standards of all levels of education. The digital laboratory has the following equipment: a data logger that allows recording and analyzing experimental data; a computer with software for managing the logger; sensors for measuring physical quantities, coupled with a computer. For example, the following sensors are included in the complete set of digital laboratories of physiology, chemistry and ecology: digital pulse sensor; digital ECG sensor; digital pH sensor; digital temperature sensor; digital humidity sensor; digital respiratory rate sensor; digital light sensor and others. A methodical manual is attached to each set of equipment. Each sensor has a technical passport. Belgorod State National Research University (Russia) uses digital laboratories in biology, chemistry, physics, ecology, physiology, robotics in the process of studying STEM disciplines by students – future teachers and students of grades 6-11 of the NRU “BelSU” School: mod-

ules “Smart Home”, “Management of an electronic system through a browser”, “Management in the Ardroid environment” and others.

With the help of each digital laboratory, up to 240 laboratory works can be performed qualitatively. For example, laboratory work, the purpose of which is to determine the differences in the acidity of common beverages using a digital laboratory, is performed while studying the topic “Enzymes” (Chemistry lessons, 10th grade). At the beginning of the laboratory work, the knowledge of the theoretical material is checked. Students should know: the pH value depending on the type of medium (neutral, alkaline, acidic), methods for determining pH, the value of the acidity of the medium for the possibility of various chemical processes, be able to determine the hydrogen index. In this laboratory work, an acidity sensor (pH meter) is used, which is designed to measure the hydrogen index in aqueous solutions in conventional units representing the decimal logarithm module. The pH measurement is in the range from 0 to 14. The operating temperature is in the range from 10 to 80 °C. The length of the measuring electrode is 140 mm. When performing the laboratory work “Determining the dependence of the pulse on physical activity”, a pulse sensor was used. The electronic heart rate monitor is designed for continuous measurement of the frequency and shape of pulse oscillations in humans. It can be used to register a photoplethysmogram (FPG). The principle of operation of the sensor is based on the registration of the intensity of light passing through biological tissues (earlobe, finger nail phalanx). Depending on the blood supply of the vascular bed, the light permeability of the biological tissue changes, which makes it possible to register a pulse wave and evaluate its characteristics. The pulse rate is determined by the peaks of the pulse wave. Here a remote clamp is used, which is put on the finger of the subject. The pulse rate measurement range is from 0 to 250 beats/min. Technological features: it is necessary to control the correctness of putting on the clip, since when it is put on very deeply, it can squeeze small blood vessels of the finger, which reduces the accuracy of measurements (Fig. 3).

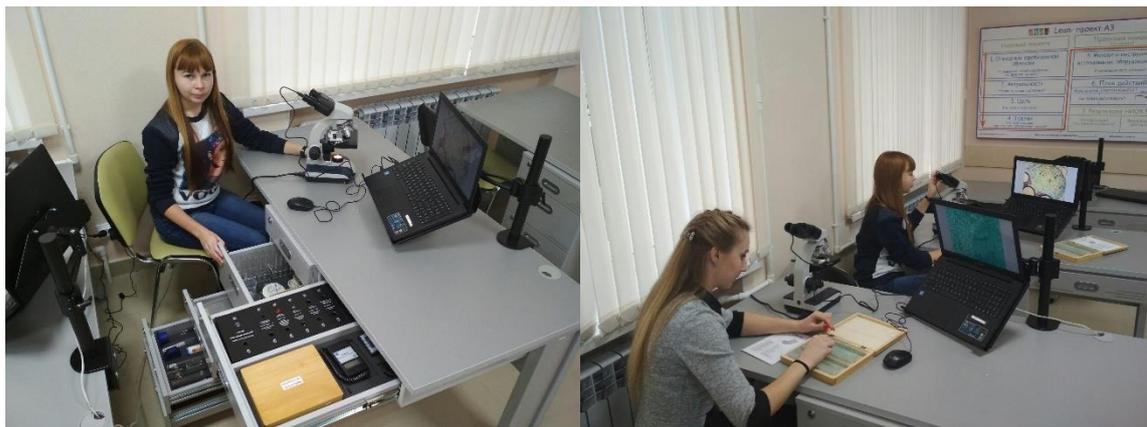


Рис. 3 Выполнение заданий в цифровых лабораториях STEM-центра НИУ «БелГУ», Россия

Fig. 3 Performing tasks in the digital laboratories of the STEM Center of the NRU “BelSU”, Russia

Thus, the use of a digital laboratory makes it possible to obtain objective data on the processes and phenomena under consideration, the properties of objects and substances. The equipment facilitates the collection and processing of experimental indicators, makes it possible to

quantify the measured value regardless of the subjective assessment of the researcher. As a result, students can independently identify patterns, summarize the results and draw conclusions at the end of the research work (Fig. 4).

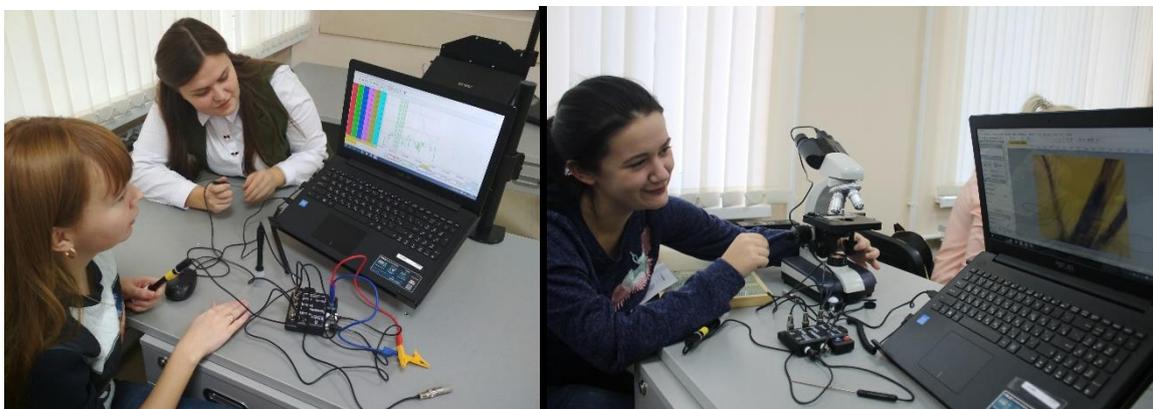


Рис. 4 Использование цифровых лабораторий в STEM-классах (НИУ «БелГУ», Россия)
Fig. 4 The use of digital laboratories in STEM classes (NRU “BelSU”, Russia)

The results of the study obtained by us are consistent with the opinion of Yuganova N.A., Shelyukhovskaya M.N., who claim that the digital laboratory helps the teacher to conduct a lesson in an accessible and interesting way, relying on modern technologies (Yuganova & Shelyukhovskaya, 2020). The role of visibility in the use of digital laboratories is discussed in the study of Vaganova O.I., Gladkova A.V., Konovalova E.Yu., Voronina I.R., who emphasize that the

use of digital laboratories ensures the use of STEM technologies, since it initially involves interdisciplinary interaction (Vaganova et al, 2020). Panyukova S.V. draws attention to the fact that digital laboratories can significantly optimize the organization and conduct of work, increase the accuracy and visibility of the experiment, provide great opportunities for processing and analyzing the data obtained (Panyukova, 2020), and V.S. Blagodarov believes that the use

of digital laboratories contributes to obtaining new educational results: the formation of students' skills to work on modern scientific and laboratory equipment; formation and development of research skills; formation of computer literacy (Blagodarov, 2021).

The correlation of the above-mentioned studies with the practice of using digital laboratories at the National Research University "BelSU" (Russia) showed that modern technical means of teaching allow students to actively participate in the educational process, effectively form research and practical skills in STEM disciplines, a steady increase in the cognitive interest of schoolchildren and, as a result, an increase in educational motivation. Thus, the use of modern digital learning tools ensures the achievement of high educational results by students in STEM-oriented programs, the possibility of in-depth study of individual subjects, contributes to the formation of inventive, creative, critical thinking.

Conclusion. A study on the interest of schoolchildren in STEM disciplines revealed that the majority of respondents (72%) are satisfied with the teaching of STEM subjects, and 62% consider STEM subjects interesting.

The study of the peculiarities of teaching STEM disciplines in general education institutions of Russia and the Republic of Kazakhstan showed that the main factors negatively affecting the educational motivation of schoolchildren and the quality of teaching the above disciplines are the following: insufficient use of ICT (45%), low level of ICT knowledge (52%), lack of laboratory equipment (33% of teachers from Russia and 44% of teachers from the Republic of Kazakhstan), the lack of modern scientific and methodological support (39% of teachers from Russia, 47% of teachers from the Republic of Kazakhstan), as well as the difficulties of mastering professions related to the study of STEM disciplines (27%). Teachers also noted the insufficient level of social partnership: the lack of effective networking and cooperation of educational organizations, businesses and industrial enterprises in the implementation of STEM disciplines, as well as insufficient professional motivation of teachers.

Among the ways to solve the problem of digitalization of STEM education for the further development of senior schoolchildren motivation to professional self-determination and education in the scientific and technical field of activity, it should be noted the need to create STEM centers that will provide educational and consulting services to STEM teachers, tutors, students and schoolchildren. Equipping STEM centers with modern digital equipment and digital laboratories will allow students and schoolchildren to actively participate in the educational process, effectively form research and practical skills in STEM disciplines, which will contribute to the growth of cognitive interest of schoolchildren and, as a result, increase educational motivation and professional self-determination.

References

- Blagodarov, V.S. (2022), "The use of digital laboratories in the educational process of a modern school", *Kvantorium «Tochka Rosta»*, [Online], available at: https://ssantimir1.ucoz.ru/documenti/cifrovaja_lab_tr.pdf (Accessed 5 December 2022), (In Russian).
- Chernyavskikh, S.D., Trikula, L.N. and Satler, O.N. (2021), "Using STEM technologies to implement the educational process of students and schoolchildren", *Prakticheskaya epistemologiya i tekhnologii estestvennonauchnogo obrazovaniya*, 141-144. (In Russian)
- Godunova, E.A. and Ramazanov, R.G. (2021), "STEM education: opportunities and prospects", *Otkry`taya shkola*, 1, available at: <https://novator.team/post/1530> (Accessed 28 December 2022). (In Russian)
- Kormakova, V.N., Klepikova, A.G., Lapina, M.A. and Joze Rugelj. (2021a), "ICT Competence of a Teacher in the Context of Digital Transformation of Education", *CEUR Workshop Proceedings*, 2914, 138-150, available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2914/> (Accessed 20 November 2022) (In English).
- Kormakova, V.N., Satler, O.N. and Chernyavskikh, S.D. (2021b), "Application of VR/AR Technologies in Secondary General Education: Problems and Prospects", *CEUR Workshop Proceedings*, 3057, 102-111, available at: <http://ceur-ws.org/Vol-3057/> (Accessed 25 September 2022) (In English).
- Morozova, O.V. and Duxanina, E.S. (2019), "STEAM-tehnologii v dopolnitelnom obrazovanii

detei”, *Balandinskie chteniya*, XIV, 553-556, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-tehnologii-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detei/viewer> (Accessed 27 November 2022) (In Russian).

Obukhov, A.S. and Lovyagin, S.A. (2020), “A collection of tasks for the practice of STEM education: from the sum of separate tasks and academic disciplines to a holistic, active, interdisciplinary approach”, *Researcher*, 2, 63-82, available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/378108678.pdf> (Accessed 20 November 2022) (In Russian).

Pankratova, O., Konopko, E., Konopko, P., Kormakova, V. and Savelova, L. (2020), “Introduction and Development of Innovative Methods and Technologies of E-Learning at the University”, *CEUR Workshop Proceedings*, 2861, 261-267, available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2861/> (Accessed 20 September 2022) (In English).

Trikula, L.N., Satler, O.N. and Chernyavskikh S.D. (2020), “Implementation of STEM technologies into the educational process of students and schoolchildren”, *Kadry` dlya APK*, 344. (In Russian).

Vaganova, O.I., Gladkov, A.V., Konovalova, E.Yu., and Voronina, I.R. (2020), “Digital technologies in education”, *Baltic Humanitarian Journal*, 9, 2(31), 53-56, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-prostranstve/viewer> (Accessed 25 December 2022) (In Russian).

Vezirov, T.G., Kormakova, V.N., Fensel, A. and Lapina, M.A. (2020). “Practical Implementation of the Process of Digitalization of Education in Master Programs”. *ARPHA Proceedings*, 3, 2731-2743, available at: <https://ap.pensoft.net/article/22545/> (Accessed 15 January 2022) (UK).

Yuganova, N.A. and Shelyuxovskaya, M.N. (2020), *Ot teorii k praktike. Virtualny konstruktor STEM-uroka* [From theory to practice. Virtual hedgehog STEM lesson constructor], Sankt-Peterburg, Russia.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

About the authors:

Valentina N. Kormakova, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Belgorod State National Research University.

Svetlana D. Chernyavskikh, Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor, Dean of the Faculty of Mathematics and Natural Science Education, Belgorod State National Research University.

Ludmila N. Trikula, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Associate Professor of the Department of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods, Faculty of Mathematics and Natural Science Education, Belgorod State National Research University.

Olga N. Satler, Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor, Head of the Department of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods, Faculty of Mathematics and Natural Science Education, Belgorod State National Research University.

Данные авторов:

Кормакова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Чернявских Светлана Дмитриевна, кандидат биологических наук, доцент, декан факультета математики и естественнонаучного образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Трикула Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Сатлер Ольга Николаевна, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, естественнонаучных дисциплин и методик преподавания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

УДК 378.126

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-02

¹⁾ Фортова Л.К., 
²⁾ Комиссарова С.В. *

Формирование гибких навыков курсантов образовательных организаций ФСИИ России с применением цифровых технологий во внеучебной деятельности

¹⁾ Владимирский государственный университет
имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
ул. Горького, д. 87, г. Владимир, 600017, Россия
²⁾ Владимирский юридический институт ФСИИ России
ул. Большая Нижегородская, д. 67Е, г. Владимир, 600020, Россия
sveta_stepanova@mail.ru*

*Статья поступила 29 января 2023; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* В современном мире в любой профессиональной среде стали уделять внимание «надпрофессиональным навыкам», которые помогают специалистам проявлять себя внутри командной работы при решении задач или выполнении проектов. Такие гибкие навыки ценны для развития в профессиональной деятельности и трудовой жизни, они помогают взаимодействовать обучающимся в период обучения в вузе. *Цель работы:* выявить, насколько мероприятия в рамках внеучебной деятельности при применении цифровых технологий в образовательной организации ФСИИ России способствуют формированию гибких навыков курсантов. В связи с тем, что в психолого-педагогической литературе используются различные наименования, обозначающие soft skills («мягкие навыки», «надпрофессиональные навыки»), авторами статьи выделен термин «гибкие навыки», который используется как синоним понятия «универсальные компетенции». Выдвигается гипотеза, что у курсантов вузов ФСИИ России будут формироваться необходимые в профессиональной деятельности гибкие навыки путем привлечения обучающихся во внеучебную деятельность с применением цифровых технологий. *Материалы и методы:* научные работы российских и зарубежных авторов, описывающие вопросы значимости формирования гибких навыков; нормативные правовые акты, регламентирующие организацию образовательного процесса в вузах; современные статистические данные аналитических центров об уровне оценки сформированности гибких навыков молодежи; понятийно-терминологический метод, методы анализа, синтеза и сопоставления информации, анкетирование, метод статистической обработки информации. *Результаты:* на основе проведенного анкетирования курсантов были получены данные, отражающие уровень сформированности следующих гибких навыков обучающихся – критическое мышление, коммуникация, креативность, координация. Авторы статьи описали свой положительный опыт вовлечения курсантов во внеучебные мероприятия обучающего и просветительского характера, направленные на формирование гибких навыков. *Заключение:* применение цифровых технологий во внеучебной деятельности в вузе способствует формированию гибких навыков будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации.

Ключевые слова: гибкие навыки; универсальные компетенции; soft skills; цифровые компетенции; цифровые технологии; дистанционное обучение; образовательный процесс; внеучебная деятельность

Информация для цитирования: Фортова Л.К., Комиссарова С.В. Формирование гибких навыков курсантов образовательных организаций ФСИН России с применением цифровых технологий во внеучебной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 14-26. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-02.

¹⁾ L.K. Fortova ,

²⁾ S.V. Komissarova *

Formation of flexible skills of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia with the use of digital technologies in extracurricular activities

¹⁾ Stoletovs Vladimir State University
87 Gorky Str., Vladimir, 600017, Russia

²⁾ Russian Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
67E Bolshaya Nizhegorodskaya St., Vladimir, 600020, Russia
sveta_stepanova@mail.ru*

*Received on January 29, 2022; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. Introduction. In today's world, every professional environment has begun to focus on “supraprofessional skills”, which help professionals express themselves within teamwork when solving problems or completing projects. Such flexible skills are valuable for development in professional activity and working life, they help students interact during their studies at the university. *The purpose of the work* is to show that extracurricular activities in the application of digital technologies in the educational organization of the Federal Penitentiary Service of Russia contribute to the formation of flexible skills of cadets. Due to the fact that various names denoting soft skills (“soft skills”, “supra-professional skills”) are used in the psychological and pedagogical literature, the authors of the article single out the term “flexible skills”, which is used as a synonym for the concept of “universal competencies”. The hypothesis is put forward that cadets studying in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia will develop the flexible skills necessary in their professional activities if the development of educational material takes place by involving students in extracurricular activities using digital technologies. *Materials and methods:* scientific works of Russian and foreign authors describing the importance of the formation of flexible skills; normative legal acts regulating the organization of the educational process in universities; modern statistical data of analytical centers on the level of assessment of the formation of flexible skills of young people; conceptual and terminological method, methods of analysis, synthesis and comparison of information, questionnaires, method of statistical processing information. *Research results:* based on the survey of cadets, the data were obtained reflecting the level of formation of the following flexible skills of students: critical thinking, communication, creativity, coordination. The authors of the article described their positive experience involving cadets in extracurricular activities of an educational and outreach nature aimed at building flex-

ible skills. *Conclusion:* the authors conclude that the use of digital technologies in extracurricular activities as part of the educational process at the university is aimed at the development and further formation of flexible skills of future employees of the penal system of the Russian Federation.

Keywords: flexible skills; universal competencies; soft skills; digital competencies; digital technologies; distance learning; educational process; extracurricular activities

Information for citation: Fortova, L.K., Komissarova, S.V. (2023), "Formation of flexible skills of cadets of educational organizations of the federal penitentiary service of Russia with the use of digital technologies in extracurricular activities", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9(1), 14-26, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-02.

Введение (Introduction). В образовательных стандартах последнего поколения в требованиях к результатам освоения программ включены универсальные компетенции. Такие «навыки XXI века» можно охарактеризовать как умение критически мыслить, взаимодействовать и выстраивать коммуникации, творчески подходить к делу (Гриффин, 2019). Отметим, что эти компетенции наравне с системным мышлением, самоорганизацией и саморазвитием, командной работой, лидерством, реализацией проектов закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат (направление подготовки 40.03.01 Юриспруденция)¹, в рамках которого авторы статьи организуют учебный процесс при преподавании дисциплин гуманитарного и гражданско-правового профиля во «Владимирском юридическом институте Федеральной службы исполнения наказаний» (ВЮИ ФСИН России), а также участие во внеучебной научно-познавательной деятельности, связанной с данными курсами.

Авторы работы полагают, что, несмотря на актуальность и востребованность владения универсальными навыками, многие высшие учебные заведения продолжают придерживаться классических педагогических технологий при изучении дисциплин, которые в большей степени направлены на

формирование профессиональных компетенций или hard skills. В современном турбулентном мире появляются новые требования к подготовке профессиональных кадров, что, безусловно, оказывает влияние на применение современных цифровых технологий при организации внеучебной деятельности в вузах. Авторы статьи считают, что занятия и научно-познавательные мероприятия с использованием цифровых технологий будут способствовать формированию гибких навыков обучающихся (soft skills), которые необходимы в их будущей профессиональной деятельности при решении командных задач, выступлении перед аудиторией, коммуникации в переговорных процессах, взаимодействии с окружающими. Все это говорит о том, что наравне с теоретическими знаниями в определенной области, которые обучающиеся получают во время занятий и самостоятельной работы, необходимо уделять должное внимание формированию гибких навыков личности. Среди таких навыков можно выделить следующие: умение верифицировать поступающую информацию, находить оригинальные решения, творчески развивать свой опыт и быть открытым к новым форматам поиска знаний и практик, уметь принимать от оппонента обратную связь, инициировать командные формы решения поставленных задач.

¹ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция: приказ Министерства науки и высшего образования РФ от

13.08.2020 № 1101. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Bak/400301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

Отметим, что в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов в сессии «Молодежь-2030. Образ будущего» В.В. Путин резюмировал, что «конкурентные преимущества получают люди, которые обладают тем, что сегодня называют *soft skills*, креативным, плановым и другими видами мышления»².

Бесспорно, что такие внутриличностные качества заложены в обучающихся с рождения, но могут не развиваться в зависимости от той среды и условий, где происходит обучение. В данном контексте интересна мысль американского педагога конца XIX века – середины XX века Джона Франклина Боббита, который в своих трудах рассматривал образование как «социальный процесс, где обучающийся – сгусток потенциальных возможностей» (Eisner, 1967: 30), тех самых гибких навыков, являющихся с каждым годом востребованными в профессиональной деятельности специалистов. Например, специалисты международной консалтинговой компании McKinsey&Company комментируют актуальность формирования гибких навыков следующим образом: «приобретение новых востребованных навыков будет иметь решающее значение для собственного благополучия» (Manyika, Lund, Chui, 2017). Именно формированию гибких навыков наравне с профессиональными компетенциями стоит уделять должное внимание. В работе М. Wats «Developing soft skills in students» говорится, что *hard skills* способствуют только 15 % успеха, в то время как остальные 85 % составляют гибкие навыки (Wats, 2019: 1). С. Johnson, D. Humphreys в своей работе закрепляют идею о том, что «способность критически мыслить, четко общаться и решать сложные проблемы важнее, чем степень бакалавра» (Johnson, Humphreys, 2022: 1). Т. Chaudhari приходит в своей работе к выводу, что гибкие навыки – это «навыки общения с людьми, навыки межличностного общения, которые обозначают то,

как человек относится к чему-то и взаимодействует с другими» (Chaudhari, 2022: 9). Авторам статьи импонирует точка зрения Р.И. Платоновой, Г.Б. Михиной, которые полагают, что «универсальные компетенции как один из «хитов» меняющегося мира создают кардинально другие условия перед молодежью и ставят особые требования к формированию надпрофессиональных навыков – *soft skills*» (Платонова, Михина, 2018: 178).

Изучение вопроса о значимости и роли гибких навыков, на наш взгляд, является перспективной темой исследования. Все чаще в педагогическом сообществе обсуждается вопрос о формировании таких навыков посредством внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, так как они «имеют большое педагогическое значение и значительно расширяют диалоговое пространство» (Fortova, Yudina, Komissarova, 2021: 206). Важная роль в процессе формирования гибких навыков отведена педагогу. Мы полагаем, что деятельность преподавателя «способствует развитию умений, компетенций и качеств обучающихся, воспитывает в них осознанность и понимание» (Фортова, Комиссарова, 2022: 346) необходимости совершенствовать свои гибкие навыки.

Обзор научной литературы свидетельствует о том, что исследователи по-разному формулируют понятие гибких навыков и определяют их значение в организации образовательного процесса в вузах. Вопросы развития и формирования гибких навыков представлены в исследованиях российских авторов Н.В. Уваринной, А.В. Савченкова (Уварина, Савченков, 2019), Н.Н. Векуа, А.А. Лубского, М.С. Перевозчиковой, Ю.Н. Фольгеровой (Vekua, Lubsky, 2020), Е.В.Сорокопуд, Р.В. Козьякова, Н.Е. Матюгина, Е.Ю. Амчиславской (Сорокопуд, Козьяков, Матюгин, Амчиславская, 2020), О.В. Шатуновой, А.В. Гизатуллиной (Шатунова, Гизатуллина, 2019).

² Сессия «Молодежь-2030. Образ будущего». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55890> (дата обращения: 20.01.2023).

Анализ публикаций российских авторов, рассматривающих классификацию гибких навыков, позволил выделить значимые, на наш взгляд, *soft skills*, которые необходимо формировать у курсантов образовательных организаций ФСИН России путем использования цифровых технологий во внеучебной деятельности. К ним мы относим критическое мышление, креативность, коммуникацию и координацию (взаимодействие в команде).

Под *критическим мышлением* рассматривается умение, которое позволяет быстро анализировать и обрабатывать информацию, сортировать задачи и делать более глубокие выводы. Критическое мышление состоит из 3 компонентов: аналитического, синтетического и общего. Иными словами, благодаря этому типу мышления обучающийся способен развивать идею, формулировать позицию, выстраивать аргументацию, проследить причинно-следственные связи и делать выводы. Учитывая данную дефиницию понятия «критического мышления» нельзя не согласиться с мнением Ю.Н. Корешниковой, которая в своем диссертационном исследовании пришла к выводу, что критическое мышление – это компетенция, включающая навыки поиска информации, подбора аргументов, формулировки доказательных выводов (Корешникова, Авдеева, 2022: 39).

Под *креативностью* понимается умение оценивать ситуацию нестандартно, с разных сторон, находить новые пути решения проблем, генерировать идеи. К креативности относятся любознательность к окружающему миру и желание искать ответы на вопросы, а также воображение, позволяющее генерировать и обрабатывать идеи.

Коммуникация как один из ведущих гибких навыков – это умение выстраивать общение, договариваться, слушать и слышать собеседника, правильно преподнести свою позицию или идею. Доктора педагогических наук Л.К. Фортова и О.М. Овчинников определяют коммуникативные отношения, как «взаимодействие двух личностей, выступающих полноценными субъектами

информационного обмена и восприятия» (Овчинников, Фортова, 2020: 78).

Координацию мы можем рассматривать как сходство с коммуникацией, потому что именно такие гибкие навыки помогают обучающимся анализировать и оценивать действия в ситуациях взаимодействия, включаясь в командную работу, направленную на ведение продуктивного диалога для решения поставленных задач. Таким образом, координация представляет собой умение налаживать профессиональные связи, распределять задачи внутри команды, оценивать общий и индивидуальный результат.

Перечисленные гибкие навыки необходимы для становления гармонично развитой личности. Сформированные гибкие навыки курсанты смогут применять в практической деятельности, благодаря им научатся правильно расставлять приоритеты и достигать целей наиболее разумным, креативным и быстрым способом. Поэтому одной из основных задач при организации внеучебной деятельности является создание условий для формирования гибких навыков курсантов ведомственных вузов.

Отсюда вытекает **цель исследования** – выявить, насколько мероприятия в рамках внеучебной деятельности при применении цифровых технологий в образовательной организации ФСИН России способствуют формированию гибких навыков курсантов. В связи с тем, что в психолого-педагогической литературе используются различные наименования, обозначающие *soft skills* («мягкие навыки», «надпрофессиональные навыки»), авторами статьи выделен термин «гибкие навыки», который используется как синоним понятия «универсальные компетенции». Выдвигается гипотеза, что у курсантов, проходящих обучение в образовательных организациях ФСИН России, будут формироваться необходимые в профессиональной деятельности гибкие навыки путем привлечения обучающихся во внеучебную деятельность с применением цифровых технологий.

Методология и методы (Methodology and methods). В качестве *материалов* для

осуществления исследования использовались – научные работы российских и зарубежных авторов, описывающие вопросы значимости формирования гибких навыков; нормативные правовые акты, регламентирующие организацию образовательного процесса в вузах; современные статистические данные аналитических центров об уровне оценки сформированности гибких навыков молодежи. К основным *методам* проводимого исследования относятся – понятийно-терминологический метод, методы анализа, синтеза и сопоставления информации, анкетирование, метод статистической обработки информации.

Для того чтобы вырабатывать конкретные методики внедрения цифровых технологий во внеучебную деятельность, необходимо понимать уровень сформированности гибких навыков у обучающихся в образовательной организации ФСИИ России. С этой целью на констатирующем этапе исследования был проведен опрос обучающихся путем анкетирования. В опросе приняли участие курсанты 2-го курса юридического факультета ВЮИ ФСИИ России по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Респондентами выступали юноши и девушки в возрасте от 19 до 23 лет. Количество опрошенных – 65 человек.

Обучающимся было предложено ответить на вопросы, касающиеся умения выявлять причины возникновения проблемы, самостоятельно определять цели и задачи, причины возникновения спорных правовых ситуаций, распознавать намерения и эмоции

других людей, использовать вербальную и невербальную технику при построении коммуникации, активно применять различные методы для успешного решения проблемы.

Все вопросы были объединены в отдельные блоки, соответствующие наименованиям конкретных гибких навыков. Авторами статьи оценивался уровень сформированности таких гибких навыков, как критическое мышление, креативность, коммуникация, координация. Обучающиеся напротив каждого из предложенных утверждений представляли баллы, которые соответствовали следующим формулировкам: «полностью соответствует», «затрудняюсь ответить», «полностью не соответствует». После этого требовалось подсчитать сумму баллов в каждом блоке вопросов по десятибалльной шкале и в предложенной диаграмме закрасить в определенном секторе ячейки, где сумма баллов равнялась количеству ячеек.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Согласно полученным данным мы видим показатели сформированности уровня критического мышления у курсантов: 94 % респондентов указали на наличие у них навыка критического мышления. Из них 52 % опрошенных оценивают обладание данными навыками на высоком уровне (те, кто набрал от 7 до 10 баллов). Еще 42 % обучающихся отметили удовлетворительный уровень развития критического мышления (от 4 до 7 баллов). И только 6% курсантов указали недостаточный уровень развития данного навыка (рис. 1).

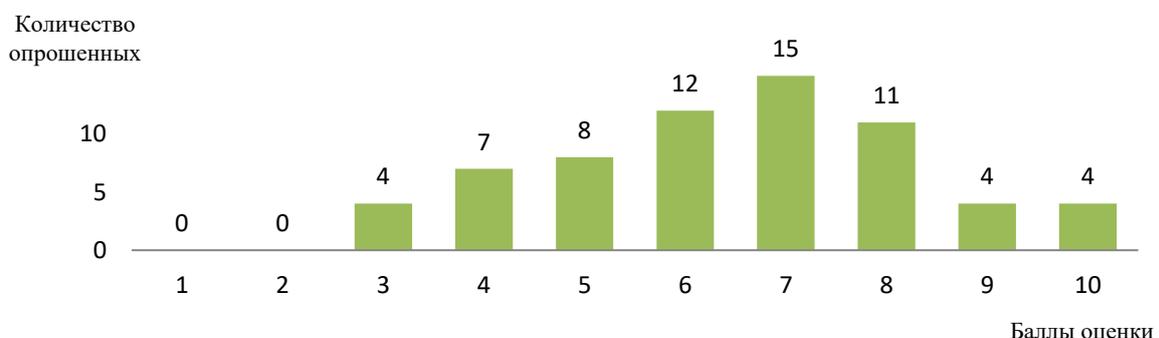


Рис. 1 Оценка уровня сформированности критического мышления курсантов

Fig. 1 Assessment of the level the level of critical thinking of cadets

Результаты опроса, представленные на рис. 2, отражают информацию о сформированности коммуникативных навыков. Только 89 % ребят отмечают развитие данного навыка, в том числе 55 % – выше среднего, а 34 % – удовлетворительно. Для 11 % опрошенных данные навыки требуют улучшения. Без достаточно развитых коммуника-

тивных компетенций невозможно донести свою идею до собеседника (другого обучающегося или преподавателя в процесс учебного занятия или внеучебной деятельности), добиться согласия с позицией собеседника, убедить окружающих в возможности применения определенного решения, что очень важно, например, в проектной деятельности.

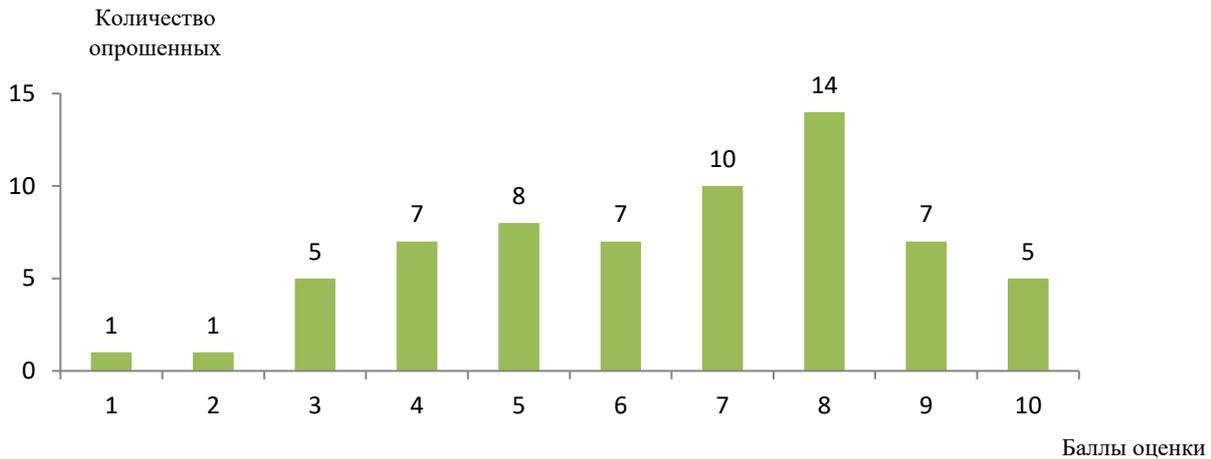


Рис. 2 Оценка уровня сформированности коммуникации
Fig. 2 Assessment of the level of formation of communication

Данные, представленные на рис. 3, позволяют наглядно увидеть, что 28 % опрошенных владеют навыками креативности на высоком уровне (авторы статьи объясняют это

спецификой организации деятельности в ведомственном вузе), у 54 % респондентов данный навык сформирован удовлетворительно, у 18 % – скорее не развит.

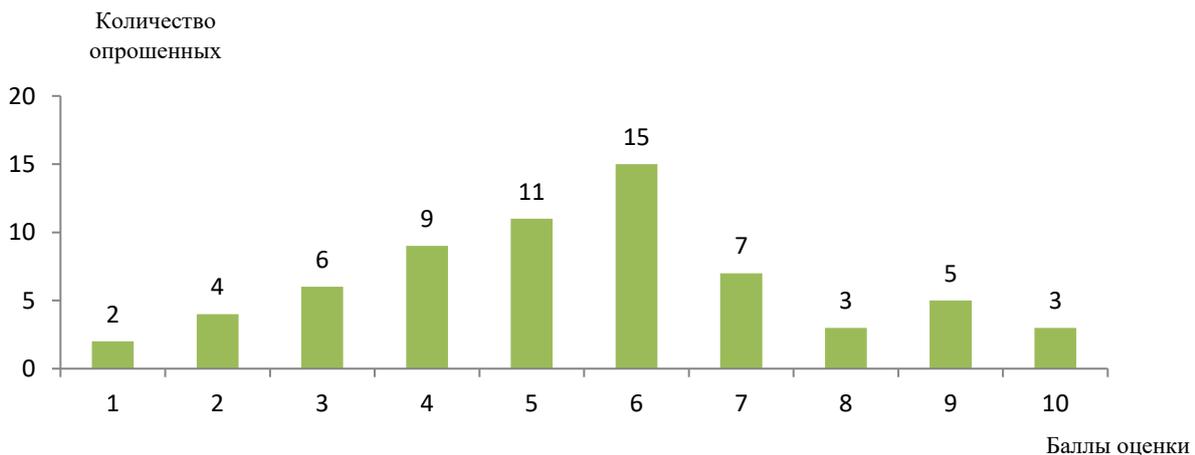


Рис. 3 Оценка уровня сформированности креативности
Fig. 3 Assessment of the level of creativity formation

Проведенный опрос позволил определить, что 40 % курсантов в блоке «Координация», оценивая утверждение «Я четко понимаю свою роль при командном решении задачи», выбрали вариант ответа «полностью

соответствует». Одновременно с этим 20 % курсантов отмечают отсутствие сформированности координации. Стоит отметить, что это наихудший показатель среди сформированности гибких навыков (рис. 4).

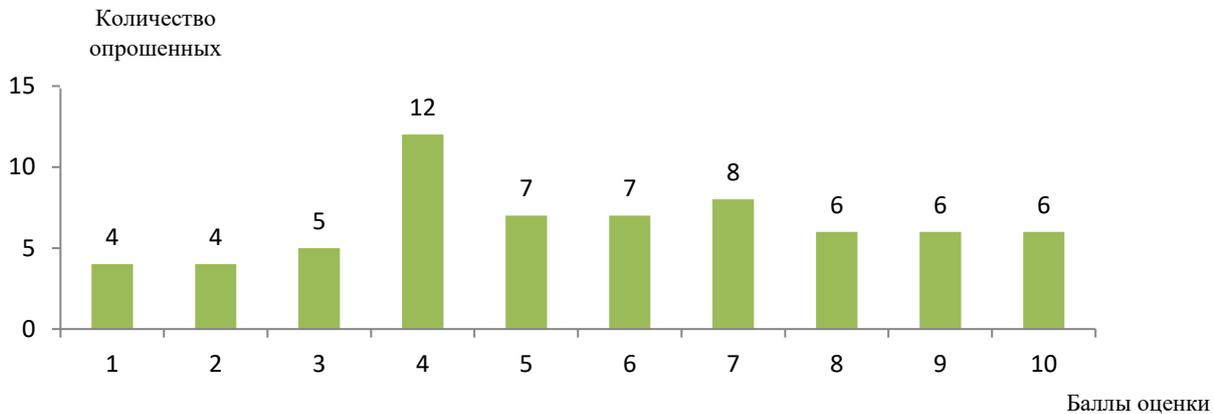


Рис. 4 Оценка уровня сформированности координации
Fig. 4 Assessment of the level of formation of coordination

Исходя из полученных данных опроса, мы видим, что такие навыки, как «креативность» и «координация» развиты у обучающихся в недостаточной степени. Для углубления этих гибких навыков авторы статьи предлагают вовлекать курсантов в участие в научно-просветительских мероприятиях, которые могут проводиться онлайн, что, на наш взгляд, является удобным форматом ввиду специфики деятельности ведомственного вуза.

Мы полагаем, что формирование гибких навыков курсантов возможно через внеучебную деятельность, что дает им возможность реализовать свой потенциал. Не стоит забывать тот факт, что в вузе обучаются взрослые люди, у которых к этому возрасту уже сформировались определенные взгляды, позиции, внутренние правила поведения, эмоциональный интеллект. С этой точки зрения взрослого обучать тяжелее. Мы убеждены, что участие в различных обучающих мероприятиях, которые проводятся не только на базе вузов, будет способствовать формированию (в определенных случаях углублению) гибких навыков курсантов. Примерами таких мероприятий являются: интеллектуальные игры и квизы, творческие

конкурсы, диалоги со спикерами, участие во всероссийском Тотальном диктанте (можно принимать участие в дистанционном онлайн-формате), прослушивание и обсуждение подкастов по определенным темам.

Практика показывает, что участие в таких мероприятиях побуждает обучающихся взаимодействовать с другими участниками, реализовывать свои умения и демонстрировать ораторские навыки в дебатах и тренингах, креативно подходить к выполнению индивидуальных проектов. Необходимо отметить, что немаловажную роль в подготовке к участию в данных мероприятиях играет преподаватель. Это еще раз подтверждает применение формулы «педагогического сотрудничества, где обучающийся – равноправный участник» (Fortova, Yudina, Komissarova, 2022: 206) в субъект-субъектной модели построения учебного процесса. В большинстве случаев именно педагог должен отслеживать проводимые в городе или на онлайн-площадках мероприятия обучающего характера. В настоящее время и обучающиеся, и педагоги являются активными пользователями социальных сетей, которые не стоит рассматривать как развлекательную среду. Например, в социальной сети «ВКонтакте» размещены

научно-образовательные сообщества, анонсирующие актуальные мероприятия по различным областям знаний. В качестве примера можно указать следующие сообщества: «Владимирская областная научная библиотека», «Конкурсы и конференции для студентов-юристов», «Гарант – новости права, законодательства России», «Клуб юристов», «Образовательная платформа «Юрайт», «Олимпиада студентов «Я – профессионал», «Экскурсии от местных для местных», «Росмолодежь» и др.

При непосредственном взаимодействии с преподавателями курсанты 4-го курса в течение 2023 года будут принимать участие в профессиональном конкурсе «Твой проект» в рамках конкурса «Я – профессионал». Данный конкурс дает возможность курсантам развить навыки работы в команде и организации проектной деятельности, реализации общей командной идеи и совместного решения неординарных задач, общение со студентами других вузов. Авторы отмечают, что опыт предыдущих участников данного мероприятия позволял им проявлять креативность для движения вперед по проекту. Действительно, это способствует включению изобретательского и творческого мышления и развивает креативность. Небезынтересным был опыт участия команды курсантов на платформе Discord в период дистанционного обучения в ноябре 2020 года в олимпиаде для студентов юридических факультетов «Soft skills», организованной ГКОУ ВО «Российская таможенная академия». В рамках данного мероприятия курсанты выполняли интервьюирование других команд по конкретной теме, анализировали их ответы с предоставлением обратной связи, а также проводили консультирование в соответствии с полученным заданием. Такое взаимодействие продемонстрировало желание курсантов совместно принимать решение и распределять конкретные роли в команде. Этот пример иллюстрирует возможность формирования координации как одного из гибких навыков. Рассмотрим еще один пример внеучебного мероприятия,

в котором принимала участие команда курсантов в период онлайн-обучения. На онлайн-платформе владимирский интеллектуально-логический клуб «Вилка» проводил серию игр по различным тематикам для обучающихся г. Владимира, а также «Правовые дебаты» для студентов и курсантов высших учебных заведений. В ходе участия курсанты показали положительные результаты сплоченной работы и заняли призовые места.

В заключение авторы считают уместным процитировать разделяемую ими позицию зарубежного ученого R. Карур: «Мягкие навыки вносят значительный вклад в обогащение жизни. Когда люди обладают эффективными мягкими навыками, они способны удовлетворительно выполнять свои должностные обязанности, достигать личных и профессиональных целей и приводить к улучшению своих общих условий жизни» (Карур, 2021: 1).

Заключение (Conclusions). Современный дистанционный формат работы в рамках внеучебной деятельности при применении цифровых технологий подтверждает, что применение цифровых технологий в образовательной организации ФСИН России способствует формированию гибких навыков курсантов. Рассмотренные выше примеры показывают, что авторы статьи ставят перед собой задачу активно применять цифровые технологии для формирования универсальных компетенций курсантов, которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности и других жизненных ситуациях при решении разного уровня задач и проблем.

Не стоит забывать, что формированию гибких навыков сопутствует эмпатия у обучающихся, которая помогает лучше понимать их эмоциональное состояние. При таком взаимодействии педагог сможет отличать ситуации, когда курсант ленится, когда он находится в состоянии тревожности или, когда чувствует себя неуверенно в группе или во время занятия, выполняя определенные задания. Общеизвестно, что необходимо создавать эмоционально стабильную среду при проведении занятий и внеучебных меро-

приятий, в том числе в дистанционном формате, потому что именно в такой обстановке обучающийся легче воспринимает новые знания и идеи, он более открыт к новым концепциям и становится более активным при проведении дискуссий или решении кейс-задач.

Подводя итог, мы полагаем, что формированию и развитию soft skills способствует правильно подобранная методика обучения через вовлечение обучающихся во внеучебную развивающую деятельность. Выделим определенные характеристики такой методики:

– обучение по договоренности, когда педагог проводит с обучающимися собеседование по поводу формата организации внеучебной деятельности, пытаясь показать важность направления проводимого мероприятия;

– взаимное обучение, при котором обучающиеся и педагог «учатся» друг у друга и поддерживают коммуникацию посредством совместного участия в научно-познавательных развивающих мероприятиях;

– обучение действием подразумевает групповое решение творческих и проблемных задач.

Формирование гибких навыков в образовательном процессе должно представлять собой не директивную передачу знаний и заданий от педагога к обучающемуся, а свободный, творческий процесс интеграции новых знаний в личностный опыт курсанта. Мы утверждаем, что участие во внеучебных мероприятиях, направленных на формирование гибких навыков, должны быть релевантными для курсанта и находиться в «его мире». Задача педагога заключается в том, чтобы определить интерес обучающихся в соответствии с современными реалиями нового времени и адаптировать конкретное мероприятие под задачу формирования гибких навыков курсантов при организации образовательного процесса.

Список литературы

Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специ-

алистов / Сорокопуд Е.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6(85). С. 400-402. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44536508_78127267.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Гриффин П. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании. URL: <http://hr-inspire.ru/?p=3520> (дата обращения: 10.01.2023).

Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 36-66. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49593232_22223336.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Овчинников О.М., Фортова Л.К. К вопросу о содержательном наполнении коммуникативной культуры обучающихся высшей школы // Глобальный научный потенциал. 2020. № 8 (113). С. 78. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44194970_24807870.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Платонова Р.И., Михина Г.Б. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Том 7. № 4 (25). С. 177-181. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36745379_34208047.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

Уварина Н.В., Савченков А.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Том 11. № 3(45). С. 27-36. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36745379_34208047.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Фортова Л.К., Комиссарова С.В. Личность педагога в процессе обучения и воспитания в высшем учебном заведении в период построения дистанционного образовательного пространства // ЦИТИСЭ. 2022. № 3 (33). С. 340-349. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49586372_98465707.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Шатунова О.В., Гизатуллина А.В. Soft skills в педагогической деятельности: взгляд педагогов-практиков // Современный ученый. 2019. № 5. С. 67-71. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41261937_63759896.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

Chaudhari T. Soft skills: types, characteristics and importance // Journal of Commerce and Trade. 2022. № 2, P. 9-12. URL: https://www.researchgate.net/publication/361217961_Soft_Skills_Types_Characteristics_and_Importance (дата обращения: 10.01.2023).

Eisner Elliot W. Franklin Bobbitt and the «Science of Curriculum Making» // The School Review. 1967. Vol. 75, № 1, P. 29-47. URL: https://www.researchgate.net/publication/249187699_Franklin_Bobbitt_and_the_Science_of_Curriculum_Making-How_to_Make_a_Curriculum_Franklin_Bobbitt (дата обращения: 20.01.2023).

Fortova L., Yudina A., Komissarova S. Teacher's Image of a Higher Educational Institution of the Federal Penitentiary Service of Russia during Distance Learning // Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference «Current problems of social and labour relations» (ISPC-CPSLR 2021). Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference. Amsterdam, 2022. С. 203-207. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48733602_24843575.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages / Manyika J., Lund S., Chui M., available at: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages#part4> (дата обращения: 20.01.2023).

Johnson C., Humphreys D. Falling Short? College Learning and Career Success // Selected Findings from Online Surveys of Employers and College Students Conducted on Behalf of the Association of American Colleges & Universities. 2015. P. 1-13. URL: <https://dmg81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2015employerstudentsurvey.pdf> (дата обращения: 10.01.2023).

Kapur R. Significance and Types of Soft Skills. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/352373172_Significance_and_Types_of_Soft_Skills (дата обращения: 10.01.2023).

Seemiller C., Megan G. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/abc.21293> (дата обращения: 10.01.2023).

Tulinayo F.P., Ssentume P., Najjuma R. Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students` acceptance

and usability // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Mode of access: <http://doi.org/10.1186/s41239-018-0117-y> (дата обращения: 20.01.2023).

Peculiarities of forming high-demanded soft skills in the educational space of the escape room / Vekua N., Lubsky Andrey A., Perevichikova Marina S., Folgerova Julia N. // Perspectives of science and education. 2020. № 6(48). P. 397-412. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44465144_36125161.pdf (дата обращения: 20.01.2023).

Wats M. Developing soft skills in students // The International Journal of Learning Annual Review. 2019. № 15(12). P. 1-9. URL: https://www.researchgate.net/publication/290728890_Developing_Soft_Skills_in_Students (дата обращения: 20.01.2023).

References

Griffin, P. (2019), «*Navyki XXI veka*»: *novaya real'nost' v obrazovanii* ["Skills of the XXI century": a new reality in education"], Moscow, Russia, available at: URL: <http://hr-inspire.ru/?p=3520> (Accessed 10 January 2023).

Koreshnikova, YU.N. and Avdeeva, E.A. (2022), "Interest cannot be forced. The role of academic motivation and teaching styles in the development of students' critical thinking", *Voprosy obrazovaniya*, 3, 36-66. available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49593232_22223336.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Ovchinnikov, O.M. and Fortova, L.K. (2020), "On the issue of the content of the communicative culture of students of higher school", *Global'ny nauchny potentsial*, 8(113), 77-79/ available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44194970_24807870.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Platonova, R.I. and Mikhina, G.B. (2018), "The relevance of soft skills in the professional plan of future specialists", *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, Vol. 7, 4 (25), 177-181. available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36745379_34208047.pdf (Accessed 20 January 2023). (In Russian).

Sorokopud, E.V., Koz'yakov, R.V., Matyugin, N.E. and Amchislavskaya, E.YU. (2020), "Flexibility of thinking as a demanded "soft skill" (soft skills) of modern specialists", *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6(85), 400-402. available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44536508_78127267.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Uvarina, N.V. and Savchenkov, A.V., (2019) "Professional flexibility as a set of teacher's "soft skills", *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionny aspekt*, Volume 11, 3(45), 27-36. available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36745379_34208047.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Fortova, L.K. and Komissarova, S.V. (2022), "The personality of the teacher in the process of training and education in a higher educational institution during the construction of a distance educational space", *CITISE*, 3 (33), 340-349. at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49586372_98465707.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Shatunova, O.V. and Gizatullina, A.V. (2019), "Soft skills in pedagogical activity: the view of practicing teachers", *Sovremennyyj uchenyj*, 5, 67-71. available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41261937_63759896.pdf (Accessed 10 January 2023). (In Russian).

Chaudhari, T. (2022), "Soft skills: types, characteristics and importance", *Journal of Commerce and Trade*, 2, 9-12. available at: https://www.researchgate.net/publication/361217961_Soft_Skills_Types_Characteristics_and_Importance (Accessed 10 January 2023). (In Indian).

Eisner, Elliot W. (1967), "Franklin Bobbitt and the "Science of Curriculum Making", *The School Review*. 75 (1), 29-47. available at: https://www.researchgate.net/publication/249187699_Franklin_Bobbitt_and_the_Science_of_Curriculum_Making-How_to_Make_a_Curriculum_Franklin_Bobbitt (Accessed 20 January 2023). (USA).

Fortova, L., Yudina, A. and Komissarova, S. (2022), "Teacher's Image of a Higher Educational Institution of the Federal Penitentiary Service of Russia during Distance Learning", *Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Current problems of social and labour relations"*, 203-207, Amsterdam, available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48733602_24843575.pdf (Accessed 20 January 2023). (Holland).

Manyika, J., Lund, S. and Chui, M. (2017), "Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages", available at: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages#part4> (Accessed 20 January 2023). (USA)

Johnson, C. and Humphreys, D. (2015), "Falling Short? College Learning and Career Success", *Selected Findings from Online Surveys of Employers and College Students Conducted on Behalf of the Association of American Colleges & Universities*, 1-13, available at: <https://dgm81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2015employerstudentsurvey.pdf> (Accessed 10 January 2023). (USA).

Kapur, R. (2021), "Significance and Types of Soft Skills", Delhi, India, available at: https://www.researchgate.net/publication/352373172_Significance_and_Types_of_Soft_Skills (Accessed 10 January 2023).

Seemiller, C. and Megan, G. (2017), "Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students", available at: <https://doi.org/10.1002/abc.21293> (Accessed 10 January 2023). (USA).

Tulinayo, F.P. (2018), "Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, USA, Mode of access: <http://doi.org/10.1186/s41239-018-0117-y> (Accessed 20 January 2023).

Vekua N., Lubsky Andrey A., Perevochikova Marina S., Folgerova Julia N. (2020), "Peculiarities of forming high-demanded soft skills in the educational space of the escape room", *Perspectives of science and education*, 2020. № 6(48), 397-412, available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44465144_36125161.pdf (Accessed 20 January 2023). (In Russian).

Wats, M. (2019), "Developing soft skills in students", *The International Journal of Learning Annual Review*, 15(12), 1-9, available at: https://www.researchgate.net/publication/290728890_Developing_Soft_Skills_in_Students (Accessed 20 January 2023). (USA).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, профессор кафедры психологии и специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых.

Комиссарова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин юридического факультета, Владимирский юридический институт ФСИН России.

About the authors:

Lyubov K. Fortova, Doctor of Pedagogical

Sciences, Candidate of Law Sciences, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy. Stoletovs Vladimir State University.

Svetlana V. Komissarova, Senior Lecturer of the Department of Civil Law Disciplines, Faculty of Law, Russian Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia.

УДК 378.046.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-03

¹⁾ Золотенко В.А. ^{*},
²⁾ Ерощенков Н.В. 

**Обеспечение профессионально-прикладной направленности
подготовки слушателей образовательных организаций
системы МВД России**

¹⁾ Санкт-Петербургский университет МВД России,
ул. Летчика Пилотова, д. 1, г. Санкт-Петербург, 198206, Россия

²⁾ свободный исследователь
vazolotenko@rambler.ru*

*Статья поступила 20 января 2023; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* Социально-экономические и международные геополитические преобразования актуализируют проблему практико-ориентированного обучения слушателей образовательных организаций системы МВД России, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел. Практико-ориентированную систему подготовки сотрудников ОВД необходимо осуществлять преимущественно на базе образовательных организаций МВД России, что обеспечит формирование у них высокого уровня профессиональной готовности к общению и взаимодействию с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности. *Цель исследования* – обоснование эффективности прикладной направленности обучения слушателей факультетов профессиональной подготовки образовательных организаций системы МВД России посредством игрового преобразования практики профессионально ориентированного общения. *Материалы и методы:* теоретические – методы изучения документов, научной литературы, анализ библиографических источников; эмпирические – методы анкетирования, сравнения, аналогий, методы количественного анализа, игрового обучения. *Результаты.* Доказана значимость учета подготовки граждан, пришедших в систему органов внутренних дел, к выполнению задач по охране общественного порядка с учетом сравнительной оценки уровня подготовки слушателей в начале прохождения обучения и после его окончания. У обучающихся выявлено повышение уровня понимания и сформированности умений общаться в контексте профессионально ориентированной деятельности. *Выводы.* Практико-ориентированная игровая методика тренингов профессионального общения обеспечивает максимальную эффективность в процессе формирования профессионально-прикладной направленности слушателей, впервые принятых на службу, и обладает большим потенциалом. Слушатели, осваивавшие курс программы подготовки, обретают уверенность в своей подготовке, и имеют четкие представления о профессиональном взаимодействии с гражданами.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, общение, прикладная направленность, взаимодействие с общественностью, игровой тренинг, игровое обучение

Информация для цитирования: Золотенко В.А., Ерошенков Н.В. Обеспечение профессионально-прикладной направленности подготовки слушателей образовательных организаций системы МВД России // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 27-35. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-03.

¹⁾ V.A. Zolotenko *,
²⁾ N.V. Eroshenkov 

Professionally applied training of students in educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs

¹⁾ St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
1 Pilyutov Str., St. Petersburg, 198206, Russia

²⁾ Freelance Researcher
vazolotenko@rambler.ru*

*Received on January 20, 2023; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* Socio-economic and international geopolitical transformations actualize the problem of practice-oriented training of students of educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia, who are first recruited into the internal affairs bodies. A practice-oriented training system for police officers should be carried out mainly on the basis of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which will ensure the formation of a high level of professional readiness for them to communicate and interact with citizens in the process of protecting public order and ensuring public safety. *The purpose of the study* is to substantiate the effectiveness of the applied orientation of training students of vocational training faculties of educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia through a gaming transformation of the practice of professionally oriented communication. *Materials and methods:* theoretical – methods of studying documents, scientific literature, analysis of bibliographic sources; empirical – methods of questioning, comparison, analogies, methods of quantitative analysis, game learning. *Results.* The importance of taking into account the training of citizens who came to the system of internal affairs bodies to fulfill the tasks of protecting public order is proved, taking into account a comparative assessment of the level of training of students at the beginning of the training and after its completion. The students showed an increase in the level of understanding and formation of communication skills in the context of professionally oriented activities. *Conclusions.* The practice-oriented game method of professional communication training provides maximum efficiency in the process of forming a professionally applied orientation of students who are first hired, and have great potential. The trainees who have mastered the course of the training program gain confidence in their preparation, and have clear ideas about professional interaction with citizens.

Keywords: practice-oriented learning; communication; applied orientation; interaction with the public; game training; game learning

Information for citation: Zolotenko, V.A., Eroshenkov, N.V. (2023), “Professionally applied training of students in educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 27-35, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-03.

Введение (Introduction). Социально-экономические, геополитические и информационно-коммуникационные преобразования, происходящие в современном обществе, значимо актуализируют проблему умений по взаимодействию сотрудников органов внутренних дел (ОВД) с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности. Для формирования достаточного уровня компетентностного коммуникативного развития слушателей, впервые принятых на службу в органы внутренних дел, необходимо осуществлять их подготовку на базе организаций, имеющих опыт подготовки правоохранителей, к числу которых относятся организации Министерства внутренних дел (МВД) России.

Нормативные предпосылки по обозначенной выше проблематике зафиксированы в Федеральном законе «О полиции» (2011 г.), где подтверждается острая необходимость повышения уровня коммуникативной компетентности кандидатов на службу в ОВД для дальнейшей работы по охране общественного порядка, так как одним из основных принципов деятельности полиции в соответствии с указанным законом, является «принцип взаимодействия с общественностью»¹.

Теоретические предпосылки и исследования в области изучения вопросов подготовки слушателей, впервые принятых на службу в органы внутренних дел, были выявлены на основе проведенного анализа различных библиографических источников, посвященных проблемам непрерывного образования взрослых (Jarvis, 2004), вопросам профессионального обучения и воспитания будущих специалистов (Исаев, Ерошенкова, 2010; Красавина, 2017; Кубекова, 2018; Пономарев, 2017), в частности, проблеме практико-ориентированного обучения правоохранителей в системе организаций МВД России (Аджимулаева, 2008; Елесина, Гуз, 2020; Исаев, Ерошенков, 2013).

Так, в трудах О.М. Булгакова с соавторами относительно качества образования в системе МВД России подчеркивается чрезвычайная важность реализации «для отобранных граждан такой направленности обучения, в результате которой у слушателей сформировалось бы необходимое знание (знание наименование, знание описание, знание характеристика, знание определение, знание «научное объяснение»)» (Булгаков, Гривенная, Доттуев, 2019: 95-100). Эти идеи подтверждаются в исследовании Ф.П. Васильева и соавторов о роли совершенствования процесса правового образования и воспитания сотрудников правоохранительных органов в обеспечении безопасности и правопорядка (Васильев и соавт., 2019).

В контексте дополнительного анализа профессионально-ориентированной подготовки было обращено внимание на особенности обучения представителей добровольных народных дружин. О роли добровольной народной дружины как результативной помощи сотрудникам полиции размышляет М.Н. Майшев (Майшев, 2015); исследователи И.Г. Елесина, О.М. Гуз подчеркивают необходимость реализации практико-ориентированной подготовки народных дружинников на базе организаций системы МВД России (Елесина, Гуз, 2020; Гуз, 2021).

Таким образом, в процессе анализа вышеназванных и других источников, посвященных системе подготовки слушателей образовательных организаций системы МВД России и дальнейшей практики их профессиональной деятельности, мы пришли к выводам, что реализуемая в настоящее время подготовка слушателей, не позволяла им эффективно взаимодействовать с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности, а данной проблематике до сих пор не уделялось достаточного внимания. Помимо этого подчеркнем, что выявленные авторами в ходе проведения предварительных исследований преобладающее отсутствие опыта

¹ ФЗ РФ от 07.02.2011 г. №3-ФЗ «О полиции», глава 2 ст. ст. 8, 9.

правоохранительной деятельности у слушателей, которые впервые приняты на работу в органы внутренних дел, а также достаточно ограниченные временные параметры обучения, которые существуют в настоящее время для указанной категории обучающихся, требуют обоснования эффективных методов их обучения для формирования у них профессионально-прикладной направленности в сфере охраны общественного порядка за отведенный период обучения. В связи с этим значимую актуальность, по нашему мнению, приобретают методы практико-ориентированного обучения в контексте игровой практики общения с гражданами, исходя из анализа проблем практики правоохранителей и ознакомления их со спецификой общения и взаимодействия с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности.

В связи с этим **целью исследования** послужило обоснование эффективности прикладной направленности обучения слушателей факультетов профессиональной подготовки образовательных организаций системы МВД России посредством игрового преобразования практики профессионально ориентированного общения.

Материалы и методы (Methodology and methods). Для достижения цели исследования использовались методы изучения документов (рабочая программа профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел (на базе среднего общего образования), научной литературы (научных статей, отчетов, пособий), свидетельств сотрудников, участвующих в охране общественного порядка, сравнительно-правовой метод и метод аналогий.

Исходя из особенностей выявленных нами проблем, была апробирована методика подготовки слушателей с включением методов игрового практико-ориентированного общения в процессе занятий по психологической подготовке, на базе организаций МВД

России. Методика развития профессионально-коммуникативной компетентности слушателей на основе игрового практико-ориентированного общения была реализована в процессе проведения занятий по психологической подготовке слушателей в 2021-2022 учебном году на базе института факультета профессиональной подготовки переподготовки и повышения квалификации Санкт-Петербургского университета МВД России.

В качестве экспериментальной группы были выбраны слушатели учебных взводов в количестве 72 человек, обучение которых проводилось в формате методов игрового практико-ориентированного общения. В качестве контрольной группы выступили слушатели учебных взводов, где занятия проводились в традиционном формате практических занятий простой интерактивной направленности в количестве 73 человек, с тем, чтобы обосновать эффективность методики игрового обучения в контексте профессионально-ориентированного общения.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенное на предварительном этапе исследование по проблематике подготовки слушателей, впервые принятых в органы внутренних дел на базе организаций системы МВД России, выявило целый ряд пробелов:

– в первую очередь, это проблема отсутствия практического опыта правоохранительной деятельности у слушателей, в результате чего не все передаваемые знания слушатели могут идентифицировать с практикой правоохранительной деятельности;

– во-вторых, это проблема короткого периода профессионально-ориентированной подготовки, следовательно, очень важно в настоящее время обратить внимание на практику формирования умения общения и взаимодействия с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности.

На решение обозначенных проблем-пробелов в процессе обучения слушателей, впервые принятых в органы внутренних дел на базе организаций системы МВД России, было

направлено целый ряд содержательных и методических мер, предполагающих реализацию практико-ориентированного обучения:

– участие в практических занятиях по модулю «Психологические особенности общения в профессиональной деятельности сотрудников ОВД», «Особенности точного восприятия собеседника», «Психологические особенности визуальной диагностики собеседника», «Психологические особенности воздействия на собеседника»;

– непосредственное проведение интерактивных занятий в формате практических тренингов профессионального игрового практико-ориентированного общения. Все проводимые занятия были сопряжены с анализом норм законодательства регламентирующих правоохранительную деятельность и анализом психологических исследований в области практики общения в процессе осуществления правоохранительной деятельности;

– проведение встреч с практическими сотрудниками ОВД на базе образовательной организации и посредством выезда в практические органы, а также проведение дискуссий с сотрудниками со стажем профессиональной деятельности более 3 лет по вопросам проблем, с которыми они сталкиваются в процессе взаимодействия с гражданами;

– участие в психологических тренингах по обсуждению различных методов работы с населением с целью формирования психологической готовности для работы с различными категориями граждан в ходе осуществления деятельности по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности.

Предлагаемая методика носила преимущественно черты игрового обучения и была ориентирована на следующие критерии оценки профессионально-прикладной направленности слушателей.

Первый критерий – оценка уровня сформированных профессионально-прикладных знаний, умений и навыков, владений и опыта деятельности. Данное направление основывалось на результатах показателей компетенций решать задачи профессио-

нальной направленности, с которыми сталкиваются сотрудники при общении с гражданами в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности, а также знание норм права, регламентирующих правоохранительную деятельность.

Вторым критерием была оценка уровня сформированности практического мышления у слушателей в процессе прохождения обучения. В данном случае оценивалась способность к анализу и обобщению информации практической направленности и умению находить алгоритм действий по решению практических задач, в контексте коммуникативных знаний, умений и навыков, компетенций.

Сама методика обучения в своей содержательной структуре опиралась на применение методов практико-ориентированного обучения, позволяющих решать задачи и проблемы профессионально-прикладной направленности, с которыми сталкиваются сотрудники ОВД в ходе охраны общественного порядка, а также обеспечения общественной безопасности.

Далее опишем результаты опытно-экспериментальной работы. Для сравнительного исследования показателей уровня готовности к правоохранительной деятельности был осуществлен опрос слушателей об осознании уровня своей коммуникативной компетентности. Слушатели были опрошены по вопросам программы обучения, которая включала перечень вопросов по психологической подготовке, направленной на формирование и развитие коммуникативных знаний, умений и навыков, необходимых в процессе взаимодействия с гражданами в деятельности, связанной с охраной общественного порядка и обеспечения общественной безопасности.

В качестве стимульного материала была подготовлена анкета, включающая вопросы самооценки уровня своих знаний, умений и навыков коммуникативно-компетентности направленности, приобретаемых в процессе прохождения подготовки

слушателей на базе организаций МВД России. Так как анкета представляла собой документ, позволяющий сохранять личностную анонимность в процессе ответов, респонденты были предельно откровенны в субъективной оценке непосредственно своих коммуникативных знаний, умений и навыков, компетенций, полученных в процессе прохождения подготовки, а также знаний, умений и навыков профессионально-прикладной направленности.

По тематике профессиональной самоидентификации и представления особенностей общения в процессе будущей служебной деятельности, связанной с охраной общественного порядка и обеспечения общественной безопасности, слушатели групп, в которых проводилось данное обучение, в значимой степени имели представления об особенностях коммуникативного взаимодействия с гражданами в процессе обеспечения общественной безопасности и охране общественного порядка.

В конечном итоге готовность к работе с населением по показателям психологической подготовки в группе варьировалась в пределах 87%, значит 63 слушателя полностью осознают свою ответственность перед будущей деятельностью и готовы к ней.

Полученные в процессе обучения коммуникативные знания, умения и навыки

выпускники оценивают, как достаточные (96% опрошенных). 3% респондентов считают, что пройденный курс недостаточен для профессиональной деятельности и 1% респондентов считают, что пройденный ими курс не содержит равным счетом никаких знаний, не прививает ни навыков, ни умений.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности методики игрового практико-ориентированного общения на занятиях по психологической подготовке в организациях системы МВД России.

Слушатели считают, что программа, которая использовалась в ходе подготовки, учитывает многие аспекты и особенности деятельности сотрудника ОВД и дает возможность получить исчерпывающие знания, умения, навыки.

Итоговая оценка уровня коммуникативной подготовленности слушателей для дальнейшей деятельности на основе полученных знаний, умений и навыков показала, что сами выпускники экспериментальной группы считают уровень своей подготовки более чем достаточным (94% опрошенных) для осуществления в полном объеме деятельности правоохранителя. В контрольной группе, где занятия проводились в традиционной форме, данный показатель значимо ниже. Ответы на данный вопрос показаны в диаграмме (рисунок).



Рис. Итоговая оценка респондентами своего уровня подготовленности к правоохранительной деятельности (сравнительная характеристика ответов контрольной и экспериментальной групп, %)

Fig. Final assessment by the respondents of their level of preparedness for law enforcement activities (comparative characteristics of the answers of the control and experimental groups, %)

Таким образом, исходя из требований, предъявляемых к уровню коммуникативных знаний, умений и навыков правоохранителя и правозащитника, коими являются выпускники факультетов профессиональной подготовки, особенно тех, кто впервые был принят на службу в органы внутренних дел, можно говорить о том, что их подготовка в ведомственной образовательной организации в полной мере отвечает тем стандартам, которые в настоящем предъявляет им современное общество. Использование игровых методов обучения к профессионально-ориентированному общению, которые в своей содержательной части включают различные элементы практико-ориентированных игр и моделей ситуаций, а также решение различных задач на занятиях, является одним из перспективных направлений в процессе их первоначальной подготовки за достаточно короткий промежуток времени прохождения обучения.

Отметим, что разработанная нами методика обучения соотносится с проводимыми ранее исследованиями, связанными с применением практико-ориентированных методов, встречающихся в педагогической практике, и описываемых в исследованиях И.Г. Елесиной, О.М. Гуз – по вопросам экспериментального обоснования программы подготовки народных дружинников на базе организаций системы МВД России; А.Ю. Смирнова – в области формирования профессиональных и социальных компетенций студентов посредством использования практико-ориентированных подходов к процессу обучения (Смирнов, 2019). Помимо этого, считаем перспективными для дальнейших наших исследований идеи организации самостоятельной работы обучающихся, в частности, идеи Ц. Фан и соавторов – в области формирования у обучающихся готовности к самоорганизации и саморазвитию (Фан и соавт., 2019: 120-128); а также идеи Ю.В. Красавиной – об организации самостоятельной работы студентов – будущих бакалавров профессионального обучения на основе методов междисциплинарных проектов (Красавина, 2017: 122-151).

Заключение (Conclusions). В результате проведенного исследования сделаем следующие выводы:

1. Игровые практико-ориентированные методы обучения к построению коммуникативного взаимодействия с гражданами обеспечивают максимальную эффективность в процессе формирования профессионально-прикладной направленности слушателей и одновременно обладают более эффективным потенциалом по сравнению с другими формами обучения.

2. Оценка уровня подготовленности слушателей в период обучения по игровой методике профессионально-коммуникативной направленности на базе организаций МВД России, достаточно значимо мотивирует обучение слушателей и способствует приобретению ими практически значимых знаний, умений и навыков.

3. Слушатели, осваивавшие курс обучения на базе организации системы МВД России, на основе методов игрового практико-ориентированного общения в процессе занятий по психологической подготовке в значимо большей мере уверены в своей подготовке и имеют четкие представления о деятельности, обладают достаточным объемом коммуникативно-ориентированной информации.

4. Как важный показатель следует отметить значительное увеличение в ответах слушателей экспериментальных групп характеристик деятельности сотрудника ОВД в процессе охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности, связанных с ее социально-коммуникативной значимостью и конкретным содержанием профессиональной деятельности.

5. Слушатели научились более реально оценивать свои способности и возможности в области социального коммуникативного взаимодействия. В экспериментальных группах слушатели в большей мере осознали важность умения общения, которое необходимо строить в формате безконфликтного взаимодействия, что является необходимым показателем эффективности деятельности представителя данной профессии, так как данный

критерий существенно влияет на уровень престижа системы органов внутренних дел и ее представителей.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является деятельность, направленная на поиск вариативности в процессе формирования мотивационных начал у сотрудников ОВД к службе по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности в процессе прохождения обучения в формате первичной профессиональной подготовки.

Список литературы

Аджимулаева Р.А. Практико-ориентированные методы обучения в профессиональной подготовке следователей в вузе МВД России: дис. ... канд педагог наук. СПб. 2008. 170 с.

Булгаков О.М., Гривенная Е.Н., Доттуев Т.И. Оценка качества образования в системе МВД России как педагогическая проблема // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т.24. №4(79). 392-396.

Васильев Ф.П., Шкирков В.Ф., Бережкова Н.Ф., Вечерникова Д.В., Дрондин А.Л. Совершенствование процесса правового образования и воспитания сотрудников правоохранительных органов и обеспечение безопасности и правопорядка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24. № 1(76). 118-123.

Гуз О.М. Опыт и результативность практико-ориентированной подготовки народных дружинников на базе организаций системы МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. №2 (90). 158-165.

Елесина И.Г., Гуз О.М. Экспериментальное обоснование программы подготовки народных дружинников в образовательных организациях системы МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. №1 (85). 195-199.

Исаев И.Ф., Ерошенков Н.В. Педагогические условия профессионально-нравственной подготовки курсантов в образовательной среде вуза МВД России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 12 (128). 214-218.

Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. Моделирование процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в вузе // Высшее образование сегодня. 2010. № 6. 68-70.

Красавина Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов-будущих бакалавров профессионального обучения на основе методов междисциплинарных проектов: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2017. 218 с.

Кубекова А.М. Практико-ориентированное обучение – залог успешного обучения // Педагогическая наука и практика. 2018. №1(19). 49-51.

Майшев М.Н. Добровольная народная дружина как результативная помощь сотрудникам полиции // Молодёжь Сибири – науке России: Сб. материалов междунауч.-практ. конф. Кемерово. 2015. 235-236.

Пономарев Р.Е. Знания как результат обучения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 2. 95-100.

Смирнов А.Ю. Формирование профессиональных и социальных компетенций студентов, посредством использования практико-ориентированных подходов к процессу обучения // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сб. мат-ов XV междунауч.-практ. конф. М. 2019. 62-64.

Фан Ц., Лихачева Э. В., Козинцева П. А., Огнев А. С. Проблема формирования у обучающихся готовности к самоорганизации и саморазвитию и возможные пути ее решения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 1. 120-128.

Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. Third Edition. RoutledgeFalmer, New York, 2004. 45-48.

References

Adzhimulaeva, R.A. (2008), "Practice-oriented teaching methods in the professional training of investigators at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Bulgakov, O.M., Grivennaja, E.N. and Dottuev, T.I. (2019), "Assessment of the quality of education in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia as a pedagogical problem". *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, 24, №4(79), 392-396. (In Russian).

Vasil'ev, F.P., Shkirkov, V.F., Berezhkova, N.F., Vechernikova, D.V. and Drondin, A.L. (2019), "Improving the process of legal education and upbringing of law enforcement officers and ensuring security and law and order". *Psichopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, 2019, 24, № 1(76),

118-123. (In Russian).

Guz, O.M. (2021), "Experience and effectiveness of practice-oriented training of voluntary people's guard members based at the organizations of MIA of Russia". *Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2 (90), 158-165. (In Russian).

Elesina, I.G. and Guz, O.M. (2020), "Experimental substantiation of the training program for people's combatants in educational organizations of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia". *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1 (85), 195-199. (In Russian).

Isaev, I.F. and Eroshenkov, N.V. (2013), Pedagogical Conditions for Professional and Moral Training of Cadets in the Educational Environment of the Higher Educational Institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Bulletin of Tambov University. Humanitarian Sciences Series*, № 12 (128), 214-218. (In Russian).

Isaev, I.F. and Eroshenkova, E.I. (2010), "Modeling the process of forming a professional value orientation of a future specialist at a university". *Vysshee obrazovanie segodnja*, 6, 68-70. (In Russian).

Krasavina, Ju.V. (2017), "Organization of independent work of students-future bachelors of vocational training based on the methods of interdisciplinary projects", Abstract of Ph.D. dissertation, Izhevsk, Russia.

Kubekova, A.M. (2018), Practice-oriented learning is the key to successful learning. *Pedagogicheskaja nauka i praktika*, 1(19), 49-51. (In Russian).

Majshev, M.N. (2015), "Voluntary people's squad as effective assistance to police officers", *Molodjzh' Sibiri – nauke Rossii*, 235-236. (In Russian).

Ponomarev, R.E. (2017), "Knowledge as a result of learning", *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 2, 95-100. (In Russian).

Smirnov, A.Ju. (2019), "Formation of professional and social competencies of students through the use of practice-oriented approaches to the learning process", *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendencii i perspektivy razvitiya*, 62-64. (In Russian).

Fan, C., Lihacheva, Je.V., Kozinceva, P.A. and Ognev, A.S. (2019), "The problem of forming students' readiness for self-organization and self-development and possible ways to solve it", *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 1, 120-128. (In Russian).

Jarvis, P. (2004) *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. Third Edition. RoutledgeFalmer, New York*, 45-48 (In USA).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Золотенко Василий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России.

Ерошенок Николай Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, свободный исследователь.

About the authors:

Vasily A. Zolotenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Nikolai V. Eroshenkov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Freelance Researcher.

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-04

Аришина Э.С. 

Проектная технология как средство развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
филиал в г. Белорецке
ул. Косорогова, д. 6, г. Белорецк, 453500, Россия
arishina-elina@mail.ru

*Статья поступила 14 ноября 2022; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* Проектная деятельность является необходимым видом целенаправленной активности студентов на пути личностно-профессионального развития и подготовки востребованных в профессии выпускников технических вузов. Поиск новых путей и этапов реализации проектной деятельности в вузе обращает внимание на развитие аксиологического потенциала студентов с учетом цифровой образовательной среды технического вуза. *Цель* – разработка и описание реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза на основе этапного подхода. *Методология и методы:* аксиологический, полисубъектный, дискурсивно-средовой, проектный и этапный подходы; анализ научной, педагогической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта работы автора в техническом вузе, которые позволили разработать научно-методический комплекс, включающий рабочую программу дисциплины «Проектная деятельность», электронный образовательный ресурс, учебно-методическое пособие, монографию, научные публикации. *Результаты.* Процессуально реализация проектной технологии представлена этапами: *подготовительный* (моделирование и конструирование цифровой образовательной среды технического вуза в соответствии с моделью развития аксиологического потенциала студентов, включающей комплекс педагогических условий, технологическую подготовку – наполнение цифровой образовательной среды соответствующим содержанием); *основной* (проектная деятельность студентов, развивающая аксиологический потенциал); *заключительный* (сравнительный анализ результатов применения методик педагогического дизайна и педагогического мониторинга: рефлексии развития аксиологического потенциала студентов, оценки познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов).

Ключевые слова: аксиологический потенциал студента; педагогический мониторинг; познавательная активность; проектная технология; рефлексия; цифровая образовательная среда технического вуза

Информация для цитирования: Аришина Э.С. Проектная технология как средство развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 36-49. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-04.

Благодарность. Автор выражает признательность и благодарность рецензентам и университету, в котором проводилось исследование.

E.S. Arishina 

Project-oriented technology as a means of developing students' axiological potential in the digital educational environment of a technical university

Beloretsk Affiliate of Nosov Magnitogorsk State Technical University,
6 Kosorotov Str., Beloretsk, 453500, Russia
arishina-elina@mail.ru

*Received on November 14, 2022; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* Project activity is a necessary type of purposeful activity of students on the way to personal and professional development and training of technical university graduates in demand in the profession. The search for new ways and stages of project activities implementation in higher education institution draws attention to the development of students' axiological potential taking into account digital educational environment of technical higher education institution. *The goal* is to develop and describe the implementation of project technology for development of students' axiological potential in digital educational environment of a technical university on the basis of a stage-by-stage approach. *Methodology and methods:* axiological, polysubjective, discursive-medium, project and stage approaches; analysis of scientific, pedagogical and psycho-pedagogical literature on the research problem, summary of pedagogical experience of the author in a technical university, which allowed developing a scientific-methodical complex, including the working program of “Project activity” discipline, electronic educational resource, teaching aid, monograph, scientific publications. *Results.* Procedurally, the implementation of the project technology is represented by the following stages: *preparatory* (modeling and designing of digital educational environment of a technical university, according to the model of students' axiological potential development, including a set of pedagogical conditions, technological preparation – filling the digital educational environment with the appropriate content); *main* (students' project activities, developing axiological potential); *final* (comparative analysis of the results of pedagogical methods application); *main* (a set of teaching methods and methodological aids, which are used to develop students' axiological potential).

Keywords: student's axiological potential; pedagogical monitoring; cognitive activity; project technology; reflection; digital educational environment of technical university

Information for citation: Arishina, E.S. (2022), “Project-oriented technology as a means of developing students' axiological potential in the digital educational environment of a technical university”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 36-49, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-04.

Acknowledgement. The author would like to acknowledge and thank the reviewers and the university where the research was conducted.

Введение (Introduction). Проектная деятельность в современных условиях высшего образования является востребованным видом целенаправленной созидательной активности будущих выпускников-профессионалов. Обучение проектной деятельности развивает культуру мышления, транслирует ценности профессиональной культуры и профессиональной деятельности, развивает аксиологический потенциал студентов технического вуза.

Цифровая образовательная среда как следствие модернизации высшего образования является одним из условий обучения студентов технического вуза. В этой связи имеет определенное значение технология обучения проектной деятельности в цифровой образовательной среде технического вуза, развивающая аксиологический потенциал студентов.

Теоретический анализ научных, педагогических и психолого-педагогических источников по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта работы автора в техническом вузе показали, что аксиологический потенциал студента – целостное внутреннее образование личности, развивающееся в условиях решения теоретических и практических задач, приближенных к профессиональной деятельности, и проявляющееся в единстве характеристик личности и во взаимодействии внутренних сил субъекта. Содержание аксиологического потенциала студентов определяется состоянием потребностей, ценностей, ценностного отношения к профессиональной деятельности и способностей.

Развитие аксиологического потенциала студентов характеризуется количественными, качественными и функциональными изменениями, ведущими к его актуализации и реализации в процессе обучения. Развитие аксиологического потенциала студентов как актуализация внутренних сил, побуждающих к активности и решению задач, преобразует студента как деятеля, способствует реализации способностей в деятельности (учебной, научно-исследовательской, проектной). В проектной технологии проектная деятельность является движущей силой развития ак-

сиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза.

Актуальность настоящего исследования обусловлена ориентацией высшего образования на подготовку студентов к решению новых задач через осознание собственной образовательной деятельности, проектирование и реализацию образовательного маршрута в соответствии с меняющейся реальностью (Kiryakova, Olkhovaya, Melekesov, Presnov, 2015: 22); необходимостью развития аксиологического потенциала студентов и потребностью в оптимизации процесса обучения студентов в цифровой образовательной среде технического вуза в современных условиях.

В настоящее время теоретико-методологические положения процесса развития аксиологического потенциала студентов вуза представлены следующими подходами: аксиологический (Т.К. Ахаян, В.А. Слостенин, А.В. Кирьякова, О.В. Лешер и др.), полисубъектный (М.М. Бахтин, В.С. Библер, И.В. Вачков и др.), дискурсивно-средовой (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Е.С. Заир-Бек, О.В. Лешер, А.В.Казикин и др.). Интеграция дискурсивного и средового подходов в исследовании обусловлена необходимостью развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза. Дискурсивный подход проявляется: в конструировании дискурса словами и его влиянии на создание среды взаимодействия, в частности «сетового взаимодействия» в цифровой образовательной среде, в управлении педагогическим процессом с помощью обратной связи в цифровой образовательной среде, в рассмотрении действий и социальной практики в цифровой образовательной среде как способах познания и самопознания субъектов деятельности и общения. Средовой подход проявляется в поддержании цифровой образовательной среды технического вуза, развивающей аксиологический потенциал студентов, с помощью параметров. Опора на данные теоре-

тико-методологические подходы обеспечивает возвышение потребностей студентов к ценностям профессиональной деятельности (Кириякова, Мороз, 2019: 89), реализацию способностей и самореализацию студентов в учебной (Лешер, Аришина, 2021: 57), научно-исследовательской (Egorychev, 2021), проектной деятельности; педагогический дизайн (Заир-Бек, 2018: 2581) цифровой образовательной среды (Ахаян, 2021: 3015) технического вуза на основе модели развития аксиологического потенциала студентов (Arishina, Abilova, Oleinik, Dorfman, Chernobrovkin, Kabirova, 2022: 94); полисубъектное взаимодействие участников в данной среде (Кролевецкая, Исаев, 2022), направленное на решение задач проектной деятельности (Фомина, Волжина, 2020) для достижения целей высшего образования (Musina, Peresyupkin, Makotrova, Shumakova, Shekhovskaya, 2018: 126) согласно современным федеральным государственными образовательным стандартам.

Организация проектной деятельности студентов в цифровой образовательной среде технического вуза выявила пробел в науке в контексте анализа проведенных ранее исследований и обусловила необходимость введения этапного подхода (А.М. Новиков, Д.А. Новиков и др.) к реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов вуза. Этапный подход (Новиков, 2013: 77) отражает процессуальный характер деятельности и временную структуру реализации проекта. В реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов этапный подход обеспечивает последовательность этапов развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза в процессе организации проектной деятельности и последовательного поэтапного применения частных методик.

В связи с этим, **целью исследования** является разработка и описание реализации

проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза на основе этапного подхода.

Методология и методы исследования (Methodology and methods). Проведение исследования базировалось на применении положений и принципов аксиологического, полисубъектного, дискурсивно-средового, проектного и этапного подходов. Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались методы: анализа научной, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогического опыта работы в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова и его филиале в г. Белорецке; обобщения результатов исследования и педагогического опыта в разработанном научно-методическом комплексе, развивающем аксиологический потенциал студентов в цифровой образовательной среде. Данный комплекс включает рабочую программу дисциплины «Проектная деятельность», электронный образовательный ресурс, учебно-методическое пособие, монографию и ряд научных публикаций, раскрывающих особенности реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза. Научно-методический комплекс внедрен, прошел апробацию и реализуется по настоящее время в образовательном процессе технического вуза.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В результате проведенного исследования выявлены особенности реализации проектной технологии как системы условий, форм, методов, средств и критериев развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза.

На примере ведения дисциплины «Проектная деятельность» представим разработанные этапы реализации технологии развития аксиологического потенциала студентов

в цифровой образовательной среде технического вуза: подготовительный, основной и заключительный, и их описание.

На *подготовительном этапе* предлагаемой проектной технологии реализуются стадии моделирования, конструирования и технологической подготовки (Новиков, Новиков, 2013: 141).

Моделирование реализуется с учетом требований современных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+, 3++), содержания рабочей программы дисциплины «Проектная деятельность», модели развития аксиологического потенциала студентов, модели цифровой образовательной среды технического вуза, развивающей аксиологический потенциал студентов.

Цифровая образовательная среда технического вуза в исследовании рассматривается как ресурс (Аришина, Лешер, 2021: 71) для учебной, научно-исследовательской и проектной деятельности студентов: в процессе решения учебно-профессиональных задач создаются ситуации причастности студента к будущей профессии, формируется ценностное отношение к профессиональной деятельности, проводится диагностика, развивается познавательная и творческая активность студентов, реализуются способности студентов, учитываются результаты проектной деятельности, запускается процесс самореализации студентов. Поэтому необходимо поддержание состояния ресурсности цифровой образовательной среды технического вуза.

От моделирования осуществляется переход к конструированию. Ресурсность цифровой образовательной среды обеспечивает функциональность и поддерживается рядом материально-технических условий: наличие технических средств дистанционной коммуникации участников проектной деятельности (Интернета как канала коммуникации, персонального компьютера (ноутбука, смартфона и т.д.), комплектующих и соответствующего программного обеспечения);

качественная, достаточная и своевременная обратная связь, поддерживающая коммуникацию участников проектной деятельности при синхронном и асинхронном взаимодействии (высокоскоростной интернет).

Конструирование представлено педагогическим дизайном цифровой образовательной среды технического вуза в соответствии с моделью развития аксиологического потенциала студентов, включающей комплекс педагогических условий: обеспечение ценностной направленности обучения студентов технического вуза; включение студентов в профессионально-ценностную деятельность; организация профессионально-ценностного содержания цифровой образовательной среды технического вуза (Лешер, Аришина, 2021: 108).

Методика педагогического дизайна цифровой образовательной среды технического вуза реализует авторскую модель развития аксиологического потенциала студентов (Аришина, Лешер, 2021: 62). Цифровая образовательная среда технического вуза является пространством для управления проектной деятельностью внешних и внутренних её участников, для реализации совместной проектной деятельности. Цель методики педагогического дизайна – поддержание ресурсности цифровой образовательной среды технического вуза, развивающей аксиологический потенциал студентов. В этой связи необходимо соблюдение преподавателем, ведущим дисциплину «Проектная деятельность», следующих требований: эргономичности педагогического дизайна цифровой образовательной среды; систематичности «сетового взаимодействия» (Ахаян, 2021: 3015); достаточности «сетового взаимодействия» для развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза. Методика педагогического дизайна поддерживает «сетовое взаимодействие» с помощью параметров цифровой образовательной среды (далее ЦОС) технического вуза, развивающей ак-

сиологический потенциал студентов. В методике педагогического дизайна ЦОС применяется система психодиагностических параметров для анализа отношений, складывающихся в среде, разработанная В.М.Мясищевым (1960), Б.Ф. Ломовым (1984), С.Д. Дерябо (1994) и В.А. Ясвиным (2001) (Ясвин, 2001: 114). Данные параметры адаптированы автором применительно к условиям ЦОС технического вуза и дополнены параметром «информационность»: базовые параметры (широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости, устойчивость, информационность) и параметры второго порядка (эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, социальная активность, мобильность).

В методике педагогического дизайна ЦОС учитываются содержательные характеристики данных параметров:

– *широта* – определяется субъектами, объектами, процессами, явлениями, включенными в среду. Обучение в онлайн, офлайн и в смешанном режиме. Обеспечивается и поддерживается в ЦОС с помощью информационных средств (образовательный портал, электронные образовательные ресурсы, видеоконференции, аудиофайлы, интернет-ресурсы, профессиональные базы данных, информационные справочные системы, электронные библиотеки, онлайн-курсы), материально-технических средств (компьютеры, программное обеспечение, оргтехника, интернет, аудитория для проведения лекционных и практических занятий, тренингов, доска, мультимедийный проектор, экран);

– *интенсивность* – степень насыщенности, условиями, влияниями и возможностями, концентрированностью проявления. Техническая и методическая обеспеченность, вовлеченность участников в «сетевое взаимодействие». Обеспечивается и поддерживается профессиональными базами данных и информационными справочными системами, электронными библиотеками, элек-

тронными образовательными ресурсами, тестовыми тренажерами, заданиями разного уровня сложности, игровым контентом, аудио- и видеоматериалами;

– *модальность* складывается из соотношения свободы и активности участников. Обеспечивается и поддерживается синхронным и асинхронным взаимодействием, творческой деятельностью участников. Способствует созданию благоприятной творческой среды в процессе деятельности. Преподаватель выступает в качестве наставника. Поддерживается количеством задач разного уровня сложности, гибкостью курса, связностью тем и категорий, гибкими переходами от учебной к научно-исследовательской и к проектной деятельности участников, игровым контентом, использованием онлайн-платформы визуального сотрудничества для командной работы Miro, программы Project Expert, 1С;

– *степень осознаваемости* – осознанность включенности и вовлеченности во взаимодействие в ЦОС всех участников. Связана с причастностью к среде, идентификацией со средой, профессиональной идентичностью студентов, принятием ЦОС, готовностью обучаться и развиваться с помощью ЦОС. Обеспечивается и поддерживается идентификацией со средой, персонализацией, активностью, трансляцией знаний и ценностей, ведением журнала успеваемости и рефлексией участников, анализом результатов учебной, проектной и научно-исследовательской деятельности;

– *устойчивость* – стабильность во времени, обеспечивается постоянством участников и деятельности: учебной, проектной, научно-исследовательской. Раскрывается в ситуациях и условиях деятельности участников. Обеспечивается и поддерживается «сетевым взаимодействием», соблюдением баланса между свободой и активностью участников, планованностью деятельности, достижимостью, реалистичностью цели и решением задач с использованием временных

шкал, календарных графиков, программ-планировщиков. Устойчивость связана с принципиальностью ЦОС, обеспечивающей профессиональную направленность, педагогическую целесообразность содержания среды. Обеспечивается и поддерживается принципом ценности образования и профессии для участников;

– *информационность* – достаточность информации в среде, влияющей на восприятие и усвоение материала для получения продуктивного результата. Зависит от привычности/необычности контента, доступности информации, особенностей восприятия участников. Влияет на мотивацию, успеваемость, результативность участников в деятельности: учебной, проектной, научно-исследовательской. Обеспечивается и поддерживается применением текстовых и графических приложений и программ (Excel, Word, Power Point, Project Expert, Miro, IC и др.), способствующих продуктивной деятельности;

– *эмоциональность* определяется соотношением рациональности и эмоциональности содержания среды. Более высокая степень эмоциональности способствует созданию творческой среды (Leshner, Kazikin, Baklykova, Velikanova, Chernykh, 2019: 148). Обеспечивается и поддерживается качеством и количеством контента, использованием знаков, символов, цвета;

– *обобщенность* определяется единомыслием и согласованностью действий участников среды. Обеспечивается и поддерживается наличием объединяющего начала, принципа, метода, методики, технологии, методологии, научной школы, командой единомышленников, деятельностью объединений и мероприятиями профессиональной направленности, вовлеченностью и включенностью участников в среду, реализацией авторской модели обучения;

– *доминантность* определяется значимостью среды в системе ценностей участников. Обеспечивается и поддерживается

удовлетворением потребностей, вовлечением и включением в учебную, проектную и научно-исследовательскую деятельность, обретением ценностей (Kiryakova, Chelapachenko, Shabalina, Maslova, Zhukov, Makarov, Aleksandrova, Popova 2020: 2) и смыслов, реализацией потенциала, самореализацией;

– *когерентность* – степень согласованности влияния среды с влиянием других факторов на личность участников. Определяется взаимосвязью участников среды, мерой субъектности участников, активностью и результативностью взаимодействия с внешней социальной средой, представленной различными учреждениями учебной, научной, проектной, профессиональной направленности. Обеспечивается и поддерживается как взаимодействием внутри среды, так и взаимодействием вовне, с различными учреждениями и объединениями, развитием сотрудничества и партнерства, деятельностью на региональном, национальном и международном уровне;

– *социальная активность* – вовлеченность среды в активность по созданию социально значимых результатов: подготовка выпускников с развитым аксиологическим потенциалом, со сформированной готовностью и ценностным отношением к профессиональной деятельности, достижения участников среды в учебной, проектной и научно-исследовательской деятельности. Обеспечивается и поддерживается индивидуальным подходом, вовлечением и включением в деятельность: учебную, проектную, научно-исследовательскую, согласованностью действий участников;

– *мобильность* – способность среды к изменениям и адаптации к меняющимся условиям внешней среды, общественным запросам и внутренним изменениям, трансформация форм обучения: онлайн, оффлайн, смешанное обучение, практические занятия, консультации, самостоятельная работа, групповая работа, индивидуальная работа, олимпиады, конференции, подготовка науч-

ной статьи, тезисов доклада, реферата, презентации. Обеспечивается и поддерживается цифровой грамотностью и информационно-коммуникативными умениями участников.

Методика педагогического дизайна запускает *технологическую подготовку*, планомерно организуя стадии проектной деятельности студентов в цифровой образовательной среде технического вуза: инициации, планирования, исполнения, мониторинга и контроля, завершения и продвижения результатов. На стадии технологической подготовки осуществляется наполнение содержанием ЦОС в соответствии с календарно-тематическим планированием дисциплины «Проектная деятельность» и особенностями развития аксиологического потенциала студентов. Специально подготовленное учебно-методическое пособие в качестве электронного образовательного ресурса по дисциплине преподаватель размещает для студентов на образовательном портале и создаёт в соответствии с содержанием дисциплины пакеты заданий для практических занятий и самостоятельной работы.

Следующий *этап* реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов – *основной*, представлен проектной деятельностью студентов. На основном этапе реализуется *методика педагогического мониторинга*. Цель методики педагогического мониторинга – непрерывный процесс наблюдения и анализа текущих результатов проектной деятельности и развития аксиологического потенциала студентов для своевременной коррекции отклонений от реализации плана рабочей программы дисциплины «Проектная деятельность», модели развития аксиологического потенциала студентов и разрабатываемого проекта. Методика педагогического мониторинга является общей и включает частные методики: рефлексии развития аксиологического потенциала студентов, оценки познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов.

Методика рефлексии развития аксиологического потенциала студентов способ-

ствует осознанию особенностей развития аксиологического потенциала студентов, позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения студентов проектной деятельности, создавать команды, объединять студентов для решения задач проектной деятельности.

Процессуально методика рефлексии развития аксиологического потенциала студентов представлена определенной последовательностью *методов*:

1. *Первичное самооценивание критериев* развития аксиологического потенциала студентов: мотивационного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного. В соответствии с таблицей 1 студенты проводят ранжирование показателей критериев аксиологического потенциала от 1 до 4 баллов: выраженность потребностей (в знаниях, во взаимодействии, в профессиональном развитии, в творчестве), значимость ценностей (познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации), активность и умения, проявляемые при реализации способностей (познавательных, коммуникативных, специальных и творческих), осознанность и продуктивность рефлексивного контроля (в приобретении знаний, во взаимодействии, в профессиональном саморазвитии, в творческой деятельности).

2. *Построение индивидуального маршрута* проектной деятельности студентов. После занесения результатов самооценивания в табл. 1, студенты сопоставляют полученные результаты по каждому показателю с максимально возможными баллами и определяют критерии и показатели, развитию которых необходимо уделять внимание в процессе изучения дисциплины, опираясь на максимально проявленные показатели. Задача преподавателя, ведущего дисциплину, помочь студенту: определить направление проектной деятельности, создать индивидуальный маршрут изучения дисциплины. В качестве ориентиров в выборе направления проектной деятельности являются показатели развития аксиологического потенциала студентов и проявления интереса студентов.

Таблица 1

Бланк методики рефлексии развития аксиологического потенциала студентов

Table 1

Reflection form on the development of students' axiological potential

Структурный компонент	Критерий	Показатели	
1. Потребности (R) 2. Ценности (V)	Мотивационный (RV)	Выраженность потребности в знаниях, r1	Значимость познания, v1
		Выраженность потребности во взаимодействии, r2	Значимость сотрудничества и партнерства, v2
		Выраженность потребности в профессиональном развитии, r3	Значимость профессии, v3
		Выраженность потребности в творчестве, r4	Значимость творчества и самореализации, v4
<p>Мотивационный критерий, итог:</p> $RV = \frac{R+V}{2}$ $R = \frac{r1+r2+r3+r4}{4}$ <p>где R (Requirements) – среднее арифметическое показателей самооценивания потребностей студента в баллах, r – показатель, выраженный в баллах от 1 до 4: 1 – слабо проявлен, 2 – средне проявлен, 3 – хорошо проявлен, 4 – сильно проявлен.</p> $V = \frac{v1+v2+v3+v4}{4}$ <p>где V (Values) – среднее арифметическое показателей самооценивания ценностей студента в баллах, v – показатель, выраженный в баллах от 1 до 4: 1 – слабо проявлен, 2 – средне проявлен, 3 – хорошо проявлен, 4 – сильно проявлен.</p>			
2. Способности: познавательные (S1), коммуникативные (S2), специальные (S3), творческие (S4)	Когнитивно-деятельностный (S)	Активность в приобретении знаний, s1.1	Умение приобретать знания, s1.2
		Активность во взаимодействии, s2.1	Умение взаимодействовать, s2.2
		Активность в профессиональном саморазвитии, s3.1	Умение развиваться в профессии, s3.2
		Активность в творческой деятельности, s4.1	Умение нестандартно действовать, s4.2
<p>Когнитивно-деятельностный критерий, итог:</p> $S = \frac{S1+S2+S3+S4}{4} = \frac{s1.1+s1.2+s2.1+s2.2+s3.1+s3.2+s4.1+s4.2}{2*4}$ <p>где S (Skills) – среднее арифметическое показателей самооценивания способностей студента в баллах: познавательные способности - S1 (cognitive skills), коммуникативные способности - S2 (communicative skills), специальные способности - S3 (special abilities), творческие способности - S4 (creative abilities),</p>			

Структурный компонент	Критерий	Показатели	
где s – показатель, выраженный в баллах от 1 до 4: 1 – слабо проявлен, 2 – средне проявлен, 3 – хорошо проявлен, 4 – сильно проявлен.			
3. Рефлексивный контроль	Рефлексивно-оценочный (RC)	Осознанность в приобретении знаний, rc1.1	Продуктивность в приобретении знаний, rc1.2
		Осознанность во взаимодействии, rc2.1	Продуктивность во взаимодействии, rc2.2
		Осознанность в профессиональном развитии, rc3.1	Продуктивность в профессиональном развитии, rc3.2
		Осознанность в творческой деятельности, rc4.1	Продуктивность в творческой деятельности, rc4.2
Рефлексивно-оценочный критерий, итог: $RC = \frac{rc1+rc2+rc3+rc4}{4} = \frac{rc1.1+rc1.2+rc2.1+rc2.2+rc3.1+rc3.2+rc4.1+rc4.2}{2*4},$ где RC (reflexive control) – среднее арифметическое показателей рефлексивного контроля студента в баллах, rc – показатель, выраженный в баллах от 1 до 4: 1 – слабо проявлен, 2 – средне проявлен, 3 – хорошо проявлен, 4 – сильно проявлен.			
Формула рефлексии аксиологического потенциала студентов:			
$AP = RV + S + RC$			

3. Вторичное самооценивание критериев развития аксиологического потенциала студентов вуза выполняет переход к **заключительному этапу** проектной технологии. В конце семестра, завершая изучение дисциплины «Проектная деятельность», студенты проводят вторичное ранжирование показателей развития аксиологического потенциала в соответствии с таблицей № 1 от 1 до 4 баллов: выраженность потребностей (в знаниях, во взаимодействии, в профессиональном развитии, в творчестве), значимость ценностей (познания, сотрудничества и партнерства, профессии, творчества и самореализации), активность и умения, проявляемые при реализации способностей (познавательных, коммуникативных, специальных и творческих), осознанность и продуктивность рефлексивного контроля (в приобретении знаний, во взаимодействии, в профессиональном саморазвитии, в творческой деятельности).

4. Сравнительный анализ результатов первичного и вторичного самооценивания запускает заключительный этап рефлексии и

позволяет определить способность студентов к саморазвитию в проектной деятельности, провести критический анализ содержания проектной деятельности студентов, достижения цели развития аксиологического потенциала студентов и эффективности индивидуального маршрута проектной деятельности студентов.

Продолжает заключительный этап методики оценивания познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов, реализуемая в процессе изучения дисциплины «Проектная деятельность» в цифровой образовательной среде технического вуза. Познавательная активность студентов проявляется на протяжении изучения дисциплины «Проектная деятельность», имеет количественное и качественное выражение и определенную динамику. Цель методики – своевременная рефлексия студентами познавательной активности, обеспечивающая результативность проектной деятельности. В методике используются методы оценки выполнения практических и самостоятельных работ, учёта выполненных

заданий и самоконтроля результатов проектной деятельности. Для проведения оценки познавательной активности студенты заполняют матрицу индивидуальной познаватель-

ной активности и сопоставляют её с ключом познавательной активности студентов по изучаемой дисциплине (табл. 2).

Таблица 2

Матрица индивидуальной познавательной активности студентов по дисциплине «Проектная деятельность»

Table 2

Matrix of individual cognitive activity of students in Project Activities

Семестр/Тема	Практические работы	Количество заданий		Самостоятельная работа	Количество заданий	
		Всего (N)	Выполнено (n)		Всего (N)	Выполнено (n)
Пятый семестр						
1. Теоретико-методологические основы управления проектной деятельностью	№№ 1,2,3,4	2 из 6 вариантов		№ 1	3	
2. Планирование проектной деятельности	№ 5	10		№ 2	12	
3. Инженерные проекты	№ 6	3		№ 3	3	
4. Исследовательские проекты	№ 7	3		№ 4	3	
Итого	7	18		4	21	
Шестой семестр						
5. Инструменты и методики проектной деятельности	№ 8	3		№ 5	3	
Итого	1	3		1	3	
Седьмой семестр						
6. Представление результата проектной деятельности	№ 9	7		№ 6	3	
Итого	1	7		1	3	
Восьмой семестр						
7. Информационные технологии в проектной деятельности	№ 10	8		№ 7	3	
Итого	1	8		1	3	
Итого по дисциплине	10	36		7	30	

Для оценивания развития познавательной активности студентов в ЦОС технического вуза преподаватель на образовательном портале ведёт учет в журналах посещаемости и успеваемости, своевременно поддерживает обратную связь со студентами, обеспечивает продуктивность «сетевых взаимодействия». Представление результатов проектной деятельности студентами осуществляется в процессе изучения дисциплины в течение четырех семестров, с третьего по четвертый курсы обучения. Согласно методике оценивания познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов, по окончании каждого семестра фиксируются конкретные результаты, полученные студентами по каждому виду деятельности: в учебной (успеваемость), в проектной (количество проектов), в научно-исследовательской (количество рефератов, публикаций и конференций, в которых студенты приняли участие).

Проектная технология развития аксиологического потенциала студентов вуза процессуально представлена поэтапной реализацией содержания: моделирование, конструирование и технологическая подготовка ЦОС технического вуза с применением методики педагогического дизайна на подготовительном этапе; проектная деятельность студентов, развивающая аксиологический потенциал с запуском методики педагогического мониторинга на основном этапе; сравнительный анализ результатов применения методик педагогического дизайна и педагогического мониторинга, включающего частные методики: рефлексии развития аксиологического потенциала студентов, оценивания познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов на заключительном этапе.

Заключение (Conclusions). В настоящем исследовании на основе этапного подхода раскрыта реализация проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов на примере организации проектной деятельности в цифровой образовательной среде технического вуза.

Содержательные и процессуальные особенности реализации проектной технологии развития аксиологического потенциала студентов в цифровой образовательной среде технического вуза представлены в процессе описания частных методик и их применения на подготовительном, основном и заключительном этапах.

Уточнены параметры цифровой образовательной среды технического вуза, поддерживающие развитие аксиологического потенциала студентов, имеющие значение для реализации методики педагогического дизайна.

Подготовительный этап проектной технологии представлен моделированием, конструированием и технологической подготовкой цифровой образовательной среды технического вуза к проектной деятельности студентов, развивающей аксиологический потенциал.

Основной этап представлен проектной деятельностью, развивающей аксиологический потенциал студентов, посредством использования цифровой образовательной среды технического вуза и оформлением результатов. Применение методики педагогического мониторинга на данном этапе обеспечивает управление процессом развития аксиологического потенциала студентов. Методика педагогического мониторинга является общей и включает частные методики: рефлексии развития аксиологического потенциала студентов и оценки познавательной активности и результатов проектной деятельности студентов.

Заключительный этап проектной технологии представляет рефлексию полученных результатов – осмысление и оценку реализации замысла – оценку эффективности проектной деятельности, развивающей аксиологический потенциал студентов в цифровой образовательной среде технического вуза.

Список литературы

Ахаян А.А. Трехмерная виртуальная педагогическая студия как вариант организации образовательной среды // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2021. № 12. С. 3015.

Аришина Э.С., Лешер О.В. Цифровая образовательная среда технического вуза как ресурс развития аксиологического потенциала студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 4 (232). С. 71-78. DOI 10.25198/1814-6457-232-71.

Заир-Бек Е.С. Подготовка педагогов к конструированию образовательной среды методами педагогического дизайна // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2018. № 2. С. 2581.

Кирьякова А.В., Мороз В.В. Аксиология креативности: монография. Оренбург: Университет, 2019. 232 с.

Кролевецкая Е.Н., Исаев И.Ф. Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 114-135. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135.

Лешер О.В., Аришина Э.С. Развитие аксиологического потенциала студентов в информационно-образовательной среде университета. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. 155 с. ISBN 978-5-9967-2165-8.

Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.

Фомина С.Н., Волжина О.Б. Принципы формирования и функционирования мультидисциплинарной команды в социальной // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: Материалы VI Международной очно-заочной научно-практической конференции, Орел, 06 мая 2020. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. С. 36-41.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Arishina E.S., Lesher O.V., Starovoitova, L.I., Professional and personal development of university students as an axiological resource”, SHS Web of Conferences // International Scientific and Practical Conference, Yalta, 5-7 May 2021. Yalta: EDPsciences, 00026. DOI 10.1051/shsconf/202111300026.

Arishina E.S., Abilova M.G., Oleinik E.V., Dorfman O.V., Chernobrovkin V.A., Kabirova O.R. Axiological potential development model and its implementation in digital educational environment of a technical university // Revista de investigaciones-

universidad del quindio. 2022. № 34(3), P. 90-98. DOI 10.33975/riuq.vol34nS3.1001.

Musina V.E., Peresykin A.P., Makotrova G.V., Shumakova I.A., Shekhovskaya N.L. The problem of setting educational goals: from Socrates to b. Bloom // Amazonia Investiga. 2018. №7 (14). P. 119-127, available at: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/477> (дата обращения: 08.11.2022).

Lesher O.V., Kazikin A.V., Baklykova T.Yu, Velikanova S.S., Chernykh O.P. Methodological foundations of communicative creativity system development among university students // Revista San Gregorio. 2019. №34. P. 148-155.

Egorychev A.M., Akhtyan A.G., Mardakhaev L.V., Tkachenko A.V., Kvitkovskaya A.A., Ananishnev V.M. Students scientific activity as a mechanism of methodological and technological support of the professional establishment of future specialists // Ad Alta. 2021. V.11. № 2 (23). P. 25-30.

Kiryakova A.V., Olkhovaya T.A., Melekesov G.A., Presnov A.A. The axiological approach to the analysis of the problems of modern university education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. V. 6. №2(3). P. 22-28. DOI 10.5901/mjss.2015.v6n2s3p22.

Kiryakova A.V., Chelpachenko T.V., Shabalina L.G., Maslova A.I., Zhukov V.A., Makarov A.L., Aleksandrova E.A., Popova, O.V. Value Orientations: What Portrait of Modern Student is? // Revista San Gregorio. 2020. № 37. P. 1-9. DOI 10.36097/rsan.v1i37.1259.

References

Akhayan, A.A. (2021), “Three-dimensional virtual pedagogical studio as a variant of educational environment organization”, *The Emissia. Offline Letters*, 12, 3015. (In Russian).

Arishina, E.S. and Lesher, O.V. (2021), “Digital educational environment of a technical university as a resource for developing axiological potential of students”, *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4 (232), 71-78. DOI 10.25198/1814-6457-232-71. (In Russian).

Zair-Bek, E.S. (2018), “Training teachers to design an educational environment using pedagogical design methods”, *Pis'ma v Jemissija. Offlajn*, 2, 2581. (In Russian).

Kiryakova, A.V. and Moroz, V.V. (2019). *Aksiologija kreativnosti* [Axiology of creativity], Universitet, Orenburg, Russia.

Krolevetskaja, E.N. and Isaev, I.F. (2022), “Socio-cultural educational environment of university as a factor in the development of future teacher's

polysubjectness”, *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31, 6, 114-135. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135. (In Russian).

Leshner, O.V. and Arishina, E.S. (2021), *Razvitiie aksiologicheskogo potentsiala studentov v informatsionno-obrazovatel'noj srede universiteta* [Development of students' axiological potential in the university information and educational environment], Magnitogorskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet im. G.I. Nosova, Magnitogorsk, Russia.

Novikov, A.M. and Novikov, D.A. (2013), *Metodologija: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij* [Methodology: a glossary of key concepts], Librokom, Moscow, Russia.

Fomina, S.N. and Volzhina, O.B. (2020), “Principles of formation and functioning of multidisciplinary team in social”, *Modern methods of interaction and ways of cooperation of professionals of helping professions*, 36-41. (In Russian).

Yasvin, V.A. (2001), *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju* [Educational environment: from modelling to design], Smysl, Moscow, Russia.

Arishina, E.S., Leshner, O.V. and Starovoitova, L.I. (2021), “Professional and personal development of university students as an axiological resource”, SHS Web of Conferences, *International Scientific and Practical Conference*, 00026. DOI 10.1051/shsconf/202111300026. (In Russian).

Arishina, E.S., Abilova, M.G., Oleinik, E.V., Dorfman, O.V., Chernobrovkin, V.A. and Kabirova, O.R. (2022), “Axiological potential development model and its implementation in digital educational environment of a technical university”, *Revista de investigaciones-universidad del quindio*, 34 (3), 90-98. DOI 10.33975/riuq.vol34nS3.1001. (In Colombia).

Musina, V.E., Peresytkin, A.P., Makotrova, G.V., Shumakova, I.A. and Shekhovskaya, N.L. (2018), “The problem of setting educational goals: from Socrates to b. Bloom”, *Amazonia Investiga*, 7(14), 119-127, available at: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/477> (Accessed 8 November 2022). (In Colombia).

Leshner, O.V., Kazikin, A.V., Baklykova, T.Yu, Velikanova, S.S. and Chernykh, O.P. (2019), “Methodological foundations of communicative creativity system development among university students”, *Revista San Gregorio*, 34, 148-155. (In Ecuador).

Egorychev, A.M., Akhtyan, A.G., Mardakh-aev, L.V., Tkachenko, A.V., Kvitkovskaya, A.A. and Ananishnev, V.M. (2021), “Students scientific activity as a mechanism of methodological and technological support of the professional establishment of future specialists”, *Ad Alta*, 11, 2(23), 25-30. (In The Czech Republic).

Kiryakova, A.V., Olkhovaya, T.A., Melekesov, G.A. and Presnov, A.A. (2015), “The axiological approach to the analysis of the problems of modern university education”, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 2(3), 22-28. DOI 10.5901/mjss.2015.v6n2s3p22. (In Italy).

Kiryakova, A.V., Chelpachenko, T.V., Shabalina, L.G., Maslova, A.I., Zhukov, V.A., Makarov, A.L., Aleksandrova, E.A. and Popova, O.V. (2020), “Value Orientations: What Portrait of Modern Student is?”, *Revista San Gregorio*, 2020, 37, 1-9. DOI 10.36097/rsan.v1i37.1259. (In Ecuador).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Аришина Элина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры металлургии и стандартизации, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, филиал в г. Белорецк.

About the author:

Elina S. Arishina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Metallurgy and Standardization, Beloretsk Affiliate of Nosov Magnitogorsk State Technical University.

УДК 376.37

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-05

Волошина Л.Н. ,
Галимская О.Г., ,
Панасенко К.Е. *,
Шинкарева Л.В. 

**Критерии и показатели оценки двигательного развития
дошкольников с расстройствами аутистического спектра**

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308015, Россия
panasenko@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 19 декабря 2022; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* Актуальность задач физического воспитания дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС), направленных на изучение, анализ и оценку уровня двигательного развития, обусловлена высокими рисками нарушений двигательной сферы у детей этой нозологической группы, наличием проблем двигательного развития и снижением показателей физических кондиций. Проблема значимых индивидуальных различий в двигательном развитии детей с РАС вызывает необходимость объективной оценки его уровня и путей преодоления существующих дефицитов. Это свидетельствует о востребованности новых научных подходов к определению критериев и показателей оценки двигательного развития и вызывает необходимость педагогического обеспечения индивидуальных и групповых стратегий физического воспитания. *Цель работы.* Определение критериев, показателей и оценка уровня двигательного развития дошкольников с РАС. *Материалы и методы.* Анализировались и оценивались результаты исследования двигательного развития 27 детей старшего дошкольного возраста с РАС. Использовались теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические методы (наблюдение за выполнением двигательных заданий: прыжок в длину с места, метание мяча, стойка на одной ноге, подбрасывание и ловля мяча, бег на выносливость); методы математической статистики (ф-критерий Фишера). *Результаты и их обсуждение.* Предложены следующие критерии двигательного развития детей с РАС: техника выполнения заданий, уровень самостоятельности, уровень понимания речевых инструкций. Наблюдение и оценка уровня двигательного развития дошкольников с РАС показали ограниченность возможностей в технике выполнения физических упражнений, наличие у детей с РАС проблем, связанных с развитием функции равновесия (51,85%), трудностей становления целенаправленности в выполнении движений (44,44%). У 55,85% детей наблюдаются нарушения координации движений. *Заключение.* Результаты исследования свидетельствуют об актуальности поиска новых методов и средств, обеспечивающих учет индивидуального уровня двигательного развития каждого ребенка с РАС, а именно визуальное структурирование деятельности и использование символов для развития самостоятельности в двигательной деятельности.

Ключевые слова: дошкольники; расстройства аутистического спектра; двигательное развитие; физическое воспитание; критерии, показатели и оценка двигательного уровня

Информация для цитирования: Волошина Л.Н., Галимская О.Г., Панасенко К.Е., Шинкарева Л.В. Критерии и показатели оценки двигательного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 50-61. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-05.

Благодарность. Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ № 20-013-00434 «Моделирование процесса целостной социализации-индивидуализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в физкультурно-оздоровительной деятельности».

L.N. Voloshina ,
O.G. Galimskaya ,
K.E. Panasenko *,
L.V. Shinkareva 

Criteria and indicators for assessing the motor development of children with autism spectrum disorders

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
panasenko@bsu.edu.ru*

*Received on December 19, 2022; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* The relevance of the tasks of physical education of preschoolers with autism spectrum disorders (ASD), aimed at studying, analyzing and assessing the level of motor development, is due to the high risks of motor disorders in children of this nosological group, the presence of motor development problems and a decrease in physical condition indicators. The problem of significant individual differences in the motor development of children with ASD causes the need for an objective assessment of its level and ways to overcome existing deficits. This indicates the demand for new scientific approaches to the definition of criteria and indicators for assessing motor development and causes the need for pedagogical support of individual and group strategies of physical education. *Purpose of the work.* Determination of criteria, indicators and assessment of the level of motor development of preschoolers with ASD. *Materials and methods.* The results of a study of the motor development of 27 older preschool children with ASD were analyzed and evaluated. Theoretical (analysis, synthesis, generalization); empirical (observation of the performance of motor tasks: long jump from a place, throwing a ball, standing on one leg, throwing and catching a ball, endurance running); methods of mathematical statistics (ϕ -Fisher criterion) were used. *Results and their discussion.* The following criteria of motor development of children with ASD are proposed: technique of execution, level of independence, level of understanding of speech instructions. Observation and assessment of the level of motor development of preschoolers with ASD showed limited opportunities in the technique of performing physical exercises, the presence of

problems in children with ASD related to the development of the balance function (51.85%), difficulties in becoming purposeful in performing movements (44.44%). 55.85% of children have movement coordination disorders. *Conclusion.* The results of the study indicate the relevance of the search for new methods and tools that take into account the individual level of motor development of each child with ASD, namely visual structuring of activities and the use of symbols for the development of independence in motor activity.

Keywords: preschoolers; autism spectrum disorders; motor development; physical education; criteria, indicators and assessment of motor level

Information for citation: Voloshina, L.N., Galimskaya, O.G., Panasenko, K.E., Shinkareva, L.V. (2022), "Criteria and indicators for assessing the motor development of children with autism spectrum disorders", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 50-61, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-05.

Acknowledgements. The article was supported by the Russian Foundation for Basic Research grant № 20-013-00434 "Modeling the process of integral socialization-individualization of preschool children with disabilities in physical culture and health-improving activities".

Введение. (Introduction). Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения и зарубежных исследований, расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются у одного из 160 детей (Bennett, 2018:1). Для детей с РАС характерны дефицит социальной адаптации, коммуникации и расстройства поведения (Гаврилушкина, 2007; Гращенкова, 2021; Никольская, 2014). Наряду с этим, у 88 % детей с РАС имеют место риски двигательных нарушений (Bhat, 2021: 202).

По мнению отечественных и зарубежных авторов, трудности социального взаимодействия у детей с РАС, проблемы адаптации к условиям дошкольного учреждения, стереотипные и ограниченные интересы, повышенная и/или пониженная сенсорная реактивность, проявляющиеся в нетипичных поведенческих реакциях (отвлекаемость, агрессия и тревожность), отрицательно сказываются на двигательном развитии ребенка (Нестерова, Айсина, Сусллова, 2016; Dakorolos, Jahromi, 2019).

Двигательное развитие мы определяем, как процесс качественного видоизменения системы движений ребенка по мере роста и накопления индивидуального опыта. Среди важных задач, которые ставятся в области

физического воспитания детей с РАС, являются задачи, направленные на изучение уровня физического развития, двигательной активности, двигательного опыта, что в целом является фундаментом двигательного развития. В исследованиях О.С. Никольской, Э.В. Плаксуновой, А.Д. Соломки отмечается ряд своеобразий развития двигательной сферы детей с РАС, а именно: низкий уровень согласованности и координации движений; наличие стереотипных движений; снижение показателей уровня развития двигательных способностей; движения вялые или напряженно скованные, с отсутствием пластичности. У детей отмечается слабая реакция на помощь взрослого, затруднения в имитации движений взрослого, неумение действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения (Никольская, 2014; Плаксунова, 2014; Соломки, 2012). Все это вызывает необходимость разработки критериев и показателей оценки двигательного развития дошкольников с РАС.

Изучение и анализ динамики двигательного развития детей с РАС в практической деятельности позволяет педагогам осуществить индивидуальный подход, вносить изменения в процесс физического воспита-

ния. А это крайне востребовано в целях повышения его качества и преодоления выше перечисленных дефицитов двигательного развития детей с РАС.

В связи с этим обозначим **цель исследования** – определение критериев, показателей и оценка уровня двигательного развития дошкольников с РАС.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Теоретико-методологической основой исследования и оценки уровня двигательного развития детей с РАС стала основополагающая концепция личностно-деятельностного подхода Л.С. Выготского (Выготский, 1983), А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 2005), С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2000) и др., о том, что процесс воспитания ребенка, в том числе физического, ориентирован на развитие его субъектности в детских видах деятельности с учетом личностного потенциала и возможностей. Учтены так же теории о развитии детей с расстройствами аутистического спектра (О.С. Никольская (Никольская, 2014), А.В. Хаустов (Хаустов, 2016); научно-теоретические положения о взаимосвязи и взаимозависимости двигательного и психического развития (А.Д. Соломко (Соломко, 2012), М. Sowa (Sowa, 2012), в том числе и, у детей с РАС (А.А. Нестерова (Нестерова, Айсина, Сулова, 2016), Э.В. Плаксунова (Плаксунова, 2014), К. Stavrou (Stavrou, Tsimaras, Alevri-dou, Gregoriadis, 2018).

Материалы и методы (Methodology and methods). В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация современных исследований;
- эмпирические: наблюдение за выполнением физических упражнений (прыжок в длину с места, метание мяча, стойка на одной ноге, подбрасывание и ловля мяча, бег на выносливость);

– методы математической статистики (ф-критерий Фишера).

Для исследования уровня двигательного развития проводилось наблюдение и оценка выполнения физических упражнений 27 дошкольниками 5-7 лет, посещающими группы комбинированной и компенсирующей направленности дошкольных учреждений г. Белгорода № 12, 15, 36.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На переосмысление критериев и показателей двигательного развития дошкольников с РАС нацелил анализ современных исследований Э.В. Плаксуновой (Плаксунова, 2014), М. Krishtal (Slepian) (Krishtal, 2018), М. Sowa (Sowa, 2012), где в качестве основной проблемы определяется недостаточный уровень освоения техники двигательных действий, обусловленный нарушением регуляции мышечной деятельности.

При разработке критериев и показателей уровня двигательного развития были также учтены проблемы социального взаимодействия и общения детей с РАС, которые, по мнению О.П. Гаврилушкиной (Гаврилушкина, 2007), Н.С. Гращенковой, М.М. Либлинг (Гращенкова, Либлинг, 2021), А.А. Нестеровой (Нестерова, 2016) и др. сопряжены с отсутствием потребности вступать в общение с другими детьми, повышенной тревожностью, с низкой степенью функциональности.

Обращение к исследованиям Р. Атаханова, Г.Д. Бухаровой, В.И. Загвязинского помогло определить и систематизировать требования к критериям и показателям двигательного развития детей с РАС, а именно теоретическая обоснованность, объективность, конкретность, замеряемость. Разработанные критерии и показатели двигательного развития детей с РАС представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и показатели двигательного развития дошкольников 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра

Table 1

Criteria and indicators of motor development of 5-7-year-old preschoolers with autism spectrum disorders

Критерии двигательного развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра	Показатели двигательного развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра
Техника выполнения (облегченные критерии оценивания техники выполнения физических упражнений для детей с РАС с учетом особенностей их развития)	Принимают исходное положение, точно или с небольшой погрешностью выполняют согласовано технические элементы (прыжки в длину с места, бросок набивного мяча на дальность, сохранение равновесия при стойке, подбрасывание и ловля мяча, бег в умеренном темпе).
Уровень самостоятельности при выполнении двигательных заданий	Демонстрируют контроль за положением тела в пространстве, при выполнении упражнения удерживают равновесие самостоятельно или с небольшой помощью взрослого выполняют физические упражнения
Уровень понимания речевых инструкций	Понимают и принимают задание, реагируют на речевые указания, «вербальные, жестовые, физические и стимульные подсказки»

Оценка уровня двигательного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра проводилась в соответствии с критериями и показателями.

Учитывая выделенные критерии и показатели, были определены следующие

уровни двигательного развития дошкольников 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра (оптимальный, допустимый, недостаточный), представленные ниже в табл. 2.

Результаты исследования и оценка уровня двигательного развития 5-7 лет с РАС представлены в табл. 3.

Таблица 2

Уровни двигательного развития дошкольников 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра

Table 2

Levels of motor development of 5-7-year-old preschoolers with autism spectrum disorders

Уровни		
Оптимальный 3 балла	Допустимый 2 балла	Недостаточный 1-0 баллов
Техническое выполнение (облегченные критерии оценивания техники для детей с РАС с учетом особенностей их развития)		
Принимают исходное положение, точно или с небольшой погрешностью выполняют согласовано технические элементы метания (вы-	Принимают исходное положение, выполняют элементы с техническими ошибками, связанными с трудностями в согласованном выполнении эле-	Затрудняются или не выполняют двигательное действие (не выдерживают направление замаха, не прицеливаются, не согласовывают замах

Уровни		
Оптимальный 3 балла	Допустимый 2 балла	Недостаточный 1-0 баллов
держивали направление замаха, прицеливались, согласовывали замах руками и бросок, замах, толчок в прыжках и др. видах физических упражнений).	ментов, с нарушениями сенсомоторной координации, недостаточным замахом руками (выдерживали направление замаха, прицеливались, согласовывали замах и бросок) Допускали неточности в выполнении физических упражнений.	руками и бросок и др.), не ориентируются на требования к технике выполнения прыжков, теряют равновесие, не согласовывают замах руками и толчок.
Уровень самостоятельности при выполнении двигательных заданий		
Демонстрируют контроль за положением тела в пространстве, при выполнении заданий удерживают равновесие, самостоятельно или с небольшой помощью взрослого выполняют двигательные действия.	Наблюдаются нарушения контроля за двигательными действиями. На этапе завершения двигательного действия удерживают равновесие с помощью взрослого.	Демонстрируют отказ от выполнения задания или неприятие его. Речевые указания, «жестовые, физические и стимульные подсказки» взрослого не изменяли характер его выполнения.
Уровень понимания речевых инструкций		
Понимают и принимают задание, реагируют на речевые инструкции.	При выполнении задания ориентируются на речевые инструкции, подкрепленные «вербальными, жестовыми, физическими и стимульными подсказками».	Не реагируют на речевые инструкции, «вербальные, жестовые, физические и стимульные подсказки».

Таблица 3

Оценка уровня двигательного развития дошкольников 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра

Table 3

Assessment of the level of motor development of 5-7-year-old preschoolers with autism spectrum disorders

Физические упражнения	Количество детей (%) по уровню		
	Оптимальный (7-9 баллов)	Допустимый (4-6 баллов)	Недостаточный (3-0 баллов)
Прыжок в длину с места (см)	3(11,11%)	11 (40,74%)	13 (48,15%)
Бросок набивного мяча (см)	2 (7,4%)	10 (37,04%)	15 (55,56%)
Равновесие-стойка на одной ноге (сек)	2 (7,41%)	11 (40,74%)	14 (51,85%)
Бросок и ловля мяча (кол-во раз)	4 (14,82%)	11 (40,74%)	12 (44,44%)
Бег (м)	4 (14,82%)	11 (40,74%)	12 (44,44%)

При проведении диагностических заданий по изучению двигательного развития возникли определенные сложности у всех детей с РАС. Одной словесной инструкции при выполнении движения было недостаточно. Дошкольники с РАС, участвовавшие в исследовании, нуждались в зрительных ориентирах, т.е. показе выполнения движений педагогом, другим ребёнком, без которых они не могли самостоятельно справиться с заданием, а также в вербальной, жестовой, физической и стимульной подсказке.

В ходе выполнения дошкольниками с РАС физического упражнения «Прыжок в длину с места» были получены следующие результаты: 3 (11,1%) детей продемонстрировали оптимальный уровень развития прыжка в длину; 11 (40,7%) детей – допустимый уровень и 13 (48,2%) детей – недопустимый уровень.

Дети с оптимальным уровнем развития прыжка в длину принимали правильную начальную позицию, точно или с небольшой погрешностью выполняли технические элементы прыжка. На этапе завершения прыжка ребенок удерживал равновесие самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. Помощь взрослого при выполнении упражнения ребенок принимал и реагировал на речевые указания.

Дошкольники с РАС, продемонстрировавшие допустимый уровень развития прыжка в длину принимали правильную начальную позицию, ориентируясь на «подсказки». При выполнении прыжка наблюдались технические ошибки, связанные с трудностями в согласованном выполнении элементов техники прыжка, нарушениями контроля двигательных действий. Наблюдался недостаточный захват руками. На этапе завершения прыжка ребенок удерживал равновесие с помощью взрослого, приземлялся жестко, на всю стопу.

Дети с РАС, имеющие недостаточный уровень качества выполнения прыжка в длину, выполняли двигательное действие, не ориентируясь на последовательность элементов техники, не выполняли захват. Не реагировали на речевые указания, жестовые,

физические и стимульные подсказки взрослого. Это отрицательно сказалось на дальности прыжка.

При выполнении упражнения «Бросок набивного мяча» оптимальный уровень развития броска на дальность из-за головы выявлен у 2 (7,4%) детей; 10 (37,01%) детей – допустимый уровень и 15 (55,59%) детей – недостаточный уровень.

Дети с оптимальным уровнем развития броска на дальность из-за головы правильно принимали исходное положение, точно или с небольшой погрешностью выполняли технические элементы движения (выдерживали направление замаха, прицеливались, согласовывали замах руками и бросок и пр.).

Дошкольники с установленным допустимым уровнем броска набивного мяча на дальность, принимали правильное исходное положение, ориентируясь на речевые указания и «подсказки» взрослого. При выполнении броска дети допускали технические ошибки, связанные с нарушением сенсомоторной координации, недостаточным замахом и пр.

Дети с РАС, имеющие недостаточный уровень развития броска на дальность, выполняли двигательное действие, не ориентируясь на его технику, не согласовывали замах руками и бросок, роняли набивной мяч, а не бросали его. В результате чего дальность броска была минимальной.

В ходе выполнения дошкольниками с РАС упражнения «Равновесие – стойка на одной ноге» оптимальный уровень качества выполнения упражнения выявлен у 2 (7,4%) детей; 11 (40,7%) детей – допустимый уровень и 14 (51,9%) детей – недостаточный уровень.

Дети с оптимальным уровнем развития статического равновесия понимают и принимают задание, правильно принимали исходное положение «Цапля», удерживали равновесие. Демонстрировали контроль положения тела в пространстве. Помощь взрослого при выполнении теста ребенок принимал и реагировал на речевые указания.

Дошкольники с РАС, продемонстрировавшие допустимый уровень развития статического равновесия, выполняли упражнение

с помощью взрослого, принимали исходное положение. Незначительное время сохраняли равновесие самостоятельно.

Дети с РАС, имеющие недостаточный уровень развития статического равновесия, отказывались от задания или не принимали его. Речевые указания, «подсказки» взрослого не изменяли характер его выполнения.

В ходе выполнения дошкольниками с РАС упражнения «Бросок и ловля мяча» оптимальный уровень развития движения выявлен у 4 (14,8%) детей; 11 (40,7%) детей – допустимый уровень и 12 (44,5%) детей – недостаточный уровень.

Дети с оптимальным уровнем развития умения подбрасывать и ловить мяч правильно принимали начальную позицию и исполняли движения с учетом требований к технике (подбрасывали снизу-вверх двумя руками, ловили двумя руками, не прижимая к туловищу, контролировали глазами траекторию движения мяча в пространстве и пр.). Помощь взрослого при выполнении теста не понадобилась.

Дошкольники с РАС, освоившие действие с мячом на допустимом уровне, подбрасывали и ловили мяч несколько раз (2-4 раза). Однако возникали трудности с качеством отдельных элементов (ловля) (прижимали руки к телу, кисти рук не принимали позицию «готовности» к ловле мяча, теряли траекторию движения мяча в пространстве). После потери мяча интерес к физическим упражнениям снижался. Речевые указания не стимулировали ребенка.

Дети с РАС, имеющие недостаточный уровень развития умения подбрасывать и ловить мяч, выполняли только отдельное действие – «подбросить мяч» или действие с мячом без учета инструкции взрослого. Речевые указания, жестовые, физические и стимульные подсказки взрослого не улучшали качество его выполнения. Дети постоянно теряли мяч, интереса к возобновлению действий не было.

При выполнении бега в умеренном темпе более половины детей (55,6%) справились с ним самостоятельно. Остальных детей (44,4%) педагогу приходилось брать за руку

и стимулировать, чтобы они начали выполнять задание, бежать вместе с детьми, задавая темп и ритм движения. В беге у этих детей наблюдались стереотипные движения руками (взмахи), импульсивность и нарушение ритма.

Таким образом, наблюдается неоднородность и специфика качества и синхронности выполнения двигательных действий детьми с РАС.

Сопоставление показателей двигательного развития детей 5-7 лет с РАС и в норме, а также установление достоверности отличий с помощью F -критерия Фишера показало, что на высоком уровне статистической значимости обнаружены отличия по оптимальному и недостаточному уровню двигательного развития (уровень значимости $p < 0,01$). Достоверность отличий по допустимому уровню не выявлена.

Полученные нами данные подтверждают закономерности в нарушении двигательной сферы у детей дошкольного возраста с РАС, обозначенные в работах Э.В. Плаксуновой (Плаксунова, 2014), А.И. Репиной и др. (Репина, 2021), М.В. Соловьевой (Соловьева, 2020). А именно, нарушения сформированности двигательных способностей, регуляции мышечной деятельности, техники двигательных действий, выраженность стереотипных движений, их импульсивность.

На основании анализа показателей двигательного развития, были разработаны методические рекомендации, отражающие особые образовательные потребности детей с РАС, педагогический поиск различных методов, приемов, форм и средств обучения и воспитания. При организации двигательной игровой деятельности с детьми с РАС педагогам рекомендуется уделять внимание налаживанию социального взаимодействия, которое позволяет установить эмоциональный контакт с ребенком; преодолеть негативизм в общении со взрослыми и сверстниками; смягчить эмоциональный дискомфорт; нейтрализовать страхи; поднять общий эмоциональный тонус.

При проектировании двигательной деятельности для детей с РАС необходимо ориентироваться и учитывать следующие психолого-педагогические условия и приемы работы:

- создание благоприятного психологического климата и комфортной психологической атмосферы на физкультурном занятии;

- сохранение постоянства в пространственной организации физкультурно-оздоровительной деятельности;

- четкость и краткость временных инструкций.

- использование символов для развития умения ориентироваться самостоятельно в действиях.

- оказание физической помощи в организации действия. В связи с трудностью подражания, переноса на себя схемы действий или просто моторных трудностей у ребенка с РАС большое значение в обучении приобретает метод пассивных движений. Этот метод заключается в непосредственной физической помощи ребенку с РАС в организации действия;

- снятие статического напряжения у детей с РАС с помощью физических упражнений и смены видов деятельности;

- определенное количество нагрузки: следует чередовать виды и интенсивность физических нагрузок и двигательной активности.

Эти методические рекомендации были учтены при разработке адаптивной программы физического воспитания «Играйте на здоровье» и игровой технологии ее реализации (Волошина, 2019).

Цель программы – стимулирование физического развития на основе использования игровых технологий, обогащение двигательного опыта, повышение жизнестойкости и адаптивных возможностей детей дошкольного возраста с РАС.

Достижение данной цели обеспечивается за счет решения ряда задач:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей с РАС, в том

числе обеспечение их эмоционального благополучия; содействие развитию двигательных качеств; обучение технике выполнения элементов спортивных игр;

- создание условий психомоторного развития детей с РАС с учетом возрастных, индивидуальных и особых образовательных потребностей; формирование общей культуры личности детей с РАС; формирование устойчивого интереса к совместным играм с элементами спорта, к взаимодействию со сверстниками и взрослыми;

- развитие инициативности и самостоятельности в двигательной деятельности.

Особая ценность использования игровых технологий в обучении детей с РАС технике выполнения физических упражнений заключается в возможности одновременного воздействия на их моторную, психическую, коммуникативную и социальные сферы.

Реализация программы начинается с диагностико-проектировочного этапа, на котором для проектирования групповых и индивидуальных стратегий используется диагностическая модель оценки двигательного развития дошкольников с РАС и дается оценка техники выполнения физических упражнений, самостоятельности выполнения двигательных действий, понимания речевых инструкций.

Заключение. (Conclusions). В результате проведенного исследования обоснована необходимость новых подходов в разработке критериев и показателей оценки двигательного развития детей с РАС. Научно обоснованные критерии и показатели оценки двигательного развития, использовались на диагностико-проектировочном этапе для выявления индивидуальных проявлений, возможностей и дефицитов двигательного развития детей 5-7 лет с РАС с целью проектирования индивидуальных маршрутов физического воспитания с использованием игровых программ и технологий.

Исследования двигательного развития детей 5-7 лет с РАС с использованием разработанных критериев и показателей позво-

лили дополнить представления о нарушениях двигательного развития: импульсивный бег с неравномерным темпом, не согласованность движений руками при броске и ловле мяча, одноопорное отталкивание при прыжке в длину с места. Анализ результатов исследования подтверждает наличие у детей с РАС проблем, связанных с развитием функции равновесия (51,85%), нарушением регуляции мышечной деятельности, трудностей становления целенаправленности в выполнении движений (44,44%), нарушения координации движений (55,85%).

Проведенное исследование подтверждает актуальность и значимость поиска новых подходов, обеспечивающих групповые и индивидуальные стратегии двигательного развития детей с РАС, а также необходимость изучения влияния двигательной активности на результативность двигательного развития, корреляции личностного, социального и двигательного развития у детей с РАС.

Список литературы

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. История развития высших психических функций. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.

Гаврилушкина О.П. Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12 (5). С. 152-158.

Гращенко Н.С. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10 (1). С. 15-35.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Создание. Личность: учебное пособие. М.: Смысл: Академия. 2005. 352 с.

Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения социализации детей с расстройством аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. № 2 (131). С. 121-131.

Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах института коррекционной педагогики. Альманах №18 2014.

URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psichologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (дата обращения: 09.10.2022).

Парциальная адаптивная программа физического воспитания «Играйте на здоровье» для детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / под общей редакцией Л.Н. Волошиной. Белгород: Литературный караван, 2019. 51 с.

Плаксунова Э.В. Исследование физического развития и двигательных способностей учащихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 1(42). С. 26-32.

Репина А.И., Тимофеева И.В., Салимов М.И. Развитие моторных функций у детей с расстройствами аутистического спектра // Адаптивная физическая культура и спорт. 2021. № 1. С. 62-64.

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

Соловьева М.В. Диагностика физического развития и подготовленности детей с расстройствами аутистического спектра // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 12 (190). С. 237-241.

Соломко А.Д. Формирование игровых навыков и эмоционально-перцептивной сферы у детей 5-7 лет с расстройствами аутистического спектра средствами физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар. 2012. 23 с.

Хаустов А.В., Руднева Е.В. Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 16-24

Bennett M. et al. Translating autism myths into positive futures. Life on the autism spectrum // Springer, singapore. 2018. P. 1-15.

Bhat A.N. Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: a spark study report // Autism research. 2021. Vol 14 (1). P. 202-219. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aur.2453> (дата обращения: 21.07.2022)

Dakopoulos A.J., Jahromi L.B. Differences in sensory responses among children with autism spectrum disorder and typical development: Links to joint attention and social 56 competence // Infant and Child Development. 2019. No. 28 (1). URL:

<http://doi.org/10.1002/icd.2117> (дата обращения: 22.07.2022).

Krishtal M. (Slepian). Ode to physical Education, or Why Sports are Necessary in a Comprehensive Program for Children with Autism // *Autism and Developmental Disorders*. 2018. Vol. 16, (1). P. 61-68.

Lang R., Koegel L.K., Ashbaugh K., Regester A., Ence W., & Smith W. Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2010. Vol. 4. P. 565-574. DOI. org/10.1016/j.rasd.2010.01.006.

Sowa M. Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6. P. 46-57.

Stavrou K., Tsimaras V., Alevridou A., Gregoriadis A. The effect of an exercise program on communication and behavior of a child with Autism Spectrum Disorder // *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*. 2018. Vol. 22. P. 99-106. DOI.org/10.15561/18189172.2.018.0206.

References

Vygotskij, L.S. (1983), *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy. Problemy razvitiya psikhiki* [The history of the development of higher mental functions. Problems of the development of the psyche], Pedagogika, Moscow, Russia.

Gavrulushkina, O.P. (2007), "Play activity of preschoolers with intellectual disorders", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 12 (5), 152-158. (In Russian).

Grashchenkova, N.S. (2021), "Development of the ability to communicate in preschoolers with autism spectrum disorders in group communicative games "face to face"", *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*, 10 (1), 15-35. (In Russian).

Leont'ev, A.N. (2005), *Deyatel'nost'. Sozdaniye. Lichnost'* [Activity. Creation. Personality], Smysl, Akademiya, Moscow, Russia.

Nesterova, A.A., Ajsina, R.M. and Suslova, T.F. (2016), "Model of socialization support for children with autism spectrum disorder (ASD): complex and interdisciplinary approaches", *Obrazovanie i nauka*, 2 (131), 121-131. (In Russian).

Nikol'skaya, O.S. (2014), "Psychological classification of child autism", *Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki*, 18, available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>. (Accessed 09 October 2022) (In Russian).

Voloshina, L.N. (ed.) (2019), *Partsiyal'naya adaptivnaya programma fizicheskogo vospitaniya «Igrayte na zdorov'ye» dlya detey starshego doshkol'nogo vozrasta s rassstroystvami autisticheskogo spektra* [Partial adaptive physical education program "Play for health" for older preschool children with autism spectrum disorders], Literaturnyj karavan, Belgorod, Russia.

Plaksunova, E.V. (2014), "The study of physical development and motor abilities of students with autism spectrum disorders", *Autizm i narusheniya razvitiya*, 1(42), 26-32. (In Russian).

Repina, A.I., Timofeeva, I.V. and Salimov, M.I. (2021), "Development of motor functions in children with autism spectrum disorders", *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura i sport*, 1, 62-64. (In Russian).

Rubinshtejn, S.L. (2000), *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.

Solomko, A.D. (2012), "Formation of game skills and emotional-perceptual sphere in children 5-7 years old with autism spectrum disorders by means of physical education", Abstract of Ph.D. dissertation, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia.

Solovyeva, M.V. (2020) "Diagnostics of physical development and fitness of children with autism spectrum disorders", *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 12 (190), 237-241. (In Russian).

Haustov, A.V. and Rudneva, E.V. (2016), "Identification of the level of socialization in children with autism spectrum disorders (ASD)", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 21 (3), 16-24. (In Russian).

Bennett, M. Et al. (2018), *Translating autism myths into positive futures*. Life on the autism spectrum, Springer, Singapore, 1-15.

Bhat, A.N. (2021), "Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: a spark study report", *Autism research*, 14 (1), 202-219, available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/aur.2453> (Accessed 21 July 2022). (In USA).

Dakopoulos, A.J. and Jahromi, L.B. (2019), "Differences in sensory responses among children with autism spectrum disorder and typical development: Links to joint attention and social 56 compe-

tence”, *Infant and Child Development*, 28 (1), available at: <http://doi.org/10.1002/icd.2117> (Accessed 22 July 2022). (UK).

Krishtal, M. (slepian). (2018), “Ode to physical Education, or Why Sports are Necessary in a Comprehensive Program for Children with Autism”, *Autism and Developmental Disorders*, 16, (1), 61-68. (In USA).

Lang, R., Koegel, L.K., Ashbaugh, K., Regeher, A., Ence, W., and Smith, W. (2010), “Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 565-574. (UK).

Sowa, M. (2012), “Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 46-57. (UK).

Stavrou, K., Tsimaras, V., Alevridou, A. and Gregoriadis, A. (2018). “The effect of an exercise program on communication and behavior of a child with Autism Spectrum Disorder”, *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 22, 99-106. (UK).

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Волошина Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Галимская Ольга Генриховна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Панасенко Карина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Шинкарева Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Lyudmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Belgorod State National Research University.

Olga G. Galimskaya, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Belgorod State National Research University.

Karina E. Panasenko, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor Head of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Belgorod State National Research University.

Lyudmila V. Shinkareva, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education, Belgorod State National Research University.

УДК 37.013.77

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-06

Сафаралиева Р.А. 

Исследование особенностей влияния семьи на самооценку детей старшего дошкольного возраста: практические результаты

МАДОУ «Детский сад №30 «Кораблик»
ул. Приморский бульвар, д. 5/2, г. Корсаков,
Сахалинская область, 694020, Россия
roza.safaraliev@yandex.ru

*Статья поступила 24 января 2023; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023*

Аннотация. *Введение.* В дошкольные годы одним из основных центров формирования самооценки ребенка является семья. Социально-психологические факторы семьи могут приводить к нарушениям в поведении детей и даже к негативным явлениям в формировании их самооценки. Тем не менее достаточно часто при анализе причин формирования низкой самооценки ребенка фактор семейного окружения недооценивается. *Цель работы:* выявить уровень самооценки детей старшего дошкольного возраста и уточнить зависимость ее формирования от семейных условий. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 40 родителей (женщины – матери дошкольников) и 40 детей в возрасте от 5 до 7 лет, воспитанников дошкольных учреждений Подмосковья, Краснодарского края и Сахалинской области. Были использованы методики: беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина) и опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программного обеспечения Statistica 26.0. *Результаты.* Установлено, что у детей старшего дошкольного возраста анализируемой выборки сформирован средний уровень самооценки с вариативным показателем как в сторону завышенного показателя самооценки у большей доли детей, так и в сторону заниженного уровня самооценки у наименьшей части дошкольников анализируемой выборки. Отмечен более высокий уровень самооценки и ее более конкретная характеристика среди мальчиков старшего дошкольного возраста в сравнении с девочками той же возрастной группы. Формирование самооценки напрямую зависит от состава семьи и детско-родительских отношений. Заниженный уровень самооценки коррелирует с проживанием в неполной семье с родительским отношением в виде стиля «маленький неудачник» и авторитарной гиперсоциализацией. Формированию завышенного либо адекватного уровня самооценки в старшем дошкольном возрасте способствуют полная семья с принятием ребенка, кооперацией, или симбиозом (в меньшей степени) в качестве родительского отношения к дошкольнику. *Заключение.* Результаты исследования показали, что полная семья, кооперация и принятие ребенка являются значимым предиктором формирования завышенной/адекватной детской самооценки.

Ключевые слова: самооценка; дошкольный возраст; семья; детско-родительские отношения; воспитание

Информация для цитирования: Сафаралиева Р.А. Исследование особенностей влияния семьи на самооценку детей старшего дошкольного возраста: практические

результаты // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9.
№1. С. 62-73. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-06.

R.A. Safaraliev 

Study of self-assessment features of older preschool children: practical results

Korablik Kindergarten № 30,
5/2 Primorsky Blvd., Korsakov, Sakhalin region, 694020, Russia
roza.safaraliev@yandex.ru

*Received on January 24, 2023; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* In preschool years, one of the main centers for the formation of a child's self-esteem is the family. At the same time, the socio-psychological factors of the family can lead to violations in the behavior of children and even to negative phenomena in the formation of their self-esteem. Nevertheless, quite often, when analyzing the reasons for the formation of a child's low self-esteem, the factor of the family environment is underestimated. *The purpose* of the work: to reveal the level of self-esteem of children of senior preschool age and to clarify the dependence of its formation on family conditions. *Materials and methods.* The study involved 40 parents (women – mothers of preschool children) and 40 children aged 5 to 7 years, pupils of preschool institutions in the Moscow region, Krasnodar Territory and Sakhalin Region. The following methods were used in the study: the conversation “Tell me about yourself” (A.M. Shchetinina) and the questionnaire of parental attitude (ORA) by A.Ya. Vargi and V.V. Stolin. Statistical processing of the results was carried out using the Statistica 26.0 software. *Results.* It was established that in older preschool children of the analyzed sample, an average level of self-esteem has been formed with a variable indicator both towards an overestimated self-esteem indicator in a larger proportion of children, and towards an underestimated level of self-esteem in the smallest part of preschool children in the analyzed sample. At the same time, a higher level of self-esteem and its more specific characteristics were noted among boys of older preschool age in comparison with girls of the same age group. The formation of self-esteem directly depends on the composition of the family and parent-child relationships. It is noted that a low level of self-esteem correlates with living in an incomplete family with a parental attitude in the form of a “little loser” style and authoritarian hypersocialization. The formation of an overestimated or adequate level of self-esteem in senior preschool age is facilitated by a complete family with the acceptance of a child, cooperation, or symbiosis (to a lesser extent) as a parental relationship to a preschooler. *Conclusion.* The results of the study showed that the complete family, cooperation and acceptance of the child are a significant predictor of the formation of inflated/adequate children's self-esteem.

Keywords: self-assessment; preschool age; family; child-parent relationship; upbringing

Information for citation: Safaraliev, R.A. (2022), “Study of self-assessment features of older preschool children: practical results”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 62-73, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-06.

Введение (Introduction). Актуальность темы исследования определяется тем, что проблема формирования адекватной самооценки ребенка старшего дошкольного возраста имеет высокую социально-психологическую значимость.

Проблеме самооценки как одной из важнейших в направлении психологии личности уделяли внимание значительное количество как зарубежных, так и российских авторов (Мухина, 2018; Неустроева, 2020; Svencek et al., 2016). Исследователи изучали самооценку: как первичную эмоцию (В. Столин, В. Джеймс, Р. Бернс и др.); как процесс усвоения личностью внешних оценок, социальное сравнение по типу «лучше-хуже» и «похож-непохож» и самоатрибуцию (Л. Божович, А. Захарова, А. Шорохова и др.); как образование самосознания (Н. Лисина, А. Липкина и др.).

Специалистами исследованы различные аспекты проблемы самооценки личности: теоретические подходы к самосознанию как ядру личности (Б. Ананьев, Л. Выготский, С. Рубинштейн, С. Пантеев и др.); идеи относительно особенностей проявления самосознания на этапе дошкольного детства (М. Лисина, А. Силвестру, С. Якобсон и др.); положение о специфике развития самооценки в раннем онтогенезе (Р. Шакурова и др.); теоретические и практические аспекты развития самооценки дошкольников в общении и разных видах деятельности (М. Лисина, А. Липкина, И. Димитров, Б. Волкова и др.).

В современных экспериментальных исследованиях акцент делается на различных аспектах проблемы самооценки дошкольника: на особенностях влияния взаимоотношений с взрослыми и сверстниками на самооценку старшего дошкольника (И. Мельник); на динамике изменений структурных элементов самооценки в дошкольном возрасте (Ж. Гордеева); на психологических условиях развития самооценки и создании внешних условий ее оптимизации в старшем дошкольном возрасте; на регулятивной функции компонентов самосознания дошкольников в про-

цессе саморегуляции; на развитии самосознания и ее компонентов у одаренных старших дошкольников в совместной со сверстниками деятельности; воспитании ценностного отношения к себе у старших дошкольников средствами народной педагогики (С. Светличная).

Самоощущение ребенка, вероятно, во многом определяется широким спектром социальных взаимодействий и жизненного опыта, а также когнитивными процессами, посредством которых этот опыт интерпретируется. Тем не менее, сторонники развития долгое время отдавали предпочтение роли семьи в формировании детской личности, и именно семейные отношения получили наибольшее внимание как возможные коррелянты ранних представлений о себе. Семья, безусловно, играет решающую роль в развитии личности ребенка и ее самосознания, оказывая гораздо больше влияние, чем другие воспитательные мероприятия. В жизни каждого ребенка родители играют значительную и ответственную роль. Они дают первые образцы поведения (Поляков и соавт., 2017).

Семья как малая психосоциальная группа является наилучшей воспитательной средой для личности. Воспитание является сложной конструкцией, включающей несколько многогранных переменных и определено как нормальная вариация в попытках родителей контролировать своих детей и заставить их социализироваться; социализирующий стиль, помогающий стиль. Стили воспитания и детско-родительские отношения охватывают поведение и отношение родителей, а также эмоциональную среду, в которой они воспитывают своих детей (Bailey, Jakicic, 2020).

У каждого родителя свой подход к тому, как взаимодействовать и направлять своих детей. Родительская работа представляет собой сложную и тяжелую возможность поддерживать и способствовать росту и развитию ребенка. В этом отношении родительская компетентность состоит из поведенческих, аффективных и когнитивных элемен-

тов, при этом родительская самоэффективность является ключевым компонентом (Беляева, 2021). Воспитание включает в себя множество конкретных установок, которые работают индивидуально и в совокупности, чтобы влиять на поведение ребенка. Мораль, принципы и поведение ребенка обычно устанавливаются через эту связь. При этом существует тесная связь между типом родительского отношения и поведением детей. Разные типы восприятия ребенка могут привести к разным результатам в его развитии (Голованова, 2020).

Некоторые социально-психологические факторы, связанные с составом семьи, состоянием ее внутренних взаимоотношений или неправильными позициями родителей, могут вызвать снижение ее воспитательной способности. Родительская дезадаптация является довольно распространенным симптомом дисфункции в современной семье, при этом увеличение случаев жестокого обращения с детьми, чрезмерной защиты и противоречивого воспитания считаются подлинными индикаторами дезадаптации стиля родительства (Usnatdinova, 2022). Любое отклонение в семейных отношениях негативно сказывается на формировании личности ребенка, характера, самооценки и других психологических качеств (Квашина, 2021).

Особенно остро этот вопрос стоит в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период начинает активно развиваться самосознание, формироваться самооценка, имеющая решающее влияние на развитие ребенка в следующие возрастные периоды.

Социально-психологические факторы семьи могут приводить к нарушениям в поведении детей и даже к негативным явлениям в формировании их самооценки. У таких детей могут быть различные проблемы: беспокойство, трудности в воспитании и обучении и тому подобное (Деркунская, Ермолик, 2018). В связи с чем создание гармоничных отношений, психологически комфортного климата в семье должно быть главной задачей родителей, ведь без него невоз-

можно сформировать здоровую полноценную личность ребенка (Комарова, Рассказова, 2022).

Изучением вопросов влияния семейного воспитания на развитие самооценки ребенка дошкольного возраста занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Так, Т. Мишина, А. Добрович выделили неблагоприятные формы родительско-детских отношений; А. Захаров описал типы неправильного воспитания; Г. Крайг предложил классификацию стилей родительского воспитания, выделенных на основании соотношения параметров родительского контроля и теплоты и т.п. Согласно теории социального взаимодействия Л.С. Выготского, социальное взаимодействие между сознанием ребенка и опекуном является жизненно важным ключом к когнитивному развитию ребенка. Каждый родитель желает своим детям всего наилучшего, особенно когда речь идет об их интеллектуальных способностях, самооценке, моральных ценностях и развитии характера (Wiggins, 2012; Wilson, Conyers, 2013).

Многие родители, с другой стороны, не осознают, что воспитание и забота о своих детях в чрезмерно ограниченной или чрезмерно снисходительной манере может привести к тому, что они потеряют уверенность в себе и стремление к успеху. По мнению ряда исследователей, семейная среда, особенно поведение родителей, влияет на межличностную компетентность и изменения в развитии ребенка (Florez, 2011; Papadopoulos, 2020). Однако вопросы развития адекватной самооценки в старшем дошкольном возрасте исследованы недостаточно. В научной литературе отсутствует единое мнение относительно сущности адекватной самооценки и семейных факторов ее развития у детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, недостаточная разработанность исследуемой проблемы и необходимость преодоления противоречия между потребностью в уточнении особенностей влияния семьи на формирование адекватной самооценки у старших дошкольников и отсутствием всесто-

ронней разработанности этой проблемы в дошкольной педагогике обусловили выбор цели настоящего исследования.

Цель работы – выявить уровень самооценки детей старшего дошкольного возраста и уточнить зависимость особенностей ее формирования от семейных условий.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В рамках исследования был проведен констатирующий педагогический эксперимент, задачами которого были:

- 1) охарактеризовать уровни развития самооценки у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) выявить особенности детско-родительских отношений;
- 3) определить влияние на развитие самооценки дошкольников детско-родительских отношений и состава семьи.

В соответствии с поставленными задачами методика констатирующего эксперимента реализовывалась в экспериментальной

работе в двух направлениях: с дошкольниками 5-7 лет и с родителями. В ходе проведения констатирующего эксперимента мы исходили из понимания, что самооценка личности является интегративным образованием, имеет компонентную структуру и подвергается развивающим воздействиям.

В исследовании приняли участие 40 родителей (женщины – матери дошкольников в возрасте от 25 до 37 лет, средний возраст выборки женщин составил 31 год) и 40 детей в возрасте от 5 до 7 лет. Исследование проводилось индивидуально с каждым участником. Для того, чтобы возможно было сделать максимально эффективный сравнительный анализ данных, полученных в процессе диагностической деятельности, всех детей, принимавших участие в исследовании, мы объединили их в несколько групп по возрастным и половым признакам. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Возрастной и половой состав исследуемой группы детей

Table 1

Age and gender composition of the study group of children

Возраст	абс. число	%	Пол	абс. число	%
с 5 до 6 лет	17	42,5	мальчики	19	47,5
с 6 до 7 лет	23	57,5	девочки	21	52,5

Таким образом, в исследовании приняли участие 17 детей (42,5%) от 5 до 6 лет и 23 ребенка (57,5%) в возрасте от 6 до 7 лет. Из общего количества детей, которые приняли участие в исследовании 19 мальчиков (47,5%) и 21 девочка (52,5%) из них 14 ((35%) детей проживают в неполных семьях и 26 (65%) в полных.

В исследовании были использованы методики: беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина) и опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программного обеспечения Statistica 26.0. Значимые отличия между группами оценивали с помощью критерия Манна-Уитни. Достоверность отличий оценивалась на уровне $p < 0,05$. Для изучения

взаимосвязи между переменными был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). С целью получения информации о системе знаний и представлений детей старшего дошкольного возраста о самооценке как важном качестве их личности, была использована методика-беседа «Расскажи о себе» (А.М. Щетинина). Результаты, выявленные с помощью методики «Расскажи о себе» можно анализировать по основным признакам: по уровню самооценки ((высокий, средний, низкий) и по характеру самооценки (общий, конкретный).

Общие данные об уровне самооценки у детей, принявших участие в исследовании, представлены на рис. 1.

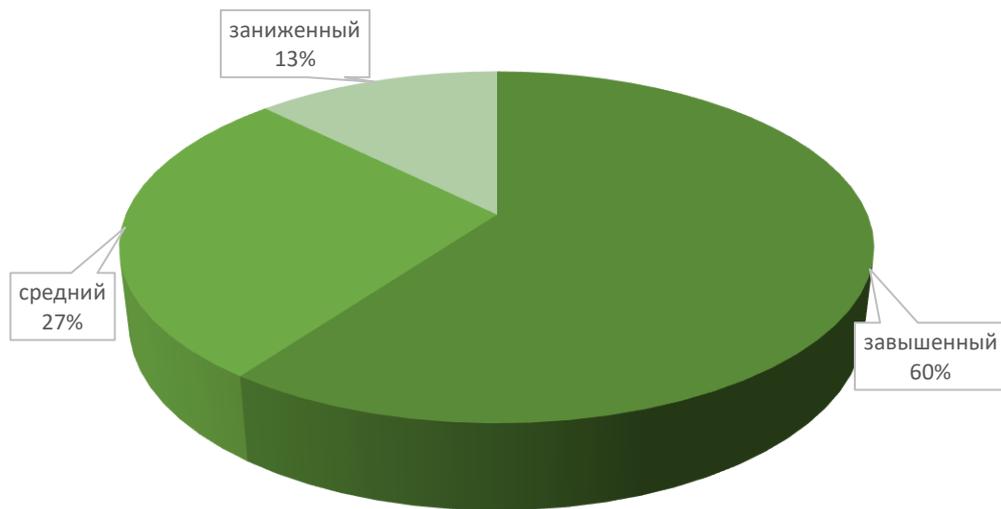


Рис. 1 Особенности уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста
 Fig. 1 Features of the level of self-esteem in children of older preschool age

Несмотря на то, что в дошкольном детстве у детей соответственно к возрастной норме преобладает неадекватно завышенный уровень самооценки, только 24 (60%) детей, принимавших участие в исследовании, имеют высокий уровень самооценки, из них в полной семье воспитывается – 22 (70,97%), в неполной семье – 2 (22,22%) детей; средний

уровень самооценки выявлен у 11 (27,5%) детей, из них в полной семье проживает 8 (25,81%), в неполной – 3 (33,33%); у остальных 5 (12,5%) детей выявлен заниженный уровень самооценки, из них в неполной семье воспитываются 4 (44,44%) ребенка, а в полной семье лишь 1 (3,23%) ребенок (табл. 2).

Таблица 2

Уровень самооценки исследуемой группы детей в зависимости от состава семьи

Table 2

The level of self-esteem of the study group of children, depending on the composition of the family

Уровень самооценки	Состав семьи				Всего (n=40)	
	полная (n=31)		неполная (n=9)		абс. число	%
	абс. число	%	абс. число	%		
завышенный	22	70,97	2	22,22*	24	60
средний	8	25,81	3	33,33	11	27,5
заниженный	1	3,23	4	44,44*	5	12,5

Примечание: * - статистически значимые отличия между группами по критерию Манна-Уитни на уровне $p < 0,05$

Мы выдвигаем предположение, что заниженная самооценка в старшем дошкольном возрасте основана не только на критическом отношении к себе, на неуверенности в собственных силах, но также зависит от условий воспитания в полных и неполных семьях. В свою очередь, неуверенность в собственных силах может быть результатом

завышенных требований к детям со стороны родителей в неполной семье, использование ими только отрицательных оценок, без учета индивидуальных возможностей и особенностей ребенка.

Данные о характере самооценки и ее связи с половой принадлежностью ребенка представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровень и характер самооценки исследуемой группы детей в зависимости от пола ребенка
 Table 3

The level and nature of self-esteem of the study group of children, depending on the gender of the child

Самооценка	пол ребенка				всего (n=40)	
	мальчики (n=19)		девочки (n=21)			
	абс. число	%	абс. число	%	абс. число	%
Уровень самооценки						
завышенный	14	73,68	10	47,62*	24	60
средний	3	15,79	8	38,10*	11	27,5
заниженный	2	10,53	3	14,29	5	12,5
Характер самооценки						
общий	8	42,11	14	66,67*	22	55
конкретный	11	57,89	7	33,33*	18	45

Примечание: * - статистически значимые отличия между группами по критерию Манна-Уитни на уровне $p < 0,05$

Завышенный уровень самооценки выявлен у 14 (73,68%) мальчиков и 10 (47,62%) девочек; средний уровень самооценки выявлен у 3 (15,79%) мальчиков и 8 (38,10%) девочек; у 2 (10,53%) мальчиков и 3 (14,29%) девочек выявлен заниженный уровень самооценки. Исходя из полученных данных, можно увидеть, что для 14 (66,67%) девочек и 8 (42,11%) мальчиков характерен общий характер самооценки, в то время, как у 11 (57,89%) мальчиков и у 7 (33,33%) девочек самооценка имеет конкретный характер. Дети с общим характером самооценки имеют более высокий ее уровень, чем дети с конкретным уровнем самооценки. Соответственно, дети с общим характером самооценки чувствуют себя более социально уверенными, чем дети, у которых самооценка по характеру конкретна.

В настоящем исследовании рассматриваются корреляты детских представлений о себе в первую очередь через призму семейных систем. Перспектива семейных систем фокусирует внимание на уникальной роли каждого отдельного члена семьи и семейных отношений (мать-ребенок, отец-ребенок, триада мать-отец-ребенок) в развитии самооценки подчеркивает роль семьи, а также собственных характеристик детей в развитии самооценки.

Для выявления родительского отношения мы воспользовались «Опросником родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина. Результаты анализа родительского отношения к детям в зависимости от их пола и состава семьи представлены в табл. 4 и 5.

Таблица 4

Родительское отношение в исследуемой группе в зависимости от состава семьи

Table 4

Parental attitude in the study group depending on the composition of the family

Отношение к ребенку	Состав семьи				Всего (n=40)	
	полная (n=31)		неполная (n=9)		абс. число	%
	абс. число	%	абс. число	%		
принятие-отторжение	12	38,71	1	11,11*	13	32,50
кооперация	7	22,58	1	11,11*	8	20,00
симбиоз	6	19,35	2	22,22	8	20,00
авторитарная гиперсоциализация	4	12,90	4	44,44*	8	20,00
инфантилизация	2	6,45	1	11,11	3	7,50

Примечание: * - статистически значимые отличия между группами по критерию Манна-Уитни на уровне $p < 0,05$

Таблица 5

Родительское отношение в исследуемой группе в зависимости от пола ребенка

Table 5

Parental attitude in the study group depending on the gender of the child

Отношение к ребенку	Пол ребенка			
	мальчики (n=19)		девочки (n=21)	
	абс. число	%	абс. число	%
принятие-отторжение	8	42,11	5	23,81*
кооперация	5	26,32	3	14,29*
симбиоз	2	10,53	6	28,57*
авторитарная гиперсоциализация	3	15,79	5	23,81
инфантилизация	1	5,26	2	9,52

Примечание: * - статистически значимые отличия между группами по критерию Манна-Уитни на уровне $p < 0,05$

Согласно результатам исследования видно, что у большинства семей (32,5%) доминирует тип «принятие» (из них 12 (38,71%) полных и 1 (11,11%) неполная семья, что означает эмоциональное отношение родителей к ребенку. При этом в семьях, где воспитывают мальчиков, принятие характерно в большей степени.

У 20% семей преобладает тип «кооперация» (из них 7 (22,58%) полных и 1 (11,11%) неполная семья), что говорит о социально-желательном типе семейных отношений. Такие родители заинтересованы в планах ребенка, стараются помочь, сочувствуют ему.

Родители доверяют ребенку, стараются встать на его сторону по любым вопросам. И дети видят в родителях опору, поддержку, могут открыться и обратиться за помощью. При этом в семьях, где воспитывают мальчиков, кооперация характерна в большей степени.

У 20% изучаемых родителей выявлен тип «симбиоз» (из них 6 (19,35%) полных и 2 (22%) неполные семьи). При этом в семьях, где воспитывают девочек, симбиоз характерен в большей степени.

В 20% семей определен тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (из них 4 (12,9%) полных и 4 (44%)

неполные семьи), что говорит о наличии высокого контроля за поведением ребенка, соблюдением строгой дисциплины, послушания.

Лишь 7,5% родителей соответствуют типу родительского отношения «маленький неудачник» (из них 2 (6,45%) полных и 1 (11%) неполная семья).

В рамках данного исследования мы также изучили влияние родительского отношения и состава семьи на развитие самооценки детей с учетом их пола. Для изучения взаимосвязи между переменными был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл. 6).

Таблица 6

Связи между анализируемыми переменными

Table 6

Relationships between analyzed variables

Показатель	Уровень самооценки			Характер самооценки	
	завышенный	средний	заниженный	общий	конкретный
пол ребенка					
мальчики	,644	,321	,142	,271	,571
девочки	,265	,477		,511	,192
состав семьи					
полная	,541	,231	,176	,164	,215
неполная	-,317	,311	,632	,244	,274
родительское отношение					
принятие	,799	,412	-,812	,323	,281
кооперация	,632	,312	-,585	,284	,132
симбиоз	,412	,632	-,427	,154	,281
авторитарная гиперсоциализация	-,732	,326	,841	,213	,331
инфантилизация	-,743	,273	,512	,294	,224

Так, выявлены тесные связи между полом ребенка и завышенным уровнем самооценки ($r=,644$), ее конкретным характером ($r=,571$) – самооценка в большей степени завышена и имеет конкретный характер среди мальчиков. Для девочек в большей степени характерным является общий характер самооценки ($r=,511$) без влияния женского пола на уровень самооценки.

Выявлена значительная зависимость самооценки ребенка старшего дошкольного возраста от полного/неполного состава семьи. Завышенному уровню самооценки способствует полный состав семьи ($r=,541$), тогда как неполная семья способствует формированию заниженного уровня самооценки ($r=,644$). Таким образом, дети старшего до-

школьного возраста с заниженной самооценкой чаще вырастают в неполных или неблагополучных семьях.

При этом авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация ребенка способствуют развитию низкой самооценки ($r=,841$ и $r=,512$).

В семьях со здоровым психологическим климатом в отношениях между родителями и детьми воспитываются дети с адекватной либо завышенной самооценкой. При этом принятие ребенка ($r=,799$), кооперация ($r=,632$) и симбиоз ($r=,632$) способствуют развитию адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста и отрицательно коррелируют с формированием заниженного уровня самооценки.

Полученные результаты подтверждают более ранние имеющиеся в литературе исследования (Долгова и соавт., 2015; Казначеева, 2021 и др.). Авторы также отмечают, что стили семейного воспитания, предпочитаемые родителями, влияют на самооценку и уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста. Тогда как корреляционный анализ, выполненный Т.Н. Кочетковой (2020) для обнаружения связи самооценки дошкольников с ошибочными стилями родительского воспитания, не выявил значимых корреляционных связей. Качественный анализ данных по всей детской выборке показал, что у детей из разных по составу семей могут встречаться все виды самооценки. Достоверные различия установлены только по заниженной самооценке, преобладающей у старших дошкольников из неполных семей. В связи с этим нуждается в дополнительном изучении выявление условий, способствующих гармоничному развитию старшего дошкольника в семье с одним родителем.

Заключение (Conclusions). Представлены результаты констатирующего педагогического эксперимента по выявлению особенностей самооценки, проведенного с детьми старшего дошкольного возраста. Отражено разделение детей старшего дошкольного возраста в зависимости от уровня и характера самооценки и факторов межличностного взаимодействия в семье (состав семьи, детско-родительские отношения, стиль воспитания), оказывающих влияние на особенности формирования самооценки в дошкольном возрасте.

Согласно настоящему исследованию, данные, связанные с выявлением особенностей самооценки посредством корреляций с семейными особенностями в виде состава семьи и детско-родительских отношений, показали, что полные семьи с кооперацией являются важным предиктором самооценки. Кроме того, принятие ребенка является важным предиктором его развития и это говорит о том, что самооценка значительно выше у тех дошкольников, чьи родители придерживаются кооперации, принятия и симбиоза.

Уровень самооценки является одной из важнейших структурных единиц социальной уверенности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе формирования собственного социального образа «Я». Низкая самооценка в старшем дошкольном возрасте является препятствием для формирования позитивного образа «Я» ребенка младшего школьного возраста и самостоятельности ребенка подросткового возраста и требует, на наш взгляд, дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

Беляева С.О. Влияние детско-родительских отношений на самооценку дошкольников // Актуальные проблемы дошкольного образования, Челябинск, 30 апреля 2021 года. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. С. 62-65.

Голованова Н. Ф. Воспитание: теория для практиков. Москва: Русайнс, 2020. 214 с.

Деркунская В.А., Ермолик О.В. Новые форматы взаимодействия педагогов и родителей дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2018. № 5-6. С. 98-103.

Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Смирнова О.А. Влияние детско-родительских отношений на самооценку дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 116-120.

Казначеева В.А. Связь стилей семейного воспитания с самооценкой и уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста // Научные труды Московского гуманитарного университета. №. 5. 2021. С. 38-43.

Квашина Н.Н. Родительское отношение к ребенку как предмет исследования в психологии // Постулат. 2021.

Комарова О.Н., Рассказова, А.Л. Родительское отношение как фактор развития личности ребенка // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2022. № 1. С. 75-84.

Кочеткова Т.Н. Самооценка дошкольника как индикатор благополучия семейных отношений // Общество: социология, психология, педагогика. №. 5. 2020. С. 94-101.

Мухина Ю.И. Самооценка как форма проявления самосознания // Вопросы науки и образования. 2018. №3 (15). С. 203-206.

Неустроева Т.Н. Формирование самооценки детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий аэробикой // *Инновационная наука*. 2020. № 5. С. 160-162.

Поляков Д.В., Дорофеева С.Г., Конопля Е.Н. Семья и ее роль в формировании самооценки у ребенка // *Семья в современном мире*. 2017. № 12-1. С. 108-112.

Cvencek D., Greenwald A.G., Meltzoff A.N. Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2016. № 62. P. 50-57.

Florez I.R. Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*. 2011. № 66. P. 46-51.

Papadopoulos D. Psychological foundations of cognitive and socio-emotional development of gifted children: A. Review of research literature and conclusions // *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2020. № 8(1). P. 305-323.

Usnatdinova J.Sh. Characteristics of individual approach to the development of self-assessment ability in preschool adult children // *European research: innovation in science, education and technology: Collection of scientific articles LXXVII International correspondence scientific and practical conference, London, United Kingdom: Problems of science*. 2022. P. 65-67.

Wiggins G. Feedback for learning: Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 2012, №7 (1), P. 10-16.

References

Belyaeva, S.O. (2021), "The influence of child-parent relations on the self-esteem of preschoolers", *Current problems of preschool education*, Chelyabinsk: Publishing House of A. Miller Library CJSC, 62-65. (In Russian).

Golovanova, N.F. (2020), *Vospitaniye: teoriya dlya praktikov* [Education: theory for practitioners], Rusains, Moscow, Russia.

Derkunsкая, V.A. and Ermolik, O.V. (2018), "New formats of interaction between teachers and parents of preschoolers", *Kindergarten: theory and practice*, 5-6, 98-103. (In Russian).

Dolgova, V.I., Kapitanec, E.G., Smirnova, O.A. (2015), "The influence of child-parent relations on the self-esteem of preschoolers", *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 31, 116-120. (In Russian).

Kaznacheeva, V.A. (2021), "The relationship of family education styles with self-esteem and anxiety level of older preschool children", *Scientific*

works of the Moscow Humanitarian University, 5, 38-43. (In Russian).

Kvashina, N.N. (2021), "Parental attitude to a child as a subject of research in psychology", *Postulate*. (In Russian).

Komarova, O.N. and Rasskazova, A.L. (2022), "Parental attitude as a factor in the development of a child's personality", *Bulletin of the Moscow Information Technology University - Moscow Institute of Architecture and Construction*, 1, 75-84. (In Russian).

Kochetkova, T.N. (2020), "Preschool self-esteem as an indicator of the well-being of family relations", *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 5, 94-101. (In Russian).

Mukhina, Yu.I. (2018), "Self-esteem as a form of self-awareness", *Issues of science and education*, 3 (15), 203-206. (In Russian).

Neustroeva, T.N. (2020), "Formation of self-esteem of older preschool children in the process of aerobics classes", *Innovative science*, 5, 160-162. (In Russian).

Polyakov, D.V., Dorofeeva, S.G. and Konoplja, E.N. (2017) "Family and its role in the formation of self-esteem in a child", *Family in the modern world*, Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation: KSMU, 108-112. (In Russian).

Cvencek, D., Greenwald, A.G. and Meltzoff, A.N. (2016), "Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity", *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50-57 (Holland).

Florez, I.R. (2011), "Developing young children's self-regulation through everyday experiences". *Ida Rose. Young Children*, 66, 46-51. (In USA).

Papadopoulos, D. (2020), "Psychological foundations of cognitive and socio-emotional development of gifted children: A. Review of research literature and conclusions", *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323. (In Turkey).

Usnatdinova, J.Sh. (2022), "Characteristics of individual approach to the development of self-assessment ability in preschool adult children", *European research: innovation in science, education and technology: Collection of scientific articles LXXVII International correspondence scientific and practical conference*, 65-67. (UK).

Wiggins, G. (2012) "Feedback for learning: Seven keys to effective feedback", *Educational Leadership*, 7, 10-16. (In Turkey).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Сафаралиева Разият Айнудиновна, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 30 «Кораблик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития

детей Корсаковского городского округа Сахалинской области.

About the author:

Raziyat A. Safaraliev, Teacher-Psychologist, Municipal Autonomous preschool Educational Institution “Kindergarten №30 “Korablik” of a general developing type with priority implementation of activities in the artistic and aesthetic direction of the development of children, Korsakov city district, Sakhalin region.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 316.334.5 77

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-07

Казакова А.Ю. 

Краудинг и обонятельная чувствительность студентов
в зависимости от типа жилья

Институт научной информации по общественным наукам
Российской академии наук
Нахимовский пр-т, 51/21, г. Москва, 117418, Россия
kazakova.a.u@yandex.ru

Статья поступила 27 ноября 2022; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023

Аннотация. *Введение.* Отталкиваясь от идеи Георга Зиммеля об участии обоняния в формировании социальной изоляции и дизъюнктивных чувств, методом констатирующего эксперимента автором впервые эмпирически оценивается связь между ольфакторной чувствительностью человека, теснотой жилища и реакцией краудинга. *Целью исследования* являлась проверка гипотезы о том, что за возникновение отвращения отвечает обоняние. *Материалы и методы:* констатирующий эксперимент в реальных студенческих группах с различной длительностью взаимодействий (1-4 курс) в сочетании с тест-анкетированием, где тестовая часть измеряла интенсивность переживаний краудинга, а анкетная оценивала жилищные условия. В ходе эксперимента измерялась способность к идентификации людей по запаху с помощью показателей дальности и точности. *Результаты.* Вопреки исходной гипотезе о линейной зависимости краудинга от коммунального типа жилья, принципиальных различий в интенсивности данного переживания между студентами, проживающими в общежитии и в отдельном жилье, нет. Острое переживание краудинга не зависит от типа жилья, но зависит от скученности в зависимости от того, какое количество человек делит пространство общей спальни как зоны особой интимности. Экстремально высокие значения краудинга появляются, начиная с трех человек, которые регулярно вторгаются в интимное пространство испытуемого. Обнаружена динамичность краудинга и его способность накапливаться, достигая пика после двух лет проживания в условиях скученности. Экспериментальные данные подтверждают связь между пространственной скученностью (плотностью заполнения спален), обонянием и краудингом, эмоциональную сущность которого определяет чувство отвращения. *Результаты.* Краудинг можно определить как повышенную чувствительность, нервную раздражительность, которая сопровождается болезненным обострением обоняния. Выраженная чувствительность к запаху других людей становится маркером скрытой социальной агрессии. Такая чувствительность служит защитной реакцией в условиях нарушения приватности, растет при сильном краудинге и разрушается по мере адаптации к нему, быстрее

всего у юношей, курящих, проживающих в общежитии и коммунальных квартирах, в условиях скученности, которую они не могут контролировать.

Ключевые слова: приватность; тип жилья; краудинг; отвращение; обонятельная чувствительность

Информация для цитирования: Казакова А.Ю. Краудинг и обонятельная чувствительность студентов в зависимости от типа жилья // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 74-87. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-07.

A.Y. Kazakova 

Crowding and olfactory sensitivity of students depending on the type of housing

Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian
Academy of Sciences
51/21 Nakhimovsky Ave., Moscow, 117418, Russia

*Received on November 27, 2022; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* Starting from the idea of Georg Simmel about the participation of the sense of smell in the formation of social isolation and disjunctive feelings, the author for the first time empirically evaluates the relationship between olfactory sensitivity of a person, the closeness of the dwelling and the reaction of crowding using the method of ascertaining experiment. *The purpose.* Theoretical analysis shows that the sense of smell is responsible for the occurrence of disgust, and experimental data confirm the relationship between spatial crowding (density of filling bedrooms), sense of smell and crowding, the emotional essence of which is determined by the feeling of disgust. *Materials and methods.* The ability to identify people by smell was measured by range and accuracy indicators during an experiment conducted in real student groups with different duration of interactions (1st-4th year), where a continuous testing of the intensity of students' crowding experiences was previously conducted in combination with an assessment of their living conditions. Contrary to the initial hypothesis about the linear dependence of crowding on the communal type of housing, there are no fundamental differences in the intensity of this experience between students living in a dormitory and in separate housing. The acute experience of crowding does not depend on the type of housing, but depends on crowding, depending on how many people share the space of a shared bedroom, which is a zone of special intimacy. Extremely high crowding values appear starting with three people who regularly invade the intimate space of the subject. The dynamism of crowding and its ability to accumulate, reaching a peak after two years of living in crowded conditions, was found. It becomes possible to define crowding as hypersensitivity, nervous irritability, which is accompanied by a painful exacerbation of the sense of smell. *The results* show that pronounced sensitivity to the smell of other people can be considered as a marker of latent social aggression. Such sensitivity serves as a protective reaction in conditions of violation of privacy, grows with strong crowding and collapses as they adapt to it, most quickly among young men who smoke, live in dormitories and communal apartments, in conditions of crowding that they cannot control.

Keywords: privacy; type of housing; crowding; aversion; olfactory sensitivity

Information for citation: Kazakova, A.Y. (2022), “Crowding and olfactory sensitivity of students depending on the type of housing”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 74-87, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-07.

Введение (Introduction). Несмотря на значительную эмпирическую базу начатых Джоном Колхауном исследований краудинга (Aiello, Thompson, 1980), инвайронменталистика до сих пор не дала определения его природы, порождающих его стимулов, а значит, и физиологически обязательного минимума неприкосновенного пространства. Без этого невозможно понять причин деструктивного воздействия на физическое и психическое здоровье, на рост эпидемий, тревожности, агрессии и конфликтов.

Доказано, что краудинг сопутствует пребыванию в институциональном жилье (Baum, Valins, 1977), но неясно, что именно его вызывает: высокая плотность людей, или теснота, или тотальный контроль, или неизбежность человеческих контактов. Сравнение тюремного быта в условиях общих и одиночных камер показало, что негативные эффекты инкарцерации (психозы, самоубийства, смертность) в общих камерах происходят достоверно чаще, чем в одиночках (Haneu, 2012). Возможно, перенаселенное большое и неструктурированное пространство переносится человеком тяжелее, чем тесное, но уединенное.

Результаты отдельных исследований указывают, что краудинг во многом эквивалентен брезгливости, по отношению к которой базовой эмоцией выступает отвращение. Тошнота, рвотные позывы, судорожное сжатие горла, инстинктивное отворачивание, прикрывание рта и носа как физиологические индикаторы отвращения указывают, что стимулируют его не зрительные или звуковые сигналы, а тактильные, одорические, вкусовые. И тогда индивидуальная чувствительность к краудингу должна быть связана с индивидуальной обонятельной чувствительностью.

Опорной методологической посылкой для этого служит идея Георга Зиммеля об

«изолирующем эффекте обонятельного отворачивания» (Зиммель, 2000), который «неизбежно ведет к большей изоляции, к более четкому очерчиванию личной сферы. Может быть, на примере обоняния эта тенденция заметнее всего: современное стремление к гигиене и чистоплотности является в равной степени ее следствием и причиной. В целом с ростом культуры действие чувств на расстоянии ослабевает, а действие вблизи усиливается; близорукими становятся не только наши глаза, а все органы чувств – но тем чувствительнее мы становимся на этих более коротких дистанциях» (Зиммель, 2000).

Категория сензитивности – чувствительности, впечатлительности, нервозности – возникает в медико-социальной мысли первой половины XIX века, где роль обоняния первоначально переоценивается (Trotter, 2004). Моральная статистика и социальная гигиена рассматривала его как классово распределенный адаптивный механизм. Эдвин Чедвик стигматизировал пролетариат как разносчика миазмов, которые, по представлениям тех лет, непосредственно вызывали эпидемии, но прямо связал его «опасную нечувствительность» с антисанитарным состоянием жилищ, обусловленным теснотой и невозможностью поддержания гигиены. Осуждение резкого и сильного телесного запаха как свидетельства низкой гигиенической культуры в Британии долгое время легитимировало не только классовое, но и расовое неравенство (Tullett, 2016), сопровождало колониальную политику, применявшую «обонятельные нормы современного Запада для укрощения китайского зловония» (Huang, 2016: 1092). Прослеживая диффузию нервозности от аристократии к среднему классу как следствие урбанизма, в монографии 1997 г. «Нервы и нарративы: культурная история истерии в британской прозе девятнадцатого века» Питер Мелвилль Логан показывает, как общественная и художественная

мысль противопоставляет «исконной» нервозности аристократии и культурно приобретенной нервозности буржуа «природную» нечувствительность пролетариата (См.: Trotter, 1998). Такая нечувствительность не только свидетельствует о подчиненном положении в обществе, но и служит его косвенным оправданием.

Представления о болезнетворной роли миазмов довольно быстро ушли из медицины. Но за время своего существования в крупных европейских городах они породили общественно-политические дискуссии, криминализирующие пролетариат; особые санитарно-гигиенические практики дезодорации городских районов проживания бедноты; сохранившиеся по сей день нормы правового регулирования «ландшафта запахов» в населенных пунктах, где дурной запах приравнивается к осознанному коммуникативному действию оскорбительного характера (Valverde, 2019). Подчеркивая всепроникающий и навязчивый характер запаха, исследователи вводят понятия «ольфакторной агрессивности» (Зыховская) и даже «ольфакторного терроризма» (Прохорова). Идея заразности запаха сохраняется и в современном общественном сознании (Аникина, 2016), превращая его в инструмент политической диффамации (Прохорова), в источник неконтролируемой агрессии (Петухова, 2017) к возбудителю тошноты, будь то неодушевленный предмет или человек.

Маркирование социального и этнического «чужака» знаками зловония и грязи типично и для русской публицистики, клеймившей «скученность и антисанитарию ... неприятный запах ... в жилищах «инородцев» (Татарникова, 2013: 129). Считается, что социально-дифференцирующая роль телесного запаха растет с умножением искусственных запахов, но подкрепляют ее древние мифологические образы, где зловонием неизменно отмечены «чужаки»: мертвецы, демоны, ведьмы, старики, инородцы, социальные низы.

Неслучайно к отвращению близка и часто сопровождается сходными внешними проявлениями эмоция страха. Как показали

клинические наблюдения и эксперимент американских медиков, невосприимчивы к страху люди с патологиями миндалин. И расположение миндалин (носоглотка и ротовая полость), и их защитные функции по отношению к вдыхаемым патогенам указывают на возможную связь и с обонянием, и с отвращением. При этом максимальный разрыв между экспериментальными и средними для здоровых людей показателями зафиксирован авторами по шкале SADS – Шкале социального избегания и дистресса (Feinstein, Tranel, Adolphs, Damasio, 2011).

Успешно развивает тему сензитивности сквозь призму культурной истории медицины, индивидуальных и общественных фобий, их репрезентаций в литературе и кино профессор Кембриджа Дэвид Троттер, который также описывает сензитивность в терминах социальной брезгливости, выражаемой через одорические знаки (Trotter, 2004).

Таким образом, чрезмерной близостью, то есть критической для краудинга дистанцией, мы считаем расстояние, на котором начинает ощущаться чужой запах.

Целью исследования являлась проверка гипотезы об «ольфакторной» зависимости краудинга. Гипотеза проверялась в 2019 г. методом констатирующего эксперимента в реальных (учебных) студенческих группах высшего учебного заведения (региональный университет) 1-4 года обучения. Испытуемым предлагалось с закрытыми глазами идентифицировать одоногруппника по запаху.

Исходя из теоретического анализа, мы ожидали:

- 1) выраженного краудинга у студентов, проживающих в общежитии или коммунальной квартире, в сравнении со студентами, проживающими в отдельной квартире;
- 2) роста краудинга пропорционально количеству людей, регулярно вторгающихся в интимную зону человека;
- 3) неравномерной обонятельной чувствительности у людей, испытывающих выраженный краудинг, и у тех, кто его не испытывает;

4) статистически значимых различий в мужской и женской обонятельной чувствительности, поскольку ряд исследований показывает, что мужчинами ситуация скученности в «первичном» пространстве переносится хуже, чем женщинами (Evans, 2001). На эти различия указывают также экспериментальные данные Б. Холда и М. Шлейдт (См.: Захарьин) и выявленная физиологами «хрупкость» мужского обоняния, которое женщины сохраняют до старости (Бедарева и др., 2011).

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Всего в эксперименте приняли участие 36 испытуемых из четырех групп (по группе на курс). Предварительно проводилось групповое тестирование выраженности краудинга в диапазоне от -8 до 8: чем ниже балл, тем выше дизъюнктивные чувства по отношению к окружающим. Дополнительно фиксировались: пол, курс, жилище, курение.

В экспериментальной части измерялись два показателя. Первый – длина расстояния, на котором впервые ощущался запах приближающегося (в сантиметрах при каждой отдельной попытке и в среднем для каждой «серии» попыток, приходящихся на одного испытуемого). Второй – верность идентификации (дихотомическая переменная «да»/«нет» для каждой отдельной попытки и процентная доля верных identifications от количества попыток в «серии» одного испытуемого). Соответственно, единицей наблюдения выступает не человек, а каждая отдельная относящаяся к нему попытка.

Поскольку проверялось само наличие связи между обонянием и краудингом, а не распределение данных способностей/состояний в социальном пространстве, мы формировали выборку от количества переменных, задействованных в анализе. Использовались две результирующие (зависимые) переменные и четыре воздействующие (независимые). Зависимые – среднее расстояние, на котором испытуемый начинал ощущать близость другого человека по запаху, и доля точных identifications. Независимые: балл по шкале краудинга; пол; количество человек

помимо студента в спальне; по типу жилья – дихотомическая переменная со значениями: 1 – проживание в условиях постоянной скученности и нарушения персональной дистанции (общежитие, коммунальная квартира); 2 – проживание в отдельном жилище, не предполагающем регулярного присутствия посторонних, даже если это жилище является арендованным. Объем выборки определялся как $20R$, где R – количество задействованных переменных, и составил 120 минимально необходимых испытаний. Фактическое значение выборки больше расчетного: 225 наблюдений, но не все полностью валидны. Отдельные студенты предоставили данные «персонального» блока и теста, но не участвовали в эксперименте, выполняя на данном этапе вспомогательные функции (замера расстояния и регистрации данных). Целиком валидных наблюдений, без пропусков в любой переменной, – 216; переменные с 5% или большим числом пропущенных значений отсутствуют.

Студенческие группы были однородны по возрасту; в них не было новичков, простуженных, беременных, лиц с ослабленным зрением/слухом. Чтобы исключить искажающие индивидуальный запах телесные практики (смена парфюма, новое платье и пр.), сбор данных проходил в будни непосредственно в университетской аудитории.

От курящих получено 26% всех наблюдений, от некурящих 74%.

52% проб сделано с участием студентов, проживающих в общежитиях или коммунальных квартирах, 48% – с участием студентов, проживающих в отдельном жилье (квартира или дом).

32% проб составляют опыты тех, кто единолично занимает спальное помещение, 68% – тех, кто регулярно его с кем-то делит. Эта диспропорция может повлиять на результаты, но объективно она соответствует жилищной обеспеченности студентов на данной стадии жизненного цикла.

74% всех наблюдений составляют «женские», 26% – «мужские» пробы. Выравнивание групп осуществить было невоз-

можно, так как обязательным условием являлось личное и довольно продолжительное знакомство всех студентов, а в группах преобладали девушки.

Переменная «Курс» сильно влияет на результаты, причем размер групп уменьшается ближе к выпуску, что является вторым ограничением надежности. В перспективе, для валидации методики, следует использовать панель из одних и тех же студентов, отслеживая динамику их состояния и выбрав группу с более равномерным распределением юношей и девушек из общежития и отдельного жилья.

Обработка и анализ данных осуществлялись в IBM SPSS Statistics for Windows-20, преимущественно с использованием корреляционного анализа. Все приведенные корреляции являются двусторонними, все имеют значимость 0,000 на уровне значимости 0,001.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Итоги по проверке нулевых гипотез с помощью непараметрических распределений представлены в таблице 1. Как видим, самым сильным предиктором является количество человек, с которыми студент делит спальное помещение.

Таблица 1

Итоги проверки нулевых гипотез по критерию Манна-Уитни, $p < 0,05$

Table 1

Results of testing null hypotheses by the Mann-Whitney criterion, $p < 0.05$

Переменная, по которой проверялось распределение значений	Для категории		
	Пол	Жилье	Количество человек на спальню
Балл по шкале краудинга	Отклоняется (0,046)	Отклоняется (0,009)	Отклоняется (0,000)
Интервалы выраженности краудинга: высокий – средний – низкий	Принимается (0,327)	Отклоняется (0,028)	Отклоняется (0,000)
Дальность ощущения запаха при отдельных пробах (см)	Принимается (0,506)	Отклоняется (0,025)	Отклоняется (0,019)
Средняя длина расстояния, на котором студент ощущал запах при серии проб	Отклоняется (0,001)	Отклоняется (0,000)	Отклоняется 0,000)
Точность идентификации при отдельных пробах (да-нет)	Принимается (0,131)	Принимается (0,864)	Принимается (0,380)
Доля верно идентифицированных студентом по запаху людей (%)	Отклоняется (0,010)	Принимается (0,394)	Отклоняется (0,001)

Отклонены все нулевые гипотезы о нормальном характере распределений значений переменных «Точность идентификации» (каждой в отдельности), «Средняя длина» (см.), Доля верных идентификаций (%) (по критерию Колмогорова-Смирнова со значимостью 0,000 при $p < 0,05$); о равновероятном появлении категорий порядковой переменной «Интервалы долей верных идентификаций» (по одновыборочному критерию хи-квадрат со значимостью 0,000 при $p < 0,05$). Расстояние,

на котором ощущается чужой запах, и точность распознавания одорического образа, – автономные переменные. Их парные и парциальные корреляции слабы и статистически незначимы. Кросскорреляция отсутствует.

Используя многослойный перцептрон, мы установили относительную важность каждой из рассмотренных независимых переменных с точки зрения вклада, который они вносят в «поведение» зависимых переменных в отдельности и обеих зависимых переменных в комплексе (табл. 2).

Таблица 2

Важность независимых переменных (многослойный перцептрон, функция активации – единичная матрица, стандартизованный масштаб для количественных переменных, функция ошибки – сумма квадратов)

Table 2

Importance of independent variables (multilayer perceptron, activation function – unit matrix, standardized scale for quantitative variables, error function – sum of squares)

Зависимая	Нормализованная важность независимых переменных				
	Количество человек на спальню	Курс	Пол	Жилье	Балл по шкале краудинга
Балл по шкале краудинга	100%	80,8%	45,2%	34,3%	----
Дальность ощущения запаха при отдельных пробах (см)	38,6%	59,9%	38,2%	33,4%	100%
Средняя длина расстояния, на котором студент ощущал запах при серии проб	37,8%	91%	24,7%	46,6%	100%
Точность идентификации при отдельных пробах (да-нет)	93,1%	100%	46,5%	16,3%	92,1%
Доля верно идентифицированных студентом по запаху людей (%)	42,9%	46,5%	26,7%	25%	100%
Средняя длина при серии проб + Доля верных идентификаций (%)	65,2%	43,1%	42,1%	34,4%	100%

Как видно из табл. 2, самым важным предиктором по отношению к обонятельному восприятию является балл по шкале краудинга, который, в свою очередь, зависит от количества человек в спальне, но не от типа жилья.

Краудинг и скученность. Небольшая доля студентов (12%) совершенно свободна от переживания краудинга, у большинства он умеренный, а 42% чувствуют сильный дискомфорт (рис. 1).

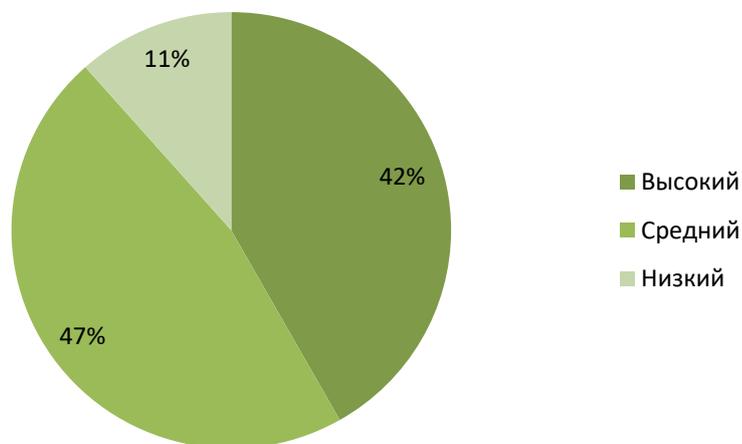


Рис. 1 Распределение испытуемых по интенсивности краудинга
 Fig. 1 Distribution of test subjects by crowding intensity

Кросстабуляция переменных «Интервалы выраженности краудинга: высокий – средний – низкий» и «Тип жилья» указывают, что в интервале среднего и низкого краудинга типы жилья (общежитие/коммуналка и квартира/дом) значимо (на уровне 0,05) не отличаются друг от друга пропорциями столбцов. Существенны различия между типами жилья в высоком интервале (соответствовали отрицательным значениям на шкале). В общежитии/коммуналке доля тех, у кого дискомфорт сильный (58 человек, т.е. 62% от всех, для кого характерен краудинг, или 49% от всех, кто занимает данный тип

жилых помещений, или почти 26% от общего итога), больше, чем в отдельном жилье.

Вместе с тем, как видно из рис. 2, и проживание в коммунальном типе жилья не исключает возможности его единоличного использования, и отдельное жилище его не гарантирует. Иными словами, и краудинг, и одиночество можно испытывать (и не испытывать) и в общежитии или коммунальной квартире, и в отдельном жилье в зависимости от того, какое количество человек делит общее пространство, являющееся зоной особой интимности.

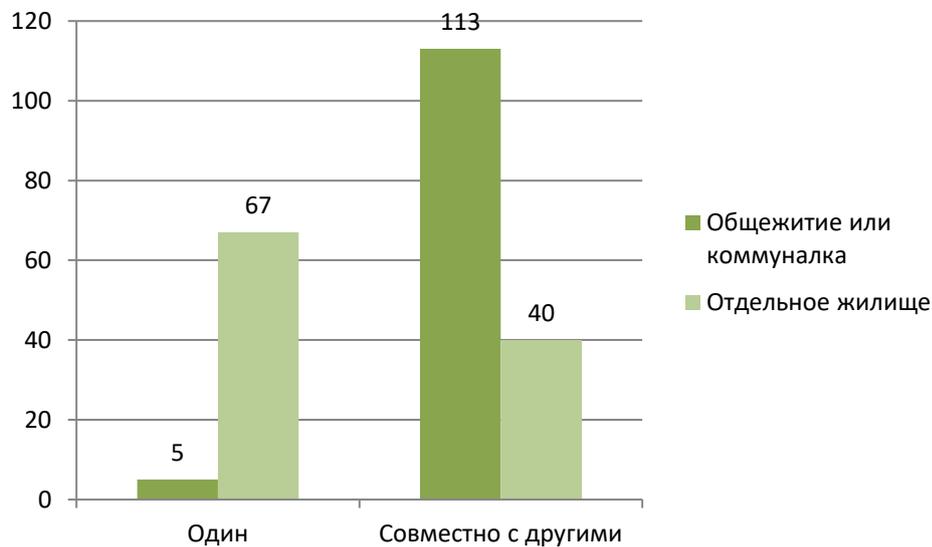


Рис. 2 Распределение между типами жилья студентов, использующих спальное помещение единолично или совместно с другими

Fig. 2 Distribution between the types of housing of students who use the dormitory alone or jointly with others

В итоге связь между использованием спальни и краудингом не выглядит линейной. Связь «чем чаще студент в спальне не один, тем выше краудинг» есть, она выражена ($r = -0,384$), но значительно слабее той, которую мы ожидали увидеть.

Это объясняется отсутствием на среднем интервале краудинга резких различий между использующими спальню в одиночку (37%) или совместно с другими (63%). Это почти половина от всей выборки. На низком уровне краудинга доля тех, кто использует спальню один (73%), значительно больше

тех, кто делит ее с другими (27%). Аналогично на высоком уровне доля тех, кто использует спальню один (15%), значительно меньше тех, кто делит ее с другими (85%). При этом направленные меры связи (лямбда, тау, мера эта) свидетельствуют, что в данной паре переменных производной (зависимой) является не краудинг, а одинокое или совместное с другими использование спальни. Иными словами, чем сильнее краудинг, тем меньше – вследствие этого – студент готов терпеть рядом с собой соседей, а не наоборот.

Это косвенно подкрепляет высказанное Р. Соммером предположение, которое приводит Е.Э. Штейнбах: «агрессивные люди потому и агрессивны, что ощущают вторжение в свое личное пространство намного раньше, чем остальные люди с меньшими

границами личного пространства» (Штейнбах).

Как видно из контрольной диаграммы на рис. 3, показатели реальной скученности меняются по мере близости выпуска: минимум на втором курсе, максимум на третьем.

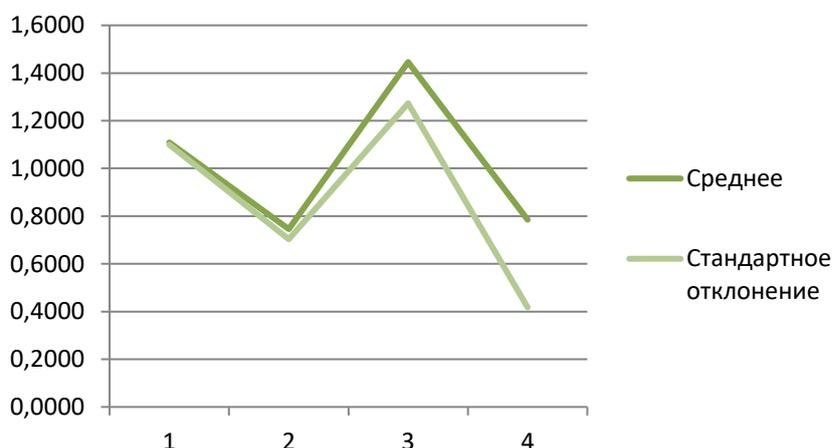


Рис. 3 Средние значения скученности в зависимости от курса

Fig. 3 Average crowding values depending on the course

Примерно так же в зависимости от курса изменяется связь краудинга и скученности. В табл. 3 представлены с разбивкой по курсу значения коэффициентов корреляций для двух вариантов представления одной и той же величины: дихотомии «один студент

в спальне или не один» и непрерывной количественной из абсолютных значений количества соседей по спальне, которое лежит в диапазоне от 0 (студент один) до 5 человек в спальном помещении (включая студента).

Таблица 3

Корреляции переменной «Интервалы краудинга: высокий-средний-низкий» и реальной плотности спальни

Table 3

Correlations of the variable “Crowding intervals: high-medium-low” and the real density of the bedroom

Курс	Статистики	Один ли студент в спальне	Количество человек (помимо студента) в спальне
1	Корреляция Пирсона	0,07	,29*
	Знач.	0,60	0,02
	N	64	64
2	Корреляция Пирсона	-0,20	-0,06
	Знач.	0,13	0,68
	N	59	59
3	Корреляция Пирсона	-,95**	-,93**
	Знач.	0,00	0,00
	N	74	74
4	Корреляция Пирсона	-,74**	-,74**

Курс	Статистики	Один ли студент в спальне	Количество человек (помимо студента) в спальне
	Знач.	0,00	0,00
	N	28	28

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

На первом году обучения связи нет или же (непрерывная переменная) она так мала, что ею можно пренебречь. На втором курсе связи нет: студенты либо адаптируются к совместному проживанию, либо ищут способы уменьшить количество соседей (доля людей, занимающих отдельное жилье, плавно увеличивается на втором курсе, а к третьему превышает долю тех, кто живет в общежитии). К старшим курсам те, кому не удается ни арендовать жилье, ни подобрать соседей по вкусу, остро реагируют даже на их небольшое количество.

Подтверждаются и наблюдения (Evans, 2001) о более острой реакции на краудинг мужчин. Если в женской подвыборке отмеченная связь не дотягивает до умеренной силы ($r = 0,317$), то в мужской переходит в диапазон очень сильной ($r = 0,723$). Мужчинам культура предписывает контролировать и менять пространство, а женщинам – «вписываться» в пространство, облагораживать его и ладить с окружающими.

Выявленная связь (краудинг и другие люди в персональном пространстве) сохраняет свою силу и знак в условиях парциальных корреляций с поочередным исключением таких переменных, как Жилье, Курение, Курс и Пол. При их совместном исключении связь краудинга и скученности положительная, чуть более сильная, чем в условиях парной корреляции: $r = 0,396$. При исключении Курса связь практически неизменна: $r = 0,387$. При исключении Жилья связь незначительно утрачивает силу: $r = 0,361$. При исключении Пола связь незначительно растет: $r = 0,390$. При исключении Курения связь растет существенно: $r = 0,446$. Иными словами, если бы испытуемые не курили, дискомфорт мог бы быть еще шире, а это говорит в пользу нашей исходной гипотезы.

Краудинг, скученность и обоняние.

Корреляционный анализ совокупности переменных (Балл по шкале краудинга, Средняя

для испытуемого длина (в см.), на котором студент ощущал чужой запах, Доля точных идентификаций у одного испытуемого (в %) и сравнение коэффициентов в подмассивах, разделенных по переменным Жилье, Скученность (интервал), Курение, Пол показывает условия появления и отсутствия связи с обонятельной чувствительностью. Точность идентификации связана с продолжительностью внутригрупповых взаимодействий (курс), полом и количеством человек на спальню, а расстояние – со степенью выраженности краудинга. Слабая статистически значимая обратная связь с жильем фиксируется только для расстояния.

В целом для переменной Средняя для испытуемого длина (в см.), на котором студент ощущал чужой запах, связи выглядят так. Чем сильнее краудинг, тем больше расстояние ($r = -0,353$), но связи с количеством человек в спальне нет.

Чем старше курс, тем меньше расстояние, на котором ощущается запах ($r = -0,458$), что косвенно говорит о «накоплении» краудинга и падении обонятельной чувствительности. Это подтверждает и разбиение выборки по переменной «Курс». На первом курсе связь между расстоянием и краудингом, а также расстоянием и количеством человек в спальне отсутствует. На втором году появляется умеренно сильная связь между расстоянием и краудингом ($r = -0,550$), которая к третьему курсу меняет знак и резко усиливается ($r = 0,915$), сопровождаясь также слабой прямой связью с количеством человек в спальне ($r = 0,307$). На четвертом году связь вновь становится отрицательной, сохраняя высокую силу ($r = -0,664$), уже снова вне зависимости от реального количества человек на спальню.

При разбиении по интервалам скученности мы видим значащие, но слабые связи

краудинга и дальности запаха во всех интервалах, кроме высокого. Только в условиях сильной скученности расстояние, на котором ощущается запах, тем больше, чем краудинг сильнее ($r = -0,774$). Иными словами, краудинг – это болезненная, нервная раздражительность, которая действительно сопровождается обострением обоняния, причем едва ли эти обонятельные впечатления приятны человеку.

Юноши «чуют» на несколько большем расстоянии ($r = 0,250$), чем девушки, курящие – на несколько меньшем расстоянии ($r = -0,268$), чем некурящие, но обе связи слабые. При разбиении выборки по переменной «Курение» оказывается, что среди некурящих запах заметно дальше улавливают юноши ($r = 0,359$), а среди курящих – намного дальше чуют девушки ($r = -0,711$). Соответственно, при разбиении выборки по «Полу» для женщин связи с курением нет, а в мужской подгруппе отрицательная связь «чем меньше курят, тем больше длина» очень сильная ($r = -0,864$).

Длина запаха несколько больше в жилье худшего качества ($r = -0,300$). При этом при разбиении по переменной «Жилье» полностью нивелируется роль курения, поскольку студенты курят тем чаще, чем лучше их жилищные условия ($r = 0,580$): в общежитии действует запрет на курение. Юноши проявляют большую чуткость на запахи в условиях общежития ($r = 0,307$), а девушки – отдельного жилья ($r = -0,467$). В отдельном жилище не важен и год обучения студента, тогда как для общежития роль времени резко усиливается ($r = -0,526$).

Для переменной «Доля точных идентификаций у одного испытуемого (в %)» выявлена умеренно сильная отрицательная связь с количеством человек, разделяющих со студентом спальное помещение ($r = -0,406$). Курение, Пол, Жилье, Балл по шкале краудинга в масштабах выборки в целом с точностью восприятия не связаны.

При разбиении по «Курению» у некурящих слегка слабеет связь между долей точных идентификаций и скученностью ($r = -0,350$). Что касается курящих, она резко усиливается

($r = -0,838$). Кроме того, у курящих выявляется и очень сильная, близкая к линейной зависимость ($r = -0,855$) «чем выше доля точных идентификаций, тем сильнее краудинг» (и наоборот). По всей вероятности, у курящих обонятельная чувствительность в условиях скученности дополняется более сильной раздражительностью.

При разбиении выборки по «Полу» в женской подвыборке точности идентификаций способствует сниженный краудинг ($r = 0,335$) и разреженное соседство ($r = -0,380$). В мужской подвыборке – иначе и резче: точность тем выше, чем меньше скученность ($r = -0,498$) и одновременно чем выше краудинг ($r = -0,713$).

При разбиении по переменной «Жилье» связь отсутствует для квартир и домов, но в общежитиях и коммуналках способность выделять запах связана только с объективным фактором, независимо от его восприятия. Интервалы долей точных идентификаций одnogруппников тем меньше, чем больше людей в помещении, которое служит студенту спальней ($r = -0,398$); с баллом по шкале краудинга связи нет.

При разбиении по переменной «Курс»: идентификации тем точнее, чем меньше людей ($r = -0,490$) и чем ниже краудинг ($r = 0,474$) на первом курсе; чем больше людей ($r = 0,676$) независимо от краудинга на втором курсе; чем больше людей ($r = 0,355$) независимо от краудинга на третьем курсе. К четвертому курсу утрачиваются полностью обе связи: фактор времени самодостаточен.

Низкий и средний интервалы скученности не показывают существенных связей между целевыми переменными. В интервале высокой скученности доля верных идентификаций тем меньше, чем больше людей проживает со студентом ($r = -0,759$) и тем больше, чем ниже краудинг ($r = 0,498$).

Итак, для юношей, курящих, проживающих в общежитии и коммунальных квартирах, в условиях скученности, которую они не могут контролировать, можно говорить о довольно заметной тенденции к «затираанию» способности реагировать на запахи.

Заключение (Conclusions). Краудинг выполняет защитную функцию в условиях нарушений приватности, вызванной высокой и – особенно – непривычной скученностью, на что указывает острота и вариативность реакций первокурсников.

В условиях сильного краудинга чужой запах ощущается на большей дистанции. Чем выше краудинг, тем важнее ольфакторная коммуникация. С этим мы связываем, например, развитие способности «читать» различные запахи как знаки на втором и третьем курсе: пестрота контактов формирует данную компетенцию и не сопровождается негативными переживаниями (краудингом). Но эта способность постепенно разрушается, по мере адаптации к скученности. Сутью этой адаптации становится или снижение обонятельной чувствительности, или сознательное изменение пространства вокруг себя. Но общежитие создает более ригидную социопространственную среду, чем отдельная квартира или дом, которые дают большую маневренность. Поэтому связь краудинга и скученности – динамическая переменная. Данные указывают на процесс его «накопления». Критический срок – два года в перенаселенном пространстве (экстремально высокие значения краудинга появляются, начиная с трех человек, которые регулярно вторгаются в интимное пространство). После этого – если человек, попавший в измененную социально-пространственную среду, не обзаводится «своей» защищенной территорией – происходят существенные изменения реакций на пространственные взаимодействия, что маркируется обонятельной чувствительностью.

Между юношами и девушками наблюдаются резкие различия, которые можно связать с различиями гендерных вариантов территориального поведения, в силу которых оттенки запаха лучше распознаются женщинами, но мужчины раньше распознают сам факт чужого присутствия. В нашей выборке девушкам принадлежит большее количество верных идентификаций и в абсолютном, и в относительном выражении.

Обоняние мужчин и женщин по-разному связано со скученностью. В условиях скученности мужчины распознают запах, но краудинг эту способность усиливает. В данном случае краудинг выступает аналогом доминантности, готовности к защите своей территории неизбирательно – от любого «чужака». Поэтому и запах улавливается ими на несколько большем расстоянии, и курение сильно вредит этой способности (которая подчинена задаче защиты), в отличие от женщин. Ольфакторная коммуникация девушек предполагает оперирование значительно большим количеством дифференцированных знаков, но лишь в спокойной обстановке отдельного жилья или дружественного, не слишком плотного соседства, которое не воспринимается как агрессивная среда.

Предварительно гипотезу о наличии связи между перенаселенностью, краудингом и ольфакторной чувствительностью, по крайней мере студенческой молодежи, можно считать подтвержденной.

Если появятся данные, позволяющие говорить об универсальном характере выявленных взаимосвязей, то целый ряд негативных характеристик современной общественной психологии можно объяснить условиями длительной или пожизненной скученности, низкой обеспеченности жильем. Поскольку в этих условиях социализировано не одно постсоветское поколение, можно ожидать дальнейшего роста всех форм абсентизма и отчуждения, раздражительности, агрессии и неприятия по отношению к соседям и соседству; презрения, отвращения и нетерпимости к окружающим в повседневных социальных взаимодействиях.

Список литературы

Аникина А.С. Проблема педикулеза в современном обществе // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. № 1 (6). С. 91.

Особенности юношей с низкой и высокой чувствительностью к запахам противоположного пола / Бедарева А.В., Иванов В.И., Литвинова Н.А., Могилина А.А., Зубрикова К.Ю. // Вестник Томского государственного университета. Биология. 2011. № 2 (14). С. 65-72.

Захарьин Д. Ольфакторная коммуникация в контексте русской истории. URL:<http://ec-dejavu.ru/s-2/Smell-2.html> (дата обращения: 21.07.2022).

Зиммель Г. Из “Экскурса о социологии чувств” // Новое литературное обозрение. 2000. № 3. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2000/3> (дата обращения: 21.07.2022).

Зыховская Н.Л. Ольфакторная агрессия в художественном тексте. URL:<http://ec-dejavu.ru/s/Smell.html> (дата обращения: 21.07.2022).

Петухова В.Н. Проблема отвращения в современной психологии // Современная психология: Материалы V Междунар. науч. конф. Казань: Бук. 2017. С. 4-19. URL:<https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/13046/> (дата обращения: 21.07.2022).

Прохорова И. «Я тебя нюхать не хочу, а вынужден!» (Интервью от 07.11.2012). URL:<https://www.kp.ru/radio/26511/3435085/> (дата обращения: 21.07.2022).

Татарникова А.И. Чем пахнут «чужие»: санитарно-гигиеническая культура аборигенного населения Тобольской губернии второй половины XIX в. (по материалам сибирской прессы) // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2013. № 4 (23). С. 127-132.

Штейнбах Е.А. Проксемика и краудинг. URL:https://www.elitarium.ru/proksemika_krauding/ (дата обращения: 21.07.2022).

Aiello J.R., Thompson D.E. “Personal Space, Crowding, and Spatial Behavior in a Cultural Context”. Altman, I., Rapoport, A., Wohlwill, J.F. (Eds.), *Human Behavior and Environment: Advances in theory and research*. 1980, Vol. 4 (Environment and Culture). P. 107-177.

Baum A., Valins S. *Architecture and social behavior: psychological studies of social density*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1977. 112 p.

Evans G.W. Environmental stress and health. Baum A., Revenson T., Singer J.E. (Eds.), *Handbook of health psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 2001. P. 365-385.

Feinstein J.S., Tranel D., Adolphs R., Damasio A. The human amygdala and the induction and experience of fear // *Current Biology*. 2011. 1 (21). P. 34-38.

Haney C. Prison Effects of in the Age of Mass Incarceration // *The Prison Journal*. 2012. Vol. XX(X). P. 1-4. [https://www.researchgate.net/publication/274998193_Prison_Ef-](https://www.researchgate.net/publication/274998193_Prison_Effects_in_the_Era_of_Mass_Incarceration)

[fects_in_the_Era_of_Mass_Incarceration](https://www.researchgate.net/publication/274998193_Prison_Effects_in_the_Era_of_Mass_Incarceration) (дата обращения: 21.07.2022).

Huang X. Deodorizing China: Odour, ordure, and colonial (dis)order in Shanghai, 1840s-1940s // *Modern Asian Studies*. 2016. 50(3). P. 1092-1122.

Trotter D. Peter Melville Logan, Nerves and narratives: A cultural history of hysteria in nineteenth-century British prose // *Medical History*. 1998. 42(3). P. 397-398.

Trotter D. The New Historicism and the psychopathology of everyday modern life // *Critical Quarterly*. 2004. 42. P. 36-58. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0011-1562.2000.00271.x> (дата обращения: 21.07.2022).

Tullett W. Grease and Sweat: Race and Smell in Eighteenth-Century English Culture // *Cultural and Social History*. 2016. 13. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780038.2016.1202008> (дата обращения: 21.07.2022).

Valverde M. The Law of Bad Smells: Making and Adjudicating Offensiveness Claims in Contemporary Local Law // *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne Droit Et Société*. 2019. 34(2). P. 327-341.

References

Anikina, A.S. (2016), “Problema pedikuleza v sovremennom obshchestve” (The problem of pediculosis in modern society). *Byulleten' medicinskih internet-konferencij*, 1 (6): 91. (In Russian).

Bedareva, A.V., Ivanov, V.I., Litvinova, N.A., Mogilina, A.A. and Zubrikova, K.YU. (2011), “Osobennosti yunoshej s nizkoj i vysokoj chuvstvitel'nost'yu k zapaham protivopolozhnogo pola”, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Biologiya*, 2 (14): 65-72. (In Russian).

Petuhova, V.N. (2017), “The problem of aversion in modern psychology”, *Sovremennaya psikhologiya: Materialy V Mezhdunar. nauch. konf., Kazan'*, Buk: 4-19, available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/13046/> (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

Prohorova, I. (2012), “I don't want to sniff you, but I have to!” (Interview from 07.11.2012], available at: <https://www.kp.ru/radio/26511/3435085/> (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

SHtejnbah, E.A. (w.y.), *Proksemika i krauding* (Proxemics and crowding), available at: https://www.elitarium.ru/proksemika_krauding/ (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

Tatarnikova, A.I. (2013), "What do "strangers" smell like: sanitary and hygienic culture of the aboriginal population of the Tobolsk province of the second half of the XIX century (based on the materials of the Siberian press)", *Vestnik arheologii, antropologii i etnografii*, 4 (23):127-132. (In Russian).

Zahar'in, D. (w.y.), "Olfactory communication in the context of Russian history", available at: <http://ec-dejavu.ru/s-2/Smell-2.html> (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

Zimmel G. (2000), "From the "Excursus on the sociology of feelings", *Novoe literaturnoe obozrenie*, 3, available at: <https://magazines.gorky.media/nlo/2000/3> (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

Zyhovskaya, N.L., "Olfactory aggression in a literary text", available at: <http://ec-dejavu.ru/s/Smell.html> (Accessed 21 July 2022). (In Russian).

Aiello, J.R and Thompson, D.E. (1980), Personal Space, Crowding, and Spatial Behavior in a Cultural Context. In: Altman, I., Rapoport, A. and Wohlwill, J.F. (eds.). *Human Behavior and Environment: Advances in theory and research. Vol. 4 (Environment and Culture)*: 107-177. (In USA-UK).

Baum, A. and Valins, S. (1977), *Architecture and social behavior: psychological studies of social density*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum. (In USA).

Evans, G.W. (2001), Environmental stress and health. In: Baum A., Revenson T. and Singer J. E. (eds.). *Handbook of health psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (In USA).

Feinstein, J.S., Tranel, D., Adolphs, R. and Damasio, A. (2011), "The human amygdala and the induction and experience of fear", *Current Biology*, 1 (21): 34-38. (UK).

Haney, C. (2012), "Prison Effects of in the Age of Mass Incarceration". *The Prison Journal*, XX(X): 1-24, available at: https://www.researchgate.net/publication/274998193_Prison_Effects_in_the_Era_of_Mass_Incarceration (Accessed 21 July 2022). (In USA).

Huang, X. (2016), "Deodorizing China: Odour, ordure, and colonial (dis)order in Shanghai, 1840s-1940s", *Modern Asian Studies*, 50(3): 1092-1122. (UK).

Trotter, D. (1998), "Peter Melville Logan, Nerves and narratives: A cultural history of hysteria in nineteenth-century British prose", *Medical History*, 42(3): 397-398. (UK).

Trotter, D. (2004), "The New Historicism and the psychopathology of everyday modern life". *Critical Quarterly*, 42: 36-58, available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0011-1562.2000.00271.x> (Accessed 21 July 2022). (In USA).

Tullett, W. (2016), "Grease and Sweat: Race and Smell in Eighteenth-Century English Culture". *Cultural and Social History*, 13, available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780038.2016.1202008> (Accessed 21 July 2022). (UK).

Valverde, M. (2019), "The Law of Bad Smells: Making and Adjudicating Offensiveness Claims in Contemporary Local Law". *Canadian Journal of Law and Society / Revue Canadienne Droit Et Société*, 34(2): 327-341. (UK-Canada).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Казакова Анна Юрьевна, доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник ИНИОН, профессор кафедры философии, культурологии и социологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

About the author:

Anna Yu. Kazakova, Doctor of Sociology, Leading Researcher at the Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Cultural Studies and Sociology, of K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University.

УДК 316.64

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-08

Титова О.И. 

Социальное взаимодействие студентов
с разным типом гендерных установок

Сибирский юридический институт МВД России,
ул. Рокоссовского, д. 20, Красноярск, 660131, Россия;
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева,
ул. Ады Лебедевой, д. 89, Красноярск, 660049, Россия
944058@mail.ru

Статья поступила 19 января 2023; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023

Аннотация. *Введение.* Гендерно-чувствительные характеристики социального взаимодействия изучены мало, в основном они представлены работами о гендерных стереотипах. Студенты отличаются высоким уровнем активности в реализации разных форм отношений, в том числе в построении романтических и супружеских отношений, регулируемых их гендерными установками. *Цель:* изучение параметров социального взаимодействия, взаимосвязанных с гендерными установками личности. *Материалы и методы:* авторский опросник гендерных установок, авторский опросник социального взаимодействия, методика «Жизнестойкость» (С. Мадди), методика «Толерантность к неопределенности» (С. Баднер), методика измерения альтруистических установок (М.И. Ясин), авторская методика изучения гендерных стереотипов; дискриминантный анализ (SPSS 27.0). Выборка: 456 человек от 18 до 70 лет (44,1% мужчин, 55,7% женщин), из них 194 студента вузов г. Красноярск. *Результаты.* Методом кластерного анализа определены 6 типов гендерных установок. Описаны частота их встречаемости среди студентов, параметры взаимодействия и личностные характеристики, которыми отличается построение взаимодействия у студентов с разными гендерными установками. Дана характеристика социального взаимодействия представителей самого распространенного типа (тип «андрогинный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам») и наименее распространенного (тип «патриархально-пуританский»). *Заключение:* выявлены параметры социального взаимодействия, чувствительные к гендерным установкам разного типа. Продолжение исследования требуется для теоретического обоснования выделенных типов гендерных установок и конструирования подхода к учету указанных типов в психолого-педагогической подготовке студентов.

Ключевые слова: гендерные установки; гендер; студенты; дискриминантный анализ; социальное взаимодействие; параметры взаимодействия

Информация для цитирования: Титова О.И. Социальное взаимодействие студентов с разным типом гендерных установок // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 88-100. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-08.

O.I. Titova 

Social interaction of students with different types of gender attitudes

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
20 Rokossovsky Str., Krasnoyarsk, 660131, Russia;
Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University,
89 Ada Lebedeva Str., Krasnoyarsk, 660049, Russia
944058@mail.ru

*Received on January 19, 2023; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. *Introduction.* Gender-sensitive characteristics of social interaction are little studied, they are mainly represented by works on gender stereotypes. Students have a high level of activity in the implementation of various forms of relationships, including the construction of romantic and marital relationships, regulated by their gender attitudes. *Purpose:* to study the parameters of social interaction, interconnected with the gender attitudes of the individual. *Materials and methods:* the author's questionnaire of gender attitudes, the author's questionnaire of social interaction, the “Resilience” method (S. Maddy), the “Tolerance to Uncertainty” method (S. Badner), the method for measuring altruistic attitudes (M. Yasin), the author's method studying gender stereotypes; discriminant analysis (SPSS 27.0). *Sample:* 456 people aged 18 to 70 (44.1% men, 55.7% women), including 194 university students in Krasnoyarsk. *Results.* The method of cluster analysis identified 6 types of gender attitudes. The frequency of their occurrence among students, the parameters of interaction and personal characteristics that distinguish the construction of interaction among students with different gender attitudes are described. The characteristic of social interaction of representatives of the most common type (type “androgynous, with a value-differentiated attitude towards men and women”) and the least common (type “patriarchal-puritan”) is given. *Conclusion:* the parameters of social interaction that are sensitive to gender attitudes of various types were identified. Continuation of the research is required for the theoretical substantiation of the identified types of gender attitudes and the design of an approach to considering these types in the psychological and pedagogical training of students.

Keywords: gender attitudes; gender; students; discriminant analysis; social interaction; options of interaction

Information for citation: Titova, O.I. (2022), “Social interaction of students with different types of gender attitudes”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 88-100, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-08.

Введение (Introduction). Несмотря на проводимые исследования (Грачев, 2020; Журавлев, 2005; Позняков, 2018; Позняков, Вавакина, 2016; Титова, 2021 и др.), социальное взаимодействие продолжает относиться к числу малоизученных психологических феноменов, что обусловлено как разнообразием содержания самого феномена, так и

трудностями методического характера. Гендерно-чувствительные, гендерно-зависимые характеристики социального взаимодействия также изучены мало – преимущественно на основе гендерных стереотипов, связанных с разными ожиданиями от мужчин и женщин (Позняков, Титова, 2014; Lamer, Weisbuch, 2019; Ma, Correll,

Wittenbrink, 2018; Wittlin, Dovidio, LaFrance, Burke, 2018 и др.), проявлений доминирования и подчинения (Вавакина, 2018; Позняков, Вавакина, 2016; Lamer, Weisbuch, 2019), зависимости (Коваленко, 2021; Титова, 2021a), рациональности и эмоциональности (Грачев, 2020; Расина, 2021; Титова, 2021б; Grieve, March, Doorn, 2019; Vescio, Schermerhorn, Gallegos, Laubach, 2021) и других (например: Stroessner, Benitez, Perez et al., 2020; Atwood, Axt, 2021). Вместе с тем студенческая молодежь в силу своих возрастных особенностей относится к числу активных субъектов социального взаимодействия. Роль гендерных отношений в этом возрасте тоже особая – для большинства юношей и девушек период обучения в вузе сопровождается значительной активностью в построении романтических и супружеских отношений, что влияет на формирование гендерных установок и гендерной идентичности личности в целом. Все это в совокупности обусловило исследовательский интерес к изучаемому феномену. Данная работа посвящена результатам одного из этапов исследования роли гендера в регуляции социального взаимодействия.

Цель работы – изучение параметров социального взаимодействия, взаимосвязанных с гендерными установками личности. Для ее достижения решались следующие задачи: 1) определить параметры социального взаимодействия, отличающиеся у студентов с разным типом гендерных установок; 2) охарактеризовать особенности социального взаимодействия студентов, представляющих наиболее частый и наиболее редкий типы гендерных установок.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В силу особенностей операционализации феномена в работах современных отечественных психологов получило распространение изучение социального взаимодействия через субъективное восприятие его сторон и условий, посредством анализа психологического отношения к ним (Вавакина, 2018; Грачев, 2020; Позняков, Вавакина, 2016; Позняков, Титова, 2014 и др.). В рабо-

тах Т.С. Вавакиной отмечается, что социальное взаимодействие как вид связи представляет систему действий, а именно интегрированность действий и функциональную координацию их следствий. Оно возникает из совместного участия субъектов взаимодействия в сложной, подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь основанием общественной солидарности (Вавакина, 2018: 41). Характеризуя уровни, автор отмечает, что макроуровень складывается из совокупности ситуаций социального взаимодействия субъектов, интервалы которого по своей продолжительности сопоставимы с периодами жизни человека. На этом уровне взаимодействие характеризуется автором «как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами» (Вавакина, 2018: 44), которая приводит к формированию устойчивых взаимосвязей между субъектами – отношений между ними. В отечественной науке разработано несколько типологий социального взаимодействия. Так, А.Л. Журавлев выделяет семь основных типов социального взаимодействия в совместной деятельности, среди которых сотрудничество, в рамках которого партнеры по взаимодействию содействуют друг другу и активно способствуют достижению индивидуальных целей, и противоборство, в рамках которого партнеры противодействуют друг другу и препятствуют достижению цели каждого (Журавлев, 2005). В работах А.А. Грачева социальное взаимодействие характеризуется как: а) дефицитарное (субъект-объектное), основанное на взаимной выгоде; б) самореализационное (субъект-субъектное), предполагающее свободу в реализации потенциала человека, создание условий для этого; в) духовное (объект-субъектное), имеющее форму служения (Грачев, 2020: 419). В контексте исследования партнерства В.П. Позняковым и Т.С. Вавакиной выделяются несколько разновидностей взаимодействия: предметно-ресурсное, субъектно-ресурсное и субъектно-ценностное (Позняков, Вавакина, 2016). Через призму ценностно-смысловых аспектов

Е.В. Коваленко предлагает систематизировать социальное взаимодействие в виде матрицы, содержание которой обращено к материальной, социальной и духовной сфере жизнедеятельности личности. Ценностно-смысловые аспекты опыта взаимодействия в социальной сфере описываются автором через коллективизм/индивидуализм, доверие/недоверие, независимость/зависимость (Коваленко, 2021: 10), что предлагается в качестве ориентиров постановки педагогических задач в процессе профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля.

Что касается изучения социального взаимодействия представителей разных гендерных типов, то анализ работ последних лет позволяет выделить два направления. Одно из них связано с изучением психологических особенностей, проявляющихся в общении представителей разных гендерных типов. Обнаружены социально-обусловленные различия в восприятии геометрических фигур маскулинными и фемининными респондентами (Stroessner, Benitez, Perez et al., 2020). На примере маскулинных, фемининных людей и трансгендеров обнаружено, что на силу и устойчивость стереотипов о представителях гендерной группы влияет четкость и конкретность прототипа этой группы (Ma, Correll, Wittenbrink, 2018). В исследовании установок S. Atwood и J.R. Axt выявили различия в содержании и скорости их формирования при восприятии людей андрогинного и гендерно-конформного типа (Atwood, Axt, 2021). В том числе N.M. Wittlin с коллегами отмечают, что лицо партнера по взаимодействию воспринимается как менее мужественное или менее женственное, если дана установка, что воспринимаемый субъект – трансгендер (Wittlin, Dovidio, LaFrance, Burke, 2018). В работе R. Grieve, E. March и G.V. Doorn выявлены различия реакций на угрозу гендерной идентичности у респондентов маскулинного и фемининного типов (Grieve, March, Doorn, 2019). Позднее Т.К. Vescio с коллегами подтверждено, что маскулинные личности при угрозе разрушения их маскулинности переживают сильный дискомфорт,

который сопровождается гневом, чего не наблюдается в ситуациях, когда такой угрозы нет (Vescio, Schermerhorn, Gallegos, Laubach, 2021).

Другое направление представлено исследованиями взаимодействия в сети интернет и рамках массовой коммуникации. Например, авторы одного из исследований пришли к выводу, что на формирование и трансляцию гендерных стереотипов в обществе сильно влияет традиция, сложившаяся в СМИ, мужчин изображать более высокими, чем женщин, что способствует восприятию мужчин как более сильных и доминирующих в обществе (Lamer, Weisbuch, 2019). В исследовании О.Э. Расиной об аспектах образа «Я» личности установлено, что аспекты этого образа в разной степени актуальны в зависимости от вида коммуникации. Анализируя перцептивные процессы, автор выделяет формирование виртуального Я личности как необходимый элемент социального взаимодействия в виртуальном пространстве (Расина, 2021: 115).

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что в исследованиях социального взаимодействия гендерные аспекты чаще учитываются обобщенно – в контексте изучения взаимодействия мужчин и/или женщин. В тех же работах, в которых авторами учитывается гендерный тип респондента или воспринимаемого им партнера по взаимодействию, исследования посвящены преимущественно локальным явлениям (восприятие фигур, оценка личности на основе восприятия ее лица, формирование стереотипов, реакции на угрозу гендерной идентичности и т.д.).

Анализ значимых характеристик социального взаимодействия с учетом типологических особенностей гендерных установок позволит учитывать их для повышения эффективности взаимодействия специалистов в социономических профессиях, в гендерно-стереотипных профессиях («традиционно мужских» и «традиционно женских»), управления коллективами и осуществления функции воспитания личности путем гендерного просвещения на этапе вузовской подготовки.

Материалы и методы (Methodology and methods). Авторский опросник гендерных установок (Титова, 2021а), авторский опросник социального взаимодействия (Титова, 2021б), методика «Жизнестойкость» (автор С. Мадди), методика «Толерантность к неопределенности» (С. Баднер), методика измерения альтруистических установок (М.И. Ясин), авторская методика изучения гендерных стереотипов (Позняков, Титова, 2014); выполнен кластерный и дискриминантный анализ (SPSS 27.0).

Ранее с помощью структурного моделирования и конфирматорного факторного анализа нами было доказано, что гендерные установки определяют процесс социального взаимодействия взаимосвязанно с такими личностными качествами, как жизнестойкость, толерантность к неопределенности и альтруистические установки (отдельные результаты опубликованы (Титова, 2021б), другие находятся на этапе публикации). Поэтому кроме параметров социального взаимодействия в анализ были также включены указанные личностные качества – жизнестойкость, толерантность к неопределенности и альтруистические установки.

Выборка составила 456 человек (в возрасте от 18 до 70 лет; 44,1% мужчин, 55,7% женщин, 0,2% отнесли себя к «третьему» полу), в том числе 194 студента гуманитарных специальностей, обучающихся в вузах г. Красноярск.

Этапы исследования:

1) проведен опрос, и на основе полученных данных с помощью кластерного анализа выделены типы гендерных установок для разновозрастной выборки, дана оценка частоты встречаемости каждого типа среди студентов;

2) с помощью дискриминантного анализа определены параметры социального взаимодействия, по которым существенно

различаются респонденты с разным типом гендерных установок;

3) проведен анализ среднегрупповых значений параметров социального взаимодействия и личностных качеств, по результатам которого составлена характеристика взаимодействия представителей разных типов гендерных установок.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). С помощью кластерного анализа данных о гендерных установках респондентов, проведенного по методу k-средних, были определены *6 типов гендерных установок*: 1) эгалитарный, нивелирующий различия между мужчинами и женщинами; 2) андрогинный, с ценностно-дифференцированными отношениями к мужчинам и женщинам; 3) отрицающий личностные взаимоотношения в сексе; 4) отрицающий необходимость равновесия между семьей и работой, с моральными установками к сексу; 5) патриархально-пуританский; 6) ценящий эмоционально-личностный компонент гендерных отношений.

Анализ распределения выделенных типов гендерных установок на подвыборке студентов вузов показал следующие результаты, графически представленные на рис. 1.

По данным рис. 1 видно, что среди студентов вузов наиболее распространены типами гендерных установок являются: «андрогинный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам» (22,7% студентов), «ценящий эмоционально-личностный компонент гендерных отношений» (19,1% студентов), «отрицающий равновесие между семьей и работой, с моральными установками к сексу» (16,5% студентов), реже всего представлен «патриархально-пуританский» тип (11,9% студентов).

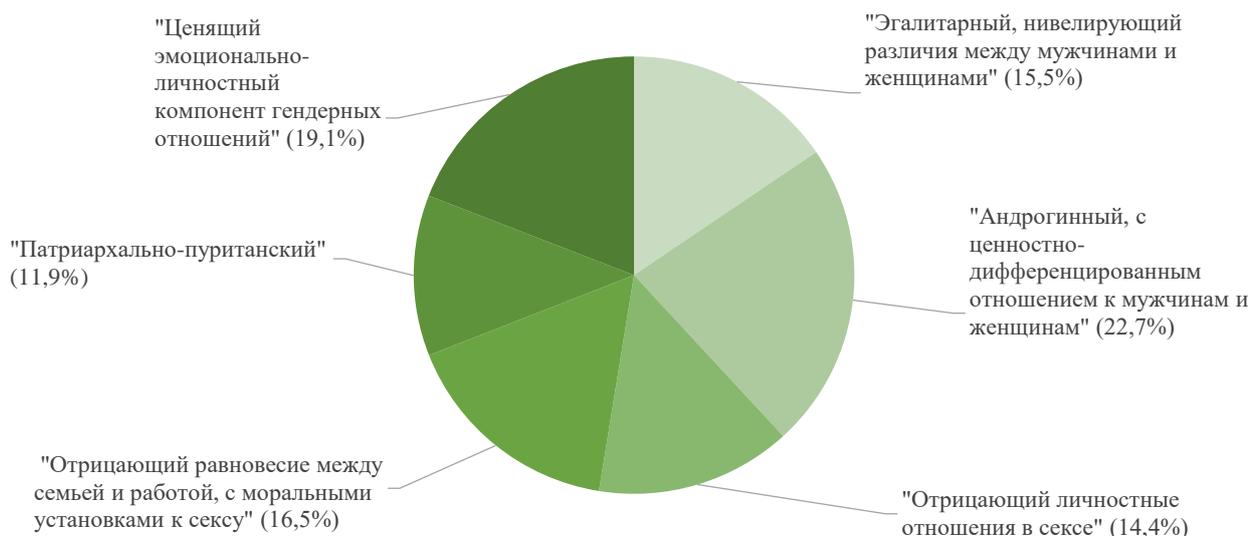


Рис. 1 Частота гендерных типов среди студентов
 Fig. 1 Frequency of gender types among students

Сравнение с данными разновозрастной выборки показывает, что тип «эгалитарный, нивелирующий различия между мужчинами и женщинами» среди студентов встречается на 20% реже, а тип «патриархально-пуританский», наоборот, в 1,5 раза чаще, среди представителей других возрастных групп.

Далее было проанализировано, чем отличается социальное взаимодействие у людей с разным типом гендерных установок, в том числе студентов с соответствующим типом установок. Для этого был проведен дис-

криминантный анализ параметров социального взаимодействия и личностных качеств, участвующих в его регуляции. В ходе анализа получены 5 дискриминантных функций (см. табл. 1), первые три из которых обладают способностью различать изучаемые группы на статистически значимом уровне ($p \leq 0,008$), определяя тем самым их межгрупповые различия. Суммарно эти три функции описывают 87,5% дисперсии признаков, характеризующих социальное взаимодействие представителей 6 типов гендерных установок.

Таблица 1

Сводка канонических дискриминантных функций

Table 1

Summary of canonical discriminant functions

Функция	Собственное значение	% дисперсии	Суммарный %	Каноническая корреляция
1	0,595 ^a	55,6	55,6	0,611
2	0,202 ^a	18,9	74,5	0,410
3	0,140 ^a	13,1	87,5	0,350
4	0,099 ^a	9,2	96,8	0,300
5	0,034 ^a	3,2	100,0	0,183

Чтобы определить, какие параметры социального взаимодействия и личностные

качества наиболее значимо определяют межгрупповые различия социального взаимодей-

ствия представителей 6 типов, проанализируем коэффициенты первых трех дискриминантных функций (см. табл. 2), которые станут основой характеристики особенностей социального взаимодействия представите-

лей разных типов. Для описания социального взаимодействия 6 типов нами будут отбираться характеристики, коэффициенты которых по результатам дискриминантного анализа составляют по модулю 0,3 и более.

Таблица 2

Коэффициенты дискриминантной функции

Table 2

Discriminant function coefficients

Параметры взаимодействия	Функция		
	1	2	3
Частота конкуренции	0,522*	0,25	-0,04
Доверие друг другу	0,096	0,196	0,408*
Ориентация на сообщество, других людей	0,114	0,232	0,302*
Во взаимодействии учитывает конкретные отношения	-0,301*	0,156	-0,084
Другие готовы подчиняться мне	0,05	0,379*	-0,065
Реактивность взаимодействия, безынициативность в нем	-0,026	0,063	-0,43*
Делится нематериальными ресурсами	-0,155	-0,437*	0,04
Материальные ресурсы увеличивают дистанцию	-0,083	0,164	-0,350*
Нематериальные ресурсы увеличивают дистанцию	0,351*	0,03	-0,08
Восприятие гендерного поведения	-0,269	0,215	-0,076
Контроль как компонент жизнестойкости	0,155	-0,603*	-0,282
Принятие риска как компонент жизнестойкости	-0,146	0,82*	0,156
Альтруистические установки	-0,025	-0,096	0,316*
Толерантность к сложности	0,287	0,093	-0,004
Противоречивость в оценке мужчин	0,011	0,416*	-0,064
Противоречивость в оценке женщин	-0,241	-0,52*	-0,026

* Коэффициенты свыше 0,3 по модулю

Опираясь на данные табл. 2, охарактеризуем параметры, по которым социальное взаимодействие представителей указанных типов отличается наиболее существенно.

Наиболее весомо социальное взаимодействие студентов с разным типом гендерных установок отличается субъективно воспринимаемой ими частотой конкуренции во взаимодействии (0,522); представлениями, что использование во взаимодействии нематериальных ресурсов (опыт, отношения, социальный статус и др.) увеличивает психологическую дистанцию (0,351); склонностью субъекта действовать по ситуации, учитывая конкретные взаимоотношения с человеком (-0,301), а не опираться во взаимодействии на общепринятые нормы и стандарты. Эти

три характеристики актуальны для описания межгрупповых различий более половины респондентов (55,6%).

На втором месте по объяснительной силе межгрупповых различий совокупность параметров социального взаимодействия и личностных характеристик (они актуальны для 18,9% респондентов). Среди них принятие риска как компонент жизнестойкости личности, определяющее готовность субъекта извлекать ценный опыт для целей своего развития и к новым моделям взаимодействия с действительностью (0,82). Также в их числе еще один компонент жизнестойкости – контроль, который проявляется мерой убежденности субъекта по поводу своей способности влиять на ситуацию и ход ее развития

(-0,603). Дополняют их противоречивость стереотипов о взаимодействии с женщинами (-0,52) и о взаимодействии с мужчинами (0,416). То есть, чем менее противоречивы стереотипы о женщинах, и, наоборот, чем более они противоречивы о взаимодействии с мужчинами, тем более они характеризуют межгрупповые различия у этой подгруппы респондентов. Готовность делиться нематериальными ресурсами с партнерами по взаимодействию (-0,437) и субъективная оценка готовности других людей подчиняться субъекту и действовать согласованно с его мнением (0,379) также значимы для анализа межгрупповых отличий 18,9% респондентов.

У 13,1% респондентов с разным типом гендерных установок межгрупповые различия социального взаимодействия объясняются характеристиками: склонен ли субъект во взаимодействии ответно реагировать на действия других людей (-0,43), не проявляя собственной инициативы; как часто взаимодействие строится на основе доверия (0,408) и насколько при построении взаимодействия субъект ориентируется на сообщество и других людей (0,302); величиной его альтруизма (0,316).

Дополнительно был проведен пошаговый дискриминантный анализ, в ходе которого малозначимые для объяснения межгрупповых различий параметры социального взаимодействия и свойства личности отсеивались. По его результатам наиболее весомыми в объяснении межгрупповых различий социального взаимодействия у представителей 6 гендерных типов стали: частота конку-

ренции, доверие друг к другу, влияние нематериальных ресурсов на изменение дистанции во взаимодействии, восприятие гендерных особенностей (поведения) другими людьми и толерантность к сложности.

В дополнение к вышеуказанному добавим, что статистически значимо у представителей выделенных типов отличается понимание, насколько различны люди, с которыми они взаимодействуют в разных сферах (работа, семья, друзья и др.), насколько различны правила взаимодействия в этих сферах и должен ли человек по-разному себя проявлять – следовать разным ролям и с разными стилями. Отличаются представители типов и тем, насколько их взаимодействие зависит от отношения со стороны других людей, строится ли оно преимущественно на рациональной основе, осознается ли эмоциональная сторона взаимодействия – насколько нравится оно субъекту или нет. Также отличаются представители типов своей спонтанностью во взаимодействии с другими людьми, склонны ли обдумывать и планировать его заранее, давать рефлексивную оценку достигнутым результатам и ошибкам.

Опираясь на результаты дискриминантного анализа (табл. 2) и данные средних групповых значений (табл. 3), опишем особенности социального взаимодействия представителей самого частого и самого редкого типа гендерных установок среди студентов. Это тип 2 «андрогиный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам» и тип 5 «патриархально-пуританский», соответственно.

Таблица 3

Средние значения параметров социального взаимодействия и свойств личности в группах с разным типом гендерных установок

Table 3

Average values of parameters of social interaction and personality traits in groups with different types of gender attitudes

Характеристики взаимодействия	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5	Тип 6
Частота конкуренции	2,56	2,65	2,54	2,31	3,48	2,35
Доверие друг другу	3,91	4,11	3,96	3,87	3,85	4,25
Ориентация на других	3,26	3,42	3,25	3,14	3,40	3,48
Во взаимодействии учитывает конкретные отношения	4,16	3,87	3,78	3,74	3,35	3,98

Характеристики взаимодействия	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5	Тип 6
Другие готовы подчиняться мне	3,16	3,15	3,09	2,96	3,33	3,16
Реактивность взаимодействия, безынициативность в нем	3,25	3,20	3,22	3,03	3,05	2,98
Делится нематериальными ресурсами	8,15	8,21	8,15	8,65	7,40	8,87
Материальные ресурсы увеличивают дистанцию	3,14	3,16	3,08	2,93	2,91	2,97
Нематериальные ресурсы увеличивают дистанцию	1,54	1,96	1,70	1,85	2,35	1,37
Восприятие гендерного поведения	4,55	3,64	4,15	3,70	2,79	4,35
Контроль как компонент жизнестойкости	21,37	24,04	23,76	23,24	28,84	24,21
Принятие риска как компонент жизнестойкости	10,59	11,69	11,82	10,40	14,28	13,19
Альтруистические установки	62,15	65,98	66,12	63,83	63,19	70,23
Толерантность к сложности	31,06	33,62	32,84	33,19	34,94	32,14
Противоречивость в оценке мужчин	0,836	0,776	0,809	0,770	0,701	0,79
Противоречивость в оценке женщин	0,849	0,818	0,838	0,824	0,731	0,829
Сила стереотипов о мужчинах	0,083	0,226	0,185	0,206	0,318	0,22

Самый часто встречающийся среди студентов тип: андрогинный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам (22,7%). Социальное взаимодействие представителей этого типа наиболее сильно отличается установкой о том, что, если задействуются в нем материальные ресурсы, то психологическая дистанция между людьми увеличивается. Также для их взаимодействия характерна более частая конкуренция, чем у большинства других людей. Они часто строят взаимодействие на основе доверия друг к другу, склонны ориентироваться на других людей, для них имеет значение готовность окружающих подчиняться им и следовать их мнению. При этом не особо инициативны во взаимодействии, не склонны делиться нематериальными ресурсами несмотря на то, что считают, что их использование сокращают психологическую дистанцию. Примерно треть представителей этого типа считает, что другие люди воспринимают их скорее женственными, чуть больше четверти – как мужественных, и столько же – как сочетающих в себе одновременно мужественность и женственность. Обладают большей, чем у многих других, убежденностью в своей способности влиять на ситуацию, более готовы к

новому опыту и использованию его для целей саморазвития, но при этом им более, чем у большинства людей, свойственна интолерантность к сложности, нетерпимость к сложным задачам и ситуациям. Противоречивость их стереотипов по поводу взаимодействия с мужчинами и женщинами несколько ниже среднего уровня по выборке, а вот сила стереотипов в отношении мужчин достаточно высока – выше среднего уровня по выборке.

Самый редко встречающийся среди студентов тип: патриархально-нуританский (11,9%). В социальном взаимодействии у представителей этого типа наиболее часто происходит конкуренция, соперничество в разных сферах жизни, в среднем они более ориентированы на сообщество и других людей, чем большинство людей. Реже всех они строят взаимодействие с окружающими их людьми на основе доверия, реже всех они действуют по ситуации, учитывая конкретные отношения с человеком. Им чаще готовы подчиняться и следовать их мнению, хотя свою инициативу во взаимодействии они сами оценивают как проявляющуюся «иногда» и «часто». С точки зрения распоряжения ресурсами во взаимодействии представители

этого типа наименее готовы делиться нематериальными ресурсами с партнерами – проявлять заботу и внимание. Субъективно влияние нематериальных и материальных ресурсов на дистанцию во взаимодействии воспринимается ими как примерно одинаковое (контраст оценок минимален в сравнении с другими типами людей). В то же время представителям этого типа больше, чем остальным, свойственно считать, что нематериальные ресурсы не слишком сокращают психологическую дистанцию взаимодействия, оставляют ее без изменений. В отличие от других типов и от большинства в целом представители этого типа не склонны считать, что материальные ресурсы увеличивают психологическую дистанцию во взаимодействии – они чаще характеризуют их как уменьшающие дистанцию или оставляющие ее без изменений. С точки зрения восприятия окружающими гендерных характеристик 44% представителей этого типа считают, что их воспринимают как мужественных (это самая большая доля среди всех типов), чуть больше 1/4 считают, что сочетают в себе и мужское, и женское, а около 1/5 оценивают себя как женственных. Представители этого типа наиболее высоко среди всех оценивают свою способность влиять на ситуацию, контролировать ее. Также они характеризуются наибольшей среди всех типов готовностью к новому опыту, к использованию его в целях саморазвития и проб новых моделей взаимодействия. При этом обладают наименьшей среди всех типов толерантностью к сложности задач и ситуаций, им свойственен повышенный уровень нетерпимости к сложностям. Их гендерные стереотипы наименее противоречивы среди всех, а сила, выраженность стереотипов о взаимодействии с мужчинами самая высокая среди всех других типов. Выраженностью своих альтруистических установок представители этого типа мало отличаются от большинства других людей – они соответствуют среднему уровню.

Сравнивая психологические профили типов, отметим, что представители самого частого типа среди студентов типа

гендерных установок (андрогинный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам) максимально отличаются от других типов только по одному параметру – они наиболее согласны с тем, что использование нематериальных ресурсов во взаимодействии увеличивает дистанцию между людьми, видимо, подразумевая под этими ресурсами исключительно влияние статуса взаимодействующих. По всем другим параметрам и личностным качествам среднегрупповые значения у этого типа не относятся ни к максимальным, ни к минимальным по сравнению со значениями других типов.

Далее рассмотрим выявленные нами закономерности в контексте ранее проведенных исследований социального взаимодействия. Так, например, отношение субъекта к разного рода ресурсам взаимодействия и психологические условия их использования, которое показало свою значимость в ходе изучения взаимодействия предпринимателей (Позняков, Титова, 2014) и положено в основу классификации партнерского взаимодействия в работах Т.С. Вавакиной и В.П. Познякова (Позняков, Вавакина, 2016), также подтверждает свою значимую регулятивную функцию и применительно к студентам с разным типом гендерных установок. Существенные различия в оценках влияния нематериальных ресурсов на психологическую дистанцию между людьми (одни считают, что она увеличивается, другие, что остается без особых изменений) и статистически доказанная дифференцирующая сила отношения к нематериальным ресурсам указывают, на наш взгляд, на то, что субъектно-ресурсное взаимодействие, описываемое в работах Т.С. Вавакиной и В.П. Познякова, представлено среди студентов со всеми типами гендерных установок, но с разной степенью частоты.

Еще одна характеристика, по которой отличается взаимодействие студентов с разным типом гендерных установок, – это принятие риска как компонент жизнестойкости,

в основе которой ценность опыта и возможности использования его для развития личности. Она представляет интерес как личностный ресурс самореализационного, или субъект-субъектного взаимодействия, описанного А.А. Грачевым (Грачев, 2020). Такое взаимодействие обнаруживается среди студентов с установками типа «андрогиный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам», но и еще более оно характерно для представителей наименее распространенного патриархально-пуританского типа гендерных установок. Помимо вышеупомянутого, студентам с наиболее частым типом гендерных установок свойственно взаимодействие, основанное на выгоде, или, в терминологии А.А. Грачева, – «дефицитарный» его тип.

Анализируя параметры ценностно-смысловой матрицы взаимодействия в работе Е.В. Коваленко, обратимся к коллективизму/индивидуализму, доверию и зависимости (Коваленко, 2021). Они по-разному проявляются у студентов с самым частым и самым редким типами гендерных установок. Представителям самого частого среди студентов типа больше свойственен коллективизм в форме ориентации на сообщество и других людей, взаимодействие на основе доверия и зависимость в форме готовности подчиняться и реактивного (неинициативного) поведения. Представителей наиболее редкого среди студентов типа гендерных установок больше характеризует индивидуализм, потому как во взаимодействии они не склонны учитывать потребности других людей и конкретные отношения, которые их с ними связывают, доверие им тоже свойственно мало. Зависимость в их взаимодействии представлена с противоположным знаком – представители этого типа отмечают, что не они сами, а окружающие их люди проявляют готовность подчиняться и следовать за ними.

Заключение (Conclusions). В заключении обобщим наиболее важные особенности, характеризующие социальное взаимодействие людей с разным типом гендерных установок.

1. Параметрами социального взаимодействия, которые наиболее сильно определяют межгрупповые различия среди представителей разных типов гендерных установок, являются: высокая частота конкуренции во взаимодействии респондентов; мера согласия с тем, что использование нематериальных ресурсов увеличивает дистанцию во взаимодействии; низкая готовность субъекта действовать по ситуации и учитывать конкретные взаимоотношения с человеком.

2. Личностными характеристиками, которые участвуют в регуляции социального взаимодействия и обуславливают межгрупповые различия представителей разных типов гендерных установок, являются: высокий уровень принятия риска и низкий уровень контроля как компоненты жизнестойкости личности, интолерантность (нетерпимость) к сложности, высокая противоречивость стереотипов о взаимодействии с мужчинами и низкая противоречивость стереотипов о взаимодействии с женщинами.

3. Представители наиболее частого как среди студентов, так и в разновозрастной выборке, типа гендерных установок – «андрогиный, с ценностно-дифференцированным отношением к мужчинам и женщинам» – максимально отличаются от других типов наибольшим согласием с тем, что использование нематериальных ресурсов во взаимодействии увеличивает дистанцию между людьми.

Проведенное исследование позволило выявить параметры социального взаимодействия, взаимосвязанные с особенностями гендерных установок. В качестве ограничения следует отметить, что, с одной стороны, эмпирически полученная типология анализирует и описывает реально существующие гендерные установки, с другой стороны – ее содержание в значительной мере обусловлено конкретной выборкой. Дальнейшая работа представляется целесообразной как в направлении теоретического обоснования выделенных типов гендерных установок, так

и в разработке методического подхода к учету указанных типов в психолого-педагогической подготовке студентов гуманитарных специальностей.

Список литературы

Вавакина Т.С. Проблема исследования партнерства в социальной психологии // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 25. С. 38-50. doi: 10.26516/2304-1226.2018.25.38.

Грачев А.А. Отношение человека к активному социальному объекту: прикладной аспект // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5. № 2(18). С. 419-442.

Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Коваленко Е.В. Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. № 1. С. 3-13. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-1-0-1.

Позняков В.П., Вавакина Т.С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

Позняков В.П., Титова О.И. Особенности отношений предпринимателей мужчин и женщин к конкуренции и партнерству в деловом взаимодействии // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 5-17.

Расина Э.О. Место виртуального образа личности в перцептивных процессах социального взаимодействия в виртуальном пространстве // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 115-129. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9.

Титова О.И. Взаимосвязь гендера и жизнестойкости в социальном взаимодействии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 111-126. doi: 10.18384/2310-7235-2021-2-111-126.

Титова О.И. Толерантность к неопределенности в социальном взаимодействии: анализ взаимосвязей и факторной структуры // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2021. №1. doi:10.18384/2224-0209-2021-1-1060.

About face: Memory for transgender versus cisgender targets' facial appearance / Wittlin N.M., Dovidio J.F., LaFrance M., Burke S.E. // Journal of Experimental Social Psychology. 2018. Vol. 78. P. 77-92. doi:10.1016/j.jesp.2018.04.009.

Atwood S., Axt J.R. Assessing implicit attitudes about androgyny // Journal of Experimental Social Psychology. 2021. Vol. 96. P. 104162. doi:10.1016/j.jesp.2021.104162.

Grieve R., March E., Doorn G.V. Masculinity might be more toxic than we think: The influence of gender roles on trait emotional manipulation // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 138. P. 157-162. doi:10.1016/j.paid.2018.09.042.

Lamer S.A., Weisbuch M. Men over women: The social transmission of gender stereotypes through spatial elevation // Journal of Experimental Social Psychology. 2019. Vol. 84. P. 103828. doi:10.1016/j.jesp.2019.103828.

Ma D.S., Correll J., Wittenbrink B. The effects of category and physical features on stereotyping and evaluation // Journal of Experimental Social Psychology. 2018. Vol. 79. P. 42-50. doi:10.1016/j.jesp.2018.06.008.

The affective consequences of threats to masculinity / Vescio T.K., Schermerhorn N.E.C., Gallegos J.M., Laubach M.L. // Journal of Experimental Social Psychology. 2021. Vol. 97. P. 104195. doi:10.1016/j.jesp.2021.104195.

What's in a shape? Evidence of gender category associations with basic forms / Stroessner S.J., Benitez J., Perez M.A. Wyman A.B., Carpinella C.M., Johnson K.L. // Journal of Experimental Social Psychology. 2020. Vol. 87. P. 103915. doi:10.1016/j.jesp.2019.103915.

References

Grachev, A.A. (2020), "The attitude of a person to an active social object: an applied aspect", *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naja i ekonomicheskaja psikhologija*, 2(18), 419-442. (In Russian).

Kovalenko, E.V. (2021), "Value-semantic matrix of the experience of social interaction of a future specialist in the humanitarian sphere", *Nauchny rezul'tat. Pedagogika i psikhologija obrazovanija*, 7(1), 3-13. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-1-0-1. (In Russian).

Poznyakov, V.P. and Titova, O.I. (2014), "Features of the relationship of entrepreneurs men and women to competition and partnership in business interaction", *Psichologicheskij zhurnal*, 35(4), 5-17. (In Russian).

Poznyakov, V.P. and Vavakina, T.S. (2016), *Psikhologija delovogo partnerstva: teorija i jem-piricheskie issledovanija* [The Psychology of Business Partnerships: Theory and Empirical Research], Institut psikhologii RAN, Moscow, Russia.

Rasina, Je.O. (2021), "The place of the virtual image of the personality in the perceptual processes of social interaction in the virtual space", *Nauchny rezul'tat. Pedagogika i psikhologija obrazovanija*, 7(2), 115-129. doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-9. (In Russian).

Titova, O.I. (2021), "Relationship between gender and hardness in social interaction", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Serija: Psihologicheskie nauki*, 2, 111-126. doi: 10.18384/2310-7235-2021-2-111-126. (In Russian).

Titova, O.I. (2021), "Uncertainty Tolerance in Social Interaction: An Analysis of Relationships and Factor Structure", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, 1. doi:10.18384/2224-0209-2021-1-1060. (In Russian).

Vavakina, T.S. (2018), "The problem of partnership research in social psychology", *Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija*, 25, 38-50. doi: 10.26516/2304-1226.2018.25.38. (In Russian).

Zhuravlev, A.L. (2005), *Psikhologija sovmestnoj dejatel'nosti* [Psychology of joint activity], "Izd-vo «Institut psikhologii RAN", Moscow, Russia.

Atwood, S. and Axt, J.R. (2021), "Assessing implicit attitudes about androgyny", *Journal of Experimental Social Psychology*, 96, 104162. doi:10.1016/j.jesp.2021.104162. (USA).

Grieve, R., March, E. and Doorn, G.V. (2019), "Masculinity might be more toxic than we think: The influence of gender roles on trait emotional manipulation", *Personality and Individual Differences*, 138, 157-162. doi:10.1016/j.paid.2018.09.042. (UK).

Lamer, S.A. and Weisbuch, M. (2019), "Men over women: The social transmission of gender stereotypes through spatial elevation", *Journal of Experimental Social Psychology*, 84, 103828. doi:10.1016/j.jesp.2019.103828. (USA).

Ma, D.S., Correll, J. and Wittenbrink, B. (2018), "The effects of category and physical features on stereotyping and evaluation", *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 42-50. doi:10.1016/j.jesp.2018.06.008. (USA).

Stroessner, S.J., Benitez, J., Perez, M.A. Wyman, A.B., Carpinella, C.M. and Johnson, K.L. (2020), "What's in a shape? Evidence of gender category associations with basic forms", *Journal of Experimental Social Psychology*, 87, 103915. doi:10.1016/j.jesp.2019.103915. (USA).

Vescio, T.K., Schermerhorn, N.E.C., Gallegos, J.M. and Laubach, M.L. (2021), "The affective consequences of threats to masculinity", *Journal of Experimental Social Psychology*, 97, 104195. doi:10.1016/j.jesp.2021.104195. (USA).

Wittlin, N.M., Dovidio, J.F., LaFrance, M. and Burke, S.E. (2018), "About face: Memory for transgender versus cisgender targets' facial appearance", *Journal of Experimental Social Psychology*, 78, 77-92. doi:10.1016/j.jesp.2018.04.009. (USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Титова Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирский юридический институт МВД России; доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

About the author:

Olga I. Titova, Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; Assoc. Prof., Department of Psychology, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University.

УДК 159.9:316.77

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-09

¹⁾ Гарифуллина Л.И. *,

¹⁾ Данкин В.Д., 

²⁾ Дурманова И.В. 

Сказка как социально-коммуникативная технология работы с командами: как провести команду по сказочной тропе?

¹⁾ Академия Социальных Технологий,
Лазаревский пер. д. 8, г. Москва, 127018, Россия

²⁾ Тюменский государственный университет
ул. Володарского д. 6, г. Тюмень, 625003, Россия
leisan_82@mail.ru*

Статья поступила 09 августа 2022; принята 10 марта 2023;
опубликована 31 марта 2023

Аннотация. *Введение.* Сегодня мы живем в условиях реальности ВANI – мира, хрупкого, тревожного, нелинейного и непостижимого. Проблема в том, что инструменты, созданные для работы с людьми и командами (далее – фасилитации), не справляются с вызовами современности, требуют переосмысления. Необходимо прояснить уникальные возможности именно российской фасилитации, которые раскрываются и обогащаются многовековым опытом организации коллективных процессов, отраженным в русской культуре. *Цель статьи:* описать авторские технологии применения русских волшебных сказок в групповой (командной) фасилитации. *Гипотеза исследования:* работа со взрослыми людьми и командами с опорой на структурные и содержательные элементы русской волшебной сказки, позволяет получить доступ к мощным ресурсам национальных культурных корней, заложенным в коллективном бессознательном и архетипических структурах психики человека. Работа со сказкой, как социально-коммуникативной технологией, может обеспечить решение пула задач, актуальных для современного мира, как в контексте организации, так личностной парадигме участников командных сессий. *Методология исследования* базируется на разработках российского культуролога В.Я. Проппа, посвященных русской волшебной сказке, а также на комплексе методологических решений ряда авторов по фасилитации. *Результаты.* При работе со сказкой проявляются или проектируются уникальные контексты, позиционирование людей и команд, новая система отношений и взаимосвязей в организации. Сказка, находясь в парадигме «невозможное возможно», позволяет на фасилитационных сессиях вскрывать то, что не является повседневностью, включать воображение, проектировать чудо, позволяя командам находить решения для нелинейных, кажущихся нерешаемыми бизнес-задач. В практической части представлены три методических подхода к работе со сказками в фасилитации: «Сказочная тропа Героя», «Сказка: действующие лица», «Спонтанная сказка», которые прошли успешные пробы на пилотных группах. По каждой из трех технологий представлен алгоритм применения, краткие результаты сессий полевой практики, перспективы применения методов. *Заключение.* Сказка, как технология фасилитации, способна дать психологическую, эмоциональную, когнитивную опору в условиях, когда привычные основания и ориентиры для понимания и принятия решений проблематичны.

Ключевые слова: волшебные сказки; социально-коммуникативные технологии; коллективное бессознательное; культурные корни; архетипы; структуры сказки Проппа; российская фасилитация

Информация для цитирования: Гарифуллина Л.И., Данкин В.Д., Дурманова И.В. Сказка как социально-коммуникативная технология работы с командами: как провести команду по сказочной тропе? // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №1. С. 101-118. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-09.

¹⁾ L.I. Garifillina *,

¹⁾ V.D. Dankin ,

²⁾ I.V. Durmanova 

Fairy tale as a social and communicative technology of working with teams

¹⁾ Academy of Social Technologies,
8 Lazarevsky Ln., Moscow, 127018, Russia

²⁾ Tyumen State University
6 Volodarsky Str., Tyumen, 625003, Russia
leisan_82@mail.ru*

*Received on August 09, 2022; accepted on March 10, 2023;
published on March 31, 2023*

Abstract. Introduction. Today we live in a reality called the BANI world, that is the world which is brittle, anxious, nonlinear and incomprehensible. We believe that many tools and techniques for working with people and teams need to be rethought and adapted to the new environment. We consider it is necessary to clarify the unique potential of Russian facilitation, revealed and enriched by the centuries-old experience reflected in the Russian culture. *The goal of the article is to describe an original technique of using Russian fairy tales in group (team) facilitation. The hypothesis of the research is that work with adults and teams using structural and semantic elements of Russian magic fairy tales let access powerful resources of national cultural roots embedded in the collective unconscious and archetypal structures of a person's psyche. Using fairy tales as a social and communicative technique can contribute to solving up-to-date issues within companies as well as personal paradigm of the team sessions participants. Methodology of the research is based on the study of the world-famous Russian philologist and cultural studies scholar Vladimir Propp, devoted to the analysis of Russian fairy tales, as well as on a set of methodological solutions of a number of authors on facilitation. As a result of our research we found out that working with fairy tales helps reveal and bring to life unique contexts, positioning of individuals and teams, a new system of relations and interconnections in a company. Fairy tale, existing in the "the impossible is possible" paradigm, allows a team to turn on imagination during facilitation sessions, design a miracle, find a nonlinear approach to the solution of business problems. In the practical part, three methodical approaches to work with fairy tales in facilitation are presented: "The Hero's Fairy Tale Trail", "The Fairy Tale: Actors", and "Spontaneous Fairy Tale", which have been successfully tried out in pilot groups. Each of the techniques is provided with the usage algorithm, brief results of field practice and the perspectives of the method. In conclusion, fairy tale, as a method of facilitation, is able to provide psychological, emotional,*

cognitive support in conditions when common arguments and guidelines for understanding and making decisions are complicated.

Keywords: magic fairy tales; social and communication techniques; collective unconscious; cultural roots; cultural code; archetypes; fairy tale structure by Propp; Russian facilitation

Information for citation: Garifillina, L.I., Dankin, V.D., Durmanova, I.V. (2022), "Fairy tale as a social and communicative technology of working with teams", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 9 (1), 101-118, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-09.

Введение (Introduction). Сегодня мы живем в условиях реальности, получившей название BANI-мир, то есть мир хрупкий, тревожный, нелинейный и непостижимый. Описание текущего мироустройства в формате аббревиатуры BANI (Grabmeier, 2020; Тимофеев, 2022), пришло на смену понятию VUCA-мир (Филимонова, 2021; Фомина, 2021), обозначающему изменчивость, неопределенность, сложность и неоднозначность, возникшему в 1990-х гг. и активно применяемому после мировых кризисов 2008-2009 гг. вплоть до начала пандемии 2020 года. Глобальные изменения и кризисы, произошедшие за последние годы и происходящие в настоящее время, ведут к трансформациям социальных процессов, серьезно отражаясь на жизни людей и организаций. *Проблема* в том, что инструменты, созданные для работы с людьми и командами, и ранее доказавшие свою эффективность в пространстве VUCA-среды, сегодня не справляются с вызовами современности, требуют переосмысления, адаптации к новым реалиям жизни, и, возможно, тотальной пересборки как методологической, так и технологической.

Замысел нашего исследования заключается в поиске ответа на вопрос «*Как обеспечить связь между прошлым и будущим через настоящее, повышая продуктивность и сохраняя культурную идентичность личности и команды?*» и такой адаптации социально-коммуникативных технологий работы с командами, которые бы смогли обеспечить доступ к архетипическим структурам коллективного бессознательного, имеющим отношение к русским национальным корням.

Сопутствующим обстоятельством явилась потребность исследовать специфику технологий фасилитации в России. Отмечая безусловную ценность групповой фасилитации, методология и техники которой в своем большинстве заимствованы на Западе (Браун, 2018; Вилкинсон, 2021; Калбах, 2022; Нумми, 2021; Kaner, 2021), считаем необходимым прояснить уникальные возможности российской фасилитации, которые могут быть раскрыты и обогащены многовековым опытом, отраженным в культуре нашей страны, касающимся организации коллективных процессов. Применение таких технологий в командной работе может способствовать возрождению российского культурного кода, так необходимого нам сейчас, в условиях новой реальности. Обращение к технологиям работы с национальной корневой системой на командных сессиях может стать большим подспорьем для фасилитаторов, коучей, психологов, тренеров, организационных консультантов и всех, кто является своего рода проводником людей и команд к их наилучшим результатам. Надеемся, что наши наработки помогут раскрытию уникальных граней российской фасилитации.

Цель статьи: описать авторские технологии применения русских волшебных сказок в групповой (командной) фасилитации. **Гипотеза исследования:** работа со взрослыми людьми и командами с опорой на структурные и содержательные элементы русской волшебной сказки, позволяет получить доступ к мощным ресурсам национальных культурных корней, заложенным в коллективном бессознательном и архетипических структурах психики человека.

Работа со сказкой, как социально-коммуникативной технологией, может обеспечить решение пула задач, актуальных для современного мира, как в контексте организации, так личностной парадигме участников командных сессий.

Материалы и методы (Methodology and methods). Методологический подход базируется на идеях, отраженных в исследованиях всемирно известного российского культуролога В.Я. Проппа, посвященных анализу русской и мировой волшебной сказки и представленные в его уникальных работах «Морфология сказки», «Исторические корни волшебной сказки» (Пропп, 2001), (Пропп, 2021а), (Пропп, 2021б). В создании технологий работы с группами в рамках фасилитационной сессии мы опирались на структурные элементы волшебной сказки, а также ролевые позиции героев сказки, представленные в работах автора. В ходе полевых исследований было обнаружено, что благодаря ориентации участников сессии в поле этих элементов, универсальном для сказочного нарратива, могут быть проявлены уникальные для каждой организации контексты, прояснено и спроектировано новое позиционирование человека в команде, проанализирована и скорректирована система взаимосвязей и отношений между людьми и подразделениями организации.

Также методической опорой исследования послужили современные методологические решения по подготовке, проектированию и проведению фасилитационных встреч и сессий для больших и малых групп, организации обсуждений, мозговых штурмов, конвергентных и дивергентных подходов, антропологических подходов, методики по управлению энергией и групповой динамикой таких групп, а также карту клиентского пути, элементы CJM. (Вилкинсон, 2021), (Нумми, 2021), (Kaner, 2021), (Калбах, 2022), (Браун, 2018).

В результате исследований было обнаружено, что в работе со сказкой в поле элементов, универсальном для сказочного нарратива, могут быть проявлены уникальные

для каждой организации контексты, прояснено и спроектировано новое позиционирование человека в команде, проанализирована, скорректирована и смоделирована новая система отношений и взаимосвязей между людьми и подразделениями организации. Благодаря тому, что сказка находится в парадигме «невозможное возможно», работа с ней на командных сессиях помогает вскрывать то, что не является повседневностью, включать воображение, проектировать чудо, недостижимое в линейном подходе, позволяя командам позволяя командам находить решения для нелинейных, кажущихся нерешаемыми бизнес-задач.

В практической части представлены три методических подхода к работе со сказками в фасилитации, которые были разработаны и опробованы нами на командных сессиях и в бизнес-обучении:

1) методика «Сказочная тропа Героя», целью которой является моделирование и проектирование сказочного сюжета на пути героя (клиента, сотрудника, партнеров, поставщиков, заказчиков), исследование точек контакта для того, чтобы увидеть «узкие, слабые» места при взаимодействии с лицами, вовлеченными в бизнес-процессы, для наилучшего решения бизнес-задач;

2) методика «Сказка: действующие лица», назначение которой состоит в моделировании позиций участников сессии и анализе их ролевого взаимодействия с опорой на типологию сказочных персонажей Проппа для создания собственной истории и своего позиционирования как подразделений, так и компаний в целом;

3) методика «Спонтанная сказка», суть которой в спонтанном сочинении сказок самими участниками сессии. Методика имеет хороший потенциал для метафорического анализа организационных проблем и поиска нестандартных решений; несет в себе мощный психотерапевтический эффект; может быть использована как метод обучения.

В рамках данной статьи по каждой из трех технологий представлен алгоритм применения, примеры из полевой практики,

краткие результаты сессий и перспективы применения методов.

В заключении представлены выводы и дальнейшие ориентиры наших исследований в рамках данной темы.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).

1. Технологии фасилитации в VUCA, BANI и SHIVA -мирах

Сегодня можно наблюдать глобальные изменения и трансформационные процессы в экономической, политической, социальной, культурной сферах жизни всего человечества. Если говорить про бизнес-контекст, то компаниям, командам становится все труднее сохранять адаптивность, эффективность, конкурентоспособность и выживаемость. В поиске ответов на сложные вопросы и вызовы современности необходимо исследовать суть и тренды изменений мироустройства, в соответствии с которыми и должны подбираться социально-коммуникативные технологии работы с командами.

Начиная с конца 80-х г. прошлого столетия мир начал характеризоваться акронимом VUCA, демонстрируя следующие признаки (Филимонова, 2021; Фомина, 2021):

1. *Высокая волатильность и изменчивость.* Это время наращивания темпа изменений и вызовов во внешней среде, в информационном поле и окружении. Как следствие, такая переменчивость лишает стабильности и предсказуемости во всех сферах жизни.

2. *Неопределенность.* Прогнозирование и долгосрочное планирование перестали приносить ожидаемые результаты, т.к. жизненный цикл компаний, проектов, продуктов значительно сократился. Соответственно управленческие и социальные технологии, актуальные для длинных жизненных циклов, также перестали быть эффективными.

3. *Сложность.* В этом контексте речь идет о росте многообразия выборов, вариантов, информационных потоков. Информация

стала не только более доступна, но и многослойна, не линейна, содержательно сложна. Людям, командам, живым системам в целом становится все сложнее делать однозначный выбор.

4. *Неоднозначность.* Большое многообразие вариантов, противоречивых выборов и граней одного вопроса. Как и каким образом будем выбирать и понимать верно или нет, что «черное», а что «белое» и где полутона – вопросы также неоднозначные.

На смену VUCA пришел BANI – мир, который явился скорее продолжением, чем заменой VUCA.

Его основные признаки (Тимофеев, 2022; Grabmeier, 2020):

1. *Хрупкий.* Изменчивость мира превратилась в хрупкость. Каждое событие может нести за собой серьезные последствия и мир в результате максимально уязвим.

2. *Тревожный.* Неопределенность, которая была ранее, перешла в состояние тревожности и беспокойности.

3. *Нелинейный.* Сложность мира стала еще более нелинейной, означая, что уверенности и гарантий нет ни в чем. Самые незначительные события и выборы могут нести за собой разрушительные последствия, а большие усилия могут не принести никаких результатов.

4. *Недостижимый.* Неоднозначность или двусмысленность проявились в крайней мере неуправляемости. Когда информация не дает ясности, концепции и идеи постоянно меняются. Риск потерять точки опоры и веры во что бы то ни было все выше¹.

Как уже сейчас понятно, хрупкий, тревожный, нелинейный и недостижимый мир настраивал на переход в еще более категоричную реальность. Эксперты давали BANI 5-7 лет жизни. Переход случился гораздо быстрее. И сегодня уже появились новые характеристики реальности, в которую нас забросили 2022-2023 гг. У этого мира уже есть новые имена. Это тоже акронимы – SHIVA и

¹ Какой мир пришел на смену VUCA, 2021. URL: <https://blog.bitobe.ru/article/kakoy-mir-prishel-na-smenu-vuca> (дата обращения: 22.04.2022).

ТАСИ (Розин, 2022). Не вдаваясь в их подробное описание, можно утверждать, что зародившиеся ранее тренды изменений мира все более нарастают:

*Устойчивость – Изменчивость –
Хрупкость – Турбулентность –
Расщепленность
Предсказуемость – Неопределенность
– Тревожность – Случайность
Простота – Сложность – Нелиней-
ность – Хаотичность
Определенность – Неоднозначность –
Непостижимость – Враждебность*

Однако у современного мира появилось и новая характеристика *Возрождение*, которая означает надежду на то, что на месте разрушенного начинает зарождаться новая реальность, наступает время «возрождения», а из нарастающего хаоса способна зародиться и обрести очертания точка опоры, которая и станет для мира новой точкой отсчета.

Очевидно, что для адекватного ответа на вызовы современности необходимо переосмысление инструментария техник фасилитации, их обогащение новыми технологиями.

Считаем необходимым здесь указать на ряд обстоятельств, которые, по нашему мнению, следует учитывать при выборе технологий работы с группами. *Во-первых*, они, в своем большинстве, ориентированы на решение вопросов, относящихся к VUCA – реальности. Для решения специфических задач хрупкого, тревожного, нелинейного и непостижимого мира, нам нужны качественно иные способы работы с потенциалом людей и команд. *Во-вторых*, эти технологии, заимствованные на Западе, не в полной мере обращены к ядерным структурам психики нашей российской целевой аудитории и не всегда подходят под национальный менталитет. *В-третьих*, нам и нашим современникам сейчас крайне необходимо искать и находить точки опоры не столько во внешнем мире, сколько внутри себя, искать смыслы и ответы на фундаментальные вопросы о ценностях, выборе и фокусах, которые позволят достойно проживать вызовы и управлять

этой самой хрупкостью, нелинейностью и непостижимостью.

Несмотря на то, что фасилитация в России внедряется уже более 20 лет, темпы и масштаб ее освоения в большинстве регионов только набирают обороты. Технологии фасилитации осваивают все большее количество руководителей, консультантов, преподавателей и фасилитация сегодня уже весьма широко применяется в командной работе бизнес-организаций, и все чаще используется в деятельности административных властных структур различных уровней. Фасилитация также активно и широко применяется в педагогике и образовании, как эффективный метод развития и образования в школах и ВУЗах, позволяя вовлекать учеников, студентов и преподавателей в обсуждения, фокусировать их на задачах в обучении.

Если говорить в целом про ценность фасилитации, то ее технологии могут быть полезны в развитии soft skills команды, руководителя, сотрудника, таких как креативность и творческое мышление, умение влиять и убеждать, быть услышанным, работать в команде, кооперироваться, адаптироваться и управлять эмоциональным интеллектом, которые нам так сильно помогут для увеличения жизни в системах и повысят их выживаемость сегодня.

Значительную роль в распространении и популяризации фасилитации играет *Российская Ассоциация Фасилитаторов (АФ)*. Миссией Ассоциации является развитие профессиональной фасилитации в РФ и СНГ через создание единых стандартов, повышение профессионального уровня фасилитаторов и обмен лучшими практиками, распространение ценности групповой фасилитации для команд и организаций. Целями АФ обозначены: – объединение специалистов по групповой фасилитации для интеграции фасилитации в социальную и бизнес-практику; – содействие повышению эффективности деятельности организаций за счет совершенствования групповых методов управления и развития диалога, повышения вовлеченности руководителей и сотрудников, внедряя и

применяя технологии групповой фасилитации; – содействие членам АФ в осуществлении профессиональной деятельности; – содействие повышению квалификации и эффективности членов Ассоциации; – содействие развитию и распространению современных методов и технологий групповой фасилитации, а также популяризация успешных практик применения фасилитации в РФ и в мировом русскоязычном пространстве².

Поскольку в условиях современного мира работа в одиночку, без команды зачастую непродуктивна, а в ряде случаев и невозможна, необходимость создавать коллаборации экспертов разной специализации все более возрастает. Для этого в Российской Ассоциации Фасилитаторов регулярно создаются инициативы, которые нацелены на работу с современными вызовами. Например, с 2021 года начала свою работу инициативная команда ДРУЖИНА, аббревиатура которой читается как Достижения Российского Управления: Жизнестойкость, Новаторство, Адаптация. В рамках инициативы рассматриваются российские корни и российский опыт для решений задач управления группой, коллективом, организацией и возможности проекции на современные подходы к управлению, в первую очередь, на фасилитацию. Одним из главных фокусов стратегии инициативы является поиск технологий работы с командами через сказки, объединяющие глубокие корни российской повествовательной культуры и достижения российской культурологии XX века.

2. Сказка как технология работы с архетипическими структурами и коллективным бессознательным

Как известно, сущностное ядро личности и группы составляет единство индивидуального и коллективного бессознательного, но основное значение имеет все-таки последнее.

Сказка как психотехнология работы с индивидуальным и коллективным бессознательным и архетипическими структурами,

активно применяются в психологии, фокусируясь на вопросах: кто живет внутри каждого индивида, какое первозданное, естественное существо, какие инстинкты нами управляют, что они несут индивиду, компании, обществу, что из естественного подавляется, а что нет (Эстес, 2016). Следующий очень важный аспект, связанный с бессознательным, это то, как можно возродить естественное и подавленное, несущее добро и созидание, и как это может помочь в современной реальности непостижимого, хрупкого, тревожного.

Очевидно, что работа с бессознательным группы является важнейшим корневым механизмом, поскольку она задает сдвиг вперед, прорыв и в дальнейшем, как результат и неожиданный волшебный эффект обеспечивает рост и развитие личности, команды, компании и внедрения этих изменений. Однако в рамках фасилитации командной работы, работа с корневыми структурами коллективного бессознательного остается скорее в поле экспериментов.

Мы считаем, что эффективное решение сложных личностных и командных задач можно обеспечивать через обращение к культурным корням, присутствующим в форме архетипических структур и отпечатков коллективного бессознательного в психике каждого участника наших групп. Доступ к этим структурам можно получить через работу со сказкой, которую мы рассматриваем в контексте работы с командами не как жанр фольклора, либо литературы, а как социально-коммуникативную технологию, способную занять особую нишу в перечне других инструментов повествования, уже достаточно широко используемых в работе с командами, например, сторителлинг (Деннинг, 2007; Мушин-Македонский, 2022). Присоединение участников фасилитационной сессии к знакомым с глубокого детства архетипическим конструкциям, заложенным в сказках, может дать необходимую психологическую, эмоциональную, когнитивную

² Сайт Российской Ассоциации Фасилитаторов. URL: <https://www.фасилитация.рф> (дата обращения: 22.04.2022).

опору в условиях, когда привычные основания и ориентиры для понимания и принятия решений проблематизируются и даже рушатся. Ориентация на волшебный триггер, чудесную поддержку и (супер)геройский прорыв открывает возможность для поиска таких решений, которые обеспечат уникальный успех в «невозможном» мире, приводят на новый уровень использования воображения и коллективного творчества (преодоление невозможности) могут поддержать в преодолении хрупкости и тревожности.

Когда стандартные методы работы с командами не способны привести нас к результатам, сказка может применяться как техника, обеспечивающая доступ к глубоко скрытой, мощной силе культурно-исторических корней (Андриевская, 2022). Уникальные возможности сказки, как инструмента фасилитации, проявляются в том, что через сказочные образы и сюжеты можно достичь мощного психотерапевтического эффекта, расширить диапазон новых возможностей личности и группы.

Технологически сказка может помочь поднять из глубин и сформулировать страшное и невозможное так, чтобы оно не пугало нас сильно, а встретившись с этим невозможным лицом к лицу, мы бы смогли найти, сочинить свое чудо, и, обратившись к метафоре обрести волшебную силу, чтобы преодолеть неведомое.

А на последующем этапе «распаковки» метафоры обратно в реальность, можно посмотреть на эту реальность новым взглядом, осознать новые возможности, прочувствовать свою готовность к воплощению замысла в реальный план жизни и сделать неожиданные ходы.

Представленные ниже технологии русской фасилитации отвечают современным подходам к управлению корпоративной культурой, внутренними коммуникациями и обучением (Field, 1994), а также концепции корпоративной антропологии (Браун, 2018), для которой характерно внимание к легендам и историям, обрядам и ритуалам (еще раз вспомним про ритуальный характер истоков

сказки, выявленный В.Я. Проппом). Кредо корпоративных антропологов: «делать знакомое странным, а странное – знакомым» (Moeran, 2012) сочетается с поиском удивительного в обыденном и наделение реальностью невозможного, свойственного волшебной сказке.

Сказки в фасилитации могут помочь участникам обрести новое качество, стать другими, соответствующими третьему десятилетию XXI века через традиционный для русской культуры способ обновиться, чтобы встретить роковую угрозу – пойти ей навстречу, облиться и живой и мертвой водой, шагнуть в крошечный лес, искупаться в баба-яговой бане – т.е. не прятаться от ВANI, а самим стать авторами тревоги, источниками хрупкости, проводниками нелинейности, проявителями невозможности. На эту природу волшебной сказки указывал Пропп, говоря о ее родстве с обрядом инициации, прохождение героями испытаний и появлению чудесных обновлений после их преодоления (Пропп, 2001).

3. Структура сказки и ролевые позиции персонажей, представленные в работах В.Я. Проппа

В основе работ российского филолога и культуролога В.Я. Проппа (Пропп, 2001; Пропп, 2021а; Пропп, 2021б), – представление о том, что волшебную сказку – то есть историю о стремлении к решению задачи или ликвидации проблемы и достижении этого способом, который предполагает прохождение испытаний, в том числе, за счет находок артефактов и/или приемов и встреч с помощниками и соперниками, – можно всегда представить как структурную связь функций, реализуемых персонажами повествования. Более того, великому российскому структуралисту удалось выделить 31 функцию, начиная с «Жили-были...», «Особых обстоятельств...», «Запретов...» и заканчивая «Моралью...», композиция которых полностью покрывает все возможности построения сюжетов. Таким образом, овладев обозримым набором приемов, автор сможет создать любую сказку, в том числе, поддерживающую

процесс обучения и развития. До сих пор, даже после появления ключевых для современных авторов повестей и сценариев работ С. Филда (Field, 1994) и Н. Уоттса (Watts, 2006), работы В.Я. Проппа сохраняют актуальность при создании сюжетов, в основе которых лежит волшебное преодоление. Ниже при описании методик указаны примеры работы с функциями (структурами) Проппа.

Кроме структуры сказочной композиции, В.Я. Пропп также показал, что все множество сказочных героев, присутствующих в волшебной сказке, может описано через 7 типов ролевых позиций, таких как Герой, Ложный герой, Царь/Царевна, Отправитель, Вредитель, Даритель, Волшебный помощник. Опыт работы со сказками в организациях показал, что благодаря ориентации в поле этих элементов, универсальном для сказочного нарратива, могут быть проявлены уникальные для каждой организации контексты, прояснено и даже спроектировано позиционирование человека в команде, проанализирована и скорректирована система взаимосвязей и отношений между людьми и подразделениями организации.

Мы обнаружили, что навигация через структурные и/или персонажные карты способна запускать самоорганизующийся процесс «путешествия» по задачам командной сессии. Участники /группы формируют в этом случае контент не на основе логики (не имеющей в сегодняшнем мире адекватных исходных данных или даже рассыпающейся под сменой парадигм), а благодаря естественно разворачивающейся механике движения внутри естественного рассказа (преодоление нелинейности).

4. Методы работы со сказками на командных сессиях

В данной статье к рассмотрению предлагается три методических подхода к работе со сказками на командных сессиях через описание алгоритмов работы, кейсов из своей практики и описание возможностей применения методов.

1) **Методика «Сказочная тропа Героя».** Моделирование и проектирование сказочного сюжета на Пути Героя.

Методика как минимум подходит для компаний, сфера деятельности которых связана с активными продажами и сервисным обслуживанием клиентов (в том числе, «внутренних клиентов»). Например, методика применялась при работе с клиентами, которые обращаются и обслуживаются в медицинской клинике с применением «Пути Героя – в сказке (Пути клиента – в реальности)» (Калбах, 2022) и технологий фасилитации. Для работы сначала проектировался сценарий для фасилитационной сессии с администраторами и врачами клиники. (Вилкинсон, 2021).

Состав участников и дизайн сессии. Врачи и административный состав клиники, специализирующейся на косметологии и дерматологии. Это молодые девушки в возрасте 25-40 лет.

Цель сессии была в том, чтобы смоделировать клиентский путь через сказочный сюжет, что позволит увидеть и осознать:

1. Что и кто встречаются на пути Героя, с какими персонажами, помощниками, антигероями сталкивается Герой;

2. Как они ему помогают или мешают на пути;

3. Понять через рефлексию и наглядность метода сказки, что нужно делать иначе, чтобы путь Героя был самым наилучшим, возможно даже сказочным и волшебным.

В сценарий была заложена следующая *механика методики:*

1) Команде участников сессии даются на выбор сказочные сюжеты, такие как «Красная шапочка», «Колобок» и прочие.

2) Команда определяется, какую именно на этой сессии хочет выбрать для моделирования клиентского пути.

3) Команда участников сессии делится на подгруппы, и каждая из них берет свой отрезок пути Героя.

4) В процессе групповой работы каждая подгруппа определяет кто на этом отрезке пути Героя кем является (Антигерой, Враг, Друг-помощник, Даритель,), чем они помогают или мешают Герою на пути.

5) Участники сессии приводят примеры и описывают ситуации, которые возникают в реальности и какие выводы можно сделать из того, чтобы изменить в лучшую сторону встречу с Героем на его пути, улучшить точки контакта с Героем (пациентом клиники – в реальности).

6) Участники сессии после первой рефлексии работают над конкретными реальными или сказочными действиями для изменения ситуации на пути Героя, частично меняя даже сказочный сюжет.



Рис. 1. Принципиальная схема методики «Сказочная тропа Героя»
Fig. 1. Principle diagram of the methodology “The Hero's Fairy Tale Trail”

Участники сессии отвечают на вопросы:

- Что в дороге пригодится герою?
- Какие волшебные вещи, персонажи могут ему повстречаться?
- Какие запреты могут быть на пути Героя и как их нарушить, а какие не стоит нарушать?
- Кто может преследовать Героя, а кто может стать его Другом-помощником, Проводником, Волшебником на этом пути?
- Как сделать так, чтобы путь Героя был счастливым и волшебным?

Результат применения методики «Сказочная тропа Героя». Методика позволила в интересной, нетипичной, безопасной форме посмотреть на Путь Героя (клиента) и точки контакта с ним, и значительно его улучшить, тем самым сохранив высокую клиентоориентированность, лояльность и уровень сервиса и обслуживания пациентов

в клинике. Администраторы и врачи внедрили в работу наработки по итогам сессии, были изменены скрипты общения с пациентами, создан клиентский уголок в зоне ожидания врача, внедрены интересные клиентские фишки, создающие wow-эффект, была запущена серия практикумов с врачами и администраторами и проведена стратегическая сессия по разработке Миссии и ценностей клиники. Тем самым клиника значительно улучшила свою работу с пациентами клиники, подняла свой рейтинг среди клиник города и получила массу отзывов от пациентов и даже с репликой «волшебного места». Также методика позволила сотрудникам клиники повысить осознанность во взаимодействии с пациентами, увидеть свою уникальность и конкурентные преимущества, профессионализм и сделать свою работу максимально волшебной, комплексной и клиентоориентированной.

Перспективы методики «Сказочная тропа Героя». Опыт показал, что данная методика отлично подойдет для улучшения “Пути сотрудника в компании”, когда новый сотрудник только знакомится с компанией, трудоустраивается и проходит адаптационный период. *Цель применения методики в «Пути сотрудника в компании»* – улучшить и сделать волшебным и легким вход сотрудника в компанию, тем самым повысить его жизненный цикл в компании, мотивацию и лояльность для дальнейшего долгосрочного, взаимовыгодного и эффективного сотрудничества в рамках его функционала и бизнес-процессов. Это направление использования методики сейчас на этапе исследования.

2) Методика «Сказка: действующие лица». Создание истории через свободное моделирование, присвоение и реализацию ролей, используя типологию персонажей Проппа (Пропп, 2001; Пропп, 2021а; Пропп, 2021б).

Методика подходит для коллективов и организаций, проводящих фасилитацию обсуждения позиционирования: сотрудников в организации (например, кадрового резерва), подразделений (например, внутреннего и внешнего клиентов), в целом компании на рынке и в обществе (например, социокультурной организации, именно такой пример будет рассмотрен далее).

1. Сессия позиционирования может проводиться для группы от 7 до 28 человек, ей предшествует подготовка, включающая описание (возможно, портретирование) различных участников процессов, определение позиционирования в которых (процессах) является задачей сессии.

2. После обучающего ввода в тему типологии ролей сказочных персонажей сказки, участникам предлагается самим присвоить различные роли определенным ранее участникам процессов. Роль самих участников: персон, группы или компании, – рекомендуется выбирать в последнюю очередь, чтобы не сместить реальные (точнее отражающие реальность) роли остальных участников процессов к ролям по отношению к участникам сессии. Важно определять роли

оп отношению ко всем процессам, продуктам, рынкам или (со-)обществу.

3. По результатам распределения ролей происходит попытка сборки сказочного сюжета. Систематизация В.Я. Проппа позволяет предположить, что сюжет, в случае распределения всех типовых ролей, точно соберется. Участники могут предполагать те или иные действия сказочных героев, исходя из собственного понимания роли, или могут обратиться к подсказкам в виде карт с 31 функцией сказочного сюжета.

Но будет ли сам сюжет и, главное, его итог таким, каким его хотят видеть участники сессии? Для поиска ответа на этот вопрос может быть рекомендовано определение целевых установок и/или системы критериев «подходящего сюжета» на стадии подготовки сессии.

4. Если сюжет не соответствует установкам/критериям, происходит повторное распределение ролей – а затем соответствующая новая сборка сюжета.

Также, даже в случае появления сюжета, соответствующего установкам, критериям или спонтанной оценке группы, полезна проработка нового распределения и нового сюжета, что даст возможность выбрать и наилучший сюжет, и наилучшее позиционирование – в соответствии с распределением ролей, реализованном в выбранном сюжете (для этого, например, среди участников сессии можно выделить отдельные группы, прорабатывающие альтернативные распределения и сюжеты).

5. Когда в итоге удалось определить наилучший сюжет, а на его основании определить оптимальное распределение ролей, – внимание фокусируется на ролях, которые в итоге оказались у участников сессии. Происходит обратная метафорическая проекция на реальные процессы: «что и как я должен делать в реальности, чтобы выполнять выбранную роль?». Таким образом, задача поиска позиционирования оказывается решенной.

Кратко покажем, как методика была реализована для московской организации социально-культурной направленности (культура и искусство).

Организация была создана недавно и в течение года формировала базовые процессы и проводила эксперименты по предоставлению тех или иных услуг. Через год после создания потребовалось определить позиционирование, при этом включить в процесс такого определения всех ключевых сотрудников (8 человек).

На шаге 1 было выяснено, что кроме собственно посетителей выставок и культурных мероприятий важными участниками процессов являются региональные социокультурные организации и проекты, а также собственно авторы акций и произведений. На шаге 2 в начале компания-участник распределила роли, исходя из собственной позиции Героя (можно предложить, что в сессиях с аналогичной задачей такой вариант будет возникать как первый). На шаге 3 был собран сюжет, который показал, что исполнение

«героической» роли потребует перенапряжения сил и ресурсов компании, при этом охват деятельности (важнейший критерий, определенный при подготовке к сессии) оказывался явно недостаточным. На шаге 4 появились сборки, в которых компания, проводящая сессию, примеряла роли Волшебного помощника и Отправителя. В итоге сюжет с компанией - Волшебным Помощником (и региональным социокультурным проектом в роли Героя) привел к сюжету с наибольшим охватом и возможностью сконцентрировать ресурсы на ключевых направлениях деятельности. 5-й шаг состоял в определении ключевых процессов и задач для реализации роли Волшебного Помощника для Героя – регионального социокультурного проекта (в частности, на обучении и на содействии в поиске и подготовке кадров).

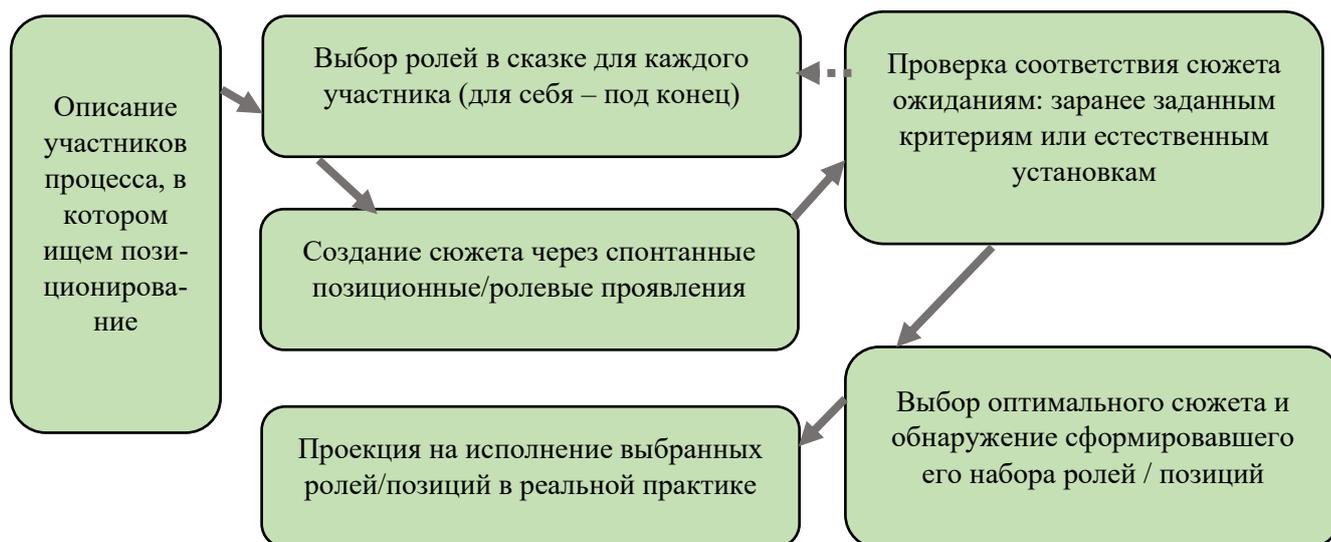


Рис. 2 Принципиальная схема методики «Сказка: действующие лица»
Fig. 2 Principle diagram of the methodology “The Fairy Tale: Actors”

В результате проведенной по методике «Сказка: действующие лица» сессии компания, проводившая сессию:

– сформулировала новое позиционирование, вдохновляющее ключевых сотрудников и позволяющее выстроить реалистичные планы достижения ключевых показателей (в первую очередь, значительно увеличить охват);

– реализовала позиционирование, сконцентрировавшись на обучении и помощи в поиске и подготовке кадров для региональных социокультурных проектов;

– нарастила охват деятельности (с перевыполнением стратегических целевых показателей);

а также успешно использовала найденную в сессии метафору сказочного сюжета во внешних и внутренних коммуникациях.

3) Методика «Спонтанная сказка».

Суть данной методики в *сочинении* участниками или группой *своей спонтанной* сказки и ее последующее рассказывание и «проживание». Методика была апробирована в нескольких форматах: на стратегических командных сессиях с корпусом руководителей крупных организаций для решения сложных организационных проблем; в открытых и закрытых тренингах для руководителей на темы личностной эффективности и обучения управленческим технологиям; при обучении студентов вуза в онлайн-формате методам фасилитирующего лидерства.

В данном разделе статье представлено пошаговое описание процедуры работы со сказками на стратегической командной сессии для руководителей одного из крупных подразделений «Росводоканал», которая была посвящена анализу взаимодействия и налаживанию коммуникационных связей между несколькими отделами дирекции по капитальному строительству, управлением производственно-технического персонала и производственными подразделениями компании.

Состав участников и дизайн сессии.

Команда участников сессии состояла из 50-ти руководителей подразделений. Состав в своем большинстве – мужчины, сугубо технического образования в возрасте от 28 до 55 лет.

Одной из центральных процедур нашей «многоярусной» сессии стало исследование организационных проблем через сказочные сюжеты. Этот блок работы получил название «Водоканальские сказки». На данном этапе сессии участники должны были сочинить свою сказку, выбрав одну из «горячих» проблем коммуникации между подразделениями; рассказать сказку, а лучше показать ее в виде мини-спектакля или сценки другим участникам сессии; подвести зрителей к морали сказки. Задача этой части сессии состояла в том, чтобы помочь участникам вскрыть истинные проблемы организации. Далее, по замыслу сессии следовали уже традиционные для нас, фасилитаторов, методы визуализации проблем в коммуникации между

подразделениями по предложенным шаблонам; структурированный мозговой штурм для создания банка предложений; другие виды активностей (спортивные игры, фуршет); отличное завершение сессии.

Надо отметить, что мужчины-инженеры среднего возраста, это не самая артистичная и легкая на подъем аудитория, поэтому выбирая сказочный формат «захода» в один из главных блоков сессии, мы сомневались, осознавая возможные риски сопротивления участников «сказочным» процедурам. Аргументы, оправдывающие подобный риск, предоставили сами заказчики, руководители HR-службы предприятия, во время подготовки дизайна сессии, когда через диалог пришли к следующему выводу: поскольку целью работы является поиск и преодоление глубинных, скрытых, неясных проблем в системе взаимосвязей между отделами, традиционные методы фасилитации структурированного обсуждения проблем и поиска решений будут недостаточно эффективными, их нужно усиливать дополнительно психологическими форматами работы.

Этапы и процедуры методики «Спонтанная сказка»

1. Разминка «Герои сказок». Сочинение и показ сказки – это метод, требующий от участников спонтанности, совместного творчества, креатива, вдохновения и готовности к неформальному продуктивному общению. К этим процедурам участники должны быть готовы и «разогреты». С учетом того, что время на стратегической сессии «на вес золота», в качестве инструмента, помогающего погрузиться в метафорическое поле волшебной сказки, были взяты МАК (метафорические ассоциативные карты). Очень качественный и красивый набор с героями русских волшебных сказок, который практически никого не оставляет равнодушным. Участникам было предложено выбрать из колоды МАК одну карту. Интрига заключалась в том, что выбор делался вслепую. Вовлечение участников в процесс появилась уже в первую минуту процедуры. Как только человек вытягивал таинственную карту, переворачивал ее и видел доставшегося ему

персонажа, он удивленно восклицал и тут же искал глазами собеседника, так хотелось поделиться впечатлениями от своего выбора и первым инсайтом из серии «Про что это для меня?»).

Далее было предложено объединиться в мини-группы по 4-6 человек и обсудить, на какой сюжет или ситуацию из жизни организации оказалась похожа карта каждого участника. Время на выбор карты и обсуждение в команде 10-15 мин. За это время все участники мини-групп успели рассказать о своих ассоциациях с картами. Обсуждение позволило пробудить в команде живые метафоры, найти связи между проблемами в организации и сказочными сюжетами, представленными на картах. Разогреться на сочинение сказок.

2. *Сочинение сказок.* На этом этапе команды получили задание сочинить свою сказку или историю, которая бы отражала в метафорической форме одну из проблем организации. Инструкция звучала так:

– Подумайте, какую именно проблему вы хотите показать в своем кейсе/ сказке/истории.

– Выберите Героя, история которого ляжет в основу вашей коммуникативной сказки. Это может быть все что угодно, например, сотрудник со своей коммуникативной проблемой (новичок в компании, руководитель); какой-либо артефакт или предмет, вокруг которого строится коммуникация (документ, строительный объект); коммуникативная проблема/задача (информация, проект); или ваш вариант.

– Придумайте своей сказке креативное название! Время на сочинение сказки/истории 12-15 мин.

На этом этапе совместной работы команды проявили сказочный креатив и вовлеченность, сочинили в кратчайшее время весьма необычные сказки с уникальным составом персонажей, интересными сюжетами, которые помогли «подсветить» и сформулировать самые горячие темы, кейсы и проблемные зоны в сфере коммуникации и согласованности бизнес-процессов между подразделениями. Вот несколько примеров:

– Сказка «О волшебной трубе и невиданных преградах». Герои сказки: Леший, Соловей-Разбойник, Алеша Попович, Баба-Яга, Сметная Фея, Дед Мороз, Душа чащи.

– Сказка «Пооди туда, не знаю куда, или Хождение по мукам молодого специалиста». Герои сказки: Иванушка (молодой специалист), Начальники, Коллектив, работающих на предприятии, Мудрец, Один мужик, который все решает (ген. директор).

– Сказка «Реконструкция Цеха очистки сточных вод. Поиск корня зла». Герои сказки: Князь (Начальник Цеха очистки сточных вод), Царь (Генеральный Директор), Дракон трехглавый (Роспотребнадзор. Росприроднадзор. Природоохранная прокуратура), Иван (Рабочий), Волшебник (Отдел проектных работ), Славная дружина (Субподрядчики).

– Сказка «Репка» Герои сказки: Объект (Репка), Генеральный директор, Служба эксплуатации, Службы ОСК, СО, ОПиРИП.

– «Сказочная история одной насосной станции».

3) *Вхождение в роли и подготовка к показу сказок.* Для подготовки к показам сказок командам предлагались следующие последовательные инструкции:

– выбрать рассказчика для повествования своей сказки и сопровождение спонтанного проигрывания группой своей сказки;

– распределить роли;

– перевоплотиться в сказочных персонажей своей сказки, используя специально подготовленный реквизит и яркие детали для костюмов (парики, ленты, кокошники, короны, головные уборы, и др. реквизит были подготовлены и разложены на столах в достаточном количестве заранее);

– подготовить «сцену» для показа;

– на отдельных листах написать «афишу» – название сказки со списком персонажей; мораль или главный посыл сказки, который команда хочет отправить зрителям или самим себе и над которым хотелось бы поразмышлять.

Участники воодушевленно перевоплотились в сказочных персонажей, создали

себе креативные сказочные наряды, вошли в роли и были полны энтузиазма приступить к показам своих сказок. Время на вхождение в роли и подготовку реквизита 7-10 мин. Надо сказать, что в потоке идей относительно перевоплощения в сказочных персонажей и спонтанной доработки «по ходу» сценариев и сюжетных линий, участников было уже весьма сложно остановить, и соблюдать тайминг сессии.

4) *Демонстраций, показы сказок.* На этом этапе каждая команда должна показать свою сказочную сценку. По завершении показа, после поклона актеров и бурных аплодисментов зрителей, делалось фото команды в сказочных костюмах с реквизитом. Пожалуй, это была самая веселая часть сессии, когда каждая из команд удивила своими креативными находками, артистизмом, «красотой» спонтанных диалогов, вовлечение зри-

телей в свои спектакли и весьма неожиданными подводками к морали сказки. Время каждой команде на повествование своей сказки или ее показ 5 мин.

5) *Результат, обратная связь и анализ от зрителей.* По завершении каждого показа сказки, мы, чтобы не потерять ее глубинные смыслы уделяли обсуждению сказки. Время на обратную связь по одной сказке 7-10 мин. Участникам и зрителям предлагалось подумать и высказаться по следующим вопросам:

- Что особенно отозвалось, понравилось в этой спонтанной сказке лично Вам?
- В чем смысл, мораль сказки для Вас?
- Насколько эта история/сказка касается реальной жизни организации?
- В чем Вы видите глубинную проблему в этой ситуации?
- Какие возможные варианты решения есть у задачи?

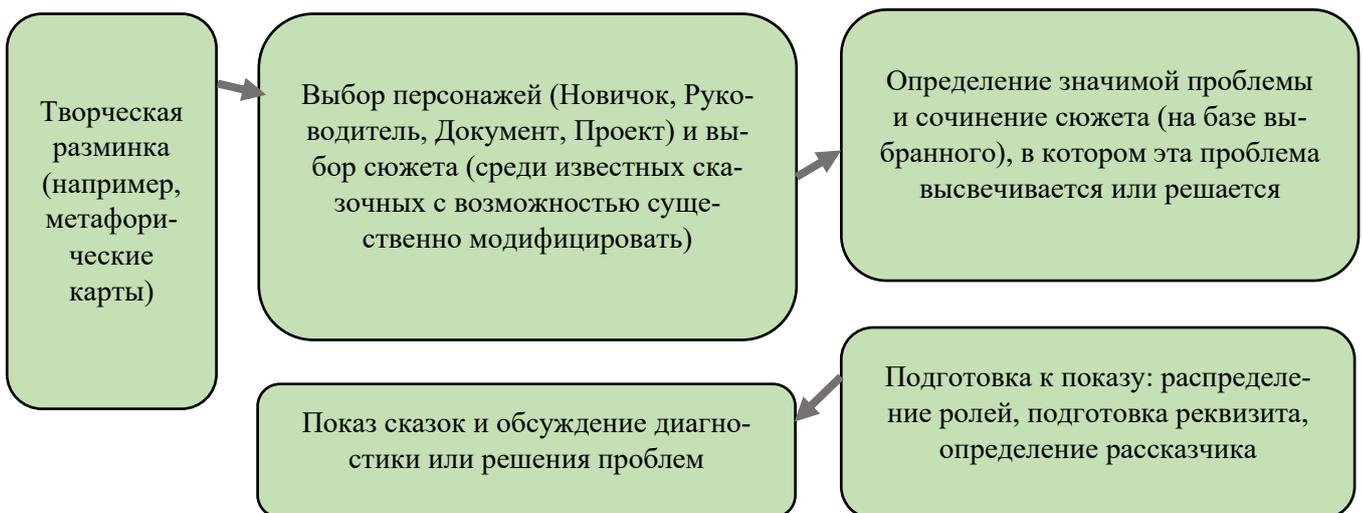


Рис. 3 Принципиальная схема методики «Спонтанная сказка»
Fig. 3 Principle diagram of the methodology “Spontaneous Fairy Tale”

Итогом стратегической сессии с применением метода «Спонтанная сказка» стал честный и глубокий анализ целого пула проблем организации, связанных с корпоративной культурой, сбоями коммуникации между подразделениями, отдельными нарушениями в согласовании бизнес-процессов. В результате сессии участникам удалось решить ряд самых горячих проблем и зарабо-

тать целый банк конструктивных предложений, которые затем были внедрены в жизнь.

Заключение (Conclusions). В результате практических экспериментов нам удалось найти подтверждение выдвинутой гипотезе: работа со взрослыми людьми и командами с опорой на структурные и содержательные элементы русской волшебной сказки, позволяет получить доступ к ресур-

сам национальных культурных корней, заложенным в коллективном бессознательном. Работа со сказкой может обеспечить решение задач, актуальных для ВANI-мира, как в контексте организации, так личностной парадигме участников командных сессий.

На командных сессиях, порожденные сказкой методики помогают вскрывать то, что не является повседневностью, включать воображение, проектировать чудо, недостижимое в линейном подходе, позволяя командам находить решения для самых сложных актуальных бизнес-задач. В поле элементов, универсальном для сказочного нарратива, могут быть проявлены уникальные для организации контексты, прояснено и спроектировано новое позиционирование человека в команде, проанализирована, скорректирована и смоделирована новая система отношений и взаимосвязей между людьми и подразделениями организации.

Сказка как технология, используемая в фасилитации действительно позволяет найти ответ на важный вопрос: *«Как обеспечить связь между прошлым и будущим через настоящее, повышая продуктивность и сохраняя культурную идентичность личности и команды?»*.

Технология русской сказки, касающаяся корневых систем, связанная с коллективным бессознательным и национальными архетипами, в процессе командных сессий помогает раскрыть действительно уникальные грани российской фасилитации, позволяет выйти за грани рационального и показать возможности решения неоднозначных сложных задач современности.

Технологии работы с русской волшебной сказкой могут быть особенно полезны консультантам, фасилитаторам, коучам, психологам в работе с людьми и командам в условиях неопределенности, в сложные времена радикальных перемен, в ситуациях кризиса и социального шока, при переходе на новые витки эволюции в личностном и командном развитии. Сказочные персонажи, с которыми так или иначе отождествляют себя участники и «примеряют» на себя в качестве

роли, расширяют ролевой репертуар и последующий за этим диапазон новых, нестандартных решений, адаптируя их к условиям реальности работают на снижение тревожности, помогают в преодолении хрупкости. При этом сюжеты «новых и уникальных» сказок, родившихся в спонтанной игре участников, так или иначе повторяют уже известные нам с детства сказочные ходы, которые проявляются, несмотря на спонтанную трансформацию со стороны участников.

Опыт работы со сказкой позволяет сделать вывод о том, что ценность сказочной технологии весьма значительна, поскольку дает возможность нашим клиентам нащупать, распознать и обрести те самые точки опоры и смыслы, которые точно есть у каждого из нас глубоко внутри как базис личностной и национальной идентичности, зачастую неосознаваемый. Уникальные сочетания древних культурных образцов и современных управленческих и образовательных технологий несут в себе потенциал, позволяющий решать задачи, адекватные беспрецедентным вызовам 3-го десятилетия XXI века.

Список литературы

- Андриевская Ж.В. Тайны русских народных сказок. Ростов-на-Дону: Феникс. 2022. 127 с.
- Браун Д., Крамер И. Корпоративное племя: чему антрополог может научить топ-менеджера. М.: Альпина Паблишер. 2018. 240 с.
- Вилкинсон М. Секреты фасилитации: SMART-руководство по работе с группами. М.: Альпина Паблишер. 2021. 515 с.
- Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт. 2023. 231 с.
- Деннинг С. Вдохновляй и управляй! Что, если бы топ-менеджеры вдруг стали сказочниками и научились говорить на языке человеческого сердца? Перевод с англ. Завалий О.В. М.: HT Пресс. 2007. 384 с.
- Джин Шинода Болен. Богини в каждой женщине. Новая психология женщины. Архетипы богинь. Пер. с англ. под ред. И. Старых. М.: ООО Издательский дом «София». 2006. 272 с.
- Дурманова И.В. Психический образ в развитии компетентности руководителей: монография. Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing, Германия. 2011. 200 с.

Дурманова И.В., Ковалева Л.В. Социально-коммуникативные технологии влияния на внутренние регуляторы инвестиционного поведения отечественного предпринимателя // Научный журнал «Казанская наука». 2015. №11. С. 336-339.

Зайцева Ю. Что такое VUCA-мир и как в нем жить. URL: <https://monocler.ru/chto-takoe-vuca-mir-i-kak-v-nem-zhit/> (дата обращения: 22.04.2022).

Калбах Д. Путь клиента: создаем ценность продуктов и услуг через карты путей, блупринты и другие инструменты визуализации. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2022. 448 с.

Мушин-Македонский А.Б. Нарративное лидерство: Искусство вдохновлять и убеждать с помощью историй. М.: Альпина ПРО. 2022. 266 с.

Нумми П. Руководство по фасилитирующему лидерству: способы повышения эффективности команд. Москва: IMPER Group. 2021. 225 с.

Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Научная редакция, текстологический комментарий И.В. Пешкова. Издательство «Лабиринт». М. 2001. 192 с.

Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. СПб.: Питер, 2021. 576 с.

Пропп В.Я. Морфология сказки. СПб.: Питер. 2021. 560 с.

Розин М.В. Восхождение по спирали: Теория и практика реформирования организаций. М.: Альпина Паблицер. 2022. 472 с.

Сучкова А.А. Интерактивные методы подготовки менеджеров. Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ. Учебное пособие. М.: 2002. 304 с.

Тимофеев М. Как мы попали из VUCA в BANI-мир и что нам в нём делать? 2022. URL: <https://netology.ru/blog/04-2022-bani-world> (дата обращения: 29.04.2022).

Филимонова Е. Что такое VUCA-мир. Объясняем простыми словами. URL: <https://secretmag.ru/enciklopediya/chto-takoe-vuca-mir-obyasnyаем-prostymi-slovami.htm> (дата обращения: 22.04.2022).

Фомина М.А., Таченков А.А. Живые команды. М.: 2021. 312 с.

Эстес П.К. Бегущая с волками: женский архетип в мифах и сказаниях. Перев. с англ. Т. Науменко. М.: ООО Книжное издательство «София». 2016. 448 с.

Field S. Screenplay: The Foundations of Screenwriting. Dell Publishing Company, 1994. 246 p.

Gargiulo T. The Strategic Use of Stories in Organizational Communication and Learning // T. Gargiulo. Taylor & Francis, Abingdon, England. 2014.

Grabmeier S. BANI versus VUCA: a new acronym to describe the world. <https://stephangrabmeier.de/bani-versus-vuca/#infographic> (date of application 22.04.2022).

Kaner S. Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making. Published by JOSSEY-BASS. 2007.

Moeran B. Opinions: What business anthropology is, what it might become... and what, perhaps, it should not be // Journal of business Anthropology, BA. 2012. 1 (2).

Watts N. Writing a Novel. Teach Yourself. London, England. 2006.

References

Andrievskaya, J.V. (2022), *Tainy russkikh narodnykh skazok* [Secrets of Russian folk tales], Feniks, Rostov-on-Donu, Russia.

Denning C. (2007), *Vдохновляй и управляй! Что, если бы топ-менеджеры вдруг стали сказочниками и научились говорить на языке человеческого сердца* [Inspire and manage! What if top executives suddenly became storytellers and learned to speak the language of the human heart?], Moscow, NT-Press.

Jean Shinoda Bolen (2006), *Bogini v kazhdoi zhenschine. Novaya psikhologiya zhenschiny. Arkhetipy bogin* [Goddesses in every woman. The New Psychology of Women. Archetypes of goddesses], Moscow, Sofia Publishing House.

Durmanova, I.V. (2011), *Psikhicheskiy obraz v razvitiy kompetentnosti rukovoditeley* [Mental image in the development of the competence of managers], LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany.

Durmanova, I.V. and Kovaleva, L.V. (2015), "Social and communicative technologies of influence on internal regulators of investment behavior of a domestic entrepreneur", *Scientific journal "Kazan Science"*, 11, 336-339. (In Russian).

Fomina, M.A. and Tachenkov, A.A. (2021), *Zhiviye komandy* [Vivid teams], Litres, Moscow, Russia.

Mushin-Makedonskiy A.B. (2022), *Narrativnoe liderstvo: iskusstvo vdohnovlyat i ubezhdat s pomochi istoriy* [Narrative Leadership: The Art of Inspiring and Persuasive Through Stories], Alpina publisher, Moscow, Russia.

Nummi, P. (2021), *Rukovodstvo po fasilitiruyuschemu liderstvu: sposoby povysheniya effektivnosti komand* [A Guide to Facilitating Leadership: ways for improving the effectiveness of teams], IMPER group, Moscow, Russia.

Philimonova, E. (2021), "What is VUCA-world. Explaining in simple words", available at:

<https://secretmag.ru/enciklopediya/chto-takoe-vuca-mir-obyasnyаем-prostymi-slovami.htm> (Accessed 22 April 2022).

Propp, P.Y. (2001), *Morfologia volshebnoy skazki* [Morphology of a fairy tale], Labirint, Moscow, Russia.

Propp, P.Y. (2021), *Morfologia skazki* [Morphology of the tale], Piter, St. Petersburg, Russia.

Propp, P.Y. (2021), *Istoricheskie korni volshebnoy skazki* [The historical roots of the fairy tale], Piter, St. Petersburg, Russia.

Rozin M.V. (2022), *Voskhozhdenie po spirali: teoriya i praktika reformirovaniya organizatsii* [Spiraling: Theory and Practice of Reforming Organizations], Alpina publisher, Moscow, Russia.

Suchkova, A.A. (2002), *Interaktivnye metody podgotovki menedzerov: posobie* [Interactive methods for managers training], Moscow, Russia.

Timofeev, M. (2022), "How did we get from VUCA-world to the BANI-world and what should we do in it", available at: <https://netology.ru/blog/04-2022-bani-world> (Accessed 29 April 2022).

Wilkinson, M. (2021), *Sekrety fasilitatsii: SMART-rukovodstvo po rabote s gruppami* [Secrets of facilitation: SMART-a guide to working with groups], Alpina publisher, Moscow, Russia.

Zaytseva Y. What is the VUCA-world and how to live in it, available at: <https://monocler.ru/chto-takoe-vuca-mir-i-kak-v-nem-zhit/> (Accessed 22 April 2022).

Braun, D. and Kramer, J. (2018), *Korpopativnoe plemya: chemu antropolog mozhet nauchit top menedzhera* [The Corporate Tribe: Organizational lessons from anthropology], Alpina publisher, Moscow, Russia.

Estes, C. (2016), *Beguschaya s volkami: zhen'skiy arkhetyip v mifah i skazaniyah* [Women Who Run with the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype], Sofia, Moscow, Russia.

Field, S. (1994), [Screenplay: The Foundations of Screenwriting], Dell Publishing Company, New York City, USA.

Gargiulo, T. (2014), *The Strategic Use of Stories in Organizational Communication and Learning*, Taylor & Francis, Abingdon, England.

Gavra, D.P. (2010), "Social and communicative technologies: essence, structure, functions", epistemic resource of the Academy of Media Industry and the Department of Theory and Practice of Public Connectivity of RSUH, available at: <http://jarki.ru/wpress/2010/02/28/937/print/> (accessed 20 April 2022).

Grabmeier, S. (2020), "BANI versus VUCA: infographic", available at: <https://stephangrabmeier.de/bani-versus-vuca/#infographic> (Accessed 22 April 2022).

Kalbach, J. (2022), *Put klienta: sozdaem tsennost produktov I uslug cherez karty putey, bluprinty i drugie instrumenty vizualizatsii* [Mapping Experiences: A Complete Guide to customer alignment through Journeys, Blueprints and Diagrams], Mann, Ivanov i Ferber, Moscow, Russia.

Kaner, S. (2007), *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, Jossey-bass, San-Francisco CA, USA.

Moeran, B. (2012), *Opinions: What business anthropology is, what it might become... and what, perhaps, it should not be*, JBA 1 (2), Roma, Italy.

Watts, N. (2006), *Writing a Novel*, Teach Yourself, London, England.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Гарифуллина Лейсан Ильшатовна, член Российской ассоциации фасилитаторов, консультант по управлению, бизнес-тренер, эксперт, Академия социальных технологий.

Данкин Владимир Дмитриевич, член Российской ассоциации фасилитаторов, тренер-консультант компании Тренинг-Бутик, эксперт, Академия социальных технологий.

Дурманова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет, член Российской ассоциации фасилитаторов, психодраматерапевт, коуч, бизнес-тренер, эксперт, Академия социальных технологий.

About the authors:

Leisan I. Garifullina, Member of the Russian Association of Facilitators, Management Consultant, Facilitator, Business Trainer, Expert, Department of Facilitation, Academy of Social Technologies.

Vladimir D. Dankin, Member of the Russian Association of Facilitators, Trainer-consultant in the Training-Boutique Company, Expert, Department of Facilitation, Academy of Social Technologies.

Irina V. Durmanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tyumen State University, Member of the Russian Association of Facilitators, Psychodramatherapist, Coach, Business Trainer, Expert, Department of Facilitation, Academy of Social Technologies.