

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

Монография

Под редакцией Т.Г. Мухиной

Нижний Новгород
Издательство Нижегородского госуниверситета
2020

УДК 378.4; 159.99

ББК 88.6, 74.4

А 88

Авторы:

Предисловие – Мухина Татьяна Геннадьевна.

Глава 1. 1.1 – Р.В. Голубин, С.А. Судьин; 1.2 – Н.М. Кузнецова;

1.3 – И.Э. Петрова, Е.С. Плотникова.

Глава 2. 2.1 – Т.Г. Мухина; 2.2. – Е.Е. Щербакова; 2.3 – Д.Д. Яркова;

2.4 – Н.Е. Серебровская.

Глава 3. 3.1 С.Н. Сорокоумова; 3.2 – П.А. Егорова; 3.3 – О.В. Суворова.

Р е ц е н з е н т ы:

доктор психологических наук, профессор **Е.А. Сорокоумова**

доктор педагогических наук, профессор **Ф.В. Повshedная**

A88

Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовательном пространстве: монография / Т.Г. Мухина, Р.В. Голубин, С.А. Судьин, Н.М. Кузнецова, И.Э. Петрова, Е.С. Плотникова, Е.Е. Щербакова, Д.Д. Яркова, Н.Е. Серебровская, С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, О.В. Суворова / Под ред. Т.Г. Мухиной. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – 222 с.

ISBN 978-5-91326-594-4

Монография посвящена теоретическому и экспериментальному обоснованию инновационных подходов в решении актуальных проблем психологии и педагогики в современном образовательном пространстве.

Книга адресована научным работникам, специалистам в области педагогической психологии, педагогики, социологии, преподавателям-практикам, разрабатывающим вопросы психологии и педагогики, психологической и социальной безопасности образовательной среды, инклюзивного образования, внедрения инновационных технологий в образовательную и социальную сферу, студентам и аспирантам психологических, социологических и педагогических факультетов, практическим работникам образовательных учреждений.

ISBN 978-5-91326-594-4

УДК 378.4; 159.99

ББК 88.6, 74.4

© ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Психологическая и социальная безопасность личности в образовательном пространстве	5
1.1. Высшее образование и социальная безопасность: контексты взаимодействия и опыт эмпирического исследования.....	5
1.2. Система управления охраной труда как инструмент обеспечения безопасности образовательной среды	37
1.3. Факторы эффективности и проблемы внедрения медиации в образовательной организации.....	58
Глава 2. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований	78
2.1. Приоритетные психолого-педагогические инновации в образовании	78
2.2. Педагогическая креативность как основа психолого-педагогических инноваций в образовательном пространстве образовательной организации.....	110
2.3. Профессиональное самосознание как научная категория и условие становления профессионала	132
2.4. Становление конфликтологической культуры студентов-психологов в образовательной среде вуза	147
Глава 3. Проблемы инклюзивного образования и пути их решения в условиях непрерывного образования	166
3.1. Служба психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования обучающихся в системе «детский сад – школа – вуз»	166
3.2. Психолого-педагогические особенности организации инклюзивной среды в образовательной организации	182
3.3. Значимый взрослый как модель субъектности для развивающейся личности.....	192
Сведения об авторах	221

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы непрерывного образования, психологической и социальной безопасности образовательной среды, внедрения инновационных технологий в образовательную и социальную сферу не только интенсивно обсуждаются специалистами, но и имеют инновационные решения.

Однако современные ученые выражают опасения по поводу внедрения большого числа инноваций, которые, с одной стороны, выводят отечественное образование на мировой уровень, с другой – обостряют проблему сохранения лучших национальных традиций обучения, воспитания и подготовки кадров, выстроенных с учетом закономерностей развития психики субъектов образовательного процесса, особенностей учебной и профессиональной деятельности, роли личности учителя в учебном процессе.

Весьма актуальными остаются проблемы повышения инновационной активности вузов, продуктивности научно-исследовательской деятельности преподавателей, обеспечения безопасности образовательной среды в связи с введением инновационных форм и технологий работы, инклюзивного образования. Обсуждению этих и других вопросов посвящается данная монография.

Представленная монография содержит результаты теоретико-методологических и прикладных исследований, которые позволяют не только более детально и по-новому рассматривать актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовательном пространстве, но и могут быть использованы в массовой образовательной практике.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

1.1. Высшее образование и социальная безопасность: контексты взаимодействия и опыт эмпирического исследования

Интерес к социальной безопасности как социологической категории стал заметно возрастать в последние десятилетия в связи с ростом ценности социальной стабильности и увеличением количества факторов, так или иначе способных поставить ее под угрозу. Научно-технический прогресс, социально-структурные преобразования, процессы экономической, культурной и политической глобализации не только определили появление новых рисков, но и сформировали эффективные пути их распространения в общемировом масштабе. Пандемия коронавирусной инфекции CoViD-19, объявленная ВОЗ в марте 2020 года, стала очередным красноречивым свидетельством формирования новых угроз наднационального характера, борьба с которыми требует консолидации усилий всего мирового сообщества.

Социологический подход к проблеме безопасности предполагает ее комплексный анализ, с одной стороны, как *условия* успешности социального функционирования на всех уровнях: индивидуальном, групповом, институциональном, национальном, глобальном, а с другой – как *фактора социальных изменений*, обуславливающих личностное развитие и динамику социальных систем, структур, институтов. Разумеется, второй аспект актуализируется в случае объективного или субъективного недо-

статка безопасности, активизирующего реактивные адаптивные стратегии на всех уровнях функционирования.

В данной главе мы подробно остановимся на исследовании роли института высшего образования в формировании социальной безопасности молодежи. Очевидно, что речь здесь пойдет не только о безопасности физической среды: учебной инфраструктуры, о ее дружелюбности к пользователю, адаптации к нуждам студентов, имеющих особые потребности – хотя данному аспекту также начинает уделяться повышенное внимание. Социальное измерение безопасности в контексте института высшего образования оказывается весьма широким. Прежде всего оно касается изучения роли студенческого окружения и вузовской среды в формировании деструктивных поведенческих практик от сомнительной гражданской активности до вовлечения в преступные практики и доведения до самоубийств. Этому способствует отрыв от привычной социально-культурной среды и окружения, попадание в конкурентную атмосферу с новыми требованиями, соответствовать которым весьма непросто, расширение картины окружающей реальности с оценкой своего места и роли в ней. Немаловажный момент заключается в появлении новых авторитетов, в том числе неформальных лидеров и референтных групп, чье влияние может перекрывать устоявшиеся представления, девальвировать прежние ценности. Одним из показателей качества работы вуза будет реализация им не только образовательной, но и воспитательной функции, что будет отражать студенческая оценка роли преподавателей в процессе формирования их личности.

Другой важный аспект взаимосвязи социальной безопасности и института высшего образования – это роль вуза в страховании будущего своих студентов. Время, затраченное на учебу, не рассматривается более как «веселая пора» и самое беззаботное и полное приключений время жизни. Это – период профессионального определения, формирования интересов, компетенций, круга общения. Способность вуза обеспечить своим студентам профессиональную реализацию в будущем – это его способность обес-

печить их социальную безопасность. Это утверждение верно для любого агента социализации.

Все это актуализирует вопросы социальной безопасности и требует системного подхода к ее обеспечению. Первым этапом на этом пути должна стать диагностика, осуществляемая в формате мониторинга, позволяющего оценивать динамику одних и тех же базовых показателей на меняющихся год от года респондентах, создавая объемную картину целой когорты.

В данной главе мы представим результаты исследования, проведенного в 2019 году во ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», которое стало первой попыткой диагностики обозначенных выше проблем с целью выработки конкретных мер по их решению. Интерес к локальным данным продиктован возможностью их экстраполяции на схожие вузы. Такие черты, как нестоличная локализация, участие в государственных программах поддержки вузов, несколько десятков тысяч студентов, высокий престиж на региональном уровне, притягивающий основную массу абитуриентов с высокими показателями, не готовых или не имеющих возможностей оторваться от места проживания.

Всего в исследовании приняли участие 4012 респондентов, что составило 15% от общей численности студенческого контингента вуза.

С сожалением необходимо отметить факт, что в анализ были включены лишь те факультеты и институты, студенты которых наиболее активно приняли участие в исследовании.

Социально-демографические характеристики респондентов
Гендерный разрез опрошенных выглядит следующим образом.

Таблица 1

Распределение респондентов по полу

Пол респондентов	Частота	Проценты
Мужской	1306	32,6
Женский	2706	67,4
Всего	4012	100,0

Выборка по факультетам распределилась так:

Таблица 2

Распределение респондентов по подразделениям

Факультет/институт	Частота	% к опрошенным
ВШОПФ (Высшая школа общей и прикладной физики)	14	0,3
Дзержинск (Дзержинский филиал ННГУ)	94	2,3
ИББМ (Институт биологии и биомедицины)	332	8,3
ИМОМИ (Институт международных отношений и мировой истории)	477	11,9
ИТММ (Институт технологий, математики и механики)	225	5,6
ИФИЖ (Институт филологии и журналистики)	157	3,9
ИЭП (Институт экономики и предпринимательства)	382	9,5
Радиофак (Радиофизический факультет)	289	7,2
Физфак (Физический факультет)	99	2,5
ФКС (Факультет физической культуры и спорта)	30	0,7
ФСН (Факультет социальных наук)	183	4,6
Химфак (Химический факультет)	255	6,4
Юрфак (Юридический факультет)	394	9,8
Всего	3924	97,8

Поскольку нами предполагался опрос генеральной совокупности, отбор был произведен по количественному принципу, т.е. подразделения, из которых в опросе приняли участие лишь отдельные респонденты, в итоговые результаты включены не были. Исключение сделано для ВШОПФ, поскольку общая численность студентов там относительно невелика, а их мнение может оказаться интересным. В итоге, в финальные расчеты по факультетам и институтам не были включены 2,2% респондентов. Тем не менее в таблицах, где их принадлежность к

определенному подразделению не фиксируется, их ответы учтены в полной мере.

ГРАЖДАНСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ННГУ

Таблица 3

Доли активно вовлеченных в различные виды гражданской активности

Критерий *активной вовлеченности* – *регулярное участие* в мероприятиях различных направлений гражданской и социальной активности.

№	Направления гражданской активности	% к опрошенным
1	Экологические движения или акции, охрана окружающей среды, защита животных	5,4
2	Акция «Бессмертный полк» или иные военно-патриотические инициативы	19,5
3	Неформальные националистические или иные экстремистские акции	1,5
4	Политическая активность, акции в рамках деятельности каких-либо политических партий	3
5	Волонтерская активность в сфере социального обслуживания в больницах, детских домах и т.д.	9
6	Различные молодежные субкультуры (эмо, готы)	3,2
7	Протестные акции либеральной направленности или иные политические требования	3
8	Религиозные мероприятия	5
9	Благотворительные акции, пожертвования, сбор средств на лечение и т.д.	13
10	Правозащитная активность в сфере ЖКХ, муниципального хозяйства, образования и т.д.	2,5

Среди вариантов ответов «Другое» чаще всего указывалось спортивное волонтерство – наследие недавно прошедшего ЧМ по футболу и какие-то одиночные акции, почти всегда дублировавшие предложенные в анкете ответы. Это свидетельствует о нали-

чий потребности в признании их активности на данном поприще и привлечении внимания к интересующим их проблемам.

Таблица 4

Основные формы участия в гражданских и социальных акциях

№	Формы участия в гражданских и социальных акциях	% к опрошенным
1	Непосредственное участие в митингах и акциях	21,3
2	Финансовая поддержка общественных движений, партий и т.д.	9,3
3	Членство в группах в социальных сетях	33,5
4	Публикация постов в социальных сетях, ведение блога	18,7
5	Распространение информации среди друзей и членов сетевых сообществ	39,6
6	Агитация и привлечение новых членов	9,2
7	Организация мероприятий и акций	17
8	Обращение с жалобами в случае нарушения прав	15,2
9	Никак не участвую	34,6

Из негативных наблюдений: выделяется огромное число респондентов, с удовольствием отмечавших свою агрессивную пассивность и генерализованный абсентеизм: в графе «Другое» часто возникали ответы «нет», «никогда», «ни в чем не участвую», хотя формат ответов не предполагал необходимости акцентирования внимания на этом. Кроме того, были отмечены случаи хулиганства при заполнении анкет.

Прежде всего необходимо отметить, что данные показатели характеризуют уровень активности вовлеченных респондентов, поэтому приведенные в таблице 2 проценты выше, чем в таблице 1. Поскольку участие в различных акциях может принимать разные формы и может быть актуальным для одного респондента, то при разработке дизайна исследования нами была предусмотрена возможность множественного выбора. Как видно из

представленных данных, членство в группах в социальных сетях, распространение информации в интернет-среде являются наиболее распространенными и приемлемыми формами гражданского участия. Это связано с высокой вовлеченностью студентов в виртуальное пространство, гарантирующее им определенный уровень анонимности. Тем не менее больше 21% респондентов признали участие в митингах и акциях, почти каждый десятый – финансовую поддержку общественных объединений. 17% опрошенных сами выступают в качестве организаторов различных акций. В случае нарушения своих или чьих-то прав несправедливость неспособны терпеть чуть больше 15% респондентов. При этом почти 35% активных респондентов отстраняются от каких-либо поддерживаемых акций – по всей видимости, или от них остались одни симпатии, или респонденты предпочли об этом не говорить.

Интересно распределение ответов по переменной «Другое», также заложенной в дизайн шкалы. Ответы здесь в большинстве случаев дублировали предложенные в шкале варианты или относились к предыдущему вопросу о направлениях гражданской активности. Из интересных вариантов отметим: «хотел бы участвовать, но посадят», «подписываю существующие петиции по волнующим вопросам» (по всей видимости, имеется в виду сайт change.org), «ношение атрибутики и символики политической партии». Случаи хулиганства также имели место: «занимаюсь оккультизмом», «бухаю на кухне и жалуюсь» и т.д. Важное обстоятельство заключается в том, что эти данные характеризуют распределение активности относительно небольшой доли студенческого контингента. Несколько важных замечаний по поводу данных. Для измерения патриотических настроений и оценки текущей ситуации нами была использована 5-балльная шкала, где 1 – абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен. «Средняя» характеризует средний балл, который по всей выборке набрало то или иное высказывание. Мода – наиболее частый ответ, мы включили эту графу для наглядности.

Таблица 5

Патриотические настроения

№	Высказывание	Средняя	Мода	StD
1	Я чувствую, что под патриотическим воспитанием скрывается навязывание определенной идеологии	3,06	4	1,327
2	Сегодняшние методы патриотического воспитания вызывают у меня отторжение и внутренний протест	2,92	3	1,361
3	Патриотическое воспитание должно быть вне идеологии и власти	3,96	5	1,143
4	Источником патриотизма должен быть высокий уровень жизни граждан в настоящем, а не события прошлого	3,59	5	1,302
5	Большинство наших бед происходит от нежелания наших зарубежных партнеров видеть Россию сильным и процветающим государством	2,21	1	1,180
6	Либеральные ценности представляют реальную угрозу традиционному российскому укладу жизни	2,39	3	1,022
7	Современная европейская цивилизация существует исключительно благодаря победе СССР над фашизмом	2,91	3	1,188
8	Главные враги России находятся внутри России, а не за ее пределами	3,72	4	1,128
9	Если начнется война, я не задумываясь пойду защищать свою страну	3,43	3	1,213
10	Любая страна должна заслужить уважение своих граждан	4,31	5	0,980
11	Я уеду из России, если в другой стране мне предложат хорошую работу	3,52	5	1,288
12	Я люблю свою страну	4,06	5	1,051

Наконец, StD – стандартное отклонение, характеризующее единодушие респондентов в ответах на тот или иной вопрос: чем ниже его значение, тем более единодушны опрашиваемые в сво-

их оценках. Прежде всего нужно отметить положительное отношение к своей стране – средний балл, близкий к максимальному, говорит сам за себя. При этом привязанность не слепа – именно на нашу страну респонденты возлагают ответственность за сложности текущей повестки во внешней и внутренней политике и предъявляют к политическому руководству определенные требования. Так, респонденты категорически не согласны с утверждением, что «большинство наших бед происходит от нежелания наших зарубежных партнеров видеть Россию сильным и процветающим государством». Это свидетельствует о несогласии с предлагаемым СМИ подходом, предпочитающим списывать внутренние проблемы на внешние причины. Респонденты показали себя достаточно требовательными и ориентированными на собственные потребности гражданами. Об этом говорит высокий балл переменной «Любая страна должна заслужить уважение своих граждан» и готовность покинуть Россию в случае получения за рубежом хорошей работы. Патриотическое воспитание и связанные с ним установки можно охарактеризовать следующим образом. Респонденты склонны различать страну и ее руководство, историю и идеологию, патриотизм и национализм. Об этом говорит понимание ими необходимости патриотического воспитания вне какой-либо идеологии, а также наличия современных достижений, вытекающих из побед славного прошлого.

Интересным является анализ переменных, оценка которых находится в середине континуума (мода = 3): как правило, такие значения имеют переменные, не находящие отклика в душе респондентов, отношение к которым можно охарактеризовать как «ни то ни сё». Так, респонденты не могут определиться с оценкой влияния либеральных ценностей на трансформацию жизненного уклада россиян, с оценкой роли победы СССР в Великой Отечественной войне и не все готовы идти защищать свою страну в случае войны: относительно высокий средний балл негативно компенсируется большим разбросом ответов

внутри массива данных. Попробуем прояснить это в ходе дальнейшего анализа.

Таблица 6

Патриотические настроения: гендерный аспект

Высказывание	Пол респондента					
	Мужской			Женский		
	Средняя	Всего	StD	Средняя	Всего	StD
Я чувствую, что под патриотическим воспитанием скрывается навязывание определенной идеологии	3,49	1306	1,351	2,85	2706	1,264
Сегодняшние методы патриотического воспитания вызывают у меня отторжение и внутренний протест	3,32	1306	1,415	2,72	2706	1,290
Патриотическое воспитание должно быть вне идеологии и власти	4,07	1306	1,193	3,91	2706	1,115
Источником патриотизма должен быть высокий уровень жизни граждан в настоящем, а не события прошлого	3,90	1306	1,254	3,44	2706	1,299

Большинство наших бед происходит от нежелания наших зарубежных партнеров видеть Россию сильным и процветающим государством	1,96	1306	1,127	2,33	2706	1,185
Либеральные ценности представляют реальную угрозу традиционному российскому укладу жизни	2,27	1306	1,106	2,45	2706	0,973
Современная европейская цивилизация существует исключительно благодаря победе СССР над фашизмом	2,94	1306	1,298	2,89	2706	1,131
Главные враги России находятся внутри России, а не за ее пределами	3,98	1306	1,105	3,60	2706	1,119
Если начнется война, я не задумываясь пойду защищать свою страну	3,32	1306	1,330	3,48	2706	1,150
Любая страна должна заслужить уважение своих граждан	4,39	1306	0,985	4,27	2706	0,975

Я уеду из России, если в другой стране мне предложат хорошую работу	3,63	1306	1,306	3,46	2706	1,275
Я люблю свою страну	3,95	1306	1,163	4,12	2706	0,988

Из представленных данных отчетливо видно, что респонденты-женщины имеют более выраженные позитивные установки относительно ситуации в стране и их протестный потенциал в целом ниже, чем у респондентов-мужчин. Об этом говорят более «мягкие» оценки высказываний, а также большее единодушие в ответах по большинству переменных даже при вдвое превосходящей численности респонденток над респондентами.

Из представленной таблицы 7 видно, что наиболее критичными по отношению к переменным предложенной шкалы являются студенты ВШОПФ, ИТММ, ИФИЖ и физического факультета. Причины этого необходимо искать непосредственно на факультетах, любые предположения будут иметь спекулятивный характер.

Таблица 7

Уровень критичности в межфакультетском разрезе

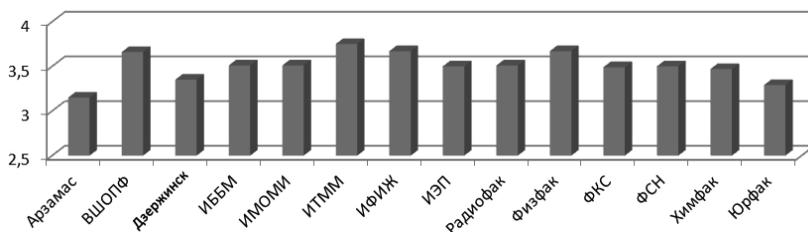
Факультет/ институт	Я чувствую, что под патриотским воспитанием скрывается навязывание определенной идеологии	2,65	2,44	3,22	2,49	2,51	2,96	3,38	3,60	4,21	3,22	4,14	3,15	
	Сегодняшние методы патриотического воспитания вызывают у меня отторжение и внутренний протест	3,60	3,64	4,14	2,00	1,36	3,21	2,71	4,14	3,36	4,21	3,64	4,00	3,66
	Патриотическое воспитание должно быть вне идеологии и власти	3,64	3,55	4,14	2,50	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35
	Источником патриотизма должен быть высокий уровень жизни граждан в настоящем, а не события прошлого	2,02	2,50	2,56	2,00	1,36	3,21	2,71	3,31	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35
Большинство наших бед происходит от нежелания наших зарубежных партнеров видеть Россию сильным государством	2,36	2,56	2,56	2,50	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Либеральные ценности преобладают реальную угрозу традиционному российскому укладу жизни	2,89	2,76	3,55	2,50	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Современная европейская цивилизация существует исключительно благодаря победе СССР над фашизмом	3,85	3,64	4,14	2,00	1,36	3,21	2,71	3,31	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Главные враги России находятся внутри России, а не за ее пределами	3,40	3,55	4,14	2,50	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Если начнется война, я не задумываясь пойду защищать свою страну	4,27	3,17	3,64	2,02	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Любая страна должна заслужить уважение своих граждан	3,79	3,17	3,64	2,02	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Я еду из России, если в другой стране мне предлагают хорошую работу	4,00	3,17	3,64	2,02	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Я люблю свою страну	3,51	3,17	3,64	2,02	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	
Уровень критичности	3,51	3,17	3,64	2,02	2,56	2,71	3,31	3,40	3,40	4,44	3,45	4,02	3,35	

ИМОМИ	Сред- няя	3,24	3,17	4,09	3,69	2,05	2,30	2,68	3,87	3,36	4,31	3,69	4,00	3,51
ИТММ	Сред- няя	3,64	3,60	4,26	4,12	1,85	2,12	2,74	4,15	2,94	4,37	3,99	3,81	3,75
ИФИЖ	Сред- няя	3,46	3,38	4,33	3,94	2,12	2,20	2,76	3,80	3,31	4,52	3,75	4,04	3,67
ИЭП	Сред- няя	3,24	3,03	4,15	3,59	2,11	2,41	2,89	3,88	3,42	4,41	3,61	4,11	3,50
Радиофак	Сред- няя	3,28	3,11	3,97	3,87	1,93	2,36	3,08	4,00	3,45	4,33	3,59	4,09	3,51
Физфак	Сред- няя	3,61	3,46	4,22	3,99	1,88	2,15	2,96	4,16	3,16	4,39	3,61	3,80	3,67
ФКС	Сред- няя	3,00	2,87	3,77	3,70	2,83	2,73	2,90	3,77	3,60	4,40	3,57	4,20	3,49
ФСН	Сред- няя	3,28	3,13	4,19	3,72	2,15	2,30	2,83	3,69	3,27	4,30	3,53	3,99	3,50
Химфак	Сред- няя	3,13	2,96	3,97	3,63	2,25	2,61	3,05	3,76	3,26	4,37	3,66	4,06	3,47
Юрфак	Сред- няя	2,74	2,58	3,98	3,53	2,34	2,31	3,01	3,61	3,68	4,27	3,23	4,21	3,29
Средняя по переменной		3,21	3,09	4,04	3,74	2,18	2,31	2,91	3,81	3,37	4,34	3,59	4,03	

Тем не менее одной из гипотез, объясняющей критические настроения студентов факультетов физико-математического профиля, может быть потребность в оправдании высокой внутренней готовности к трудовой миграции за рубеж на фоне осознания своей потенциальной невостребованности на отечественном рынке труда. Однако данное предположение также не выдерживает критики.

Для наглядности приведем следующую диаграмму.

Диаграмма 1. Уровень критичности восприятия ситуации



Одной из гипотез, объясняющих данную ситуацию на факультетах с высоким уровнем критичности восприятия, было наличие реальных возможностей на трудоустройство за рубежом со всеми плюсами, которые его сопровождают. Однако распределение ответов по этому параметру показало примерно одинаковые данные у представителей всех факультетов.

Средний уровень критичности продемонстрировали студенты большинства подразделений, принявших участие в исследовании на должном уровне активности. Речь идет о студентах ИББМ, ИМОМИ, ФСН, ФКС, ИЭП, радиофизического и химического факультетов. Наконец, низкий уровень критичности восприятия ситуации показали студенты юридического факультета, а также Арзамасского и Дзержинского филиалов. Критичность будущих журналистов и филологов остается под вопросом.

«Агенты влияния»

Таблица 8

Оценка уровня влияния различных агентов социализации

№	Агенты социализации	Всего	Средняя	Мода	Std
1	Родители	4012	3,28	4	0,779
2	Бабушки и дедушки	4012	2,65	3	0,989
3	Друзья	4012	2,51	3	0,797
4	Члены групп, сообществ, в которых ты состоишь	4012	1,68	1	0,773
5	Университетские преподаватели	4012	2,15	2	0,807
6	Неформальные лидеры внутри университетской среды	4012	1,37	1	0,633
7	Герои кинофильмов, фигуры светской хроники	4012	1,79	1	0,822
8	Реальные герои из прошлого и настоящего	4012	2,21	2	0,902
9	Деятели бизнеса, успешные предприниматели	4012	1,88	1	0,925
10	Политики, молодежные лидеры современной России	4012	1,51	1	0,756
11	Религиозные деятели и лидеры	4012	1,32	1	0,653

Одной из основных идей, положенных в основу данного исследования, было изучение оценок студентами степени вклада в формирование их личности основных (традиционных) агентов социализации: родителей, бабушек, дедушек, друзей и т.д., а также поиск новых значимых личностей, референтных групп и социальных институтов, оказывающих воздействие на современное студенчество.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что наши студенты не склонны переоценивать чью-то роль в формировании собственной личности – даже родительский вклад не оценивается ими как определяющий. Отмечается относительно высокий вклад бабушек и дедушек, друзей, реальных героев из прошлого и настоящего и, что радует, университетских преподавателей. Справедливости ради отметим, что мы исследовали именно объем вклада в процесс социализации респондентов и не оценивали его качественные характеристики.

На этом фоне особый интерес представляют варианты ответов по переменной «другое». Как и во всех случаях, большинство ответов дублировали предложенные нами варианты: наиболее часто повторялись такие фамилии, как Илон Маск, Стив Джобс, В.В. Путин, А.А. Навальный, лица, «чего-то добившиеся в финансовом плане», музыканты, спортсмены, философы. Из интересных находок: важным агентом формирования установок оказались близкие друзья и подруги (мой молодой человек, моя девушка), блогеры. Наиболее частый ответ – я сам, никто, кроме меня самого. Это согласуется с результатами исследований социально-психологических особенностей представителей поколения Z, рожденных на рубеже XX и XXI веков: им свойствен индивидуализм, эгоизм, непризнание авторитетов, снисходительное отношение к опыту родителей, имеющего мало связи с их представлениями о нужном и должном.

Молодежь о себе и не только

Таблица 9

Оценка уровня политической вовлеченности

№	Высказывание	Всего	Средняя	Мода	StD
1	В целом сегодняшняя молодежь апатичная, аполитичная и вялая	4012	2,27	2	0,875
2	Нынешняя молодежь легко поддается влиянию деструктивной и экстремистской идеологии	4012	2,34	2	0,898
3	Мы – лучше, чем о нас думают многие представители старших поколений	4012	3,10	3	0,806
4	Молодежь сейчас думает только о себе	4012	2,45	2	0,890
5	Для современной молодежи характерны высокие амбиции и низкий уровень активности	4012	2,64	3	0,874
6	Мне кажется, что нам тяжелее, чем поколению наших родителей	4012	2,12	2	0,947

7	Жизнь современной молодежи значительно интереснее, чем у молодежи 25–30 лет назад	4012	2,63	2	0,973
8	У нынешней молодежи больше возможностей преуспеть в жизни, чем у поколения наших родителей	4012	3,00	3	0,902

Представление молодежи о самой себе – важный индикатор ее мироощущения. В нем находит отражение косвенная оценка собственной социальной субъектности, т.е. способности к изменению окружающей реальности, активности и т.д.

Для измерения этих представлений нами была предложена 4-балльная шкала, где 1 – совершенно не согласен, 4 – полностью согласен. Исходя из представленных данных, отметим следующее. Молодежь демонстрирует сильную внутреннюю потребность в положительной оценке себя и своего поведения со стороны представителей старших поколений. При всем декларируемом эгоизме и индивидуализме переменная: «Мы – лучше, чем о нас думают многие представители старших поколений», – набрала максимальный балл при минимальном разбросе значений ответа в совокупности. Нарастающая идеализация советского прошлого выражается в росте критических установок относительно существования в настоящем: жизнь молодежи 20–30 лет назад многим кажется интереснее, чем сейчас, хотя возможностей преуспеть в жизни у нынешней молодежи больше. С другой стороны, преуспевание требует высокого уровня активности, которым большинство все-таки не располагает.

На что же готова современная молодежь для достижения своих целей? Мы задали вопросы с целью определить приемлемость тех или иных поведенческих актов, в том числе откровенно преступной природы. Ответы распределились следующим образом.

Таблица 10

Приемлемость различных способов достижения целей

Действия	Всего	Среднее	StD
Ложь, обман, клевета	4012	1,77	0,852
Кража	4012	1,18	0,539
Грабеж	4012	1,11	0,462
Мошенничество	4012	1,21	0,588
Торговля наркотиками и другими запрещенными препаратами	4012	1,15	0,539
Физическое насилие, побои	4012	1,20	0,568
Оскорбления	4012	1,63	0,817
Административные правонарушения (например, нарушение ПДД)	4012	1,65	0,822
Сексуальное насилие	4012	1,09	0,436
Уклонение от уплаты налогов	4012	1,52	0,836
Убийство	4012	1,11	0,474
Употребление наркотических средств	4012	1,20	0,597

Употребление алкоголя	4012	1,92	0,997
Проституция / коммерческая эксплуатация внешних данных, сексуальности	4012	1,29	0,708
Дача или получение взятки	4012	1,41	0,737
Диверсии	4012	1,19	0,579
Самоубийство	4012	1,31	0,752

Поскольку для измерения данного показателя использовалась 4-балльная шкала, где 1 – «абсолютно неприемлемо», то особый интерес представляют доли после запятой. Справедливости ради заметим, что студенты продемонстрировали почти нулевую толерантность к большинству представленных поведенческих проявлений. Исключение составляют употребление алкоголя, ложь, обман, клевета, оскорбления и административные нарушения. Сразу оговоримся, что эта приемлемость имеет относительный характер, поскольку все значения лежат в отрицательном поле континуума.

Среди наименее приемлемых действий – преступления против личности, половой свободы, торговля наркотиками и имущественные преступления. Это связано с осознанием ответственности и неизбежным крахом жизненных планов, карьерных устремлений. Важно отметить, что все эти оценки носят весьма единодушный характер, о чем свидетельствуют низкие значения стандартного отклонения. Исходя из значений обоих показателей (средняя и стандартное отклонение), наименее приемлемой формой отклоняющегося поведения является сексуальное насилие.

Учеба как фактор успешного трудоустройства

Таблица 11

Оценка роли вуза в будущем трудоустройстве

Факультет/институт		Я хочу работать по специальности после окончания ННГУ	Я без проблем найду работу после окончания ННГУ	Я высоко оцениваю свои шансы на трудоустройство по специальности	С легкостью устроюсь на работу не по специальности	Диплом ННГУ – это настоящая путевка в жизнь
ВШОПФ	Средняя	3,43	3,00	3,07	2,71	2,43
	Всего	14	14	14	14	14
	StD	0,646	0,877	0,730	0,994	1,089
Дзержинск	Средняя	3,20	2,38	2,37	2,80	2,59
	Всего	94	94	94	94	94
	StD	0,946	0,929	0,939	1,033	0,999
ИББМ	Средняя	3,21	2,17	2,27	2,59	2,19
	Всего	332	332	332	332	332
	StD	0,997	0,894	0,947	0,962	0,902
ИМОМИ	Средняя	2,77	2,19	2,15	2,61	2,07
	Всего	477	477	477	477	477
	StD	1,074	0,958	0,963	1,016	,951
ИТММ	Средняя	3,35	2,78	2,82	2,73	2,31
	Всего	225	225	225	225	225
	StD	0,859	0,882	0,910	0,950	0,912

ИФИЖ	Средняя	2,97	2,40	2,27	2,69	2,25
	Всего	157	157	157	157	157
	StD	0,990	0,898	0,909	0,978	0,903
ИЭП	Средняя	3,01	2,55	2,56	2,69	2,23
	Всего	382	382	382	382	382
	StD	0,968	0,981	0,975	1,002	1,013
Радиофак	Средняя	3,11	2,80	2,67	2,72	2,44
	Всего	289	289	289	289	289
	StD	0,967	0,943	1,007	0,935	0,974
Физфак	Средняя	3,18	2,64	2,62	2,65	2,60
	Всего	99	99	99	99	99
	StD	0,941	0,931	0,987	0,972	0,957
ФКС	Средняя	3,33	3,00	3,00	2,83	2,63
	Всего	30	30	30	30	30
	StD	0,884	0,871	0,910	1,117	1,159
ФСН	Средняя	2,75	2,37	2,31	2,61	2,26
	Всего	183	183	183	183	183
	StD	1,027	0,951	0,987	0,948	0,900
Химфак	Средняя	3,44	2,62	2,64	2,62	2,51
	Всего	255	255	255	255	255
	StD	0,810	0,847	0,852	0,935	0,971
Юрфак	Средняя	3,34	2,54	2,61	2,51	2,53
	Всего	394	394	394	394	394
	StD	0,891	0,838	0,885	0,960	0,952

Всего	Средняя	3,00	2,46	2,45	2,62	2,37
	Всего	4012	4012	4012	4012	4012
	StD	1,014	0,938	0,949	0,963	0,964

Данная таблица характеризует распределение средних значений оценок респондентов по факультетам по следующим переменным: «Я хочу работать по специальности после окончания ННГУ», «Я без проблем найду работу после окончания ННГУ», «Я высоко оцениваю свои шансы на трудоустройство по специальности», «Я с легкостью устраюсь на работу не по специальности» и «Диплом ННГУ – это настоящая путевка в жизнь».

Основные выводы

Студенты всех факультетов высказывают очевидное желание работать по специальности после окончания университета. Это свидетельствует об осознанности выбора вуза и факультета, понимании собственных личных и профессиональных склонностей, отсутствии разочарований в выборе будущего. При этом в большей степени оно выражено у студентов естественнонаучных и физико-математических факультетов. В абсолютных лидерах – химфак, ИТММ и ВШОПФ. Предполагаем, что это связано с относительной узостью рынка профессий по сравнению со свободой, которой могут пользоваться выпускники большинства гуманитарных факультетов. Об этом свидетельствуют невысокие оценки ими собственных перспектив трудоустройства как по специальности, так и не по специальности.

Среди гуманитарных факультетов наиболее выраженное желание работать по специальности в дальнейшем демонстрируют студенты юридического факультета, хотя они проявляют такой же пессимизм в отношении собственных перспектив трудоустройства, как и студенты естественнонаучных и физико-математических факультетов. Очевидная причина та же – узость профессионального рынка для дипломированных юристов.

Относительно невысокое желание работать по специальности продемонстрировали студенты ИМОМИ и ФСН, однако даже в этом случае это желание находится в положительном поле континуума (2,77 и 2,75 по 4-балльной шкале соответственно). Необходимо отметить, что это связано с большей широтой возможных направлений трудоустройства, выходящих за рамки «специальности по диплому», а не с нежеланием реализовывать в будущем получаемые в университете знания.

Наиболее очевидный и тревожный вывод – низкая оценка вузовского диплома как фактора формирования успешной карьеры. Это характерно *для всех факультетов и институтов*, принявших участие в исследовании, и *заметно нарастает по мере взросления* студентов. Более того: чем выше заинтересованность студентов в работе по специальности в дальнейшем, тем более критично подходят они к оценке качества получаемого образования. Наиболее эта разница выражена среди студентов ИББМ; наименее – у студентов ФСН. Ценность диплома ННГУ больше очевидна для студентов из сельской местности.

Респонденты-мужчины заметно более оптимистичны в оценке перспектив собственного трудоустройства.

Каковы основные источники информации о будущей работе

Таблица 12

Источники информации о будущей работе

Источники информации	Всего	Средняя	StD
Порталы по трудоустройству (hh.ru, superjob.ru, rabota.ru и другие)	4012	2,93	0,967
Обращение напрямую в кадровую службу организации	4012	2,72	0,998

Родственники, знакомые, друзья	4012	2,68	0,970
Связи (наличие влиятельных знакомых в конкретных организациях)	4012	2,66	0,995
Помощь вуза (Центр карьеры университета и организуемые им мероприятия)	4012	2,47	0,977
Центры занятости и организуемые ими ярмарки вакансий	4012	2,19	0,938
Кадровые агентства	4012	2,10	0,953
Объявления о вакансиях в газетах	4012	1,89	0,945

В данной таблице показана средняя вероятность использования тех или иных возможностей поиска работы после окончания вуза или во время обучения. Предполагается, что обращение к тому или иному способу поиска работы отражает его субъективно воспринимаемую студентами эффективность. Для оценки была использована 4-балльная шкала.

Как видно из данных, наибольшую популярность имеют интернет-порталы, что ожидаемо и очевидно в силу распространения информационных технологий и включенности студентов в их использование. Объявления в газетах представляются наименее эффективным способом поиска работы, что объясняется или дублированием вакансий на интернет-порталах, или низкой распространенностью газет в студенческой среде.

Обращает на себя внимание низкая оценка эффективности кадровых агентств (КА), что заслуживает отдельного изучения. Это может свидетельствовать о преимущественной направленности КА на executive search, гарантирующих агентству высокий уровень комиссионных, отсутствии информации у студентов

о такой возможности трудоустройства или об общем кризисе бизнеса КА как отражении более глубоких кризисных явлений в экономике.

Поскольку при поиске работы хороши все средства, мы просили оценить вероятность использования тех или иных источников информации в этом процессе, предполагая, что они могут быть задействованы все. Поэтому, эффективность источников, выделенных желтым цветом, может быть оценена как сравнительно низкая.

Результаты анализа распределений по независимым переменным

1. «Менее эффективные» источники информации популярны среди студентов из малых городов, и особенно из сельской местности, следовательно, сбрасывать их со счетов нельзя.

2. Вероятность обращения к менее эффективным способам поиска работы заметно снижается по мере взросления студентов от первого курса к шестому, и наоборот – популярность использования интернет-порталов, обращений в кадровую службу организаций возрастает.

3. Особенно популярны мероприятия Центра карьеры у студентов химического факультета, в наименьшей степени – у студентов ФКС.

Говоря о характеристиках будущей занятости, опрошиваемые чаще всего называли достойную зарплату, интересную работу, возможность карьерного роста, хороший коллектив. В этом студенты мало чем отличаются от кого бы то ни было, кому могли бы задать данный вопрос. Особенности возрастной структуры респондентов выводят на первый план вопросы материальной обеспеченности и занятие позиций в организации, которые могут это обеспечить.

Таблица 13

Факторы привлекательности будущей работы

Параметры будущей работы	% упоминаний¹
Достойная зарплата	89,5
Интересная работа	76,6
Возможность карьерного роста в компании	58,3
Хороший коллектив	52,0
Стабильность организации	42,4
Возможность сохранять баланс между работой и личной жизнью	39,0
Возможность обучения, личностного и профессионального роста	32,5
Официальное оформление, «белая» зарплата	19,5
Возможность работы по свободному графику или удаленно	18,0
Возможность применять на практике полученные знания, работа по специальности	18,0
Престиж организации	12,0
Удобное месторасположение организации	14,0
Развернутая система бонусов и бенефитов (ДМС, питание, спортзал и др.)	7,0
Социальная ответственность организации, участие в благотворительной деятельности, защите окружающей среды	3,0

Обращает на себя внимание следующее. Прежде всего нетребовательность к статусу организации, ее престижу и возможности реализовать на практике полученные знания. Эти моменты отражают нарастающий пессимизм относительно возможности трудоустройства по специальности, компенсацией чего и становится финансовое благополучие. Равнодушие к официальному

¹ Поскольку студентам была дана возможность выбора нескольких вариантов, сумма процентов по всем ответам превышает 100%.

оформлению и белой зарплате связано с падением доверия к государственной политике в части пенсионного обеспечения: лучше получить реально и сейчас, чем надеяться получить в старости то, чего могут и не дать. Также очевидно, что студенты готовы терпеть сопутствующие затруднения, такие как удаленность работы от дома или невозможность работать удаленно даже при наличии технических средств.

Таблица 14

Трудовая активность студентов

Варианты ответа	Частота	Проценты
Нет	2414	60,2
Да, подрабатываю не по специальности	1043	26,0
Да, подрабатываю по специальности	261	6,5
Да, работаю полный день по специальности, совмещаю работу с учебой	294	7,3
Всего	4012	100,0

В таблице представлено распределение ответов по параметру «Трудовая активность студентов ННГУ». Как видно из представленных данных, свыше 60% обучающихся не работают в принципе, что соответствует их статусу студентов дневного отделения. Тем не менее свыше четверти опрошенных признаются в наличии подработок, не имеющих отношения к направлению их подготовки. Подрабатывают и работают по специальности немногим меньше 14% – это студенты магистратуры и последних курсов в бакалавриате и специалитете, а также студенты-заочники.

Динамика занятости по курсам

Курс	Работаете ли вы в настоящее время?				Всего, %
	Нет, %	Да, подра- батываю не по спе- циально- сти, %	Да, подраба- тываю по специально- сти, %	Да, работаю полный день по специальности, совмещаю рабо- ту с учебой, %	
I	74,7	18,9	2,5	3,9	100,0
II	64,2	26,2	4,1	5,5	100,0
III	55,4	31,9	6,9	5,8	100,0
IV	52,0	32,2	9,0	6,8	100,0
V	39,9	26,5	15,5	18,1	100,0
VI	22,8	24,1	20,7	32,4	100,0

Как было показано ранее, студенческая занятость нарастает по мере взросления респондентов. Отрадно, что 32,4% шестикурсников (второй курс магистратуры) свидетельствуют о том, что работают по специальности. Очевидно, что здесь идет речь о двух группах студентов: во-первых, о тех, кто углубляет свои знания, полученные в бакалавриате сразу после защиты ВКР и, во-вторых, о тех, кто уже давно работает в той или иной сфере и пришел повышать квалификацию в силу требований ужесточающихся профессиональных стандартов. Вовлеченность в подработку «не по специальности» обусловлена объективной потребностью в деньгах, в том числе для оплаты обучения на внебюджетной основе. Больше всего таких студентов на 3-м и 4-м курсах бакалавриата.

Тем не менее свыше половины старшекурсников постоянной подработки не имеют. Среди таковых – студенты из состоятельных семей, а также вовлеченные в науку и, возможно, научившиеся зарабатывать с ее помощью, что дает право не отделять работу от учебы.

Таблица 16

Распределение студентов по факультетам и формам занятости

Подразделение	Работаете ли вы в настоящее время?				Всего, %
	Нет, %	Да, подраба- тываю не по специально- сти, %	Да, подраба- тываю по специально- сти, %	Да, работаю полный день по специ- альности, совмещаю работу с учебной, %	
ВШОПФ	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Дзер- жинск	53,2	44,7	1,1	1,1	100,0
ИББМ	65,1	21,4	8,1	5,4	100,0
ИМОМИ	56,2	36,1	5,0	2,7	100,0
ИТММ	55,6	18,7	9,3	16,4	100,0
ИФИЖ	45,2	33,8	12,7	8,3	100,0
ИЭП	46,3	26,2	4,5	23,0	100,0
Радио- фак	57,8	27,0	9,0	6,2	100,0
Физфак	55,6	30,3	10,1	4,0	100,0
ФКС	33,3	16,7	30,0	20,0	100,0
ФСН	55,7	30,6	4,9	8,7	100,0
Химфак	66,7	22,0	6,3	5,1	100,0
Юрфак	69,8	18,3	5,1	6,9	100,0

Наибольшую долю вовлеченных в работу и подработку по специальности демонстрируют студенты ИЭП, ФКС, ИТММ, ФСН и ИФИЖ; наименьшую – студенты Дзержинского и Арзамасского филиалов и ИМОМИ. Интерпретация этих показателей проста: широта профессионального пространства, покрываемая направлениями подготовки гуманитарных факультетов, и в осо-

бенности ИЭП, позволяет считать таковой практически любую занятость. Исключение – ИМОМИ, что связано с высоким уровнем притязаний его студентов и узостью профессионального пространства для выпускников. Малая доля подрабатывающих по специальности студентов Арзамасского и Дзержинского филиалов объясняется малым количеством потенциальных мест для такого трудоустройства в их локациях. Можно сделать осторожный вывод об относительном перепроизводстве данных специалистов в регионе и перспективах трудовой миграции в будущем. Следует отметить, что при анализе данных *по филиалам* не учитывается распределение студентов по направлениям подготовки; данные, таким образом, отражают в большей степени социально-экономические характеристики территории и не могут в полной мере сравниваться с данными отдельных факультетов и институтов.

На фоне растущей популярности тезиса о неэффективности филиалов и распространения практики их закрытия по результатам государственных аккредитаций отметим, что проникновение высшего образования в отдаленные локации является не только мерой создания доступного канала вертикальной социальной мобильности. Нельзя игнорировать факт, что это является действенной мерой и по сохранению малых городов, повышению их привлекательности, сдерживанию оттока молодежи в более крупные локации, повышению уровня социальной ответственности подрастающего поколения. Социально-гуманистическая функция высшего образования начинает играть здесь основную роль, отодвигая на второй план и получение знаний, и развитие профессиональных и иных компетенций. Комплексный характер феномена социальной безопасности проявляется в таких ситуациях особенно отчетливо: ответственность за нее лежит не только на школах, вузах и самих индивидах, но и на политических институтах, формирующих социально одобряемые возможности реализации человеческого потенциала.

Основной вывод, который можно сделать по результатам представленного исследования, заключается в необходимости понимания социальной безопасности как результата деятельности целого ряда социальных, экономических и политических институтов. Роль образования в процессе ее обеспечения усиливается по мере нарастания общей неопределенности, изменения профессиональной структуры и содержания самих профессий, множественности направлений и сценариев развития уже в ближайшем будущем. На вузы, которые сами находятся в процессе постоянных трансформаций, возложена фундаментальная по важности миссия, заключающаяся в принятии ответственности за будущее студенчества – наиболее успешной и перспективной части молодежи. Возникает огромное количество вопросов об адекватности образовательных предложений вузов складывающейся рыночной конъюнктуре, реальной ценности университетского диплома, связи учебы и практики и, в конечном итоге, о роли высшей школы в процессе обеспечения социальной безопасности. Эта тема представляется одним из важнейших направлений социологической теории и эмпирических исследований в ближайшее время.

1.2. Система управления охраной труда как инструмент обеспечения безопасности образовательной среды

Трансформации, происходящие в социокультурном и экономическом пространстве, отражаются на требованиях к деятельности и качеству поставщиков образовательных услуг приоритетной области [5], формируя новые формы и методы обучения. Они диктуют создание условий безопасной образовательной среды, которая позволяет наиболее полно и качественно раскрыть все аспекты системы деятельности по формированию и трансформации знаний в контексте непрерывности обучения и гарантированного права на образование [4].

В настоящее время в связи с пандемией вируса нового типа мы имеем реальную возможность оценить работу и качество существующей системы управления охраной труда и эффективность принимаемых государством мер по предотвращению распространения угрозы для населения, которая так или иначе является составляющей образовательной среды.

Гибкость данной системы позволяет адаптировать и перестроить сформированные процессы с учетом возникшей угрозы. Следует понимать, что в подобных ситуациях не существует прописанных скриптов действий, поскольку неопределенность ситуации не позволяет разработать унифицированные поведенческие алгоритмы для всех участников деятельности. Слишком разные условия, отрасли и сферы деятельности представлены в современном пространстве.

Мы не ставили задачей оценку эффективности работы системы управления охраной труда в условиях чрезвычайной ситуации, сложившейся в данный период времени, но были вынуждены обращаться к комплексу принимаемых мер, имея возможность оценить их результативность в краткосрочной перспективе, на основании регулярно представляемой Рособрнадзором информации.

Создание штабов мониторинга и реагирования на чрезвычайные ситуации, введение во всех регионах России режима повышенной готовности из-за вируса, применение карантинных мер, наделение руководства расширенными полномочиями в области управления государством (закон «Об оборонном производстве», введенный в США 19 марта 2020 г., предполагающий расширенный контроль властей над гражданской экономикой) [15], введение в должностные обязанности новых трудовых функций представляют собой комплекс мер, входящих в систему обеспечения безопасности людей, являясь показателем ее пластичности.

Образовательные учреждения оперативно отреагировали на Приказ Министерства науки и высшего образования от 14 марта 2020 года № 397 «Об организации образовательной деятельности

в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» [12], введя комплекс охранных мер.

Участники образовательной среды 85 регионов Российской Федерации, перейдя на дистанционные формы обучения, анонсировав досрочное начало каникул в школах, введя ограничительные меры на проведение общественных и воспитательных мероприятий, являющихся неотъемлемым атрибутом данного поля деятельности, установив ежедневный мониторинг мобильности студентов и преподавателей, изменили существующую систему, но при этом сохранили заложенные в ней цели и задачи, поскольку смысловая нагрузка и уровень ответственности образовательной среды не сравним ни с одной другой.

Все работодатели и сотрудники вынуждены перестраивать привычную деятельность в условиях чрезвычайной ситуации. Согласно Письму от 10 марта 2020 года № 02/3853-2020-27 «О мерах по профилактике новой коронавирусной инфекции (COVID-19)», в обязанности руководителей вменяются дополнительные функции, ранее не зафиксированные в должностных инструкциях [10]:

1. Обработка рук и рабочих поверхностей антисептиками.
2. Контроль температуры тела работников.
3. Контроль вызова врача на дом заболевшим.
4. Контроль самоизоляции работников, вернувшихся из стран с неблагоприятной вирусной обстановкой.
5. Информирование работников о соблюдении правил личной гигиены.
6. Качественная уборка помещений с дезинфицирующими средствами.
7. Регулярное проветривание помещений.
8. Ограничение командирования сотрудников, особенно в зарубежные страны.

9. Запрет проведения корпоративных мероприятий.

Все требования подлежат неукоснительному исполнению, что становится возможным при своевременном и точном донесении настоящей информации до сотрудников о происходящей ситуации, особенно в образовательной среде, представленной различными возрастными поколениями и набором ценностей.

Существующая система преемственности опыта от старшего поколения к младшему обязывает первых на личном примере продемонстрировать уверенность и возможность решить любые, даже самые сложные проблемы. Здоровая среда формируется здоровыми ее участниками, при этом в данном случае мы обращаемся к психологической составляющей, в первую очередь подверженной колебаниям в условиях возникновения опасности.

Главной задачей образовательной среды является воспитание социально ответственной личности с развитыми чувствами перцепции, рефлексии, критического мышления, что невозможно в условиях отсутствия безопасности.

Л.С. Выготский считал, что психическое развитие человека невозможно без обучения, которое является двигателем данного процесса [3].

Безопасность играет ключевую роль в формировании здоровой окружающей среды, являющейся источником воспроизводства интеллектуального и духовного потенциала сотрудников и воспитанников.

Выстраивание стратегии развития, внедрение инноваций, воспитание обучающихся, управление талантами – все это невозможно без действующей системы управления охраной труда. Она является частью системы менеджмента и выступает гарантом обеспечения сохранности здоровья и защиты от различных угроз участников образовательного процесса, сопровождая человека на всех этапах его профессиональной и образовательной деятельности.

Нормативно-правовая база обеспечения безопасности в целом представлена обширным кругом документов как федерального,

регионального, так и локального значения, представленных в статье 5 Федерального закона «О безопасности» [19]. Задачей последних является соблюдение норм и правил вышестоящих законов. При этом не стоит забывать, что при создании внутренней документации организация имеет реальную возможность улучшить условия нахождения сотрудников в компании, используя компетентностный и ситуативный подходы при достаточном уровне финансирования.

Успешность существования любой среды заключается в первую очередь в ее гибкости и возможности минимизации расходов при увеличении доходов, которые в образовательной среде представлены набором знаний и умений, имеющих возможность качественного применения в различных видах профессиональной деятельности.

Организационно-распорядительная документация, представленная уставами, различными кодексами, правилами внутреннего трудового распорядка, коллективным договором, положением об оплате труда, охране труда, мобильности, командировании и пр., должна аккумулировать в себе весь положительный опыт организации в области создания комфортных условий профессиональной деятельности, закрепляя и соблюдая декларируемые нормы.

Право на труд, отвечающий условиям безопасности и требованиям соблюдения существующих норм, зафиксировано в статье 37 Основного закона Российской Федерации [6]. Охрана труда занимается мониторингом условий трудовой деятельности сотрудников, производственно-технологических процессов с позиции вероятности появления вредных и опасных факторов производства, действуя на предотвращение последних и улучшение существующих [20].

Эволюция системы охраны труда имеет многовековую историю развития. На протяжении всего процесса становления организации труда, возникновения научного подхода к данной системе перед человечеством регулярно вставал вопрос обеспечения

сохранности качества жизни и здоровья людей в условиях смены экстенсивной деятельности интенсивной. Крепостное право долгое время являлось препятствием на пути формирования системы охраны труда, ставя работающих в угрожающие жизни условия.

История безопасности труда берет начало с работ М.В. Ломоносова, который впервые поднял вопросы гигиены труда рабочих горнодобывающей отрасли, режима рабочего времени, функциональности оборудования и рабочей одежды, а также иные вопросы организации труда опасного производства. Отмена крепостного права дала толчок к законотворчеству в области охраны труда, зафиксировав основные постулаты в законах, ставших фундаментом трудовых правоотношений.

Бурное развитие промышленности и интенсификация производства привели к тому, что основным товаром на рынке труда стала рабочая сила, регламентация использования которой побудила государство выступать регулятором отношений между работниками и работодателями. Ценность жизни и труда человека в тот период носила ничтожный характер, порождая постоянную борьбу работников за улучшение качества трудовой деятельности.

Декрет «Об учреждении инспекций труда» 1918 г. закрепил права инспекции в области охраны жизни и здоровья работников, трансформировав ключевые позиции безопасности труда в «Кодекс законов о труде» 1922 года. Данный документ положил начало правилам противопожарной безопасности, санитарным нормам, впервые зафиксировав право проведения медицинских осмотров отдельных категорий работников.

Период 1941–1945 гг. приостановил развитие законотворческой деятельности в области охраны труда, все силы были направлены на борьбу с фашистской агрессией. Образовательная, трудовая и иные виды деятельности очень часто осуществлялись в тяжелых и опасных условиях военного времени и чрезвычайной ситуации. Лишь после окончания Великой Отечественной войны началось активное возрождение этого процесса, являюще-

гося отражением восстановления различных сфер жизни общества.

Командно-административная экономика наложила отпечаток на данную систему, исключая варибельность в распределении средств на реализацию мероприятий по охране труда, избирая административную ответственность как приоритетную форму наказания за нарушения правил и норм в области охраны труда. Жесткая регламентация была оправдана восстановлением разрушенной длительными военными действиями системы государственного управления, но со временем она перестала отвечать потребностям развития общества.

Система рыночных отношений, зародившаяся в начале 90-х гг. XX века внесла коррективы в систему охраны труда в Законе «Об основах труда в Российской Федерации», принятом в 1999 году. Он расширил права и самостоятельность работодателей в выборе направлений, требующих первоочередных финансовых вливаний, дивидендами которых стало существование и успешное функционирование безопасных сред как внутреннего, так и внешнего контура.

В настоящий момент данный закон утратил силу, став X разделом принятого в 2001 году Трудового кодекса Российской Федерации, регламентирующего трудовые правоотношения граждан.

Знакомство с нормами и правилами безопасности трудовой деятельности мы начинаем еще на входе в компанию, продолжая в процессе адаптации, сопоставляя существующие с ожидаемыми и устоявшимися в том или ином профессиональном сообществе. Так формируется образ среды, привлекательность которой определяет наше дальнейшее с ней взаимодействие.

Охрана труда включает в себя множество факторов и условий обеспечения безопасной деятельности человека, как и любая иная система, представляющая собой комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих ее целостность.

Обычно люди не вникают в содержание подписываемых документов, процедур прохождения инструктажей по охране труда, пожарной безопасности и гражданской обороне, не придавая этому серьезного значения. Не стоит забывать, что, ставя свою подпись на данных документах, мы разделяем ответственность сохранения безопасности с той средой, куда направлена наша деятельность, и берем обязательства соблюдения принятых норм, ее обеспечивающих. Понимание этих процессов позволяет сформировать здоровую культуру, в интеграции которой в социокультурную жизнь, заинтересовано государство.

Особенно остро мы ощущаем груз ответственности за свои действия и принятие решений в условиях чрезвычайных ситуациях, при том что отвечать приходится не только за себя, наших воспитанников, но и за последствия.

Определение охраны труда и основного понятийного аппарата дано в статье 209 главы 33 раздела X Трудового кодекса Российской Федерации. Охрана труда в современном значении представляет собой «систему сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности, включающую в себя правовые, социально-экономические, организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия» [16].

Система охраны труда представляет собой достаточно живой организм. С одной стороны, она является константой большинства позиций и определений, позволяющей разговаривать на одном языке всем членам профессионального сообщества, с другой – системой с высоким уровнем вариативности, зависящим от текущей ситуации. И в том и в другом случае она подчиняется стандартам безопасности труда, утвержденным государством.

Система охраны труда в установленном законодательством варианте включает в себя несколько компонентов.

1. *Условия труда*, представляющие собой комплекс производственных и трудовых условий, оказывающих непосредственное влияние на здоровье и трудоспособность человека. Данный фактор очень часто является ключевым критерием при выборе места работы, превалируя над денежным вознаграждением за труд.

Требования к условиям труда у женщин выше, чем у мужчин, при этом к содержанию труда – ниже [1]. Принимая во внимание, что большинство сотрудников образовательных учреждений женщины, принцип формирования рабочего места и условий труда очевиден. Так, например, из 105 сотрудников факультета социальных наук ННГУ им. Н.И. Лобачевского, находящихся в штате университета, 31% мужчины, 69% женщины (рис. 1). Поэтому одной из рекомендаций по проектированию условий труда на факультете мы бы отметили создание уютных и комфортных рабочих мест, приносящих эстетическое удовольствие сотрудникам и повышающих их производительность, заключающуюся в интеллектуальной деятельности, как отличительной особенности образовательной среды.

Проведя в 2018 году исследование среди 70 сотрудников факультета социальных наук и административного корпуса ННГУ им. Н.И. Лобачевского по удовлетворенности трудом, мы пришли к выводу, что большинство сотрудников устраивают существующие условия труда, начиная с физических условий труда, обеспечения рабочего места необходимым оборудованием, его комфортности.

На рис. 2 представлена сводная оценка удовлетворенности условиями труда различными группами сотрудников вуза по пятибалльной шкале.

Распределение сотрудников по гендерному признаку

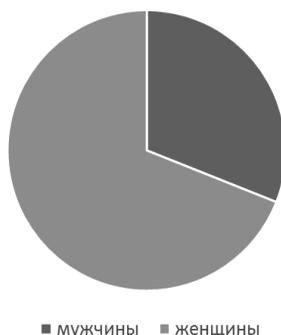


Рис. 1. Распределение сотрудников по гендерному признаку

ОБЩАЯ ОЦЕНКА УСЛОВИЙ ТРУДА

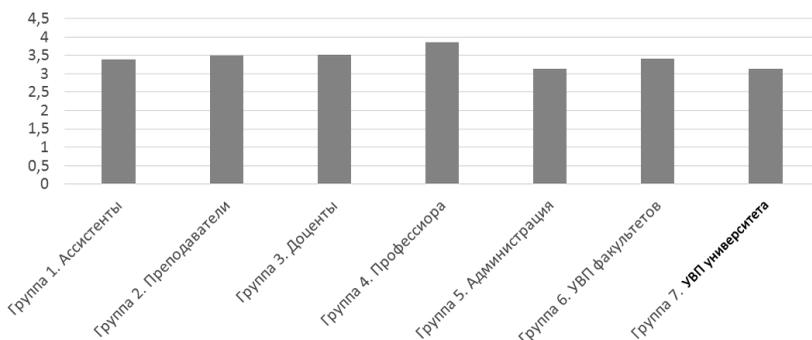


Рис. 2. Общая оценка условий труда

Собственно говоря, это те факторы, которые уравновешивали низкую на период 2018 года систему оплаты труда. В настоящее время, с введением нового положения об оплате труда и при отсутствии регресса трудовых условий, возможно, уровень удовлетворенности вырос.

Образовательная среда отличительна тем, что в ней изначально не заложены опасные условия труда и минимизированы вред-

ные. Как мы отмечали ранее, креативная составляющая сферы данного вида деятельности возможна лишь в безопасных условиях, которые способствуют развитию как сотрудников, так и обучающихся.

Комфортные условия труда и обучения создают уютное и доверительное пространство для всех участников образовательной среды, повышая концентрацию на процессе, ориентацию на результат и как итог – личностный и профессиональный рост.

2. *Виды производственных факторов:* безопасные, исключая угрозу жизни человека; вредные, наносящие ущерб здоровью человека, и опасные – приводящие к травме. Минимизация и исключение травматизма – основная цель любой системы управления независимо от методов и стилей управления, финансовой составляющей, профиля компании, процессов, происходящих как внутри, так и вовне.

3. Рабочее место – как организация жизнедеятельности людей [2], где работник или обучающийся проводит больше половины своего рабочего времени. Техническая оснащенность, удобство расположения, освещенность – далеко не все факторы, которые должны быть соблюдены при его формировании.

Детальный анализ рабочего места, помимо иных факторов включающий безопасность и психофизиологические возможности, начали проводить с середины XX века. Главной целью данного процесса является описание рабочего места различными методами – наблюдением, анкетированием сотрудников и руководителей. Описание рабочего места позволяет получить реальный инструмент привлечения персонала, управления условиями труда, финансовыми затратами и настроением сотрудников при проектировании рабочей зоны.

Основной составляющей проектирования и оценки рабочих мест является аттестация рабочих мест по условиям труда. Главными задачами процедуры являются:

а) фиксация вредных и опасных факторов производства, что влияет на продолжительность рабочего дня, подсчет трудового стажа, компенсации при выходе на пенсию. Как правило, образовательная среда минимизирована в части вредного производственного фактора, за исключением сотрудников химических и биологических лабораторий. Сотрудник должен быть обязательно осведомлен о присутствующем факторе вредности во избежание судебных и иных разбирательств;

б) оценка гигиенических факторов;

в) законность предоставления льгот и компенсаций;

г) улучшение условий труда;

д) определение зависимости заболеваемости от трудовой деятельности;

е) оснащенность средствами защиты;

ж) возможность получения травмы;

з) проведение инструктажей, обучения, соответствие имеющейся документации, нормам трудового права.

Таким образом, аттестация рабочих мест позволяет управлять количеством рабочих мест в зависимости от целей и задач компании, уровня удовлетворенности трудом и наличия травматизма или заболеваемости. Образовательная среда в настоящее время не привязывает участников к конкретному месту, методам и технологиям проведения занятий. Главным условием успешности такого рода активностей должна быть четко выстроенная система организации процесса деятельности, понимание целей и задач всеми его участниками, возможность и способность реализации планируемого. Мобильность, креативность, практическое применение, удобство – условие и содержание привлекательной и эффективной образовательной среды.

4. *Технические средства*, используемые для защиты участников трудовой или учебной деятельности от воздействия вредных или опасных факторов производства. В случае возникновения чрезвычайных ситуаций, как, например, в настоящее время – пандемии коронавируса, готовность действовать на опережение

и сдерживание угрозы для здоровья людей, соизмеряя пользу и риск проводимых мер.

Многие руководители вузов, говоря о новых, внезапно образовавшихся обстоятельствах, видят в них множество положительных моментов для развития образовательной среды, заключающейся в мобилизации имеющихся ресурсов, приобретения нового опыта реализации образовательного процесса в условиях цифровизации общества [18].

Введение дистанционного обучения, ограничение общественной активности, изоляция, с одной стороны, нарушают привычную работу образовательной среды, но с другой – польза от данных мер в отложенной перспективе в виде сохранения здоровья превысит неудобства и негативные моменты настоящего времени.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что система охраны труда в современном ее виде прошла достаточно долгий путь развития. Она является продуктом длительной эволюции государства, субъекта и объекта труда и продолжает совершенствоваться в настоящее время. Главная цель системы охраны труда: уберечь человека от опасности – берет начало с момента зарождения трудовой деятельности.

Вопросы отношения к сохранности здоровья также претерпевали изменения. Акцент на физиологическом аспекте часто исключал психологическую составляющую, являющуюся как причиной, так и следствием здоровья личности в целом. Мониторинг состояния здоровья сотрудников образовательных и иных учреждений осуществлялся системой предварительных и периодических медицинских осмотров, которая не утратила актуальности и в настоящее время.

Задачей реализации Приказа № 302н от 12 апреля 2011 года является проведение предварительных медицинских осмотров, направленных на выявлении патологий, делающих невозможным занимать желаемую должность и периодических, контролирующую

щих возникновение и прогрессирование различных видов деформаций, связанных с трудовой деятельностью [13].

Периодический осмотр для сотрудников сферы образования проводится каждый год и дает заключение на право осуществления профессиональной деятельности [17]. Наличие в перечне специалистов врача-психиатра не должно отменять процедуру прохождения раз в пять лет психиатрического освидетельствования [11], о которой многие руководители забывают.

Высокий уровень ответственности, большой объем вербальной коммуникации и масштабы работы, жесткая регламентация образовательной сферы государством выступают повышенным источником стресса и профессионального выгорания для участников образовательной среды. Поэтому регулярные медицинские осмотры позволяют проследить как физиологические изменения в состоянии здоровья, так и проявления девиантного поведения как возможной реакции на стресс, недопустимого ни для одной из сторон образовательной среды.

Дополнительно зашитые в законодательстве нормативные акты по сохранению безопасности сотрудников в виде режима рабочего дня и отдыха, удлиненного отпуска, права на творческий отпуск как плацдарма наращивания инновационной, научной и интеллектуальной составляющей, 36-часовой рабочей недели являются мощным инструментом по удержанию и развитию кадров в сфере образования.

Здоровье – самая главная наша ценность, выгода, приобретаемая организацией [7], ресурс, долговечность которого зависит от ответственного отношения и грамотного использования обеих сторон трудового процесса.

Образовательная среда является главной составляющей социокультурной среды и представляет собой комплекс целенаправленно созданного пространства, включающего определенные условия и действия по формированию человеческого капитала как продукта обучения и воспитания личности. Она выступает как источник формирования здоровой личности и должна

иметь все инструменты для пресечения негативных, некорректных и нездоровых ситуаций, которые могут оказать деструктивное влияние на любого члена образовательного процесса. Подобный инструментарий должен быть заложен в системе охраны труда, гибкость и актуальность которой коррелируется не только с существующими нормами права, но и задачами той среды, где она применяется.

Количество документации по охране труда в настоящее время включает порядка 1300 федеральных и межотраслевых нормативных документов [14], сотни нормативных актов по нормам пожарной безопасности, гражданской обороны, требования которых обязательны для выполнения как сотрудниками, так и работодателями с учетом постоянно происходящих в них изменений.

Создание и поддержание любой среды требует выстраивания системы управления возникающими процессами и людьми, координирующими их и коммуницирующими между собой. Успешность реализации этих процессов базируется на мотивационном профиле людей, включающем разный комплекс его составляющих.

Развитие личности как в трудовой, так и в профессиональной деятельности невозможно без соблюдения условий безопасности того пространства, в котором находится человек. Мотивация является катализатором процесса становления индивида, интегрируя успешно сформированные компетенции во все сферы жизнедеятельности общества. Но она не работает в условиях враждебной и опасной среды, поскольку нарушается чувство безопасности (отсутствия опасности [9]), условия гармоничного развития личности, одной из базовых в иерархии потребностей теории А. Маслоу [8].

Образовательная среда отличительна от других тем, что является, с одной стороны, преемником опыта и традиций семейных и общественных ценностей, с другой – колыбелью знаний, их пополнением и проводником в социокультурное пространство.

Обеспечение безопасности образовательной среды должно включать в себе систему как превентивных, поддерживающих, так и корректирующих мер для создания условий отсутствия опасности среды, несущей столь важную смысловую нагрузку.

Создание безопасной образовательной среды и поддержание условий, направленных на ее сохранение, в настоящее время является одним из приоритетных направлений в государственной политике.

Безопасность образовательной среды представлена комплексом мер по сохранению жизни и здоровья всех ее участников и является главной задачей системы охраны труда.

Образовательное учреждение, независимо от своего юридического статуса, профиля направленности и финансовой составляющей, содержит в множество задач, успешность реализации которых формирует образ компании, способствующий как ее развитию, так и потере положительного имиджа и оттока потребителей услуг.

Преподавательская и воспитательная деятельность также подчиняется экономическим законам, таким как спрос и предложение. Поэтому задачи, которые ставят перед собой системы дошкольного, общего, высшего и дополнительного профессионального образования в рамках своих основных функций – образовательной и воспитательной, в первую очередь определяются запросами современного общества, включающего родителей, детей, сотрудников и работодателей.

Требования потребителей и участников процесса оказания образовательных услуг нацелены на следующие факторы, которые должны быть сформированы в задачах и функциях поставщиков, представляющих данный вид продукта. Отсутствие одной из них подрывает систему в целом. Выделим ключевые позиции, способствующие жизнеспособности и безопасности образовательной среды, являющиеся основными составляющими системы охраны труда.

1. Выполнение обязательств по реализации установленной программы обучения в соответствии с требованиями действующего законодательства.

2. Соблюдение качества заявленных образовательных направлений в части наполнения, содержания, форм и методов обучения.

3. Организация безопасной образовательной среды для обучающихся, включающей наблюдение, уход, создание комфортных условий обучения, заботу о здоровье и благополучии в соответствии с нормами конституционального, образовательного, трудового права и иных законодательных актов.

4. Организация безопасной образовательной среды для качественной и полноценной трудовой деятельности корпуса преподавателей и сотрудников, сопровождающих процесс получения знаний, умений и навыков.

5. Соответствие образовательных программ возрастным, психофизиологическим, ценностным ориентирам обучающихся с учетом возможности применения полученных знаний при формировании конкурентной и востребованной личности на современном рынке труда.

6. Соблюдение прав, свобод и обязанностей, обеспечение психологической поддержки всем участникам данной среды, которая является неотъемлемой составляющей социокультурной сферы любого из учреждений, осуществляющих педагогическую деятельность.

7. Предупреждение травматизма, возникновение и развития профессиональных заболеваний, обеспечение необходимыми средствами защиты в зависимости от профиля деятельности.

8. Соблюдение требований пожарной и радиационной безопасности, гражданской обороны, обеспечение непрерывности обучения в данной области с целью сохранения безопасности жизнедеятельности сотрудников и учащихся.

9. Формирование системы социального партнерства между всеми участниками образовательного процесса в целях ответственного отношения к личности и окружающей среде.

10. Соблюдение правил безопасности использования сооружений, техники и оборудования, задействованного в образовательном процессе.

11. Формирование системы здоровьесберегающих технологий для сотрудников и учащихся, направленной на сохранение долголетия и качества преподавательской деятельности, высокого уровня восприятия и применения полученных знаний, умений и навыков воспитанниками.

12. Формирование чувства ответственности, уважения и гуманного отношения друг к другу вне зависимости от гендерного, национального и религиозного факторов.

Таким образом, безопасность образовательной среды является ключевым и решающим фактором создания, существования и успешного ее развития. Она имеет обширную направленность, включающую различные системы безопасности: противопожарную, экономическую, антитеррористическую, информационную, технологическую, охраны труда и иные виды безопасности.

При этом именно система охраны труда аккумулирует все перечисленные виды безопасности, ставя перед собой самую главную цель – сохранение жизни и здоровья сотрудников и обучающихся в процессе трудовой и учебной деятельности как ключевого фактора обеспечения и функционирования образовательной среды.

Совпадение ожиданий и реальности в отношении функционирующей системы охраны труда и обеспечения безопасности образовательной среды между всеми участниками процесса формирует качественно новое поле, в задачи которого не входит подтверждение своей состоятельности и целостности. С этим прекрасно справляются потребители образовательных услуг, выбирая для развития и самосовершенствования конкретную организацию среди большого множества по нескольким критериям. При

этом самым главным из них как для сотрудников, так и для обучающихся будет безопасность и способность среды ее обеспечить.

Критерий соблюдения безопасности и возможности ее поддержания достаточно просто измерить. Существующие методы исследования, начиная от метода наблюдения и анкетирования, заканчивая методами организационной диагностики, формируют реальный образ среды, который невозможно подогнать под декларируемые шаблоны.

Перемещение большей части коммуникаций в интернет-пространство увеличило скорость распространения информации и географию слушателей, что в свою очередь заставило организации молниеносно реагировать на настроения публики, нивелируя негатив и акцентируя внимание на позитиве и своих достижениях. Избегание неудач и движение вперед – то, к чему стремится любая система и ее составляющие.

Образовательная среда, выступая посредником между запросами и требованиями государства, с одной стороны, и личности – с другой, должна найти такой путь развития человека, который не вводил бы его в состояние внутриличностного и межличностного конфликта. Это возможно лишь при условии соблюдения безопасности и сохранности целостности индивида, которое должно быть зафиксировано в системе управления охраной труда образовательной среды и доступно для понимания всех ее членов.

Современное состояние социума, находящегося в условиях неопределенности и чрезвычайной ситуации, реализовалось в системе управления охраной труда и безопасностью человека одновременным вводом множества подзаконных актов и распоряжений, направленных на минимизацию угроз для здоровья и благополучия людей. Главным результатом таких действий должно быть снижение скорости распространения неблагоприятных для здоровья факторов и возвращение к привычной жизни как в образовательной, так и в иных сферах общества.

Список литературы

1. Веснин В.Р. Управление человеческими ресурсами. Теория и практика: учебник. М.: Проспект, 2018. С. 343.
2. Веснин В.Р. Основы менеджмента: учебник. М.: Триада, Лтд, 1996.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (в редакции от 12.11.2012 № 185-ФЗ). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_ (дата обращения: 15.03.2020).
5. Конституция Российской Федерации (в редакции от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). Ст. 43. П. 1. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Ленсиони П. Почему не все любят ходить на работу. Правда о вовлеченности сотрудников. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. С. 16.
7. Ленсиони П. Сердце компании. Почему организационное здоровье определяет успех в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. С. 13.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. URL: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_a_d.txt (дата обращения: 10.03.2020).
10. Письмо от 10.03.2020 № 02/3853-2020-27 «О мерах по профилактике новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_347459/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 19.03.2020). Постановление Правительства РФ от 23.09.2002 № 695: [Электронный ресурс] URL: <http://alvih.ru/psih-osvid/> (дата обращения: 15.03.2020).
11. Письмо от 10 апреля 2020 года № 15-2/10/В-2842 «О проведении обязательных медицинских осмотров работников в период действия ограничений, связанных с распространением коронавирусной инфекции». URL: <http://democonsultant.ru>.

12. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card> (дата обращения: 19.03.2020).

13. Приказ Минздравсоцразвития России от 12.04.2011 № 302н (ред. от 06.02.2018) «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжелых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120902/ (дата обращения: 29.02.2020).

14. Радченко С.А., Петрова М.С., Сергеев А.Н. и др. Охрана труда: учебное пособие ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого». URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24854753> (дата обращения: 10.03.2020)

15. Трамп принимает военные полномочия по контролю над экономикой URL: <https://ria.ru/20200318/1568807909.html> (дата обращения: 19.03.2020).

16. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 16.12.2019). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc (дата обращения: 19.03.2020).

17. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 16.12.2019) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc (дата обращения: 19.03.2020).

18. Университеты России сообщают переходят на новый формат работы. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2478 (дата обращения: 19.03.2020).

19. Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «О безопасности». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 19.03.2020).

20. Филиппов А.А., Журавлева Т.М., Пачурин Г.В. Условия и организация охраны труда в центре дополнительного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-6. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27411166_3573102.pdf (дата обращения 19.03.2020).

1.3. Факторы эффективности и проблемы внедрения медиации в образовательной организации

Медиация – относительно новое понятие в современной образовательной организации (далее по тексту-школе). В соответствии со ст. 2 Федеральным законом РФ № 193-ФЗ от 27.07.2010 г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» процедура медиации – способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [1].

Государственный заказ на школьные службы медиации (сокр. – ШСМ) был сформирован в 2014 году с утверждением ряда нормативно-правовых документов. Несмотря на достаточно жесткие требования, зафиксированные в законодательных актах (указ Президента, Постановления Правительства РФ и др.), не во всех субъектах РФ функционируют данные службы в каждой общеобразовательной школе [2].

Как указывают зарубежные и российские ученые, технология медиации важна и необходима для системы образования [3, с. 13; 4, с. 480]. Социологические исследования подтверждают, что в образовательной среде есть конфликтные ситуации [5, с. 61], в том числе случаи насилия [6, с. 113]. А решение данных вопросов зависит от многих факторов, и в первую очередь от умения

участников педагогических отношений урегулировать конфликтные ситуации.

Однако, на наш взгляд, данная технология не является панацеей для решения всех школьных конфликтов и не может быть универсальной технологией для решения проблем всех школ. И служба школьной медиации будет эффективна, если педагогический коллектив понимает данную технологию, компетентен в решении конфликтных ситуаций и в образовательной организации на достаточно высоком уровне выстроена система воспитательной работы, а также профилактика асоциального поведения несовершеннолетних.

В настоящее время тема медиации востребована в гуманитарных науках. За несколько лет в России было опубликовано более ста научных статей в журналах по медиации в школе². Основные вопросы, которые рассматриваются авторами, связаны с описанием данной технологии, анализом нормативно-правовых документов и прогнозом ученых на дальнейшее развитие данного института в России.

Технология медиации рассматривается учеными как одно из приоритетных направлений в развитии школьного образования, с ее помощью можно создавать безопасную бесконфликтную среду, как для детей, так и для взрослых [7, с. 27; 8, с. 89; 9, с. 217] и как механизм ненасильственного и цивилизованного разрешения конфликтов [10, с. 161]. Основная роль в школьной службе медиации, безусловно, отводится педагогам, и здесь, как отмечают исследователи, крайне важно, чтобы они были компетентны в этом вопросе [11, с. 44].

По мнению ученых, у детей вырабатываются коммуникативные компетенции, навыки посредничества [12, с. 278], понимания и культурных форм завоевания авторитета [13, с. 56].

Как правило, у педагогического сообщества достаточно авторитарные установки при разрешении детских конфликтов [14, с. 11].

² По данным поиска в научной электронной библиотеки eLibrary.ru. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp

Поэтому большинство авторов считают, что внедрение школьных служб медиации – это эффективная возможность развития психологической культуры и самопознания личности у всех участников образовательного процесса. [15, с. 50; 16, с. 115; 17, с. 104].

Ц.А. Шамликашвили считает, что владение навыками метода медиации должно стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех педагогических работников, а также сотрудника отдела по работе с несовершеннолетними правонарушителями, секретарей комиссий по делам несовершеннолетних. [7, с. 31].

Авторы указывают также, что реализация данной технологии в перспективе повлияет на сокращение проявлений насилия в школах, ослабление агрессивного духа в среде несовершеннолетних и др. Опыт, приобретенный обучающимися в медиативной практике, и выработанные навыки бесконфликтного поведения помогут им в их взрослой жизни [18, с. 55; 19, с. 173].

Исследователи отмечают также и трудности внедрения новой технологии в систему образования. Например, А.В. Волков, В.А. Корнеева, А.А. Степанова в своей работе анализируют причины отсутствия в образовательных организациях школьных служб медиации. В качестве основных проблем, связанных с внедрением данной технологии, авторы указывают следующие: отсутствие дипломированных специалистов в области медиации, а также узких специалистов (например, школьных педагогов-психологов); заинтересованность администрации школы и родителей в этом нововведении [16, с. 119].

Г.П. Зернова выделяет следующие риски: подготовка профессионалов, формальный подход к организации школьной службы медиации, текучка обученных кадров, протест (несогласие) родителей, отсутствие ставки медиатора и др. [20, с. 25].

За рубежом технология медиации достаточно давно реализуется в школах. Исследователи из разных стран мира в своих научных работах доказывают ее эффективность [3; 21]. Например, подробно описан опыт посредничества в финских школах

[22], образовательных организациях Италии [23], а также Северного Кипра [24].

Как следует из проведенного обзора литературы, анализ социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются сотрудники школ, является важной задачей исследования становления института медиации в системе образования.

В 2017–2018 гг. авторами данной статьи было проведено социологическое исследование «Становление института школьной медиации в образовательных организациях Нижегородской области» в средних общеобразовательных школах г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

В октябре 2017 г. было проведено групповое интервью с участием восьми социальных педагогов г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области (слушателей курсов повышения квалификации ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования») в качестве первого этапа исследования социально-психологических проблем, возникающих у педагогов с внедрением новой технологии в образовательное пространство.

Следующий метод, использованный в исследовании, – глубинное интервью с участием 10 социальных педагогов образовательных организаций Нижегородской области, обучающихся в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования».

Также была проведена серия структурированных интервью с директорами и кураторами школьных служб медиации средних общеобразовательных школах (N = 30). В качестве кураторов школьных служб медиации выступают заместители директора по воспитательной работе, социальные педагоги, педагоги-психологи. Связано это с тем, что не во всех школах есть социальные педагоги и психологи. По данным на октябрь 2017 г. в Нижегородской области 444 социальных педагога и 474 педагогов-психологов на 827 образовательных организаций [25].

Исследование охватило 14 образовательных организаций Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Выборка обосновывалась территориальным расположением школы (опрос проводился в

школах каждого района города (N = 8) и близлежащей области (N = 3)). В ходе исследования от респондентов была получена информация о школах с лучшим опытом реализации технологии медиации, в связи с этим был изучен данный опыт (N = 3).

Директора школ и кураторы школьных служб медиации являются наиболее компетентными специалистами в данном вопросе, так как пилотное исследование показало, что сотрудники школ, не участвующих в реализации школьных служб медиации, не владеют терминологией, имеют поверхностное, иногда искаженное представление о процедуре медиации.

С целью наибольшей объективности исследования было принято проводить именно анонимный опрос.

Как показало наше исследование, педагогические работники информированы о том, что такое медиация: *служба примирения, примирение, урегулирование конфликтов, технология, направленная на предотвращение конфликтов, некая система, которая создана в школе для разрешения конфликтных ситуаций*, и др.

Однако стоит отметить плохое владение педагогами терминологическим аппаратом по данному вопросу. Безусловно, связано это с тем, что технология только внедряется в систему образования.

Все опрошенные нами педагоги проинформированы об основных нормативно-правовых документах, регламентирующих вопрос медиации в школе, и имеют, как правило, общее представление о службе школьной медиации.

– Узнала я о медиации из Интернета, из СМИ. В принципе, так подробно я начала смотреть информацию о технологии, только когда пришли всякие нормативные документы по созданию такой службы в школе, в 2014–2017 годах (директор общеобразовательной школы, женщина, 53 года).

Исследование показало, что в данных школах есть служба медиации и педагоги знают о необходимости ее создания в каждой школе.

– Она обязана быть. Кое-что я читала о данной технологии, у нас также был педагогический совет, нас собирали и на более

узкое совещание, когда до директора была доведена информация об этой системе, как она должна строиться. Путем проб и ошибок мы ее должны были выстроить» (социальный педагог, женщина, 42 года).

Был выявлен случай, когда руководитель школы утверждал, что службы школьной медиации в их организации нет.

– Как таковой школьной службы медиации, как мы говорим, у нас нет. Но без работы в этом направлении ни одно образовательное учреждение не обходится, так или иначе в каждой школе присутствует. И наша школа здесь не исключение (директор, мужчина, 58 лет).

Однако, по словам куратора службы и социального педагога, данная технология реализуется, и соответствующая информация размещена на официальном сайте общеобразовательной школы.

На успешность внедрения технологии медиации в школьную среду в первую очередь влияют установки самих педагогов. На сегодняшний день не во всех образовательных организациях есть понимание сути и ценности медиации.

– Пока не будет нам понятно, зачем это надо и что это такое. Это очень тяжело, нет понимания (директор, женщина, 40 лет).

Как показало исследование, связано это в первую очередь с тем, что педагогический коллектив не проинформирован и не обучен технологии медиации.

Сегодня можно выделить следующие варианты повышения квалификации школьных специалистов по вопросам медиации.

1. Как правило, педагоги занимаются самообразованием и самообучением по данному вопросу с помощью источников в сети Интернет:

– В принципе, самоучки. Стали сами смотреть интернетные какие-то записи, и два года назад район устроил такие трехдневные курсы. Вот один день они прошли, потом почему-то не проводились. Нам показали структуру, что такое медиация (социальный педагог, женщина, 40 лет).

2. Курс конфликтологии, который они прошли при получении высшего образования.

– Пока я училась в институте, у нас были курсы по медиации, где я непосредственно получала удостоверение по работе с конфликтными ситуациями (нижегородский филиал московского института), к нам приходил лектор, который читывал лекции и давал практическую часть. Мы две недели проходили именно разрешение конфликтов (причем не только школьных, но и организационных) (психолог, женщина, 29 лет).

3. Обучение на семинарах, тренингах и конференциях. Важно отметить, что информируют педагогическую общественность о технологии школьной службы медиации на семинарах, совещаниях, тренингах разного уровня.

– В НИРО [Нижегородский институт развития образования] на курсах я была на каких-то и на семинаре в школе. С психологом мы общаемся, так как уже в этом году достаточно плотно проводим работу по службе медиации уже по плану с определенными тренингами (социальный педагог, женщина, 47 лет).

Как утверждают сами педагоги, помимо информации о нормативно-правовой документации, описания технологии, осмысления лучшего опыта практиков, им необходимо именно методическое сопровождение внедрения СШМ в школы.

4. Очное прохождение курсовой подготовки в институте повышения квалификации. По словам педагогов, очные курсы достаточно информативны и меняют личные установки на школьный конфликт.

– В сознании поменялось, даже несмотря на то что 36 часов были курсы. Я поняла, что педагог должен выступать в конфликте не только с позиции силы, а как некий партнер (педагог-психолог, женщина, 37 лет).

Однако курсов повышения квалификации в объеме 36 часов, по мнению кураторов СШМ, им недостаточно.

5. Большинство опрошенных нами педагогов обучались на дистанционных курсах повышения квалификации по вопросам медиа-

ции. Безусловно, по их мнению (как профессиональных медиаторов, так и самих педагогов), данное обучение в области медиации неэффективно: педагоги узнают лишь теоретические аспекты проблемы, но не прорабатываются практические навыки.

– Что-то у нас не получилось с этим обучением дистанционным. Но вообще девочки говорят, что это дистанционное обучение ничего не дало. Знакомый психолог обучалась. Дистанционное – это, конечно, не обучение (социальный педагог, женщина, 41 год).

6. Профессиональная переподготовка. Обучение медиации в крупных городах РФ достаточно дорогостоящее для образовательной организации. Из всех опрошенных нами специалистов сферы воспитания только один педагог-психолог прошел переподготовку.

– Я прошла обучение 144 ч в Московском институте профессиональной переподготовки дополнительного образования, в вебинарах достаточно много участвовала по этой теме. Остальное – самообразование (педагог-психолог, женщина, 41 год).

Несмотря на имеющиеся варианты обучения данной технологии, из-за форсированного ее внедрения многие кураторы до настоящего времени не прошли обучение и не понимают, как им выстраивать работу в службе.

– У нас приказ был, что мы ее создаем, но я сама еще не выучилась. У меня даже не было такой возможности. Я сама начала искать, где и чему можно поучиться. Вышла я на университет им. Н.И. Лобачевского, они там такую сумму запросили, от 15 до 20 т.р., понятно, что мне никто это не выделит. Потом я стала ждать очередь в НИРО, когда выложат запись на курсы на весь этот год. Ничего подобного, там моментально все места были заняты. Туда вообще нереально попасть. И я уже год как я не могу обучиться (педагог-психолог, женщина, 39 лет).

На наш взгляд, для успешного внедрения медиации важно, чтобы педагогическая общественность не только была проинформирована о данной технологии, но и получила качественное

обучение. Только педагог, обладающий определенными компетенциями в области медиации, не только способен грамотно провести эту процедуру в соответствии с требованиями, но и научить важным навыкам бесконфликтного общения обучающихся. Авторы рассматривают медиативную компетентность как «базовую при описании целей и результатов непрерывной профессиональной подготовки в соответствии с задачами профессиональной деятельности в аспекте снижения конфликтности образовательного социума, что способствует решению актуальных научных проблем теории и методики управления педагогическими системами» [26, с. 56].

В связи с тем что обучение недоступно всем специалистам, многие из них достаточно скептически настроены в отношении ее внедрения.

– Чем больше будут люди информированы, обучены, тем быстрее технология приживется. А сейчас пока все это на уровне того, что мы сами решим. Что сами услышали-узнали (социальный педагог, женщина, 53 года).

Второй фактор, который влияет на установки педагогов в отношении медиации, связан с тем, что данная технология зарубежная.

– Медиация – совершенно новое понятие, тем более что у нас новое тяжело приживается, а если еще какой-то опыт, который пришел к нам из западных стран, то это тем более вызывает не очень хорошую реакцию (директор, женщина, 40 лет).

Кроме того, в современной системе образования ежегодно вводятся новшества и инновации на всех уровнях. По нашему мнению, из-за этого у педагогов в большинстве случаев новые технологии воспринимаются как очередное ненужное требование руководства.

– Педагоги сразу радостно восприняли эту идею с внедрением США. Они сказали мне: «Какая замечательная идея!» [нескрываемый сарказм директора школы] (директор, мужчина, 37 лет).

Стоит согласиться с В.И. Загвязинским и Т.А. Строковой, что инновационное утомление педагогической общественности может привести к дискредитации даже самой инновационной идеи [27, с. 54].

Как показало наше исследование, руководители и педагоги сопротивляются нововведениям из-за сложности и трудности их внедрения и сложившихся стереотипов.

– У нас так много всего говорят, так много принимают документов, что мы уже начинаем теряться. Не всегда все требования, которые спускают сверху, можно реализовать на практике. Понятное дело, что ни одно образовательное учреждение без этих новых каких-то технологий, без нововведений не может обходиться, потому что ученики другие, мы не сможем вернуться в то советское время, однозначно нет. Но все должно быть в меру. А то получается, что у нас приняли решение, завтра чтобы все внедрили. Да не будет так. Должны быть подготовленные специалисты (директор, мужчина, 58 лет).

Также было выявлено, что педагоги прибегают к частичному применению технологии медиации либо называют школьной службой медиации работу по разрешению конфликтов, которая велась в их образовательной организации.

– Да она и была всегда в принципе, только не так оформлена – без документов, без бумаг. Потому что всегда же и учителя, и дети (совет старшеклассников), решали эти проблемы. Пусть не в той форме, в которой на занятиях нам показывали (социальный педагог, женщина, 53 года).

Ученые высказывают опасение, что существует риск формального подхода к школьной службе медиации [28, с. 100].

– По факту ее нет, а на бумаге она есть. В этой службе должны быть люди, которые прошли профессиональную подготовку (социальный педагог, женщина, 49 лет).

Также учителя называют медиацией свою деятельность по разрешению конфликтов, только создавая документы для контролирующих органов.

– Давайте создадим совет родителей, давайте создадим совет учеников, давайте создадим совет школы, давайте еще создадим управленческий совет, чтобы везде были протоколы. И все проверяющие видели все эти протоколы. К чему это приведет? К формализму. Надо вам протокол? Да получите! Давайте еще 30 советов, будем еще вам печатать протоколы, как блины печь (директор, женщина, 48 лет).

Одной из основных проблем системы образования остается избыточность отчетности, которую возлагают на учителей. В качестве одной из главных проблем, связанных с внедрением школьной службы медиации, руководители школ и учителя единогласно называют добавление ненужной, на их взгляд, документации.

– Насколько я ее понимаю, что такого в ней можно разобрать, что нельзя разобрать просто? Дети поругались, и классный руководитель увидел, поговорил. Все, конфликт исчерпан. Нет, нам нужно 35 бумажек написать (положение, результаты) (директор, женщина, 48 лет).

Длительность процедуры медиации и дополнительные отчетные документы расцениваются практиками как недостатки технологии.

– Нужно сделать ее менее бюрократизированной, изменить весь порядок. Конфликт надо решать оперативно. Как он возник в школе между учениками, его нужно сразу же разобрать, детей помирить, все на этом и закончить. А у нас собираются встречи, предварительные встречи, потом еще встречи (социальный педагог, мужчина, 45 лет).

Помимо жестких требований по внедрению инновации, педагогический коллектив сталкивается с недостаточным методическим сопровождением, а также дополнительной неоплачиваемой нагрузкой.

– Энтузиазма технология медиации у нас не вызвала, потому что это дополнительная нагрузка на учителей, подготовка де-

тей, но, в общем-то, это дополнительная работа педагогов (социальный педагог, женщина, 39 лет).

Следующий отрывок из интервью подтверждает факт демотивации специалистов:

– Я скажу непосредственно по своей школе. Мы были в состоянии шока, когда этот вопрос возник. Нам посылается много ненужной информации к сиюминутному исполнению. Подумать о необходимости медиации в школе возможности не было, поэтому сразу возник стопор и нежелание (социальный педагог, женщина, 46 лет).

Важно подчеркнуть, что один из базовых принципов медиации – добровольность, беспристрастность и независимость медиаторов [1]. Однако большинство социальных педагогов и педагогов-психологов, опрошенных нами, были назначены медиаторами-кураторами без их согласия:

– Меня никто не спрашивал. Администрация вызвала меня и сказала, что я буду работать в медиации, потому что я социальный педагог (социальный педагог, женщина, 52 года).

Руководители и кураторы школьных служб медиации указывают, что не должно быть уравнительного принципа при внедрении новой технологии. Безусловно, во многих школах выстроена хорошая воспитательная работа, поэтому данная технология воспринимается как лишняя и ненужная.

– Я считаю, что ее надо избирательно внедрять в школах, где существует четкий порядок. Где действительно будет проведено обучение так, как положено. А во всех подряд школах, где контингент разный, нельзя. Хорошая вещь. Но, как часто у нас бывает, на корню погибает (социальный педагог, мужчина, 45 лет).

Несмотря на существующие нормативно-правовые документы в данной сфере, педагоги указывают, что данной законодательной базы, регламентирующей разные аспекты технологии медиации, недостаточно. В связи с этим появляются разночтения, в том числе со стороны проверяющих органов. Обучение педагогов в 2013–2017 гг. выстраивалось на основа-

нии нормативно-правовых документов, а также методических рекомендаций, где допускалось привлечение несовершеннолетних к работе школьных служб медиации. В соответствии с этим в школьные службы привлекались волонтеры из числа старшеклассников, которые обучались и участвовали в решении конфликтов школьников.

– Сейчас работаем по поводу медиаторов-родителей. У нас были дети из 9-го класса, но они окончили школу в том году. И теперь нам после курсов пришлось менять план действий. Когда мы были на семинаре на улице Алексеевской [семинар, организованный областным центром «Дети против наркотиков» по технологиям профилактики асоциального поведения детей и молодежи], там сказали, что несовершеннолетние не могут быть медиаторами, и нам пришлось перестраиваться на родителей в срочном порядке (социальный педагог, женщина, 51 год).

– Я хочу сказать, что на этот счет был протест со стороны прокуратуры нашего района, что мы не имеем права вовлекать несовершеннолетних в решение конфликтов³. Более того, внесли протест на типовое положение СШМ, которое было разработано Министерством образования, в нем нашли нарушения. Пока у нас нет четкого понимания в таких структурах, что такое СШМ (директор, мужчина, 37 лет).

³ Частью 2 ст. 15 Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» установлено, что осуществлять деятельность медиатора на непрофессиональной основе могут лица, достигшие возраста восемнадцати лет, обладающие полной дееспособностью и не имеющие судимости. Осуществлять деятельность медиатора на профессиональной основе могут лица, отвечающие требованиям, установленным статьей 16 настоящего Федерального закона (достигшие 25 лет). С учетом изложенного несовершеннолетние могут входить именно в службу школьной медиации. В методических рекомендациях указано, что участие детей в «группах равных» относится к воспитательной работе, направленной на позитивную социализацию, ресоциализацию, к восстановительным практикам. С учетом изложенного учащихся, не достигших возраста 18 лет, нельзя назвать полноправным медиатором (комментарий прокурора Нижегородской области).

Существующие проблемы, на наш взгляд, значительно тормозят внедрение технологии школьной службы медиации в образовательные организации. Одно из главных противоречий – незаинтересованность педагогического коллектива. По результатам исследования был подтвержден факт, что молодые специалисты гибче и спокойнее принимают изменения и нововведения. Педагоги-стажисты скептически относятся к внедрению технологии медиации.

– Проблем как таковых нет, но педагоги спрашивают: «Зачем нам это надо?» Особенно коллеги-стажисты, кто на пенсии работает (социальный педагог, женщина, 38 лет).

Эффективной деятельностью школьных служб медиации может быть только при заинтересованном подходе педагогов.

– В основе всего лежит человеческий фактор. Если в этой службе медиации есть специалисты, которые решают проблемы, тогда всем эта служба действительно принесет пользу (социальный педагог, женщина, 40 лет).

В ходе исследования были выявлены школы, в которых успешно реализуется технология школьной службы медиации. В данных образовательных организациях также был проведен опрос, чтобы выявить положительные эффекты от внедрения медиации в школьную среду, а также мнения о ней специалистов.

Кураторы служб отмечают, что отношение к технологии в педагогическом коллективе изменилось после обучения данной технологии.

– В целом на педагогический коллектив оказало положительное влияние. Даже та подготовка, которую они прошли, то, что мы проводили занятия, практикумы, мастер-классы. Я считаю, что это для педагогов новый опыт, даже просто конструктивного общения (заместитель по воспитательной работе, женщина, 47 лет).

Позитивный настрой на реализацию технологии появляется и у педагогов после прохождения курсовой подготовки. Однако они считают, что важно еще сопровождение после обучения,

а именно участие в мастер-классах, знакомство с практическим опытом коллег и т.д.

– У меня тоже была позиция непонятная, пока я не прошла обучение на курсах. Из-за незнания. Вот мы прошли курсы, но я считаю, что 36 часов все равно мало, недостаточно. Нужно еще какие-то курсы пройти. Потом встретились, обменялись мнениями. У кого получается, у кого не получается, как к этому лучше прийти. Нужен обмен мнениями (социальный педагог, женщина, 35 лет).

При реализации технологии обучения старшеклассников изменилось и отношение детей к конфликтам, улучшился климат в образовательной организации.

– Положительный эффект именно во взаимоотношениях детей, они меняются. А это самое главное. Надо предупредить конфликт, а не только разбирать его (педагог-психолог, женщина, 50 лет).

Педагоги-психологи отметили, что после проведения практикумов с детьми у школьников вырабатывается навык бесконфликтного общения. В качестве преимущества реализации технологии педагоги отмечают создание бесконфликтной среды в школе.

– Здесь иная технология, разбор конфликта на подсознании самого ребенка. Он начинает понимать, почему его поведение спровоцировало именно такие действия другого человека. В США конфликты воспринимаются как личностные, когда ребенок сам переживает, иногда педагоги об этом конфликте и не знают. И таких конфликтов значительно больше, чем тех конфликтов, которые открытые, на поверхности. Поэтому, на мой взгляд, медиация создана для тех конфликтов, о которых не знают взрослые, а их нужно решать, потому что они потом перерастают в ситуацию, о которой знают все (педагог-психолог, женщина, 60 лет).

Обзор зарубежной и отечественной научной литературы определенно указывает на то, что технология школьной службы ме-

диации – действенный механизм в решении острых проблем, связанных с конфликтами и насилием среди несовершеннолетних. Данные проведенного авторами исследования демонстрируют существующие тормозящие факторы становления медиации в школьной среде, связанные прежде всего с низкой информированностью педагогической общественности по данному вопросу, усталостью от нововведений в системе образования, а также неточностями и противоречиями в нормативно-правовой базе и др.

Важно обратить внимание на данные проблемы и принять безотлагательные меры на административном уровне

- обучение специалистов (семинары, курсы повышения квалификации, тренинги и др.);
- методическое сопровождение (практические разработки, презентация лучшего опыта коллег и др., в том числе в сети Интернет);
- создание образовательного портала (сетевое взаимодействие педагогов по вопросам медиации);
- консультации и поддержка профессиональных медиаторов;
- выделение дополнительных материальных ресурсов на обучение специалистов.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время наметилась тенденция перекладывать ответственность за решение всех социальных проблем, связанных с социализацией и воспитанием детей, только на школы. Но зачастую данные проблемы сложные и требуют значительных ресурсов для их минимизации, а также участия всех ведомств и социальных партнеров, родителей. В образовательных организациях существует свой уклад, а также свои технологии и «повестка дня» воспитательных мероприятий. К сожалению, все востребованные и законодательно закрепленные инновации эффективно внедрить в школы невозможно из-за недостатка ресурсов, в том числе кадровых. В образовательных организациях наблюдается большой дефицит высококвалифицированных кадров, которые могли бы реализовывать данные новшества. Стоит подчеркнуть, что не во всех школах

есть социальные педагоги, педагоги-психологи, а учителя-предметники, как правило, перегружены (большое количество уроков и отчетной документации). В связи с этим, на наш взгляд, в настоящее время необходимо расширить штат образовательной организации, ввести ставки социальных работников, медиаторов, тьюторов и других специалистов помогающих профессий (в зависимости от запроса школы, возможно, на условиях договора) и увеличить финансирование на заработную плату данным специалистам. Как показало наше исследование, любая инновация, насильно внедряемая в образовательные организации, без должного ресурсного подкрепления, безусловно, не будет эффективно реализована. Данные опроса показали, что школьные службы медиации – важная и необходимая технология в системе образования и нашем обществе, однако описанные нами социально-психологические проблемы, конечно, тормозят ее повсеместное внедрение в систему образования Нижегородской области.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27 июня 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/.
2. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2014 № 1430-р (ред. от 01.09.2018) «Об утверждении Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166695/.
3. Ntho-Ntho M.A., Nieuwenhuis F.J. Mediation as a leadership strategy to deal with conflict in schools // Journal of Curriculum and Teaching. 2016. № 5 (2). P. 13–24. DOI: 10.5430/jct.v5n2p13.

4. Cantrell-Schellendeg R., Parks-Savage A., Rehfuss M. Reducing levels of elementary school violence // Professional School Counselling. 2007. № 1 0(5). P. 475–481.

5. Оборотова С.А. Технология медиации в урегулировании школьных конфликтов и формировании профессиональной культуры современного учителя // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 59–62.

6. Шинкаренко Е.А., Степанова К.В. Уровни школьного насилия: оценки учителей и представителей администрации школ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. № 4 (32). С. 113–118.

7. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26–33.

8. Дохолян А.М. Медиация как инновационное направление в работе педагога-психолога // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 2 (198). С. 84–90.

9. Соловьева С.В., Ершова Е.В. Школьная служба медиации как институт восстановительного правосудия // Вестник ННГУ. 2014. № 3–2. С. 212–217.

10. Гребенкин Е.В. Специфика формирования профессионального портрета медиатора в системе школьного образования: опыт России и Германии // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 158–162.

11. Бодрова Е.А. Необходимость подготовки специалистов для развития детской медиации в России // Юридическая наука. 2014. № 3. С. 42–44.

12. Козырская И.Н., Нижегородова Л.А. Развитие коммуникативной компетентности педагогов посредством медиации // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4 (73). С. 278–281.

13. Акчурин Т.Ф., Максудов Р.Р. Школьная медиация в России: основания, опыт, перспективы правового регулирования // Вестник экономики, права и социологии. 2009. № 3 [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.vestnykeps.ru/0309/5.htm> (дата обращения: 17.06.2019).

14. Машарова Т.В., Созонова М.В. Реализация восстановительного подхода в практике деятельности образовательных учреждений Кировской области // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 3. С. 11–15.

15. Качалова А.В., Твелова И.А. Развитие психологической культуры педагога в условиях создания служб школьной медиации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 10–2. С. 49–52.

16. Волков А.В., Корнеева В.А., Степанова А.А. Модель сетевого продвижения школьных служб медиации // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 114–120.

17. Исакова И.А., Мигунова А.В. Медиация для молодежи: возможность или необходимость? // Личность. Культура. Общество. 2016. Т. XVIII. Вып. 3–4 (№ 91–92). С. 103–111.

18. Мариносян Т.Э. Школьная медиация как современный способ урегулирования конфликтов в системе образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 1. С. 50–55.

19. Туранин В.Ю., Кривошеев П.Ю. К вопросу о формировании служб школьной медиации в образовательных организациях // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 3. 170–174.

20. Зернова Г.П. Опыт реализации служб школьной медиации в России: проблемы, противоречия, риски // История и педагогика естествознания. 2017. № 4. С. 25–26.

21. Msila V. School Leaders as Effective Negotiators and Mediators – The Art of Lessening Conflict in Schools: A Literature Review // Journal of Communication. 2015. № 6:2. P. 305–314. DOI: 10.1080/0976691X.2015.11884876.

22. Gellin M., Nylund A., Ervasti K., Adrian L. Restorative approach and mediation in Finnish schools: from conflicts to restoration // *Nordic mediation research*. 2018. P. 247–266. DOI: 10.1007/978-3-319-73019-6_13.

23. Iudici A., Rumi G., Faccio E., Maiocchi A., Aloe S. From the victimization to the mediation of peer conflicts: an experience in an Italian school // *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2013. P. 1016–1024.

24. Gunduz N., Uzunboylu H., Ozcan D. Developing and testing a scale to assess teachers' attitudes toward peer mediation of student disputes // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2017. T. 45. № 10. P. 1745–1760. DOI: 10.2224/spb.6798.

25. Образование в Нижегородской области: информационный сборник: Нижний Новгород: НИРО, 2017. 155 с. ISBN 978-5-7565-0738-6. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=38848> (дата обращения: 17.06.2019).

26. Занина Л.В. Компетентностный подход в деятельности школьного медиатора // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2016. № 3 (28). С. 52–60.

27. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Инновационное утомление // *Экономика образования*. 2015. № 2. С. 54–59.

28. Федотова Е.П. Школьная служба медиации как механизм профилактики и решения конфликтных ситуаций // *Дискуссия*. 2016. № 10 (73). С. 97–101.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2.1. Приоритетные психолого-педагогические инновации в образовании

Повышение роли инновационных процессов в социально-экономическом развитии государства связано с подготовкой специалистов, обладающих активной жизненной позицией, профессиональными знаниями, готовых к непрерывному образованию и самообразованию, владеющих навыками научно-исследовательской деятельности, использующих в профессиональной деятельности инновационные технологии [1]. Одним из перспективных направлений работы в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов психологических и педагогических направлений является внедрение в образовательный процесс инновационных научных и практических разработок, инновационных образовательных программ и технологий обучения. При этом ведущее место в создании инновационного образовательного пространства принадлежит профессорско-преподавательскому составу вуза.

В связи с этим *целью нашего исследования* является изучение приоритетных психолого-педагогических инноваций в образовании на примере опыта работы ведущих университетов России.

Понятие «инновация» идет от латинского *innovatis*, трактуется как нововведение. Под инновациями в нашем исследовании согласно П.Г. Щедровицкому мы понимаем «нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [28].

«Выполнение педагогическими технологиями миссии развития возможно только в рамках особой, инновационной организации всей сферы образования и подготовки кадров и ее отдельных элементов» [28]. При этом следует отметить, что стимулирование внутренней мотивации профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности является основополагающим фактором в инновационной образовательной организации [2].

В связи с этим отобраны следующие критерии для проведения психолого-педагогического анализа:

- востребованность программ на рынке образовательных услуг;
- содержание образовательных программ;
- инновационные формы и методы реализации;
- обзор направлений научных исследований;
- подготовка к инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава.

Информационную базу для проведения исследования составили документы (ОПОП, учебные планы, электронные учебно-методические комплексы, диссертационные исследования, сборники конференций и др.), размещенные на официальных сайтах университетов.

В рамках нашего научного исследования мы изучили опыт ведущих вузов России в области психолого-педагогических инноваций: МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МГППУ, ВШЭ, РГПУ им. А.И. Герцена, ЮФУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Данные вузы, как известно, входят в десятку лучших вузов в области психологии и педагогики, обладают действующими научными психолого-педагогическими школами, уникальными по значимости для развития общественных наук и инноваций в области образования.

Представим результаты нашего исследования.

В МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва) реализуется подпроект «Формирование системы инновационного образования в области психологии». Подпроект «Формирование системы иннова-

ционного образования в МГУ имени М.В. Ломоносова в области психологии» выполняется в рамках реализации проекта «Формирование системы инновационного образования в МГУ имени М.В. Ломоносова». Состав научно-координационного совета по реализации подпроекта: Ю.П. Зинченко, Р.С. Шилко, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов и др.; испытательная группа – О.А. Тихомандрицкая, Н.К. Корсакова, И. Володарская и др. [9].

По итогам подпроекта современный выпускник психолого-педагогических специальностей профессионально подготовлен по таким актуальным сегодня направлениям, как психология безопасности, психология здоровья, психология инновационного образования. В связи с этим важнейшими внедряемыми инновациями являются:

- внедрение образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлениям «Психология» и «Клиническая психология»: «Психология развивающего инновационного образования», «Психология переговоров», «Психология конфликта»;
- создание оснащенного современным оборудованием научно-методического центра по указанным направлениям подготовки;
- разработка компьютерного инструментария управления качеством профессиональной подготовки.

К инновационным формам реализации образовательного проекта отнесены: активные и интерактивные формы и методы обучения, оснащение научно-методического центра, создание электронных учебно-методических комплексов, открытые лекции гостей и сотрудников факультета, а также внедрение и апробация компьютерной продукции [4].

В аспекте выявления инновационного содержания образования нами изучены структура и содержание образовательных программ по направлениям «Психология безопасности», «Психология развивающего инновационного образования». Данные программы предлагают освоение новых специальностей. Также нами изучены тематика научных исследований в области психологии и педагогики, темы открытых лекций.

Задачами инновационной программы «Психология безопасности» (руководитель Ю.С. Шойгу) являются: формирование готовности выпускников владеть технологиями преодоления влияния негативных последствий экстремальных ситуаций на человека; навыков безопасного поведения; психологическая помощь и реабилитация людей, разработка программ диагностики и реабилитации посттравматических стрессовых расстройств и т.д. [11] Особенностью программы обозначим то, что содержание и целеполагание программы пересекается с «Психологией труда», но имеет более широкий предмет, т.к. охватывает вопросы безопасности и вне трудовой деятельности (спорт, быт, информационная безопасность, криминал, обман в межличностных отношениях и пр.) [11; 27; 29].

В структуру и содержание образовательной программы включены такие дисциплины, как:

- «Телефон экстренной психологической помощи»;
- «Культурные и этнические особенности переживания в экстремальных ситуациях»;
- «Психологическая диагностика в системе сопровождения специалистов экстремальных видов деятельности»;
- «Суицидальное поведение: диагностика, роль и место психолога в его коррекции»;
- «Психологическая подготовка и коррекция специалистов экстремального профиля»;
- «Психологическая коррекция тревожно-фобических расстройств».

Выпускники готовятся к профессиональной деятельности в психологических службах силовых ведомств, консультативных центров, медицинских учреждениях и др.

Особенностью образовательной инновационной программы «Психология развивающего инновационного образования» (руководители: И.А. Володарская, А.И. Подольский, С.Д. Смирнов) является ориентация профессиональной подготовки выпускника на готовность к инновациям в системе образования.

В структуру и содержание программы входят предметы психолого-педагогического цикла:

- «Психологическая и педагогическая экспертиза содержания и организации развивающего инновационного образования»;
- «Диагностика и развитие творческого мышления в инновационном образовании»;
- «Управление стрессом в профессиональной и образовательной деятельности»;
- «Ценностно-моральное развитие личности» и др.

Процесс образования направлен на овладение обучающимися психологическими методами диагностики и коррекции уровней обученности, воспитанности, когнитивного и личностного развития обучающихся; умениями реализовывать образовательные программы применительно к конкретным условиям предприятия или организации; владение методами общения с руководителями и в сфере продвижения инновационных образовательных проектов и т.п. [3]

Образовательная программа «Психология переговоров и разрешения конфликтов» (руководитель – чл.-корр. РАО Г.В. Солдатова), по мнению авторов, отвечает растущей потребности общества, государственных структур и бизнеса в интегративных стратегиях, позволяющих установить баланс противоборствующих сторон, рост доверия, поддержку процессов социальной консолидации и групповой сплоченности [13]. Вместе с традиционными дисциплинами реализуются: «Основы конфликтологической экспертизы», «Социальная психология переговоров», «Основы понимающей психотерапии», «Психология межэтнической напряженности», «Совладение как психологическая проблема» и др. В рамках данной образовательной программы предусмотрены специализации: «Медиапсихология» и «Социально-психологическое обеспечение профессиональной деятельности». Выпускники должны обладать систематизированными теоретическими знаниями в области психологии переговоров и разрешения конфликтов, владеть практическими навыками несилового и

творческого разрешения проблемных, конфликтных и кризисных ситуаций и миротворчества в целом [13].

Представим некоторые из интересных, с позиций нашего исследования, тем и направлений исследования, осуществляемые в МГУ им. М.В. Ломоносова в области психологии за последние три года.

Представим обзор тем открытых лекций, проводимых на базе факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова:

– «Поведенческие зависимости: современный взгляд» (Жолт Деметрович (Венгрия) 14.02.2020);

– «Профориентация и профессиональное самоопределение личности» (лекция М.А. Титовой, 10.12.2019 г.);

– «Схема-терапия — основы и техники» (Оффер Мауэр, Израиль, 31.09.2019);

– «Современные нейрофизиологические биомаркеры в хирургии эпилепсии» (лекция Томмасо Феделе, 08.10.2020);

– «Психолог для ребенка с ограниченными возможностями здоровья – самая востребованная профессия будущего» (лекция А. Буслаевой, 02.10.2020), «НМИЦ здоровья детей» Минздрава РФ;

– «Трансформация рынка труда: новые требования к управленческим компетенциям» (лекция Е. Башкина, МГУ, 24.09.2020);

– «Тяжелые поведенческие проблемы у детей и подростков – от диагностики до когнитивно-поведенческих интервенций» (лекция Даниэля Рижо, Португалия, 29.03.2019);

– «Современная психотерапия расстройств личности» (лекция Якова Кочеткова, МГУ, 15.02.2019);

– «Современные подходы к диагностике и консультированию при нарушениях пищевого поведения» (лекция С. Бронниковой, МГУ, 05.09.2018);

– «Зарубежный опыт обеспечения информационной безопасности и психологической помощи в образовательной среде (лекция Арика Сигмана, Великобритания 29.05.2018) и др.

Как видим, спектр предлагаемых тем открытых лекций очень широкий. Обсуждаются актуальные вопросы в области общей психологии, педагогической психологии, практической психологии и др.

В отношении подготовки профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности проводятся семинары, конференции, а также поддерживается развитие зарубежной мобильности профессорско-преподавательского состава.

Проведённый анализ опыта внедрения психолого-педагогических инноваций в МГУ им. М.В. Ломоносова показал, что:

1) инновационным направлением наряду с действующими в других вузах России является развитие партнерства с научными центрами России (Институт психологии Российской академии наук; Научный центр психологического здоровья Российской академии медицинских наук; Центр сердечно-сосудистой хирургии имени А.Н. Бакулева; Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского) и зарубежными университетами (Йельский университет; Гарвардский университет; Стэнфордский университет; Университет Калифорнии в Беркли и др.);

2) спектр актуальных вопросов, рассматриваемых учеными в диссертационных исследованиях по специальности 19.00.07 «Педагогическая психология» направлен на решение следующих проблем: «Психологические условия формирования у студентов способов распознавания коррупционного поведения» (Д.В. Пшеничнюк, 2017); «Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников» (В.В. Гижицкий, 2016); «Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки» (Т.Н. Харланова, 2016); «Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития» (Т.О. Гордеева, 2013);

3) круг проблем, изучаемых в содержании лекционного материала, в большом объеме касается тенденций и перспектив развития психологической помощи обучающимся и пациентам, пе-

ренесшим хирургическое вмешательство с тяжелыми и трудноизлечимыми заболеваниями; методов клинической и когнитивной оценки, а также проблем игровой и интернет-зависимости; психологической помощи; информационной безопасности и др.;

4) внедрены новые специализации «Психология безопасности», «Психология развивающего инновационного образования», «Психология конфликта», «Психология переговоров и разрешения конфликтов»;

5) реализацию образовательных программ осуществляет профессорско-преподавательский состав факультета, программы носят межкафедральный характер, что, на наш взгляд, имеет инновационный характер и позволяет обеспечить высококвалифицированным кадровым составом указанные программы.

Инновационные проекты в области педагогики и психологии реализует ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». В частности, на базе факультета психологии осуществляются научные разработки по следующим направлениям:

– создание под руководством С.А. Мирошникова экспериментально-диагностического комплекса исследовательских и учебных методик (автоматизированные средства сбора и обработки данных, реализованные в едином интерфейсе, направлены на обеспечение учебного процесса и исследований, разработку новых исследовательских и психодиагностических средств, стандартизацию и совершенствование широко известных психодиагностических методик с устаревшими нормативными данными) [20; 21];

– разработка программного обеспечения для моделирования нейропсихологических функциональных систем (С.А. Мирошников);

– организация экспертной системы «Лонгитюд» для врачей, педагогов, психологов и родителей. Уникальность данной разработки заключается в использовании современных математических методов обработки данных; полном цикле обработки данных: от сбора анамнеза и ответов на вопросы – к заключению

и комплекту индивидуальных рекомендаций в удобной для пользователя форме (С.А. Мирошников);

– создание универсального интеллектуального теста (УИТ СПЧ) – комплексной интеллектуальной методики (батареи из 11 тестов) для диагностики общих умственных способностей и структуры интеллекта. Методика предназначена для целей профессионального отбора и отбора в различные учебные заведения, текущего контроля за интеллектуальным развитием, для научных исследований (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова) [20; 21];

– выполнение научных проектов РФФИ («Особенности атрибуции субъективного сигнала о правильности решения когнитивных задач» (В.М. Аллахвердов и др.); «Роль классификации в возникновении ограничений в познавательной деятельности человека» (В.М. Аллахвердов и др.); «Комплексное изучение особенностей психического развития недоношенных детей младенческого возраста с внутрижелудочковыми кровоизлияниями и постгемморагической гидроцефалией» (Н.В. Андрущенко и др.); «Междисциплинарный подход к изучению и развитию терминологической компетентности педагога в области дидактики» (Н.В. Бордовская и др.); «Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в условиях неопределенности и трудных жизненных ситуаций (В.М. Бызова и др.); «Семейные факторы эмоциональной компетентности дошкольников (В.Е. Василенко и др.); «Закономерности возникновения ошибок при выполнении сенсомоторных навыков в ситуации эмоционального давления (В.А. Гершкович и др.); «Комплексное изучение стрессоров повседневной жизни и ресурсы их преодоления в разные периоды взрослости» (Л.А. Головей и др.); «Психофизиологические механизмы прогнозирования последовательностей событий при шизофрении» (И.А. Горбунов и др.); «Применение математического моделирования в психофизиологическом исследовании процесса порождения речи в норме и патологии (И.А. Горбунов и др.); «Общие закономерности развития коры головного мозга и их специфика при расстройствах аутистического спектра (Е.Л. Гри-

горенко и др.); «Выявление связи генома, головного мозга и особенностей поведения при нарушениях развития языка и речи (Е.Л. Григоренко и др.); «Социально-психологические механизмы успешного совмещения спортивной карьеры и обучения (на примере юношеского спорта и спорта высших достижений)» (Н.Л. Ильина и др.); «Жизненные модели молодежи: межпоколенное и внутр поколенное исследование (С.Н. Костромина и др.); «Формирование социальных умений личности в семье (В.Н. Куницина и др.); «Разработка интегрированной модели вербальной и невербальной передачи знаний в задачах категоризации» (Р.В. Тихонов и др.) и др.

Читаются публичные лекции, посвященные проблемам когнитивной нейробиологии речи, нейробиологии языка, психологической концепции превенций ВИЧ-инфекции (А.В. Шаболтас), этическим принципам и проблемам проведения исследований с участием людей (А.В. Шаболтас), типам и стратегии конструирования временной перспективы в период становящейся взрослости (Ю.Е. Зайцева) и др.

Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вуза и студентов проводится по целому комплексу программ по направлениям «Психология». Программы направлены на формирование компетенций слушателей в области психокоррекции, делового общения, статистического анализа данных с помощью компьютера, решения конфликтов в организациях, психологического сопровождения спортсменов, клинической психологии, психологии кризисных и экстремальных ситуаций [21].

В 2018 году в СПбГУ открыт Институт педагогики под руководством Е.И. Казаковой. Приоритетные психолого-педагогические инновации касаются вопросов подготовки педагогов и обучающихся на основе персонализированного подхода в образовании; образования одаренных детей, использования в содержании программ современных теорий и концепций в области интеллектуального, психического, социального развития человека.

Функционируют программы магистратуры, аспирантуры и повышения квалификации. Запущена инновационная программа (уровень – магистратура) «Genius: педагог для талантливых школьников» [14]. Уникальность данной программы в том, что в ее содержание включены современные теории и концепции развития интеллекта, латерального мышления, способности воздействовать на людей. Кроме того, авторы программы (Е.И. Казакова) акцентируют внимание на практикоориентированности программы, разрабатываемой на заказ, с учетом востребованности на рынке труда педагога, способного готовить специалиста, управленца, менеджера, способного к нестандартным решениям, творческому мышлению.

Перспективными направлениями работы являются организация инновационной деятельности с одаренными детьми, развитие педагогической культуры школьников, использование инновационных технологий обучения и др. [15; 16]

Проведенный анализ показал, что согласно целям нашего исследования в СПбГУ:

- созданы центры, направленные на автоматизированное сопряжение учебной и научной работы, моделирование педагогических и психологических систем (Центр технического сопровождения образовательных программ факультета психологии, Научно-исследовательский центр им. Б.Г. Ананьева и др.);

- внедрены информационные системы, предназначенные для учета и эффективного использования психологического инструментария;

- в структуре университета функционирует институт педагогики;

- работают лаборатории: «Лаборатория междисциплинарных исследований развития человека», «Лаборатория методического обеспечения учебной и научной деятельности», «Лаборатория психофизиологии», «Лаборатория поведенческой нейродинамики» – которые позволяют осуществлять работу по фундаментальным и актуальным исследованиям;

– направления научно-исследовательской работы касаются проблем психологии, психофизиологии, нейропсихологии, педагогики, профориентологии. Особое место занимают разработки методов и методик автоматизированной диагностики;

– создано студенческое общество, объединяющее активных и заинтересованных студентов. Члены студенческого общества участвуют во внутривузовских, всероссийских и международных учебных и научно-исследовательских проектах;

– организована Психологическая школа, которая является дискуссионной площадкой, объединяющей не только студентов, но и профессорско-преподавательский состав вуза, известных ученых России;

– работают проекты «Инициативная и научная группа СНО», в которых студентам дается возможность проявить себя в проектной или научной деятельности соответственно;

– реализуются программы повышения квалификации и переподготовки, разработанные в соответствии со стандартами высшего профессионального образования в области психологии и педагогики, прошедшие двухуровневую учебно-методическую экспертизу;

– применяются инновационные образовательные технологии в процессе подготовки одаренных детей, педагогов, специалистов, управленцев и др.

Особое место в нашем исследовании занимают направления исследований, проводимые в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ). Данный университет является первым в России психологическим университетом, как справедливо отмечено авторами официального сайта МГППУ – университета «для равнодушных людей». Действительно, вуз решает стратегически важные социальные задачи, стремится помогать самым незащищенным группам населения. Особенностью университета является обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья.

На базе университета работают несколько психологических институтов и факультетов. Например, Институт экспериментальной психологии, Институт проблем инклюзивного образования и др.; факультеты: «Психология образования», «Социальная психология», «Клиническая и специальная психология», «Консультативная и клиническая психология», «Социальная коммуникация», «Экстремальная психология» и др.

Вуз реализует фундаментальные научные разработки и решает практико-ориентированные задачи по следующим направлениям:

Факультет «Психология образования» [22]

- Разработка периодизации психического развития ребенка, отвечающей общему характеру современного детства;
- изучение индивидуальных вариантов развития личности детей;
- изучение творческого потенциала ребенка и средств его осуществления;
- изучение симптоматики возрастных кризисов развития;
- определение влияния социокультурной нормы развития ребенка в современном обществе на изучение роли семьи, учебных учреждений и внеобразовательных сфер жизни в психическом развитии ребенка и др.;
- выявление условий, обеспечивающих преодоление жизненных преград (зависимостей, логоневрозов, сенсорных деприваций и т.п.) в контексте личностного роста;
- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в обучении;
- профессиональная подготовка педагога и педагога-психолога для новой школы;
- разработка психолого-педагогических основ проектирования развивающих ситуаций;
- изучение эмоционального благополучия учащихся и психологической безопасности среды;
- анализ влияния социокультурной среды на развитие сознания детей и молодежи и др.

Факультет «Социальная психология» [24]

- Оптимизация межличностного и межгруппового взаимодействия в реальной и виртуальной социальной среде;
- социальная психология интернет-сообществ;
- социально-психологические аспекты информационной культуры школьников;
- психология референтности личности и группы;
- проблематика организационной психологии и психологии современного менеджмента: психология управленческой команды и организационного лидерства; социально-психологические проблемы профессиональной карьеры; организационная культура и организационные патологии; организационное консультирование и коучинг; профессиональные стрессы и профессиональное выгорание;
- особенности существующих образовательных систем, особенности проведения социально-психологического тренинга и иной групповой работы в рамках социальной психологии, профессиональная этика психолога, особенности социокультурных травм, развитие творческого мышления и др.;
- психологическое сопровождение образования в мультикультурной среде; технологии эффективной межкультурной коммуникации в бизнесе, образовании и культуре; этнопсихология в государственном и муниципальном управлении и др.

Факультет «Клиническая и социальная психология» [19]

- Разработка и апробация стандартов качества оказания образовательных услуг детям и их родителям в службах ранней помощи и лекотеках;
- разработка и стандартизация методик комплексного психолого-педагогического обследования детей в возрасте до 7 лет с ОВЗ и среды на основе Международной классификации функционирования;
- развитие представлений о здоровье как ценности у школьников и роль взрослых в этом процессе, участие в просветительской работе среди населения о возможностях обучения, лечения и социально-психологической поддержки детей с проблемами в развитии, предупреждении и профилактике нарушений развития;

- участие в создании информационного банка данных о детях с проблемами в развитии и об учреждениях для них;
- оказание информационной поддержки учреждениям образования, здравоохранения и социальной защиты по вопросам обучения и психолого-педагогической поддержки детей с проблемами в развитии и их семей и др.

Факультет «Экстремальная психология» реализует научно-исследовательскую работу по направлению: «Психологическое сопровождение специалистов профессий особого риска (на примере сотрудников, несущих службу с оружием уголовно-исполнительной системы России)» [25].

Факультет «Консультативная и клиническая психология» [23] ведет исследования и подготовку психологов в области нарушений психического развития человека: от интеллекта до эмоционально-личностной и волевой сферы; диагностирования и коррекции состояния и поведения человека и др.

В связи со спецификой данного вуза нас интересовали инновационные разработки, направленные на обучение и подготовку студентов с ОВЗ. В соответствии с нормативно-правовыми документами, представленными на официальном сайте вуза, в МГППУ учатся студенты с ОВЗ по следующим направлениям подготовки:

- «Прикладная информатика (в психологии)»;
- «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем»;
- «Режиссура мультимедиапрограмм» (факультет «Информационные технологии»);
- «Психология», в социально-педагогическом колледже – по специальности «Издательское дело»;
- «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» (факультет дистанционного обучения) [26].

С целью подготовки студентов с ОВЗ созданы условия для обучения студентов с инвалидностью по программам среднего и высшего профессионального образования за счет использования

возможностей современных интернет-технологий: онлайн-трансляций лекций, интернет-семинаров и консультаций и т.д. Работает система электронного деканата, где у каждого обучающегося имеется виртуальный личный кабинет, с помощью которого организуется и поддерживается учебный процесс, выстраивается индивидуальная траектория и поддержка обучения [26].

Реализуются научно-технические проекты, которые призваны помогать в учебе студентам с ОВЗ; разрабатываются исследования, посвященные актуальным проблемам применения нейронных сетей («Нейрокомпьютеры и их применение»); внедряется модельный образец обучения студентов с нарушениями зрения, т.е. создается специальная система навигации по учебному корпусу: информационные таблички, пандусы и многое другое. Минимальный набор тифлотехнических средств для рабочего места незрячего студента состоит из брайлевского дисплея, программы невидимого доступа, синтезатора речи и другого оборудования и программного обеспечения [18].

В структуре МГППУ создан Институт проблем инклюзивного образования. На базе института в настоящее время реализуются проекты: «Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования», «Организационные и педагогические технологии инклюзивного образовательного процесса» и др. Задачами данных проектов являются: разработка и апробация технологий формирования инклюзивных ценностей в общем и высшем образовании; исследование процессов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, описание критериального подхода к диагностике особых образовательных потребностей; развитие социальных компетенций и др.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава осуществляется по программам: «Логопедические технологии в работе с детьми с ОВЗ», «Клиническая психология», «Экзистенциальный анализ и логотерапия», «Возрастная нейропсихология: диагностика и реабилитация», «Интермодальная терапия экспрессивными искусствами», «Детское и семейное консультирование», «Совре-

менные коррекционно-педагогические технологии в работе с детьми с трудностями в обучении» и др.

Таким образом, анализ опыта работы в области инноваций в образовании показал, что в МГППУ:

1) реализованы уникальные инновационные направления подготовки консультантов и психотерапевтов в области когнитивной психотерапии; специалистов в области авиационной психологии и космической психологии; психологии разных транспортных структур; психологов в области разнообразных профессий особого риска; психологов по подготовке специалистов профессий особого риска; психологов систем исполнительной власти, образования, здравоохранения, социальной защиты населения, Федеральной миграционной службы и т.д.;

2) внедрены инновационные разработки в области инклюзивного образования; активно используются информационные коммуникационные технологии обучения; создаются электронные деканаты. Компьютерные тифлотехнологии базируются на комплексе аппаратных и программных средств, обеспечивающих преобразование компьютерной информации в доступные для незрячих и слабовидящих формы, позволяя им самостоятельно работать на обычном персональном компьютере с программами общего назначения; организована профессиональная переподготовка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области инклюзивного образования;

3) в содержание программ профессиональной подготовки включены идеи сохранения и развития основополагающих принципов научных школ Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.А. Гружапова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Л.Ф. Обуховой, Д.Б. Эльконина и др., что обеспечивает фундаментальность проводимых исследований;

4) организовано сотрудничество с крупными корпорациями (Boeing и др.), Государственным НИИ авиационных систем, группой компаний «Систематика», Институтом психологии РАН и др.;

5) издаются научные журналы, включенные в российскую и международные базы цитирований. В частности, факультет «Консультативная и клиническая психология» издает журнал «Консультативная психология и психотерапия», который входит в перечень ВАК и с 2017 года включен в международную базу PsyhINFO Американской психологической ассоциации (APA), а также в Web of Science Emerging Sources Citation Index (ESCI) и др.

На базе ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ВШЭ) на факультете социальных наук создан департамент психологии. Важнейшей задачей департамента психологии является разработка и апробация фундаментальных и прикладных исследований мирового уровня в области психологии. Сегодня департамент психологии является признанным мировым научно-исследовательским центром в области наук о поведении.

Международный коллектив департамента и исследовательских лабораторий активно развивает инновационные, востребованные на рынке труда и науки образовательные программы: «Системная семейная психотерапия», «Когнитивные технологии: от нейрона к познанию»; «Психоанализ и психоаналитическое бизнес-консультирование» и др.

Рассмотрим содержание данных программ. Образовательная программа «Системная семейная психотерапия» ориентирует на подготовку выпускника, обладающего профессиональной компетентностью в области решения семейных конфликтов, нарушения детско-родительского взаимодействия. Особенностью данной программы является то, что это – единственная отечественная программа, соответствующая стандартам Тренингового комитета Европейской ассоциации семейных терапевтов (ЕФТА-ПТС).

В содержание программы «Когнитивные технологии: от нейрона к познанию» включены вопросы в области когнитивной психологии и когнитивных нейронаук, современные методы и технологии исследования процессов памяти, эмоций, познания, а также изучаются молекулярные и нейробиологические меха-

низмы, определяющие поведение. Разработчики отмечают, что программа разработана в сотрудничестве с Высшей нормальной школой (Париж).

Программа «Психоанализ и психоаналитическое бизнес-консультирование» нацелена на подготовку специалистов психоаналитического коучинга и бизнес-консультирования. Выпускники должны быть готовы к психологическому сопровождению бизнеса и людей в поиске и управлении смыслами.

Профессорско-преподавательским коллективом разрабатываются вопросы в области нейроэкономики, этнической и кросс-культурной психологии, нейробиологические механизмы памяти, психология восприятия и внимания, психология творчества, нейропсихология, психофизиология и др.

Одной из интересных форм работы в дистанционном режиме является организация совместных онлайн-исследований «Помоги науке, не выходя из дома!». К исследованиям приглашаются ученые и студенты для участия как в международных проектах, так и в организации исследований, проводимых в рамках выпускных квалификационных работ, например: «Как вы относитесь к болезням», «Исследование сновидений» и др. [10]

Анализ опыта работы ВШЭ в области психологии показал, что стратегически важными направлениями являются: психология бизнеса, поведенческой психологии, нейропсихологии и международное сотрудничество, в рамках которых осуществляется подготовка студентов, профессорско-преподавательского состава, проводятся международные исследования и дополнительное профессиональное образование. Наряду с посещением лекций на иностранном языке студенты и педагоги имеют возможность участвовать в научных проектах ведущих лабораторий Москвы и европейских партнеров.

Проводимые инновации позволили ВШЭ в 2020 г. занять первое место в России по направлению «Психология» и стать единственным российским университетом, ведущим исследования и подготовку специалистов в области психологии, в диапазоне 151–200 [4].

В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) реализуются инновационные психолого-педагогические образовательные программы:

– «Психологическое сопровождение и безопасность человека в образовании и социальном взаимодействии» (магистратура);

– «Клиническая психология», специализация «Клинико-психологическая помощь ребенку и семье»;

– «Психология служебной деятельности», специализация «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности»;

– «Педагогика и психология девиантного поведения», специализация «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска».

Следует отметить, что данный вуз является опорным в важнейшей для общества образовательной сфере. В институте психологии созданы и действуют по настоящее время известные в России и за рубежом научные психолого-педагогические школы. Приведем примеры некоторых из них.

– *Социальная психология здоровья*. Основана в 1998 г. Основатель – И.Н. Гурвич. Данное направление призвано обеспечить здравоохранение инновационными социальными технологиями тех поведенческих паттернов, которые будут способствовать сохранению здоровья населения в целом и его отдельных групп. Особенностью инновационных подходов в данной школе является интеграция лучших методических подходов, наработанных в медицине. Ученые, работающие в рамках данной научной школы (Н.А. Антонова В.А. Одинокова и др.) развивают практические направления содействия психологической службе в решении задач поддержки обучающихся, научно-педагогических работников, адаптации детей трудовых мигрантов и т.д. [5]

– *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей* (в реестре Комитета по науке и высшей школе (КНВШ) Правительства СПб.). Основана в 1994 г. Основатель школы – В.Н. Панферов. Реализуются проекты: «Воз-

растная дискриминация как социально-психологический феномен» (2009 г., рук. А.В. Микляева); «Социально-психологический инфантилизм: закономерности формирования и проявления на различных этапах жизненного пути личности» (2016–2018 гг., рук. А.В. Микляева). «Социально-психологические детерминанты жизнестойкости подростков с ОВЗ» (2017–2019 гг., рук. И.А. Горьковая) и др.

– *Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности*. Основана в 2002 г. Основатель – Е.Ю. Коржова. Изучаются жизненные ориентации молодежи; интегративные пути к психологии человека и социальному взаимодействию; творческий лик русских мыслителей и др.

– *Психологическая безопасность в образовании и социальном взаимодействии*. Основана в 2000 г. Руководитель – И.А. Баева. Группой ученых разработаны концепция, модель и технологии сопровождения психологической безопасности субъектов образовательного процесса; психодиагностические пакеты по оценке психологической безопасности, в том числе технологические карты по организации обследования.

– *Междисциплинарный подход в решении проблемы насилия и жестокого обращения с детьми*. Основана в 1998 г. Руководитель – Е.Н. Волкова. Научным коллективом созданы концепция, модель и технологии системы защиты детей от насилия и жестокого обращения.

– *Методология и методы медико-психологического обеспечения адаптации человека в непривычных условиях жизнедеятельности*, работает с 2007 г. Основатель – А.Н. Алехин. Научным коллективом проводятся исследования по адаптации человека к стрессогенным условиям жизнедеятельности, формированию клинико-психологических феноменов в образовании и др.

– *Психология развития. Психологические проблемы в подростковый период и во взрослости*. Руководитель – Л.А. Регуш.

Результаты исследований научных школ апробируются и докладываются на международных и всероссийских форумах, семинарах. На научных конференциях обсуждаются вопросы в об-

ласти психологической помощи молодежи (Н.А. Антонова, 2020); информатизации образования и информационной образовательной среды (С.В. Васильева, 2020); этический выбор в решении задач социоприродного взаимодействия (Е.Н. Волкова); образование подростков с ОВЗ (И.А. Горьковская, 2020); одаренные дети (Е.Ю. Коржова, 2020); возрастные изменения подростков (Л.А. Регуш, 2020).

Обзор диссертационных исследований за последние три года по специальности 19.00.07 «Педагогическая психология» выявил следующие ведущие направления исследований: «Обеспечение психологической безопасности младших школьников, учащихся кадетских классов» (Л.И. Шахова, 2019); «Представления о психологической безопасности образовательной среды младших школьников и методика их оценки» (Л.С. Рещикова, 2019); «Психологическая устойчивость обучающегося в учебно-профессиональной деятельности: концепция и технология обеспечения» (С.В. Хусаинова, 2019); «Влияние психологической безопасности образовательной среды на антивитальные переживания подростков» (Е.В. Гришина, 2018) и др.

К инновационным формам работы, на наш взгляд, можно отнести и действующие на базе института психологии научно-лабораторный комплекс, студенческое научное сообщество, репозитории, а также инновационные технологии, осуществляемые в процессе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по актуальным проблемам психологии и педагогики.

В педагогическом университете особое внимание уделяется возрастному аспекту и многим другим вопросам, связанным с психологическим и физическим здоровьем субъектов образовательного процесса. В рамках проводимых реформ в области педагогического образования, а также с целью нашего исследования в оценке общности программ университетов и педагогических вузов в области инноваций, на наш взгляд, особенно актуальна цитата из доклада ректора РГПУ имени А.И. Герцена Сергея Богданова: «Практически во всех ведущих педагогических вузах сложилась структура образовательных программ, близкая

к структуре классического университета. Только сохранение этой академической составляющей позволит готовить профессиональных педагогов, отвечающих современным требованиям» [8].

Во ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» создана Академия психологии и педагогики. Реализуются следующие программы подготовки:

- «Психология»;
- «Психолого-педагогическое образование»;
- «Специальное дефектологическое образование»;
- «Педагогическое образование»;
- «Дошкольное образование»;
- «Начальное образование»;
- «Педагогическое образование с двумя профилями»;
- «Профессиональное обучение (по отраслям)» [30].

Инновационными направлениями исследований являются:

- разработки, направленные на решение глобальных социально-экономических задач с помощью технологий обработки больших данных (Big Data) и искусственного интеллекта (AI);
- участие в Международном конкурсе World AI & Data Challenge; конкурс по программе «Старт» (Фонд содействия инновациям, <http://fasie.ru/press/fund/start2020-2/>);
- исследования в области межэтнических отношений;
- компьютерные и информационные технологии в науке, инженерии и управлении.

Подготовка, научная карьера ученых и педагогов вуза осуществляется в рамках:

- программ повышения квалификации и переподготовки;
- научных стажировок для ученых и преподавателей вузов (Deutscher Akademischer Austauschdienst – Германская служба академического обмена);
- программ двустороннего обмена (DAD) [31];
- участия в конкурсах (РФФИ; международная премия в рамках программы ЮНЕСКО–Л'ОРЕАЛЬ «Для женщин в науке 2021»; российско-германский конкурс «Россия и Германия:

научно-образовательные мосты»; Премия Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых; Государственная премия Российской Федерации в области науки и технологий и др.);

– участия в международных проектах (MAGnUS Erasmus+ и др.). Осуществляется взаимодействие с университетами Германии, Великобритании, Ирландии и др.

Обзор тем диссертационных исследований позволил выделить следующие основные направления исследований в области педагогики: подготовка учителей школы (Е.В. Сизова), методики преподавания иностранного языка (Т.Г. Григорян), подготовка магистров к проектно-экономической деятельности, организационно-управленческой деятельности, профессиональной мобильности и т.п (Е.Ю. Литвинова, Е.А. Клушина и др.), внедрение компьютерных технологий и сетевого взаимодействия (И.А. Клочко, А.Б. Эртель), подготовка преподавателей вузов в системе дублированного профессионального образования М.А. Джахбаров, И.В. Манукян), истории профессионального образования, изучение наследия педагогов (Аласаад Далин, Ю.А. Пащенко).

Партнерами института психологии и педагогики ЮФУ являются ГАН «Российская академия образования», МГУ им. М.В. Ломоносова, Институт психологии РАН, Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук. Главное управление Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий по Ростовской области, Южный филиал государственного учреждения «Центр экстренной психологической помощи Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» и др.

Психологи и педагоги задействованы в профориентационной работе по трудоустройству студентов на базе «Координационно-аналитического центра развития карьеры» ЮФУ [30].

ФГАОУ ВО «Национальный университет Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» относится к числу лучших ведущих университетов России и входит в топ-

800 лучших вузов мира по версии рейтинга QS World University Rankings. Сегодня в составе Университета Лобачевского 18 факультетов и институтов, 4 крупных научно-исследовательских института. В структуру ННГУ входят суперкомпьютерный центр (суперкомпьютер «Лобачевский» – 24-й по мощности вузовский суперкомпьютер в мире), биомедицинский кластер, центр нанотехнологий, инновационно-технологический центр с ядром инкубатора бизнеса, тифлоинформационный центр, обеспечивающий компьютерную подготовку инвалидов по зрению, интернет-центры, фундаментальная библиотека, комплекс музеев, издательство и типография [17].

Подготовка по направлениям «Психология», «Психология служебной деятельности», «Управление персоналом», «Конфликтология» осуществляется на факультете социальных наук. Основные направления научной работы ориентированы на нужды региона. В рамках инновационной деятельности факультет активно формирует систему внешних связей с образовательными, научными, административными, общественными организациями, бизнес-структурами Нижегородского региона в социально-гуманитарной сфере.

Перспективным направлением работы является реализация интегрированного обучения по гуманитарным и естественным наукам с привлечением ведущих специалистов в области когнитивной психологии, нейропсихологии, психотерапии, психологии экстремальных видов деятельности, нейроэкономики и информационных технологий.

На факультете реализуются инновационные проекты в области психологии, педагогики, социологии, психофизиологии. Приведем примеры проектов, ориентированных на решение не только социальных, но и психолого-педагогических задач.

– Проект «Социально-психологическое сопровождение студентов» реализуется на базе Центра социально-психологического сопровождения студентов. Проект направлен на повышение уровня социально-психологической и конфликтологической компетентности студентов, кураторов групп и сотрудников

ННГУ им. Н.И. Лобачевского, развитие навыков профилактики и самостоятельного решения возникающих проблем (руководитель центра к. психол. н. Н.И. Дунаева).

– Проект «Трансформация детско-родительских отношений в эпоху информатизации общества» реализуется молодыми учеными Факультета социальных наук (руководитель – А.Л. Янак). Исследование посвящено изучению различных аспектов изменения семейных отношений в «цифровую эпоху», новых форм коммуникации между родителями и детьми.

– Проект «Развитие интернет-ориентированной технологии событийно-связанной телеметрии для скрининга, мониторинга и коррекции стресс-индуцированных расстройств у школьников города Нижнего Новгорода» реализуется научным коллективом кафедры психофизиологии факультета социальных наук, усиленным сотрудниками Приволжского исследовательского медицинского университета, Института биофизики клетки РАН (Пушино) и Российского научно-исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова (Москва). Руководитель проекта – д. биол. н. С.Б. Парин. На основе телеметрии ритма сердца школьников в процессе учебной деятельности создаются интерактивные карты стрессовых нагрузок. Прикладное значение проекта заключается в том, что родители и учителя смогут контролировать состояние сердечно-сосудистой системы, эмоциональное напряжение и уровень субъективной сложности задач для каждого школьника в процессе учебы.

– Проект «Индивидуально-психологические предикторы обнаружения эмоциональных объектов в микроинтервалах времени» реализуется под руководством к. психол. н. Л.А. Хрисанфовой [7].

На факультете социальных наук осуществляет деятельность Нижегородское региональное отделение Российского психологического общества (РПО). Руководитель – д. психол. наук Т.Н. Маркелова. Отметим, что Российское психологическое общество является единственной российской официальной профессиональной организацией, признаваемой Европейской федерации

ей психологических ассоциаций и Международным союзом психологических наук при ЮНЕСКО, что дает право членам РПО участвовать в работе этих организаций, входить в соответствующие профессиональные секции, участвовать в Международном конгрессе психологии, Европейском конгрессе психологии [6; 12].

Факультет сотрудничает со школами г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Ежегодно в рамках работы осенней – весенней каникулярных школ проводятся тренинги, мастер-классы, дискуссии для обучающихся 8–11-х классов, проводятся «День киберпсихологии для школьников» и др. С учениками обсуждаются проблемы в области социологии, психологии, конфликтологии и управления.

Подготовка профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности осуществляется в рамках проводимых факультетом научных конференций, семинаров, открытых лекций, а также повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Таким образом, на основании проведенного анализа опыта работы ведущих вузов России мы выделили следующие приоритетные психолого-педагогические инновации в образовании:

1. Востребованы направления психологической работы, направленные на обеспечение безопасности образовательной и профессиональной среды, обучения и образования людей с ОВЗ, поведенческой психологии, нейропсихологии, конфликтологии. При этом в выборе специализации программы ученые – разработчики образовательных программ руководствуются не только ФГОС и подбором кадрового состава, но и учитывают специфику вуза. В частности, в Высшей школе экономики реализуются программы, ориентированные на подготовку психолога, сопровождающего бизнес; в педагогическом университете – в области образования; в классическом университете поддерживаются не только инновационные, но и классические фундаментальные направления «Общая психология» и др. Такой инновационный по сути подход позволяет, с одной стороны, увеличить спектр

профессиональной подготовки психологов, подготовить выпускника к разным сферам профессиональной деятельности в бизнесе, политике, спорте, образовании; с другой стороны, благодаря классическим университетам сохранить фундаментальные научные школы и т.д.

2. Данные приоритетные инновации разрабатываются в рамках действующих программ развития экономики и образования (Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 316 (ред. от 22.05.2020) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Экономическое развитие и инновационная экономика”»); Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года; Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 04.06.2020) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» и др.); приоритетных направлений фундаментальных исследований РАН. В настоящее время многие из реализуемых университетами исследований поддерживаются Российским фондом фундаментальных исследований.

3. В практическом плане важнейшими стратегически важными разработками являются диагностические комплексы, позволяющие проводить оценку становления и развития психологических свойств, поведения человека и его взаимоотношений в разных жизненных обстоятельствах и средах, в том числе в образовательной среде.

4. В структуре университетов создаются и функционируют институты, стратегической задачей которых является подготовка педагогов и обучающихся, готовых к инновационной деятельности (Институт педагогики (СПбГУ), Институт инклюзивного образования (МГППУ), Институт педагогики и психологии (ЮФУ) и др.); департаменты психологии (ВШЭ) и т.п.

5. Ведущими инновационными формами и методами работы являются внедрение информационных технологий, создание научно-лабораторных комплексов и др. К инновационным направлениям в рамках международного сотрудничества можно отнести востребованные на мировом рынке направления в обла-

сти поведенческой психологии, нейропсихологии, нейроэкономики, когнитивное развитие, психология творчества и т.д.

6. Внедрение дистанционных технологий обучения, создание виртуальных приемных, электронной образовательной среды, репозитория и т.п. позволили осуществлять обучение в условиях ограничительных мероприятий во время самоизоляции населения (пандемия коронавируса). Вместе с тем тотальное, вынужденное внедрение дистанционного обучения вскрыло ряд проблем психологических, материально-технических, информационных, которые могут стать предметом инновационных исследований в области педагогики и психологии, а также развития образования и управления в этой сфере.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40.

2. Виноградов В.Н. Управление инновационным развитием современной образовательной организации // ЧиО. 2016. № 3 (48). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-innovatsionnym-razvitiem-sovremennoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 27.04.2020).

3. Володарская И.А., Подольский А.И., Смирнов С.Д. Специализация – «Психология развивающегося инновационного образования» // официальный сайт МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/old/special/speinnov.html> (дата обращения: 26.04.2020).

4. Департамент психологии // Официальный сайт национального университета ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ba/psy/> (дата обращения: 26.04.2020).

5. Институт психологии // Официальный сайт РГПУ им. А.И. Герцена [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/inst/i> (дата обращения: 26.04.2020).

6. Нижегородское региональное отделение Российского психологического общества // Новости факультета социальных

наук. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fsn.unn.ru/nauka/nizhegorodskoe-regionalnoe-otdelenie>.

7. Проекты // Новости факультета социальных наук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fsn.unn.ru/o-fakultete/struktura/>

8. Педагогические вузы перешли под эгиду Министерства просвещения // Учительская газета. 2020. № 15 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/83088> (дата обращения: 26.04.2020).

9. Подпроект «Формирование системы инновационного образования в МГУ имени М.В. Ломоносова в области психологии» выполняется в рамках реализации проекта «Формирование системы инновационного образования в МГУ имени М.В. Ломоносова» / Официальный сайт МГУ им. М.В. Ломоносова, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.msu.ru/science/innovation/index.html> (дата обращения: 26.04.2020).

10. Помогите науке, не выходя из дома // Официальный сайт национального университета ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://social.hse.ru/psy/onlinesurvey> (дата обращения: 26.04.2020).

11. Правдина Л.Р., Васильева О.С. Психология здоровья и безопасность жизнедеятельности // Северо-Кавказский психологический вестник. 2013. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-zdorovya-i-bezopasnost-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения: 26.04.2020).

12. Российское психологическое общество // Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России [Электронный ресурс]. URL: <http://рпо.рф/гпо/membership/index.php/> (дата обращения: 07.05.2020).

13. Солдатова Г.В. Специализация «Психология переговоров и разрешения конфликтов» [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special> (дата обращения: 26.04.2020).

14. Совет образовательной программы «Genius: педагог для талантливых школьников» [Электронный ресурс]. URL:

<https://spbu.ru/universitet/podrazdeleniya-i-rukovodstvo/sovety-obrazovatelnyh-programm/soviet-obrazovatelnoy-96>.

15. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109. DOI: 10.17759/Psyedu.2016210410.

16. Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 143–154. DOI: 10.17759/Psyedu.2019110312.

17. Университет сегодня // Официальный сайт ННГУ им. Н.И. Лобачевского [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unn.ru/site/about/znakomstvo-s-universitetom/universitet-segodnya>.

18. Факультет «Информационные технологии» МПГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/154> (дата обращения: 18.05.2020).

19. Факультет «Клиническая и социальная психология» [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/130> (дата обращения: 18.05.2020).

20. Факультет психологии ФГБОУ ВО СПбГУ. Научные разработки [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.spbu.ru/scientific/sci-develop> (дата обращения: 19.05.2020).

21. Факультет психологии ФГБОУ ВО СПбГУ. Психологический инструментарий [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.spbu.ru/scientific/sci-develop> (дата обращения: 19.05.2020).

22. Факультет «Психология образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/112> (дата обращения: 18.05.2020).

23. Факультет «Консультативная и клиническая психология» [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/145> (дата обращения: 18.05.2020).

24. Факультет «Социальная психология» [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/135/info/5529> (дата обращения: 18.05.2020).

25. Факультет «Экстремальная психология» [Электронный ресурс]. URL: <https://mgppu.ru/project/113> (дата обращения: 18.05.2020).

26. Факультеты МГППУ для лиц с инвалидностью и ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: https://mgppu.ru/education/for_disabled_persons/faculties; <https://mgppu.ru/infopages/show/3> (дата обращения: 18.05.2020).

27. Шойгу Ю.С. Специализация – психология безопасности // Факультет психологии МГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.msu.ru/educat/dnevn/special/old/special/spebezop.html> (дата обращения: 26.04.2020).

28. Щедровицкий П.Г. Искушение развитием // Дискурс. 1997. № 3–4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shkr.ru/lib/publications/22>

29. Щербатых Ю.В. Психология труда и кадрового менеджмента в схемах и таблицах: справочное пособие. М.: КноРус, 2011. 242 с.

30. Южный федеральный университет. Академия психологии и педагогики [Электронный ресурс]. URL: https://www.sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=ELS%2Finf%2FD

31. Deutscher Akademischer Austauschdienst German Academic Exchange Service. URL: <https://www.daad.ru/ru/stipendien/nauchnye-stazhировki/>.

2.2. Педагогическая креативность как основа психолого-педагогических инноваций в образовательном пространстве образовательной организации

Важной инновацией развития педагогической креативности является так называемая творческая направленность обучения и воспитания. Ее основной принцип – смена ценностных ориентаций, направленность на рефлексивно-творческое освоение знаний, эффективное их внедрение и использование.

Н.Ф. Вишнякова в работе «Креативная психопедагогика. Психология креативного обучения» сформулировала концепцию творческой психопедагогики как актуализацию ориентаций ценности. Именно творчество в современном образовательном пространстве благоприятствует разрушению стереотипов, проявлению креативности педагога в профессиональной среде.

Творческую индивидуальность можно рассматривать как оптимальную черту профессионального творчества, включающую в себя креативный потенциал, высокие когнитивные проявления, широкий кругозор, способность к самостоятельному получению знаний [5–8].

Креативная самобытность личности педагога проявляется в рационализации образовательной среды, видоизменении нестандартных методических процессов. Профессиональная креативность педагога распространяется на все сферы преподавания, разработку этапов педагогической деятельности, нацеленных на развитие личности обучаемого [1–4].

Одно из главных направлений развития креативности – философско-методологические аспекты образования. В рамках данного направления социально-философские проблемы педагогики рассматривали Г.С. Батицев, Ф.Т. Михайлов и др. Теорию и практику образовательной системы изучали Б.П. Никитин, Р.И. Ситников и др. В работах Н.А. Князева, А.Г. Спиркина и

других затронута тема педагогического мышления и роль педагогики в духовном развитии обучающегося.

Второе направление – методические проблемы обновления педагогического процесса. Креативный подход к обучению, развитие креативных способностей личности изучали В.П. Горячкина, О.Ю. Маркова и др. Организация творческой деятельности учащихся и студентов, креативное отношение к действительности как мировоззренческая характеристика индивидуума затронуты в работах В.С. Возняк, Д.Е. Огородова и др. Исследователи В.А. Кан-Калик, В.Ф. Моргун и другие осветили в своих трудах социальные требования к творческой личности, креативность обучающего в концепции многомерного развития личности.

Третье направление – творческое исследование и педагогика. Обучение и формирование креативности в онтогенезе изучали А.С. Кармин, Б.В. Марков и др. Творчество в обучении, уровни творчества и проблемы педагогики раскрыты в трудах М.С. Бургина. Активизация креативных способностей студентов, формирование у них творческого мышления в учебных играх показаны в работах Л.П. Ефимовой, Н.Х. Сатдиновой и др. Педагогическому мышлению и творчеству, психологическим аспектам педагогической креативности посвятили свои работы В.А. Петровский, Г.В. Сорокоумова и др. О соотношении творчества и нравственности, а также об эмпатии как элементе педагогической креативности идет речь в трудах Н.И. Непомнящей, В.П. Савельева и др. Исследователи Ю.И. Зуев, В.В. Рыжов и другие изучили общение как творческий процесс, диалог в творческом обучении.

Четвертое направление – психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. В работах И.И. Ильясова, И.С. Якиманской и других рассмотрены общие проблемы развития креативности и рефлексии. О познавательных процессах в творчестве, а также об исследовании природы познавательной активности идет речь в работах Е.С. Ермаковой, Е.И. Щеплановой и др. Потенциальные творческие возможности обучающегося и их проявления в межличностных отношениях – тема работ

А.И. Колкова, Н.П. Щербо и др. О процессах рефлексии и саморегуляции в творчестве, а также о формировании средств саморегуляции как условия развития творческого мышления в обучении идет речь в трудах А.К. Осницкого, Э.Д. Телегиной и др. О проблемах формирования творческих способностей в обучении писали А.З. Зак, Я.А. Пономарев и др. Дифференциальные проблемы развития творческих способностей, пути экспериментального изучения творчества в дифференциальной психологии рассмотрены Э.А. Голубевой, А.С. Молчановым и др. Педагогические аспекты педагогического творчества, анализ эффективности труда педагога выделяли Ю.Б. Гиппенрейтер, В.С. Робенберг и др. Духовность педагога и творчество в образовании рассмотрели В.В. Афонин, Е.Е. Щербакова и др. Творческую деятельность как одно из условий развития духовности выделил А.Б. Свешников. Духовно-нравственное развитие учащихся рассмотрено Е.Н. Ульяновой.

Гуманизацию отношений в практике педагогов-новаторов представила Н.А. Гвоздева. Гуманистический и духовно-ориентированный диалог изучили Н.В. Володько, Ф.В. Повshedная и др. Гуманистическое мышление и его значение для системы образования рассмотрели В.В. Большакова, И.В. Петровна и др. Проблему становления духовного потенциала личности в системе образования изучили С.Ф. Аракелова, Е.П. Савруцкая и др.

Технократические подходы к развитию интеллекта ограничивают возможности человека, не позволяют реализовать творческий потенциал личности. Бездумная интенсификация обучения при низкой заинтересованности приводят к стрессам, угасанию мотивации к самообразованию.

Выход из данной ситуации заключается в поиске нетрадиционных подходов к выявлению потенциальных возможностей студента с целью достижения поставленных целей, приобретения опыта творческой деятельности. Неадекватность типовых приемов педагогической деятельности стимулирует педагога к творчеству. В педагогической деятельности это диагностическое

и методическое творчество. В педагогическом общении это коммуникативное творчество, создание новых форм общения, осознание творческой индивидуальности студентов [9–12].

Целесообразно остановиться на уровнях педагогического творчества.

Первый уровень – уровень элементарного воздействия на группу студентов. Второй уровень – уровень оптимизации деятельности на занятии. Третий уровень – эвристический. Педагог использует творческие возможности живого общения со студентами. Четвертый уровень – полная самостоятельность педагога.

Дополнительные различия в вопросе об уровнях творчества проводит В.И. Загвязинский. Педагог творит в соавторстве со студентами. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров выделили варианты сотворчества: педагог-«премьер»; педагог-«дирижер»; педагог-«зеркало»; педагог-«режиссер» – с учетом особенностей обучающихся.

В.И. Загвязинский предлагал иное разграничение уровней педагогического творчества: имитационно-творческий; инновационно-творческий.

В.А. Кан-Калик пишет о новаторстве как особом виде педагогического творчества. На этот уровень поднимается не каждый педагог, этот путь требует всей педагогической жизни. Анализ педагогического новаторства, по словам В.М. Полонского, требует умения оценить новизну педагогической идеи: формальная новизна; дополнение уже известного; создание качественно нового способа.

Наиболее распространенным является путь через опыт к мастерству. Если проанализировать педагогический процесс, можно увидеть две подсистемы: первая связана с подготовкой к творчеству; вторая связана непосредственно со взаимодействием с обучаемыми. Общение со студентами как часть педагогического творчества преподавателя – необходимое условие продуктивного педагогического труда. Творчество в процессе педагогического общения необходимо для управления собственным поведением.

Для современных педагогов это актуально. За неудачами в обучении кроются неудачи в общении. По словам Н.В. Кузьминой, чем старше обучаемые, тем больше требований они предъявляют к организации взаимоотношений. Исследования показали, что уровень педагогического мастерства определяется не только стажем работы. Педагогу важно сформировать себя как яркую индивидуальность, тогда придет желание глубже постигать педагогическое мастерство [16–18].

Я.Л. Коломинский отмечал, что коммуникативные способности, которыми мы обладаем, нуждаются в целенаправленном развитии. Система общения с обучаемым-воспитуемым – категория воспитательно-активная. Это требует повышения нравственной эффективности всей системы педагогического общения. А.А. Леонтьев рассмотрел механизм педагогического общения. Социально-психологический механизм общения как структура педагогической деятельности, как коммуникативная культура рассмотрены в работах Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой и др.

Основным препятствием на пути творческой педагогической деятельности является противоречие между представленностью студента в учебном процессе педагогического вуза в качестве объекта и субъектной позицией школьного учителя в процессе преподавания. Снятие данного противоречия возможно путем формирования субъектной позиции уже в процессе вузовской подготовки – не только воспроизводить знания, но и овладеть содержательным и операциональным составом педагогической деятельности [13–15].

А. Маслоу обращает внимание на то, что математику, литературу и другие предметы принято преподавать методом диктанта, но известны исключения: методика преподавания с использованием эвристических вопросов и эмоции радости, разработанных математиками и физиками для применения в средней школе, описанная Д. Брунер. Вопрос поставлен таким образом: как научить обучающихся импровизировать, т.е. быть креативным в меняющейся обстановке обучающей среды.

В России привлекает внимание, в том числе, и вальдорфская педагогика. Создание комфортных условий благоприятствует формированию положительных мотивов креативной деятельности, атмосферы позитивного эмоционального фона. Исследователь вальдорфской педагогики Т.П. Васильева отмечает основные составляющие: эмоции, мотивация и эмпатийность. Повышение развития способностей происходит за счет снятия эмоциональных барьеров. Педагоги не ставят традиционных отметок, в результате дети не боятся сделать ошибки. Высказываются качественные характеристики, в том числе и когнитивных уровней, – пожелания обучаемому. Решению задачи снятия психологических барьеров способствуют методы активного обучения. Метод мозговой атаки (мозгового штурма) снижает самокритичность. Сама атмосфера организации данного метода благоприятно влияет на рождение новых идей и возникновение психологической защищенности. Поощрение обучаемых ведет к миролюбию, дети с разными способностями и возможностями учатся вместе [19–22]. Р.Е. Тафель считает, что творческий человек должен быть терпимым, должен учиться дружески и терпеливо переносить ограниченные возможности окружающих, иначе возникнет состояние разочарования, которое снизит его творческий потенциал.

В концепции педагогического образования В.А. Сластенина в качестве основного направления становления субъектной позиции педагога выделяются решение педагогических задач и основные компоненты педагогического мышления: анализ, рефлексия, планирование.

В исследованиях Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской практические задачи, с которыми имеет дело педагог, являются многосторонними, и их решение требует умения принимать во внимание многообразие условий, образ педагогической ситуации переводится с теоретического языка на язык практических действий.

Как отмечает Л.Ф. Спириин, решение педагогических ситуаций позволяет по-новому структурировать педагогические действия.

Это согласуется с положением теории Д.Б. Эльконина: основным отличием учебной задачи является то, что цель и результат заключаются в изменении самого действующего субъекта. Л.Н. Ланда, рассматривая обучение как процесс управления, ввел понятие алгоритма, названное им «алгоритмическое предписание» – овладение обучающимися определенными способами действия. Е.В. Трофимовой была разработана подобная модель построения педагогической деятельности на диагностической основе, представляющая собой эвристически-алгоритмическое предписание, используемое в экспериментальной работе в качестве обучающего средства для формирования практических умений студентов. Обучаемые проходят четыре стадии: индивид, творец, личность, субъект.

Образование должно создавать условия для формирования у студента культурно-исторического опыта. Л.И. Гурье представил следующие составляющие этого опыта: материальная культура; культура общности; культура познания и творчества, включающая методологию познания, исследование проектирования, психологию творчества; духовная культура, представленная в различных системах мировоззрения (в литературе, искусстве и т.д.). Л.С. Выготский писал в рамках культурно-исторической теории, что сущность развитой культурной личности заключается в овладении культурой собственного поведения. Под стратегией понимается коммуникативное поведение как результат осмысления цели.

И.П. Тарасова допускает существование интуитивных стратегий, когда участник коммуникации не столько знает, сколько чувствует, какой путь приведет его к цели. Интуиция может лишь подсказать приемлемую стратегию, но не способна создать ее. Существуют стратегии воспроизводимые и производимые (творческие), например, стратегия открытого или закрытого общения, стратегия ролевого общения и т. д.

А.А. Бодалева и Г.А. Ковалева анализируют педагогическое общение с точки зрения взаимодействия, подчеркивая типы

личностного взаимодействия, которые в нем реализуются. В качестве основного условия эффективного взаимодействия выделяется доверие между обучаемым и обучающим. Отпадает необходимость в манипулятивных действиях. Педагогическое общение не допускает штампов и стереотипов, требует творческого подхода педагога к выбору форм и способов общения. Формы общения не одинаковы по отношению к различным психотипам учеников, родителей, коллег. Общение гибко перестраивается, постоянно обогащается новыми приемами и средствами. Индивидуальное своеобразие партнеров является исходным условием общения.

М.С. Каган указывает, что человеческое общение основано на глубинной диалектике различия партнеров и стремления их к единству, что должно привести к единству многообразия (именно так философы определяют гармонию). К творческой продукции, по мнению И.Г. Фомичевой, следует относить и педагогические решения, выделяя следующие виды: социально-целевые (изменение учебных программ); организационно-методические (выбор тактики работы в сильной и слабой студенческой группе); ситуативные (принимается в новых и непредвиденных ситуациях, выводы из которых неравнозначны).

Н.В. Кузьмина подчеркивает, что творчество педагога проявляется в проектировании личности ученика, в умении строить учебный процесс в соответствии с особенностями обучающихся. Большинство оригинальных психологических рекомендаций в области воспитания сделано на основе экспериментально добытых фактов. Ф.И. Иващенко разработал особый вариант такого эксперимента – воспитывающий (формирующий). При решении той или иной педагогической задачи применяются достижения из той или иной сферы деятельности, например, из сценического творчества предлагаются методы для разработки проблем во взаимодействии педагога с обучающимися (управление голосом, использование мимики, пантомимики, вовлечение обучающихся в сотворчество).

В.А. Кан-Калик имел основание считать систему К.С. Станиславского элементом тренинга, который можно использовать в психологической технике. Это позволило, используя элементы творческого самочувствия, создать для студентов педагогического института тренинг профессионального педагогического общения, включающий упражнения контроля произвольного внимания. Вдохновение проявляется в творческой деятельности педагога специфичным образом, имея эвристическую направленность как творческое самочувствие. Творческое самочувствие педагога связано как с его продуктивным общением с обучающимися, так и с творческим самочувствием обучающихся. Взаимодействие данных компонентов образует целостное педагогическое творчество. Творчески работающий педагог решает задачу для выражения своего отношения к обучающимся, выполняя упражнения – действия педагога в предлагаемых обстоятельствах. Педагог решает задачу преодоления своего нетворческого состояния (организация общения с обучающимися как субъектами обучения и воспитания). Как отмечает Ф.И. Иващенко, впервые на данный подход обратил внимание А.С. Макаренко.

Это был, несомненно, прорыв в педагогике и психологии.

Роль чувств в творческом общении подчеркивает И.Н. Розетт, одним из механизмов творчества выделяя гипераксиоматизацию – повышенную оценку удачной находки. Новые решения приходят неожиданно, как озарение. По мнению математика Ж. Адамера, озарению в изобретении предшествуют логические операции. В.Н. Пушкин, изучавший творческую деятельность, утверждает, что озарение появляется по истечении некоторого времени после начала поиска решений. Вдохновение – своеобразный подъем сил, по словам Н.Д. Левитова, который помогает проявить мобилизованность на создание творческих продуктов, исключительная концентрация внимания на объекте творчества.

При поиске творческих решений Я.А. Пономарев рекомендует работать с перерывом после того, как возникает ощущение, что нет возможности продвинуться в решении той или иной пробле-

мы. При поиске творческих решений не следует бояться выходить из области исследуемых решений, делая что-то малопривычное. Е.Е. Щербакова указывает, что необходимыми условиями для проявления креативности являются наличие творческой личности, творческого процесса и творческой среды.

Креативность можно разделить на интеллектуальную и социальную. Интеллектуальная креативность входит в когнитивную сферу, которая включает анализ и синтез. Способность к анализу и синтезу являются основой общего интеллекта. Социальная креативность включает профессиональную креативность, одной из разновидностей которой является педагогическая креативность.

Педагогическая креативность – способность к осуществлению творческого подхода в педагогической деятельности, к развитию педагогического опыта, формированию и реализации инновационной стратегии педагогической деятельности. Педагогическая креативность состоит из коммуникативной и дидактической креативности. Коммуникативная креативность опирается на диалог и импровизацию. Дидактическая креативность характеризуется восприимчивостью к интеллектуальным ценностям и способностью к новаторству. Составляющие коммуникативной и дидактической креативности являются основой педагогических способностей. Педагогические способности влияют на способности к педагогическому творчеству, которые, в свою очередь, развивают интуицию. На стыке интуиции, способности к педагогическому творчеству и общего интеллекта рождаются педагогические нововведения.

Потребность в педагогических нововведениях основана на возникновении противоречий между необходимостью быстрых изменений образовательного пространства и неумением педагогов их организовать. Деятельность педагога-новатора, направленная на порождение новых методов и форм проведения занятий, но при этом не учитывающая личность обучаемого, не может быть оценена в педагогике положительно. Специфика педа-

гогических инноваций состоит в осуществлении общения субъектов педагогического пространства друг с другом [26–27]. По утверждению В.А. Сластенина и Л.С. Подымова, интенсификация инновационных процессов в педагогике связана с изменением сознания в профессиональном сообществе педагогов (психологической готовности к инновационной деятельности).

Е.П. Крупник выделяет психологическую устойчивость педагога как основное условие преодоления барьеров для педагогических инноваций в профессиональной деятельности.

Освоению инноваций в образовательном пространстве препятствуют: неспособность педагога к принятию самостоятельных, порой рискованных, решений; ригидность мышления; низкая самооценка. Инновационную деятельность педагога можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Творчески продуктивная личность педагога обладает чуткостью к проблемам, восприимчивостью к педагогическим новшествам, нонконформизмом, самостоятельностью, смелостью [23–25].

В концепции инновационного обучения студентов в качестве основных функций выступают: сознательный анализ профессиональной деятельности; проблематизация и конфликтизация действительности – видение несоответствий в образовательном пространстве; критическое отношение к нормативам (выход за пределы нормативной заданности); стремление к самореализации и воплощение в профессиональной деятельности своих намерений и жизненных целей; рефлексия, субъективирование и построение смыслов творчества; открытость среде и профессиональным новшествам в частности; творческое преобразующее отношение к миру.

Многообразные исследования касаются интеллектуальной креативности. Что же касается социальной и педагогической креативности, то работ в этой области гораздо меньше. Наиболее часто исследователи изучают не педагогическую креативность, а сам процесс педагогического общения, предлагают различные

рекомендации по улучшению общения преподавателя и студентов [28–30].

Развитие творческого потенциала в рамках педагогической креативности рассматривается как одно из новообразований студенческого возраста (17–23) – перехода от юности к зрелости. В работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кон, В.В. Столина и других речь идет о развитии механизма самосознания и зрелой самооценки. По мнению А.В. Петровского, итогом целостного поведения внутреннего единства является солидаризирование с социальными гражданскими стремлениями. Студенчество отличается рядом социальных признаков, имеет неповторимую специфику. Б.Г. Ананьев выделяет студенческий возраст как основной в становлении темперамента, характера, ценностных ориентаций и специфических способностей, период роста самосознания.

Количество исследований личностных особенностей студенческого возраста возросло (Б.С. Братусь А.И. Крупнов и др.), но практически отсутствуют экспериментальные работы, раскрывающие динамику личностных изменений студентов в процессе социального развития.

Гуманитарная ориентация образования поставила в центр комплекс творческой реализации личности (Е.В. Бондаревская, А.И. Леонтьев, Г.П. Тугаринов). Личностно-ориентированный подход делает акцент на самоуправлении, самообразовании и личностной активности. Субъект познания (в нашем случае – студент) инициирует процесс своего образования и развития.

Средства поддержки должны быть целенаправленными: общая педагогическая поддержка всех студентов: внимательное, приветливое отношение к студентам, привлечение их к учебно-познавательной деятельности, создание ситуации взаимообучения, использование деятельностного содержания обучения, учебных игр, разнообразных творческих работ, позитивное отражение достижений на лестнице успеха, диалог общения; индивидуальная личностная поддержка: выявление личностных проблем студента, тактичная диагностика воспитанности и обученности каж-

дого, дозирование педагогической помощи и поддержки обучаемым.

При подготовке специалиста к деятельности в образовательном пространстве необходимо постоянно обращать особое внимание на умение видеть содержание учебной деятельности (не только в узкопредметных рамках); способность и готовность к овладению педагогическим мастерством (дидактические и психолого-педагогические составляющие, в зависимости от потребностей студента); умение размышлять по поводу собственных знаний, умений и морального выбора; желание и готовность к проведению социально-психологических исследований; овладение основами педагогического мастерства; высокую социальную и гражданскую активность (высокий профессиональный долг и критическую оценку собственной деятельности, любовь к своей профессии, умение работать вместе с другими).

Согласно Б.Н. Теплову, творческая деятельность – это деятельность, дающая новые оригинальные продукты и общественную ценность. Исследованиями А.А. Мелик-Пашаева установлено, что некоторые личностные качества вполне определенно способствуют творчеству. Это прежде всего восприимчивость к новым идеям, способность удивляться, склонность к играм, способность преодолевать стереотипы. С.Л. Рубинштейн сравнивает творчество с игрой: в игре совершаются действия, значимые для индивида по их внутреннему содержанию, в этом основная особенность игровой деятельности.

Сведения о корреляции эмоционального напряжения и уровня креативности представляет А. Олах. На развитие креативности благоприятно действуют радость, страстность, прилив сценических эмоций, снятие чувства страха, фрустрации.

Эмоциональные корреляты креативности наиболее показательны: без эмоциональной активности креативности не наблюдается. В.А. Моляко называет следующие составляющие творческого потенциала, которые можно отнести к составляющим педагогической креативности: стремление к развитию, спонтанность,

дивергентное мышление, способность удивляться, способность к быстрому приобретению новых знаний, способность ориентироваться в проблеме, адаптивная гибкость.

По словам В.А. Сухомлинского, проблема творческих способностей – один из участков педагогической целины. Если в педагогическом коллективе есть учитель математики, влюбленный в свое дело, то среди его учеников обязательно обнаружится талантливый математик. Нет талантливого учителя – не будет и талантливых учеников. В этом случае ученик, обладающий математическими способностями, не проявит их. Подтверждением этой мысли является такой феномен: победителями международных и российских олимпиад являются ученики одних и тех же учителей.

Качества творческого педагога, которые позволяют выявить и развить креативные качества у обучаемого (В. Пипп): педагогический такт, артистизм, умение создавать проблемные ситуации, нацеленность на формирование творческой личности обучаемых, способность к эмпатии, поощрение воображения, чувство юмора, умение ставить парадоксальные вопросы, умение поощрять вопросы у обучаемых.

И.Е. Сеница обращает внимание на педагогический такт, который способствует мощной мотивации учебной деятельности обучаемого. Малейшая бестактность отрицательно влияет на процесс обучения, обучающийся замыкается в себе, озлобляется. В.А. Кан-Калик выделяет артистические данные как одно из основных качеств творческого учителя, при этом далеко не все педагоги стремятся развивать их в себе. Невнимание к данной стороне педагогического труда начинается еще в педагогическом вузе и проходит через всю жизнь иных педагогов. Артистизм преподавателя, его способность к перевоплощению индуцируют творчество студентов. Интонация, жест, мимика педагога имеют большое значение создания творческой атмосферы на занятии.

А.Н. Лук указывает на некоторые штрихи портрета педагога как субъекта творчества: стремление студентов к выбору фа-

культуративных дисциплин, стремление оперировать нечетко определенными понятиями, склонность к игровым взаимодействиям с партнерами в юмористической форме, свобода от стереотипов, чувство собственного достоинства, умение говорить с кафедры, стремление сосредоточивать внимание и удерживать его на каком-либо вопросе, желание в своих размышлениях опираться на первоисточники, стремление обнаруживать проблемы там, где другим уже все ясно, сомневаться в общепризнанных истинах.

Можно ли научиться творчеству? Этот вопрос постоянно обсуждается в профессиональном педагогическом пространстве. Существует точка зрения В.Н. Дружинина, который считает, что возникновение творчества связано с наличием у педагога интуиции. Интуиция представляет собой постижение истины без доказательств. Накопление педагогического опыта, изучение творческой деятельности коллег создают представление о развитии интуиции, предпосылки творческих решений. Проанализировав вышеперечисленную литературу, мы пришли к мнению, что научиться творчеству педагогу можно при большом стремлении, ясной цели, самообразовании, общей культуре личности.

В психолого-педагогической литературе широко обсуждается вопрос о том, какие признаки личности позволяют считать ее творческой. К числу таких признаков относят способность найти альтернативу, избегание поверхностных формулировок, умение увидеть перспективу, отказ от ориентации на авторитеты (Р.П. Скульский), отказ от категорических суждений (М.М. Поташник), легкость ассоциирования, способность переключения, способность создавать новые комбинации (С.А. Медник), умение выбрать один из альтернативных вариантов решения задачи (Е.П. Торранс), готовность памяти, упорядоченность и динамичность знаний (Х. Зиверт). В.В. Давыдов говорит о том, что творческий педагог способен увидеть целое раньше, чем детали, должен уметь переносить функции одного предмета на другой.

Условия творчества педагога раскрыты рядом авторов (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина и др.), которые указывают на спрессованность творчества – сопряженность творческого педагога и обучающихся, атмосферу публичного выступления. Креативный подход требует от педагога мужества и силы. В.Н. Козленко обращает внимание на упрямство, силу характера, когда человек не стремится нравиться окружающим, не боится быть непопулярным. Над концепцией составляющих творческого потенциала работали следующие авторы: И.П. Волков, Н.В. Кухарев, А.М. Матюшкин, Н.Г. Фомичева и др.

Проработав исследования вышеперечисленных педагогов и психологов, мы выделяем качества, которые способствуют педагогическому творчеству, а также позволяют выявить и развить творческий потенциал студента вуза: артистизм (умение владеть своим самочувствием, вовлечение слушателей в сотворчество); развитой юмор; восприимчивость к инновациям; удивление; быстрота обучаемости; педагогическая зоркость; умение отступить от шаблона; легкость ассоциирования; критичность мышления; умение публично выступать; любовь к профессии, обучающимся, к делу; нацеленность на творчество; профессиональный такт; эмпатия; поощрение воображения обучающихся; владение постановкой неожиданных, занимательных вопросов; умение создавать проблемные ситуации; умение поощрять вопросы обучающихся; творческая смелость; любознательность; наблюдательность; способность преодолевать стереотипы; склонность к играм; общительность; интуиция; удивление; формирование своей творческой направленности; умение ставить перед обучающимися творческую задачу; быстрота собирания информации; педагогическая зоркость; умение отступить от образца; избегание штампов; умение сочетать личную креативность с креативностью обучающихся; воображение (предвидение своих действий); готовность к неожиданностям; готовность к самосовершенствованию, готовность к инновациям.

Результатом такого перечня должен стать самостоятельный креативный продукт. Креативность – важнейший и относительно независимый фактор одаренности, может проявляться в мышлении, чувствах, общении, характере личности в целом. Он определяется не столько критическим отношением к новому опыту, сколько восприимчивостью к новым идеям. В.Н. Козленко пришел к выводу, что трусость и неуверенность в своих силах уничтожают творчество в человеке и не оставляют креативности шансов проявиться. Р.П. Скульский ответил на вопрос, какие качества личности педагога несовместимы с творческой деятельностью: равнодушие к профессиональной удаче, которое ведет за собой профессиональный пессимизм; признание собственной непригодности и последующий переход педагога в другие сферы деятельности (одна из причин – недостаточная подготовка к творческой деятельности будущих учителей); избегание риска; конформность.

Факторы, препятствующие проявлению креативности, выделили В.А. Кан-Калик, К. Роджерс, Э. Фромм и др. Проанализировав вышеперечисленных авторов, можно сделать вывод о том, что развитию педагогической креативности препятствуют копирование авторитетов, педагогический пессимизм, признание собственной непригодности, консерватизм.

В ситуации социальной нестабильности кризисные изменения в жизни людей предъявляют повышенные требования к психологической устойчивости личности, которая является категорией, обладающей способностью преодолеть методологическую ограниченность парадигмы «стабильность – изменение» и характеризующей личность с принципиально другой стороны.

В успешной реализации способа решения проблемной ситуации важное место имеет преодоление так называемого антиинновационного барьера, который в деятельности педагога определен его индивидуальными особенностями и особенностями педагогического профессионального сообщества. Внешне этот барьер проявляется в высказываниях, существующих в педагогическом

менталитете относительно конкретных инноваций: «это у нас уже есть»; «это не решает наших проблем»; «это у нас не получится»; «это требует доработки»; «здесь не все равноценно»; «есть и другие предложения».

Широко распространенным в педагогической среде внутренним способом преодоления антиинновационного барьера являются механизмы психологической защиты, такие как механизм рационализации, механизм замещения, механизм регрессии.

По мнению Е.П. Крупника и Н.А. Подымова, способом конструктивного преодоления антиинновационного барьера являются механизмы обеспечения психологической устойчивости личности, например, продуктивное воображение и личностная синтезирующая рефлексия.

Психологическая устойчивость личности осуществляется синтезирующей рефлексией в рамках трехфазного процесса: выход в ирреальный план с помощью продуктивного воображения; преобразование проблемной ситуации в оптимальную; сличение оптимальной ситуации с реальной и преобразование последней.

Р.Е. Тафель писал о том, что необходимо вырастить новых людей: людей-импровизаторов, способных на молниеносные творческие решения. Г. Девис и М. Салливан предложили модель последовательности воспитания желания и вкуса к творческой деятельности: осознание творческой деятельности, изучение биографий творческих личностей, изучение характеристик творческого процесса; понимание, включающее в себя изучение теорий творчества (бихевиористских, психоаналитических, гуманистических, модели «структуры интеллекта» Д. Гилфорда и др.); изучение конкретных методик творческого мышления, таких как «мозговая атака», «морфологическая матрица», «способность к метафорической связи идей» и т.д.; применение творческих способностей требует поощрения новых интересов, расширения опыта, создания условий для наиболее полного использования всех способностей личности, включая способность к творчеству.

Интеллектуальная и социальная креативность составляют интегральное качество личности, которое проявляется в творческой активности педагога, стремящегося к позитивному преобразованию своей жизни. Анализируя посвященную креативности психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что нерешенным остается вопрос диагностики и развития педагогической креативности.

Процесс формирования профессиональной (педагогической) креативности учитывает взаимосвязь следующих составляющих: педагогических технологий, педагогической креативности, рефлексии и коммуникативного взаимодействия педагога и студентов в профессиональной подготовке.

Педагогические технологии включают в себя следующий арсенал: интеллект, развитая творческая инициатива и др. Рассматривая педагогические технологии, мы руководствовались идеей И.П. Подласого. Рефлексия собственного педагогического труда, взаимодействий и отношений, по мнению В.И. Слободчикова, подразделяется на два вида: внешняя (с непосредственными связями, в которых живет человек) и внутренняя рефлексии.

Преподаватель и студент – в согласованной работе. Основной вид взаимодействия между ними – амплификация. Как следствие, педагогическую креативность можно развить, имея ориентиры на творческую профессиональную деятельность. Условия, необходимые для развития педагогической креативности: между задачами и способами их разрешения не должно быть больших промежутков времени; сопряженность с развитием педагогической креативности студентов и других педагогов; отсроченность результатов и необходимость их прогнозирования; атмосфера публичного выступления; соотнесение стандартных педагогических приемов с нетипичными ситуациями.

В сфере личности педагогическая креативность проявляется как самореализация педагога и студента на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как основа к инновационной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ахмерова А.Ф. Творчество как способ самореализации студентов // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. 2017. № 1 (75) С. 200–206.
2. Власова А.А. Феномен креативности в процессе политической модернизации страны // Вестник социально-политических наук. 2016. № 15 (15). С. 45–48.
3. Елисеева М.В. Педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Елисеева. Воронеж, 2016. 24 с.
4. Елкина Я.А. Креативность как фактор профессионально-личностного развития учителя средней школы: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Тверь, 2017. 26 с.
5. Коньшева А.В. Творчество в контексте профессиональной педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Полоцкого государственного университета. 2014. № 4. С. 30–44.
6. Кузнецов В.В. Общая и профессиональная педагогика. М.: Юрайт, 2016. 136 с.
7. Кутузова А.В. Подготовка студента к сотворческой деятельности в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: Красноярский гос. пед. ун-т. Красноярск, 2013. 23 с.
8. Малахова И.А. Развитие креативности учащихся и студентов как образовательная стратегия современной системы образования // International Dialogues on Education. 2016. Vol. 3. №. 3. P. 205–230.
9. Методология педагогики: монография / Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова [и др.]; под общ. ред. В.Г. Рындак. М.: Инфра-М, 2018. 296 с.

10. Мирошникова Д.В. Педагогическая практика как средство развития креативности будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренб. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2018. 23 с.

11. Молостова Н.Ю., Львова М.В., Щербакова Е.Е. Развитие креативного мышления как фактора социального благополучия в профессиональном образовании // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: кризисные состояния личности: сборник статей по материалам IV Всероссийской межведомственной научно-практической конференции / Под общ. ред. Т.В. Маркеловой, сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГУ им Н.И. Лобачевского, 2020. С. 90–94.

12. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 445 с.

13. Мухина Т.Г., Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна: учебное пособие. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. 162 с.

14. Мухина Т.Г., Щербакова М.В. Формирование креативности студентов-дизайнеров в условиях уровневого образования в высшей школе // Приволжский научный журнал. 2014. № 1. С. 200–225.

15. Мухина Т.Г., Щербакова Е.Е., Щербакова М.В. Психолого-педагогические подходы к формированию коммуникативной креативности в сфере дизайна // Мир коммуникаций: тенденции, практики, перспективы. Первая международная научно-практическая конференция, 16 октября 2014 г. Н. Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева С. 277–279.

16. Мухина Т.Г., Щербакова М.В. Развитие коммуникативных компетенций у студентов в условиях профессиональной подготовки // Разработка образовательных программ в условиях повышения конкурентоспособности экономического образования: материалы Методической конференции ННГУ, 6–8 февраля 2017.

Н. Новгород: Нижегородский ун-т им. Н.И. Лобачевского. С. 130–134.

17. Нельке М. Техники креативности / М. Нельке. М.: Омега-Л, 2013. 133 с.

18. Пак Л.Г., Тавстуха О.Г. Организация педагогического обеспечения субъектно-развивающей социализации обучающегося вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–4. С. 201–204.

19. Плешков А.В., Львова М.В., Щербакова Е.Е. Проблема формирования необходимых качеств креативности для студентов вуза в условиях непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. Т. 2. 2019. № 63. С. 261–263.

20. Рахматуллаева М.Н. Особенности профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к анализу и синтезу педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Худжанд, 2016. 24 с.

21. Руднева О.А., Егорова Н.А. Креативность преподавателя высшей школы в формировании инновационного мышления студента // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 3. Ч. 6. С. 130–131.

22. Сериков В.В. Методология научного исследования в педагогике / Под. ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М., 2016. 245 с.

23. Степаненко Н.А. Развитие креативного потенциала студентов педагогического направления подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Уфа, 2016. 24 с.

24. Супрун А.П., Носов К.А., Янова Н.Г. Метапсихология: релятивистская психология, квантовая психология, психология креативности. М.: Либроком, 2013. 512 с.

25. Черкасова Ю.А. Становление субъектной позиции будущего специалиста по социальной работе в практическом обуче-

нии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: Красноярский гос. пед. ун-т. Красноярск: [б.и.], 2013. 24 с.

26. Харченко Л.Н. Проектирование программ неформального психологической поддержки преподавателя в первые годы работы в вузе: монография. Ставрополь: Сервис-школа, 2012. 124 с.

27. Шервин Д. Креативная мастерская. 80 творческих задач дизайнера. СПб.: Питер, 2013. 523 с.

28. Щербакова М.В. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: ННГАСУ. Н. Новгород: [б.и.], 2014. 23 с.

29. Щербакова Е.Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2006. 28 с.

30. Shcherbakova E.E., Lyvova M.V. Expansion of Personal Development Space of a Student in the Sphere of Design // The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. 2019. P.142–148.

2.3. Профессиональное самосознание как научная категория и условие становления профессионала

С позиций современных инновационных процессов, происходящих в образовании, в аспекте развития психолого-педагогических знаний профессиональное самосознание будущих специалистов мы рассматриваем как научную категорию, которая раскрывается в различных современных профессиональных социумах, возрастах в процессе непрерывного образования, во взаимосвязи с различными процессами самости, развития и коррекции личности [8; 12; 14].

Несмотря на то что проблеме человеческого сознания, самосознания и профессионального самосознания в философии, психологии и педагогике посвящено множество исследований, она далека от своего решения. Множество неясного содержат в себе структура, механизмы, состояния, функции и свойства сознания, пути формирования самосознания и профессионального самосознания, связи с бытием.

Рассмотрим профессиональное самосознание как научную категорию в философском и психолого-педагогическом аспектах.

В философском аспекте важно подчеркнуть, что вопрос о взаимоотношении сознания и бытия не сводится к вопросу о первичности и вторичности, хотя и исходит из этого. Изучение отношения самосознания и бытия включает исследование всех многообразных и исторически меняющихся типов и форм, т.е. в некотором роде это «вечный вопрос». «Вечный» в том смысле, что развитие форм и человеческой жизнедеятельности, прогресс науки и культуры постоянно усложняют и изменяют конкретные формы отношения сознания и бытия и ставят множество проблем перед философской мыслью.

Начиная со времен античности и до настоящего времени философы задавались вопросом, что такое «сознание» и «самосознание». Величайшие древнегреческие философы Аристотель, Платон, Сократ понимали самосознание как самопознание. В своей книге «Большая этика» Аристотель проанализировал самопознание и возможности самосозерцания Бога в соотношении понятий самоудовлетворенности и дружбы. По мнению автора, самое трудное, но и самое приятное – познание самого себя. Но сами себя созерцать мы не можем [2].

Постепенно под воздействием религиозных движений в Средние века трактовка понятия «самосознание личности» подверглась изменению и стала означать осмысление процесса нравственно-религиозного самоопределения личности. По мнению Августина, «абсолютно достоверное восприятие человеком собственной жизни ни в коем случае не следует рассматривать как

ни к чему не обязывающий факт; напротив, оно должно неразрывно связываться с осознанием человеком своих обязанностей перед самим собой, своими ближними и “внутренним учителем”, воплощающим в себе неизменное единство нравственных ценностей» [1].

С течением времени менялся взгляд на самосознание как на категорию этическую. В классической философии самосознание связывали с нравственностью и моралью. Родоначальник немецкой классической философии И. Кант рассматривал самосознание как необходимую предпосылку нравственности и моральной ответственности. По его мнению, важнейшим преимуществом и отличием человека от животного являлось разделение сознания и самосознания [41].

Философские аспекты проблемы самосознания рассмотрены в философских и психологических работах Э.В. Ильенкова, В.А. Лекторского, А.Р. Лурия, Л.В. Скворцова, А.Л. Спиркина, И.Т. Фролова и др. Анализ данного аспекта самосознания связан с выявлением его гносеологической сущности, выяснением его отношения к объективному бытию личности.

В философском энциклопедическом словаре самосознание понимается как «осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля». На наш взгляд, данное определение достаточно полно отражает исследуемое понятие [32].

Идея о том, что сознание не существует без самосознания, является одной из центральных в немецкой классической философии. Современная философия более не отождествляет сознание, мышление и самосознание, как это было в философии Нового времени, а самосознание не рассматривается только как знание о сознании.

Российские и зарубежные исследователи выделяют «профессиональное самосознание» как часть «самосознания», которое формируется под воздействием профессиональной среды. Про-

блему понятия и развития самосознания современные философы понимают гораздо шире, она приняла вид проблемы рефлексии человека о самом себе, о собственных возможностях постигать свою природу и проявления во всей полноте. Под профессиональным самосознанием понимается процесс, проходящий различные ступени развития в ходе освоения профессии человеком, в том числе в процессе обучения в вузе.

Психолого-педагогический аспект. Профессиональное самосознание как научная категория в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как одна из важных черт личности – способность человека к самопознанию. Самосознание можно представить как осознание и оценка человеком своих знаний, морально-нравственного облика, поставленных целей и мотивов поведения. Самосознание помогает личности развиваться с помощью целостной оценки своей деятельности. Самосознание неотрывно связано с рефлексией.

С самого рождения человек постепенно осознает свое место в семье, в профессиональной деятельности, понимает свою гражданскую позицию. Начало обучения в школе, затем в вузе играет особую роль в процессе становления профессионального самосознания личности.

В энциклопедическом психолого-педагогическом словаре под профессиональным самосознанием понимается «одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии» [33; 35].

Развитие изучаемого понятия в историческом аспекте показало, что в работах диссертационных исследований до 1980-х годов (Л.И. Божович, 1979; Л.С. Рубинштейн, 1973; В.И. Селиванов, 1965) рассматривалось только понятие «самосознание». После 1980-х годов в исследовательских работах предметом изучения становится понятие «профессиональное самосознание» (Г.М. Андреева, 1980; Б. Вичев, 1974; Н.И. Исаева, 1984; Б.П. Ковалев,

1984). На наш взгляд, интерес к данному предмету связан прежде всего с масштабными разработками проблем профориентации. Современные диссертационные исследования направлены на изучение профессионального самосознания в контексте конкретной профессиональной деятельности (С.С. Арзуманян, 2013; С.А. Головки, 2009; А.Д. Шамионов, 2011).

Психологический аспект исследования проблемы становления профессионального самосознания ориентирован на изучение генезиса, структуры и сущности данного понятия.

По мнению психологов, развитие профессионального самосознания проходит те же стадии, которые проходит и познание человеком объективного мира – от элементарных самоощущений к самовосприятию, самопредставлению, мнениям и понятиям о себе. Развитие профессионального самосознания – это не отдельно взятый самостоятельный процесс, он осуществляется в единстве с развитием личности, основан на рефлексии и обусловлен способностью к самоанализу и оценками других людей [4].

Разделяем позицию С.А. Головки в определении специфики педагогических исследований проблемы профессионального самосознания и отмечаем, что «педагогический аспект заключается в уточнении понимания сущности “профессионального самосознания”, в определении условий, факторов, причин, оказывающих существенное влияние на ход его развития в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, в выявлении структуры профессионального самосознания» [4].

Структура профессионального самосознания включает, по А.К. Марковой, следующие элементы:

- осознание человеком норм, моделей, правил своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. На данном этапе формируются основы профессионального мировоззрения, концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой. Происходит са-

мооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения [6; 34; 36].

Развитие профессионального самосознания, по мнению Е.А. Климова, проходит в несколько этапов. Периодизация развития человека, предложенная Е.А. Климовым, помогает рассмотреть некую возрастную динамику формирования ценностных ориентаций. В процессе знакомства и освоения профессии происходит освоение социальных норм и ценностей, которые присущи различным формам трудовой деятельности. Личность самоутверждается и реализует свои социально-профессиональные интересы.

Рассмотрим данные этапы

1. Стадия предыгры (от рождения до трех лет). На данной стадии происходит освоение таких функций, как движение, речь, восприятие. Усваиваются правила поведения, начинается моральная оценка своих действий. Впоследствии это станет основой дальнейшего развития и приобщения человека к труду.

2. Стадия игры (от 3 до 6–8 лет). В процессе происходит знакомство с некоторыми профессиями (учитель, продавец, врач, водитель и др.).

3. Стадия овладения учебной деятельностью (от 6–8 до 11–12 лет). Развиваются функции самоанализа, самоконтроля, а также способность планировать свою деятельность.

4. Стадия «оптации», *optatio* – от латинского «желание, выбор» (от 11–12 до 14–18 лет), – это стадия подготовки к жизни, к труду, сознательного и ответственного планирования и выбора профессионального пути.

5. Стадия профессиональной подготовки (от 15–18 до 16–23 лет). На данной стадии происходит знакомство с будущей профессией. Осваиваются основные ценности, нормы и требования к профессиональной деятельности.

6. Стадия развития профессионализма (от 16–23 лет до пенсионного возраста) [5].

Как видим, на стадии 16–23 лет человек входит в систему межличностных отношений в своей профессиональной деятельности. На данном этапе может произойти профессиональная деформация. Под профессиональной деформацией понимается психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного давления внешних и внутренних факторов профессиональной деятельности и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности.

Существуют и зарубежные периодизации становления и развития профессионального самосознания. Например, концепции ученых G.W. Dalton, D.T. Hall, P.H. Marvis, R.L. Price, P.H. Thompson. Общей для отечественных и зарубежных периодизаций является необходимость профессиональной подготовки как ведущего фактора развития профессионального самосознания и профессиональной деятельности как условия развития профессионального мастерства [38; 39].

Факторами, способствующими развитию профессионального самосознания как субъекта образования, являются:

1) освоение будущей профессии в вузе. На протяжении обучения происходит формирование представления о будущей профессии, необходимых навыках и способностях;

2) профессиональная деятельность человека, в процессе которой формируются и развиваются профессионально ценные свойства и особенности, которые в будущем могут стать объектом рефлексии субъекта деятельности;

3) уяснение работником профессиональных ценностей, эталонов под влиянием окружающей профессиональной среды. Эти эталоны представляют собой эмоционально насыщенные «представления-образцы» должного, которые усваиваются человеком и служат для него объективной мерой оценки окружающей действительности и самого себя;

4) направленность профессионала на самопознание, на поиск информации о себе как профессионале в связи с актуальностью проблемы профессионального саморазвития, самосовершенствования.

вания, адекватного осуществления профессиональной деятельности [7].

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что профессиональное самосознание – интегральное, личностное образование, которое развивается в специально созданной инновационной среде современного вуза. При этом от уровня развития профессионального самосознания личности зависят темп, успешность овладения профессией, вхождение в профессиональную общность.

В современном мире будущие специалисты должны быть не только хорошо подготовлены функционально к выполнению обязанностей, но и быть готовы к постоянному повышению квалификации, совершенствованию стиля профессиональной деятельности в соответствии с быстро меняющимися социально-экономическими условиями, к оперативному и творческому решению задач, возникающих в процессе обучения и профессиональной деятельности [3].

Готовность выпускников к подобной деятельности основывается не только на глубоких и разносторонних профессиональных знаниях и умениях, но и на сформированности у них интереса к профессии, осознании личностного смысла будущей профессиональной деятельности [13].

Практика показывает, что не все студенты при поступлении в вуз имеют положительное отношение к будущей профессии. Это может быть связано с различными причинами, такими как советы родственников, продолжение семейной традиции, зачастую вопреки желанию абитуриентов, наличие бюджетных мест по итогам ЕГЭ и др. Поэтому особо важно в ходе профессиональной подготовки сформировать у будущих специалистов осознанный интерес к профессии [15; 16] на протяжении всех этапов непрерывного образования [9–11], в том числе и дополнительно профессионального образования [19–21; 23].

Под развитием профессионального самосознания понимается процесс совершенствования индивидуального профессионально-

го самосознания, которое имеется на момент поступления в вуз у студента и продолжает развиваться в процессе обучения.

С позиций организации профессиональной подготовки как основополагающего фактора развития профессионального самосознания нами определены структурные компоненты и содержание понятия «профессиональное самосознание будущего специалиста». На основе анализа психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований нами выделены когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и деятельностно-рефлексивный компоненты. Данные компоненты являются в большей степени уже традиционными для современных исследований. В связи с этим специфику понятия «профессиональное самосознание» составляет содержание выделенных компонентов понятия».

Когнитивный компонент включает знания о профессии и специфике профессиональной деятельности. На основе своих знаний, специальных требований и норм будущей профессии будущие специалисты определяют свое место в системе профессиональных отношений.

Ценностно-мотивационный компонент – ценности, интересы, установки, желания, личностные смыслы, направленные на освоение профессиональной деятельности. Целенаправленное удовлетворение потребностей в самоактуализации, то есть реализация личностного потенциала и совершенствование в профессии.

Эмоциональный компонент – положительное отношение к будущей профессиональной деятельности как основа профессионального саморазвития.

Деятельностно-рефлексивный компонент – умения продуктивной профессиональной деятельности, коммуникативных навыков, самооценка своих профессиональных компетенций, сопоставление потенциальных профессиональных возможностей с требованиями к профессиональной деятельности, оценка своих личностных качеств и др.

Данные компоненты обуславливают особенности профессионального самосознания будущих специалистов и являются условиями формирования сильной и ответственной личности. При этом ведущими качествами будущего специалиста-профессионала являются социально-нравственная направленность личности [25], гражданская активность [31], навыки коммуникации [24; 28; 29; 30], способность распознавать человеческие эмоции [40], профессиональная компетентность.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило определить комплекс психолого-педагогических условий, направленных на развитие профессионального самосознания, организации современной образовательной среды. К ним относятся:

- внедрение инновационных образовательных программ, востребованных на рынке труда и науки [18];
- участие студентов в современных научно-практических проектах разного уровня (внутривузовских, региональных, международных) [26; 27];
- включение студентов в грантовую деятельность;
- внедрение в процесс обучения инновационных образовательных технологий [17; 22; 37].

Таким образом, проведенный психолого-педагогический анализ научной, в том числе и философской, литературы показал, что профессиональное самосознание как научная категория предполагает выделение в содержании понятия «понимание человеком самого себя и отличие своего “Я” от окружающего мира». Другими словами, это осознание человеком своих мыслей, чувств, интересов, желаний, действий, мотивов поведения. Профессиональное самосознание как элемент сознания рефлексивно, с его помощью человек оценивает себя, свои поступки и свое место в жизни и обществе.

Зачастую профессиональное самосознание складывается стихийно, но оно требует специальной работы по его развитию и формированию, что тесно связано с успешностью овладения че-

ловеком профессией и профессиональной деятельностью. Период обучения в вузе, по мнению большинства рассматриваемых нами авторов, является наиболее благоприятным для формирования и развития у будущих специалистов профессионального самосознания. Целенаправленная организация образовательной среды позволит в процессе профессионализации свести к минимуму такое негативное явление, как профессиональная деформация.

В процессе обучения профессиональное самосознание будущих специалистов формируется благодаря развитию мышления, активности, самостоятельности и других качеств и свойств личности; проявляется в осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности. Особенности профессионального самосознания обусловлены спецификой выбранной профессии. В процессе профессиональной подготовки происходит смена и приобретение новых социальных ролей, изменение привычного круга общения и норм взаимоотношений, овладение профессиональными компетенциями.

Список литературы

1. Августин А. Исповедь / Пер. с лат. М.Е. Сергеенко; вступит. статья А.А. Столярова М.: Ренессанс; ИВО – Сид, 1991. 488 с.
2. Аристотель. Большая этика / Пер. Т.А. Миллер // Аристотель. Сочинения в 4 т. Т. 4. М., 1984. С. 296–297.
3. Власкин В.Ю. Управление профориентационной социализацией военнослужащих срочной службы: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Н. Новгород, 2019. 18 с.
4. Головкин С.А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров: автореферат дисс. ... канд. пед. наук / Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2009. 23 с.
5. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд):

учебно-метод. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006. 173 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996. 310 с.

7. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореферат дисс. ... д. психол. наук. М., 1999. 40 с.

8. Москаленко О.В. Роль профессионального самосознания в личностно-профессиональном развитии специалиста // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalnogo-samosoznaniya-v-lichnostno-professionalnom-razviti-i-spetsialista> (дата обращения: 14.05.2020).

9. Мухина Т.Г. История становления и развития дополнительного высшего профессионального образования в России // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–5. С. 1116–1119.

10. Мухина Т.Г. Дополнительное профессиональное образование в зарубежных странах в условиях единого образовательного пространства // Приволжский научный журнал. 2011. № 1 (17). С. 153–157.

11. Мухина Т.Г. Деятельностно-компетентностная модель преподавателя как цель и результат дополнительной профессиональной подготовки // Приволжский научный журнал. 2011. № 2 (18). С. 165–168.

12. Мухина Т.Г. Концепция практико-ориентированной подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования // Приволжский научный журнал. 2011. № 3 (19). С. 209–214.

13. Мухина Т.Г. Начальная общепедагогическая подготовка как средство формирования у старшеклассников профессионального интереса к педагогической деятельности (на материале про-

фильных педагогических классов): автореферат дисс. ... к. п. н. / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2003. 20 с.

14. Мухина Т.Г. Направления интеграции дополнительного высшего профессионального образования в единое образовательное пространство // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. С. 1332–1335.

15. Мухина Т.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления личности студента в техническом вузе / Великие реки' 2015: Труды конгресса XVII Международного научно-промышленного форума: в 3 т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. С. 283–285.

16. Мухина Т.Г. Реализация компетентного подхода к процессу подготовки студентов психолого-педагогического профиля // Приволжский научный журнал. 2009. № 1 (9). С. 185–188.

17. Мухина Т.Г. Современные образовательные технологии и их назначение при реализации дополнительной профессиональной образовательной программы // Приволжский научный журнал. 2010. № 2 (14). С. 216–220.

18. Мухина Т.Г. Содержательные характеристики дополнительной профессиональной образовательной программы // Приволжский научный журнал. 2010. № 1 (13). С. 221–226.

19. Мухина Т.Г., Антипин С.Г. Становление высшего дополнительного профессионального образования в Нижегородской губернии в начале XX столетия // Приволжский научный журнал. 2010. № 4 (16). С. 245–248.

20. Мухина Т.Г. Современные подходы к определению специфики и сущности дополнительного высшего профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–4. С. 823–827.

21. Мухина Т.Г. Сущность и специфика дополнительного профессионального образования в высшей школе // Проблемы многоуровневого образования: материалы XIV Международной научно-методической конференции. Н. Новгород: НГАСУ, 2011. С. 197–199.

22. Мухина Т.Г., Никулина О.В. Направления развития инновационных образовательных технологий в региональном вузе // Приволжский научный журнал. 2014. № 2 (30). С. 227–234.

23. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития дополнительного профессионального образования в России // Приволжский научный журнал. 2013. № 3 (27). С. 123–128.

24. Мухина Т.Г., Лукичев И.Г., Сутугин А.Ю. Проектирование развития коммуникативной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 41–45.

25. Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 233.

26. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Организация научно-исследовательской деятельности курсантов в вузах МВД РФ // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 9. С. 41–43.

27. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Специфика подготовки курсантов МВД РФ к научно-исследовательской деятельности // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: мат-лы VII Междунар. научно-практ. конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. 2016. С. 238–241.

28. Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю. Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 82–83.

29. Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю. Психодидактические условия формирования коммуникативной культуры будущего педагога в процессе вузовского образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 121–123.

30. Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю. Формирование коммуникативной культуры как приоритетная задача профессиональной

подготовки педагога-профессионала новой формации // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сб. ст. по материалам Всеросс. научно-практ. конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика», предполагающих академическую мобильность студентов вузов пед. профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина. 2015. С. 234–237.

31. Старова Т.Э., Мухина Т.Г. Ретроспективный анализ организации гражданского воспитания молодежи в вузах России // Высшее образование сегодня. 2017. № 4. С. 46–51.

32. Новая философская энциклопедия / Под ред. В.С. Степина: в 4 т. М.: Мысль, 2001.

33. Психологические основы профессионально-технического обучения / Под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. М.: Педагогика, 1988. 144 с.

34. Семенова Е.А. Профессиональное самосознание будущих юристов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samosoznanie-buduschih-yuristov> (дата обращения: 13.05.2020).

35. Словарь-справочник по педагогической психологии / сост. М.В. Гамезо, А.В. Степаносова, Л.М. Хализева. URL: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-psychology/index.htm> (дата обращения: 13.05.2020).

36. Тараскина Т.В. Профессиональное самосознание как основа профессионализма практического психолога: автореферат дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Психол. ин-т Рос. акад. образования. Москва, 2005. 22 с.

37. Щербакова Е.Е., Мухина Т.Г., Плешков А.В. Фрейм-технология как условие развития креативности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 338.

38. Dalton G.W., Thompson P.H., Price R.L. The four stages of professional careers – A new look at performance // *Organizational Dynamics*. 1977.

39. Hall D.T., Marvis P.H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // *Journal of Vocational Behavior*. 1995.

40. Muhina T., Aboimova I., Kulagina A., Trophimov V., Chigarov E. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training // *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016. Т. 11. № 10. С. 3463–3467.

41. Kant I. *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1974. P. 141–142.

2.4. Становление конфликтологической культуры студентов-психологов в образовательной среде вуза

Высшее образование сегодня должно развиваться в соответствии с современной социокультурной и экономической ситуацией, актуальными запросами рынка труда. «Культура XXI века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных культур, этносов, традиций, смыслов и ценностей...» [10] Современный специалист-психолог является носителем профессиональной культуры, которая в свою очередь является частью общественной культуры [15]. Сегодня к выпускнику российской высшей школы предъявляются высокие требования не только в отношении его образованности, но в отношении индивидуальной культуры его личности [14]. Профессиональное сообщество и социум ждут не только образованного специалиста, но прежде всего культурного. Выпускник российского вуза должен являться носителем профессиональных культурных норм, принципов и системы профессиональных ценностей. Будучи включенным в общее социальное пространство, он

должен суметь сохранить свою культурную идентичность. И это напрямую связано с обретением студентом-психологом собственных личностных смыслов в профессиональной деятельности.

Все чаще звучит в публичных выступлениях на разных уровнях мысль о значении общекультурной составляющей при формировании содержательного контента в системе высшего образования [11; 16; 17]. Однако социально-гуманитарное знание среди обучающихся и научно-педагогической общественности по-прежнему недооценено. Культурный специалист-психолог – это не только счастливый обладатель профессиональных компетенций в отношении сугубо специальных профессиональных аспектов деятельности, но прежде всего – носитель общекультурных норм и ценностей [20]. Он ориентирован на собственное личностное развитие во имя клиента, реализует эффективный и конструктивный диалог с окружающим социумом, преобразует его, демонстрируя в открытом диалоге принципы гуманизации и творческой инициативы. Наш выпускник российского вуза сегодня – это гармоничная личность. Он способен выстраивать эффективные стратегии собственного поведения в сложных ситуациях социального взаимодействия, преодолевать межличностные и внутриличностные затруднения в ходе профессиональной деятельности, конструктивно решать собственные проблемы и проблемы клиента [5]. Все это невозможно без выделения конфликтологической составляющей в процессе подготовки студентов-психологов в вузе [17]. Однако заметим, что такая составляющая до сих пор не выделена ни терминологически, ни содержательно [7; 8; 21].

Социальная среда является конфликтогенной, т.е. той средой, которая порождает многочисленные конфликты [3]. И в силу этого к выпускнику-психологу предъявляются высокие требования. Он должен быть готов к реализации профессиональных задач, в том числе и в сложных условиях конфликтного взаимодействия. Именно поэтому высокий уровень развития конфликтологической культуры психолога является залогом его профессионально-

го успеха. Конфликтологическая культура является той характеристикой психолога, которая позволяет успешно ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях с непростыми собеседниками, уметь управлять собственными эмоциями, т.е. выполнять все конфликтологические действия на профессиональном уровне [17].

Социальные планы деятельности специалиста-психолога при решении многочисленных профессиональных задач разнообразны. Именно общение является основным профессиональным инструментом. К сожалению, не все выпускники вузов обладают достаточной профессиональной готовностью к преобразованию конфликтной реальности в своей жизни. Конфликтологическая культура как сложная категория может быть функционально определена через готовность и умения студента выстраивать конструктивную стратегию профессионального взаимодействия в конфликтных ситуациях. Именно поэтому становление конфликтологической культуры студента-психолога в период обучения в вузе следует рассматривать как социальный заказ инновационной высшей школы. Именно конфликтологическая составляющая профессиональной культуры психолога должна быть целью конфликтологической подготовки студентов-психологов. На сегодняшний день такая задача не сформулирована в контексте профессиональной подготовки специалистов-психологов.

Получить в качестве, так сказать, «образовательного продукта» культурного выпускника, будущего специалиста и профессионала невозможно без пересмотра целей и задач обучения, актуализации контента и формирования культурно ориентированных образовательных трендов вузовской подготовки студентов-психологов. Это предполагает переориентацию системы профессиональной подготовки психологов в системе высшей школы на культурное развитие студентов, в том числе в области конфликтологии. Наряду с формированием профессиональных компетенций для будущего психолога не менее значимой в процессе вузовской подготовки является задача по развитию собственного

«Я», личностного пространства. Эта задача коррелирует с процессами культурного саморазвития и самоопределения выпускника вуза как будущего профессионала.

Проблема развивающего обучения в системе высшей школы представлена в работах А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.П. Зинченко, И.И. Ильясова, В.Т. Кудрявцева, В.Я. Ляудис, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельштейна, Б.Д. Эльконина, И.С. Якиманской и др. Культуросообразность высшего образования – вот важная задача сегодняшней высшей школы, ведь, к сожалению, человек с высшим образованием не всегда означает «человек культурный».

Выявление условий, факторов, детерминирующих развитие культуры, в том числе конфликтологической, будущего профессионала, позволит управлять этим процессом, проектировать его и практически реализовывать в условиях вузовского обучения психологов. Субъектная позиция студентов, участвующих в процессах социогенеза и культурогенеза, становится необходимым условием их культурного становления в общесоциальном и профессиональном контекстах [5; 8; 9].

Конфликтологическую культуру психолога мы рассматриваем как часть его профессиональной культуры. И от того, в какой степени успешно проходит процесс ее становления у студента в вузе, зависит, состоится ли он как профессионал. Конфликтологическая культура психолога в этой связи может быть рассмотрена как мера и степень становления профессиональной культуры студента и его готовность к реализации профессиональных задач в трудных ситуациях конфликтного взаимодействия. Можно утверждать, что конфликтологическая культура будущего специалиста-психолога представляет собой систему характеристик личности студента, необходимых ему в случае решения специфических профессиональных задач. Мы уверены, что успешное становление конфликтологической культуры студентов-психологов в процессе вузовского обучения зависит от со-

здания культуuroобразующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих интеграцию конфликтологической, общекультурной и общепрофессиональной составляющих в подготовке будущих специалистов в системе высшей школы.

В рамках общественной жизни сфера образования является одновременно и детерминантой, и ретранслятором культурных норм и ценностей. Именно образованию принадлежит особая роль по осуществлению связи прошлого опыта и сегодняшней действительности с прицелом на будущую перспективу. Высшее образование призвано быть личностно развивающим процессом. Оно «запускает» процесс саморазвития студента. Будущий психолог должен быть культурно целостен.

Культура является именно той универсальной категорией, благодаря которой возможна интеграция всех переменных культуро-образующего пространства, в частности образовательного пространства. Феномен культуры во всем своем многообразии и полноте влияет на развитие личности студента, на формирование его поведенческих установок, создает условия для реализации личностно-профессиональных компетенций в конфликтном взаимодействии.

Интересной и необходимой является задача по изучению и наполнению содержанием категории «конфликтологическая культура психолога».

Мы рассматриваем категорию «конфликтологическая культура психолога» как интегративную характеристику профессионала в области психологической деятельности. Конфликтологическая культура проявляется в субъектности психолога, характеризует его профессиональную деятельность. И содержание последней зависит как от внутренних (индивидуально-психологических), так и от внешних (образовательных, психолого-педагогических) условий его обучения. Конфликтологическая составляющая профессиональной деятельности психолога, основные профессиональные задачи по решению конфликтных ситуаций задают необходимость создания в системе вузовского обучения особых

психолого-педагогических условий, формирующих специальную образовательную среду. Учебный процесс в рамках конфликтологической подготовки студентов-психологов должен носить междисциплинарный характер, а содержание учебных курсов – быть интегративным. Образование в классической, традиционной трактовке «встраивает» человека в систему общественной культуры, предлагая ему устоявшиеся шаблоны, макеты, алгоритмы. Именно образование, согласно этой традиционной доктрине, через процесс преподавания способствует достижению более высоких ступеней культурного развития [21; 22].

Обучение, направленное на личностное развитие студента, а не просто на освоение культурного общественного опыта, способствует тому, что будущий специалист сам является с определенного момента носителем профессиональных культурных норм и ценностей. В этом аспекте личность будущего специалиста-психолога как микромир профессиональной культуры представляет собой несомненную ценность для общества. Такая ретроспектива реализуется только в контексте личностно-ориентированного и личностно-развивающего образовательного тренда.

В нашем понимании культурное становление студентов-психологов в системе вузовского профессионального образования, и в частности в конфликтологическом аспекте, невозможно реализовать с позиций только какого-то одного концептуального подхода. Эта цель может быть достигнута только благодаря коллаборации нескольких концептуальных подходов: культурологического, интегративного, личностно-развивающего, практико-ориентированного и компетентностного. Многочисленные образовательные стандарты формулируют цели и задачи профессиональной подготовки студентов-психологов. Там прописаны квалификационные требования, которым выпускник как будущий специалист должен соответствовать.

Сегодня подготовка студентов, обучающихся по направлению «Психология» в высшей школе, как в отношении содержания курсов, так и в отношении их построения, очередности прохож-

дения, средств и технологий подачи учебного материала, преемственности и единства терминологического аппарата, к сожалению, не обеспечивает в должной мере процесс становления конфликтологической культуры выпускников.

Одним из условий для обеспечения культурного становления студентов является соответствующая психологическая подготовка, которая не может ограничиваться только изучением единичных дисциплин, например «Конфликтологии». Подготовка должна включать систему учебных курсов, практических тренинговых занятий, практикумов, интерактивных учебных форматов, интегративных по содержанию, входящих в учебный план, начиная с первого года обучения, что позволит студентам целенаправленно и планомерно приобретать необходимые для успешной профессиональной деятельности конфликтологические знания, практические умения и навыки по прогнозированию, анализу, регулированию и профилактике профессиональных конфликтов.

Особенность профессиональной практики современного психолога связана с определенно высоким уровнем психологической нагрузки. Непростые профессиональные ситуации в ходе этой практики детерминируют возникновение состояния психической напряженности. Для преодоления последнего специалист вынужден прилагать дополнительные усилия, искать личностные ресурсы для преодоления профессионально трудных ситуаций. И если такие ресурсы в виде сформированных механизмов саморегуляции и преодоления внутриличностных затруднений не сформированы, высок риск профессионального выгорания.

Также вероятность появления негативных психических состояний возрастает, когда у психолога не сформированы навыки адекватной оценки трудных ситуаций профессионального взаимодействия, отсутствуют умения их преодолевать. Речь в данном случае идет об отсутствии конструктивной личной стратегии поведения в конфликте. И это, в сумме с предыдущими дефицита-

ми, является показателем низкого уровня профессиональной культуры в части ее конфликтологической составляющей.

Конфликтотенная среда способствует становлению и развитию конфликтологической составляющей профессиональной культуры психолога. Именно в такой среде психолог формирует свой профессиональный опыт, и он связан с коммуникативной деятельностью специалиста, в ходе которой создаются личностные профессиональные смыслы. Это подтверждают работы Л.С. Выготского, А. Бордо, Э. Гидденса и других, описывающие конфликтологическую культуру как характеристику профессионализма специалиста-психолога, отражающую все многообразие его социальных практик.

В своей профессиональной деятельности психолог анализирует конфликтные ситуации, осуществляет консультативную практику, проводит индивидуальную личностную диагностику, оказывает психологическую помощь, участвует в работе конфликтных комиссий и выступает в качестве медиатора при разрешении межличностных и межгрупповых конфликтов, изучает и оптимизирует социально-психологический климат в организации, осуществляет психологическое обеспечение управленческой деятельности и т.д. Разнообразный социальный контекст профессиональной деятельности психолога связан с реализацией профессиональных практик. Такие практики часто имеют непростой социальный контекст, который характеризуется конфликтотенными условиями. И в этих сложных условиях психолог вынужден осуществлять познавательные, оценочные, регулирующие, прогностические и другие конфликтологические действия, которые направлены на преобразование профессиональной реальности.

Практико-ориентированный подход является тем основанием, с точки зрения которого психолог постоянно продуцирует конфликтологическую практику. Создание специальных психолого-педагогических условий в вузовской среде позволяет реализовать процесс становления этого личностного феномена.

Особую актуальность, с нашей точки зрения, приобретает изучение личностных характеристик студента-психолога, отвечающих за конфликтологическую составляющую его будущей профессиональной деятельности и способы его профессиональных коммуникаций в конфликтогенной среде. Несформированность профессионально важных личностных качеств, низкий уровень конфликтологической культуры нередко приводит к непродуктивному профессиональному поведению, к профессиональным деформациям и выгоранию. Все форматы профессиональной деятельности требуют от специалиста-психолога способности создавать оптимальные взаимоотношения с людьми. А для этого необходимо наличие у него эмпатии как качества личности, владение навыками конструктивного взаимодействия в трудных ситуациях общения, умения правильно интерпретировать информацию о собеседнике не только на вербальном, но и на невербальном уровне, т.е. управлять конфликтом. Явно выраженные конфликтологические составляющие профессиональной деятельности психолога диктуют объективную необходимость включения специальной конфликтологической составляющей как обязательной части профессиональной подготовки студентов в вузе. В этой связи конфликтологическая культура психолога является личностным продуктом, результатом этой подготовки.

Конфликтологическая культура рассматривается нами как системная категория, функционально отражающая качество и результат профессиональной подготовки выпускника вуза в части ее конфликтологической составляющей. Эта система включает в себя систему профессиональных норм и ценностей, определяющих особенности профессиональных коммуникаций в трудных ситуациях социального взаимодействия; личностных свойств и качеств, отвечающих за поведенческие проявления специалиста-психолога в конфликте; психологическую готовность к управлению профессиональными и личными конфликтами; систему конфликтологических знаний.

Идея специальной конфликтологической подготовки студентов-психологов в вузе основана еще и на системном методологическом подходе. Именно им мы руководствовались при построении целей, разработке содержания и определении форм многоуровневой конфликтологической подготовки студентов, обучающихся по направлению «Психология». Именно такая многоуровневая подготовка является условием становления их конфликтологической культуры в процессе вузовского обучения.

Еще одним методологическим подходом в определении путей культурного становления студентов стал синергетический подход. Он широко представлен в работах П.К. Анохина, С.П. Курдюмовой, Н.Н. Моисеевой, И.Р. Пригожина, Н.Ф. Реймеса и др. Именно синергия отражает «нелинейный взгляд» на явление объективной действительности. При этом он позволяет правильно оценить социальные процессы, акцентируя внимание на взаимных переходах «порядок – хаос – порядок». Синергетический подход обеспечивает соответствие процессов становления и развития социальных структур личности психолога. В случае конфликта как социально-психологического явления можно говорить об изменении устойчивости прежней социальной системы отношений, когда возникает так называемая «точка бифуркации», где устойчивость прежнего состояния подходит к порогу потери, и личность в конфликтной ситуации становится крайне чувствительной к внешним воздействиям. Синергетика в этом случае может выступать как средство построения нового сценария развития отношений между субъектами конфликтного взаимодействия.

Идеи синергетики о многообразии и фрагментарности сценариев развития одной и той же социальной системы, роли случайности в выборе стратегии ее развития, поступательном развитии нового ее состояния должны стать, с нашей точки зрения, методологическим основанием на пути становления конфликтологической культуры будущего специалиста-психолога. И это особенно важно с точки зрения перспективы дальнейшего культур-

ного развития выпускников высшей школы и перехода к саморазвитию конфликтологической культуры уже специалиста-психолога в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Принцип культурного саморазвития, разработанный еще С.Л. Рубинштейном, является важным аспектом с точки зрения конфликтологической подготовки студентов-психологов, поскольку именно самостоятельная деятельность студента как субъекта учения становится важнейшим условием его культурного становления и дальнейшего развития.

При разработке программы многоуровневой конфликтологической подготовки студентов-психологов в вузе мы опирались в том числе и на личностно-развивающий методологический подход. Его принципы изложены в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Создание личностно-развивающей среды в контексте образовательной вузовской системы позволяет создать развивающее пространство, продуцирующее духовную и культурную общность образовательных субъектов. В этой общности создаются необходимые условия для развития позитивных потенций личности студента.

В процессе конфликтологической подготовки студентов не только происходит приобретение знаний, умений и навыков в области конфликтологии, но и реализуется процесс формирования важных профессионально-личностных структур, отвечающих за становление конфликтологической культуры в вузовской образовательной среде. При анализе культурного становления студентов в процессе их вузовской подготовки мы использовали акмеологический подход как методологическую основу. Значимыми в этой связи выступают положения акмеологии, освещающие закономерности и механизмы поступательного движения будущего специалиста к конфликтологической деятельности от готовности до компетентности в области конфликтологической деятельности, от становления конфликтологической культуры студента через процесс саморазвития к развитию профессиональной культуры в послевузовский профессиональный период.

С нашей точки зрения, культура есть не только результат, но и условие развития психолога. Система образования – это та среда, где происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение студентами. По определению А.С. Запесоцкого, осуществляется «референтация» образовательного пространства [8, с. 191]. При этом происходит включение будущего специалиста психолога в профессиональное пространство как субъекта культуры. И как субъект он не только присваивает ее содержание, но и способствует ее развитию, а культурный контент этого пространства воспроизводится и интериоризируется на субъектном уровне. Крайне важным является тот факт, что в дальнейшем этот контент не просто присваивается субъектом образовательного процесса – он перерабатывает его на личностном уровне, использует в профессиональной деятельности.

Содержательно профессиональная деятельность психолога представляет собой интеграцию разных планов и форматов конфликтологической деятельности, предполагающих единство разных видов деятельности. Подготовка к ним в рамках вузовского обучения предполагает систему, объединяющую, в свою очередь, учебную, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность выпускника, которая формирует соответствующую систему необходимых компетенций.

Для разработки программы многоуровневой конфликтологической подготовки студентов-психологов мы объединили деятельностный и компетентностный подходы. Подготовка в специальных психолого-педагогических условиях способствует приобретению не только конфликтологических знаний, умений и навыков, но еще и опыта профессиональной конфликтологической деятельности. Приобретение профессионального опыта крайне важно для выпускников вуза, но в процессе обучения это может быть достижимо только в результате системного погружения в профессиональный контекст. Этого возможно достичь через практико-ориентированное обучение, используя вектор неизвестного в дидактике деятельностного подхода.

Использование компетентностного подхода в реализации многоуровневой конфликтологической подготовки студентов-психологов позволяет сформировать необходимые профессиональные компетенции, эффективно реализовать процесс обучения. Приобретение необходимого опыта и формирование значимых конфликтологических компетенций – два одновременно реализуемых процесса. Овладение же компетенциями невозможно без субъектной активности по приобретению опыта профессиональной деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради успешной будущей профессиональной деятельности.

В связи с вышесказанным многоуровневая конфликтологическая подготовка приобретает новый смысл. Она по своей сути представляет процесс учения, т.е. процесс субъектной деятельности, связанной не только с приобретением знаний, умений, навыков и опыта самостоятельной деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, но и с развитием индивидуальной культуры студентов-психологов в части ее конфликтологической составляющей.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище» в качестве глобальных компетенций Жак Делор назвал четырежды глагол «научиться»: *научиться познавать, научиться жить вместе, научиться делать, научиться быть*. Это положение является обоснованием компетентностно-деятельностного подхода. Именно этот подход является эффективным методологическим инструментом процесса становления конфликтологической культуры студентов-психологов.

Интеграция есть сторона развития, связанная с объединением в целое некогда разрозненных частей; восстановление единства происходит путем преобразования составляющих синтеза, наделяя их новыми качествами. Степень и интенсивность этих преобразований во многом определяются внутренними воз-

возможностями компонентов интеграции, а также целевыми установками, определяющими границы функционирования и развития.

Мы предположили, что еще одним методологическим подходом в подготовке студентов-психологов является интегративный подход. Он является объединяющей основой, создает коллаборацию методологических положений и способствует их идейному объединению на благо успешного становления конфликтологической культуры будущих специалистов-психологов в рамках вузовского образования. Она связана с содержательной интеграцией общегуманитарной и специальной конфликтологической подготовки студентов. Для этого необходимо создание соответствующих психолого-педагогических условий интеграции различных видов учебной деятельности: академической, научно-исследовательской, практической (педагогической, организационно-управленческой и др.).

Благодаря интегративному подходу в конфликтологической подготовке студентов-психологов реализуется: синтез приобретаемых знаний (общенаучных, конфликтологических, специально-профессиональных) в ходе образовательного процесса благодаря использованию таких образовательных форматов, как интегративные курсы и синтезированные модули; объединение различных видов деятельности студентов (академической, исследовательской, проектной; приобретения опыта практической деятельности в области практической психологии в организациях, являющихся базами практик вуза. Такая интеграция образовательных и организационно-производственных и административных ресурсов предполагает совместное использование материально-технических, информационных, нормативных, кадровых ресурсов для организации обучения и практической деятельности студентов; усиление внутрикафедральной и межкафедральной интеграции в учебной и научно-исследовательской работе со студентами; создание института научных руководителей и консультантов в про-

цессе подготовки выпускной квалификационной работы и прохождения итоговой аттестации выпускниками вуза; организацию смешанных межкафедральных рабочих групп для методической, научно-исследовательской работы и т.д.; создание психологического сопровождения для оказания психолого-педагогической поддержки будущих специалистов в конфликтных ситуациях, психологической помощи в профессиональном и личностном самоопределении в периоды профессиональных и личностных кризисов, групповые и индивидуальные консультации по проблемам межличностных и внутриличностных конфликтов и др.

В ходе реализации программы конфликтологической подготовки студентов-психологов создаются условия для формирования у будущих психологов системы интегративного конфликтологического знания, интегративных конфликтологических умений и навыков использовать научное содержание учебных дисциплин для обучения в качестве методологического средства для установления широких связей между разными разделами изучаемых курсов, между разными предметами (внутрипредметная и межпредметная интеграция); освоения системы конфликтологических компетенций, формирования своей профессиональной конфликтологической компетентности и выбора профессионально значимых жизненных ценностей и личностных смыслов.

Интегративное учебное содержание предусматривает синтез базовых общегуманитарных и специальных конфликтологических знаний в профессиональной подготовке студентов-психологов, а также создание новых междисциплинарных модульных курсов и программ, являющихся структурно-содержательными единицами их конфликтологической подготовки.

Получение теоретических знаний в области конфликтологии на уровне формирования интегративной системы знаний происходит на межпредметном уровне, курсы не являются изолированными областями узкопрофессионального знания, а изучаются

в системе, вместе образуя два содержательно связанных блока учебных дисциплин *общесоциального* и *специального профессионального* знания. При этом у студентов формируется система интегративных понятий, носящих междисциплинарный и общий характер.

Определим термин «конфликт» как интегративное понятие, для которого характерны: содержательная обобщенность, системность, рефлексивность. Конфликт как социально-психологическое явление – всеобщее и постоянно существующее понятие в разных социальных сферах взаимодействия и деятельности человека. Являясь таковым, конфликт рассматривается и изучается многими разделами научного знания, т.е. его можно рассматривать неким объединяющим содержательным началом, а именно объектом изучения многих учебных дисциплин в том или ином контексте.

В процессе проведенного нами исследования были сформулированы необходимые и достаточные условия эффективного становления у студентов конфликтологической культуры в процессе вузовского образования: 1) усиление системности при преподавании общегуманитарного цикла дисциплин, сравнительный анализ содержания конфликтологического контента в рамках интегративных междисциплинарных курсов; 2) реализация междисциплинарных связей на практике; 3) использование специальных заданий и упражнений рефлексивного плана с целью объединения процесса познания сущности дисциплинарного предмета с процессом самопознания и саморазвития личности студентов. Использование принципа интеграции при построении системы учебных курсов позволяет ориентировать учебный процесс на формирование интегративного конфликтологического знания студентов-психологов; сформировать у них умения использовать научное содержание разных научных дисциплин, психологических технологий в качестве методологического средства управления конфликтами; установить связи между разделами изучаемых курсов, разными учебными дисциплинами в целом (внутри-

предметная и межпредметная интеграция); научить решать междисциплинарные профессиональные конфликтологические задачи, конструктивно оценивать факты и события конфликтогенной профессиональной среды, выбирать индивидуальный и эффективный способ решения конфликта.

Мы можем утверждать, что приобретение межпредметных знаний, интегративных умений и навыков, позволяющих специалисту решать профессиональные задачи в конфликтогенных условиях современной организации, возможно только в процессе непрерывной профессиональной конфликтологической подготовки в течение всего вузовского обучения.

Как ответ на запрос современного общества на профессионалов в области управления конфликтами в настоящее время в Институте экономики и предпринимательства проходит апробацию программа конфликтологической подготовки психологов на основе нового подхода к обучению студентов. Она обеспечивает становление принципиально важных профессиональных качеств студентов-психологов, формирование у них соответствующих компетенций. Это позволяет выпускникам университета получить образование высокого уровня, ориентированное на сегодняшние тренды работодателей, успешно конкурировать на рынке труда, реализовать карьерные амбиции.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2000. № 4. С. 179–191.
2. Борисова Е.М., Логинова Г.П., Мдивани М.О. Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 112–121.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.

4. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: Институт психологии РАН. 2004. 476 с.
5. Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 38 с.
6. Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СИОКПП, 2001. 102 с.
7. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд, 2011. 320 с.
9. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
10. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998. 413 с.
11. Серебровская Н.Е. Интеграция содержания высшего профессионального образования как способ культурного развития будущих специалистов по управлению // Нижегородское образование. 2011. № 3. С. 70–76.
12. Серебровская Н.Е. Интегративный подход в подготовке специалиста по управлению // Вестник университета: Государственный университет управления. Москва. 2011. № 6. С. 88–91.
13. Серебровская Н.Е. Мониторинг как средство оценки качества образовательной среды университета // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 4 (48). С. 30–37.
14. Серебровская Н.Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социномической профессии в вузовский период: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Нижегородский гос. пед. ун-т. Н. Новгород, 2012. 50 с.
15. Серебровская Н.Е. Психолого-педагогический аспект становления и развития конфликтологической культуры будущего

го специалиста по управлению: монография. Н. Новгород. 2010. 113 с.

16. Серебровская Н.Е., Катунова В.В. Социально-психологическая оценка конкурентной позиции сотрудника. Современная конкуренция. 2014. № 2. С. 113–120.

17. Серебровская Н.Е. Профессиональная конфликтологическая подготовка специалистов социномических профессий в вузовский и послевузовский период: монография. Н. Новгород. 2012. 215 с.

18. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М. Воронеж: Институт практической психологии, 1998. 544 с.

19. Ясин Е. Модернизация российской экономики: что на повестке дня // Общество и экономика. 2001. № 3–4. С. 5–29.

20. Cheetham G., Chivers G. Professional competence: harmonizing reflective practitioner and competence – based approaches // Developing the capable practitioner. London: Kogan Page, 1999. P. 215–228.

21. Greenberg J. Interpersonal behavior at work: Conflict, cooperation, trust and deviance // Behavior in Organizations (10th). New Jersey: Prentice Hall, 2010. P. 312–356.

22. Spector P. Introduction: the problems and promise of contemporary leadership theories // Journal of Organizational Behavior. 2014. Vol. 35. P. 597.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Служба психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования обучающихся в системе «детский сад – школа – вуз»

Появившийся в последнее время термин «инклюзия» трактуется как процесс реформирования образовательного процесса, изменения обучающих программ, решения технической составляющей инклюзии и, это самое главное, изменения стереотипного восприятия людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, что обеспечит создание безбарьерной среды и отсутствие дискриминации. Главная идея инклюзивного обучения – создание адекватных условий для обучения всех детей, в том числе детей, имеющих отклонения в развитии, вхождения их в социум, развития у них «социальных компетенций». Система инклюзивного образования включает образовательные учреждения дополнительного, среднего, среднего профессионального и высшего образования. Ее задачей является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья [27].

В рамках реализации проекта «Инклюзивное образование» разработана и реализуется программа «Психологическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся в системе «Детский сад – школа – вуз»» (далее – программа). Программа предполагает создание преемственности социальной направленности образовательной среды дошкольного, школьного и вузовского образования и внедрение дидактической модели ее реали-

зации с целью создания эффективных условий для психического развития личности субъектов образования. Преемственность в воспитательно-образовательном пространстве понимается как возрастной переход, охватывающий определенный жизненный этап обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, формируя у него необходимые личностные и будущие профессиональные компетенции. При этом каждая ступень исходит из предыдущей, логически входит в последующую, образуя, таким образом, непрерывность учебно-воспитательной деятельности. Это тесно связано с содержанием образовательно-воспитательных программ, уровнем профессионального образования, типом образовательных организаций.

При апробации нашей программы мы предприняли попытку показать преемственность психологического сопровождения инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на базе МБОУ «Школа № 54», в которой имеются дошкольные инклюзивные группы, и вузов города Нижнего Новгорода (ФГБОУ ВО «Нижегородский архитектурно-строительный университет», ФГБОУ ВО «Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина»).

Авторским коллективом, состоящим из ученых, педагогов-практиков, представителей администрации города, здравоохранения под руководством профессора РАН С.Н. Сорокоумовой на протяжении пяти лет проводилась научно-практическая разработка комплекса психодиагностического исследования психологического сопровождения инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на разных ступенях образования, а именно: дошкольные инклюзивные группы детей 6-летнего возраста, 1–4-е классы начальной школы, 4–8-е классы основной школы и старшие школьники 8–11-х классов, а также студенты 1-х курсов. Нас интересовало, как в условиях уровневого образования: общего (цензового) образования и условиях высшей школы – в учебно-воспитательной деятельности на факультетах университетов – реализовывались условия и осуществлялся мониторинг обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Эффективная реализация включения ребенка с особыми образовательными потребностями в среду инклюзивного образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного социально-психолого-педагогического сопровождения. Данный процесс мы рассматриваем как процесс включения в целом, так и его отдельных структурных элементов. С учетом контингента обучающихся школы ведется большая работа по совершенствованию системы комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям-инвалидам, а также родителям (законными представителям), испытывающим трудности в воспитании и обучении детей.

В рамках программы реализуется авторская подпрограмма «Комплексная модель деятельности специалистов службы сопровождения детей с ОВЗ». Остановимся на данной программе подробнее. Следует отметить, что кадровое обеспечение службы сопровождения на базе школы обусловлено наличием в штате следующих специалистов:

- педагог-психолог – 2 человека;
- учитель-логопед – 2 человека;
- учитель-дефектолог – 2 человека;
- социальный педагог – 1 человек;
- инструктор ЛФК – 1 человек;
- тьюторы (учителя индивидуального сопровождения) – 7 человек.

Все специалисты службы психолого-педагогического сопровождения прошли курсы повышения квалификации по реализации законодательства в РФ в части получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, по реализации инклюзивных подходов в образовании, а также в области коррекционной педагогики.

В школе организована работа психолого-медико-педагогического консилиума, кроме того, на базе школы реализует свою деятельность районная психолого-медико-педагогическая комиссия.

Психолого-педагогическое сопровождение – комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования рассматривается как междисциплинарная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на развитие и оптимальное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность и взаимодействие с другими учениками. В целом психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

Психологическое сопровождение инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью происходит с введением специальных образовательных программ дошкольного и начального образования с учетом развития академических и жизненных компетенций, отражающих специфику разработки каждой содержательной области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории детей с ОВЗ и инвалидностью. Это соотношение отражает степень активности и независимости жизни, к которой мы готовим ребенка с ОВЗ, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях. На данном этапе решение проблемы равного доступа к образовательным ресурсам всеми детьми происходит в контексте инклюзивного образования, которое позволяет детям с особенностями развития посещать групповые школьные занятия.

Дети с ОВЗ, посещая школу, сталкиваются с множеством трудностей, обусловленных особенностями их развития. Но одна проблема стоит перед всеми без исключения детьми с ОВЗ. Это проблема взаимодействия со здоровыми сверстниками. Зачастую дети с ОВЗ испытывают страх, беспомощность, зажатость в общении со сверстниками, боясь столкнуться с неадекватной реакцией детей. Здоровые дети часто бывают не готовы к такому взаимодействию, т.к. сталкиваются с

ним впервые. И здесь важнейшая задача, стоящая перед педагогом, помимо образовательной, обеспечить доброжелательное взаимодействие всех детей в классе.

Поэтому на *первом этапе* реализации программы осуществлялись беседы с детьми, родителями и педагогами, включенными в этот процесс. Решить такую сложную воспитательную и социальную задачу педагог сможет, только будучи сам готов к такому личностному и педагогическому взаимодействию, обладая высоким профессионализмом и искренне настроясь на успех позитивного взаимодействия в детском коллективе. Это требует подготовки учителя, способного не только анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые образцы педагогической практики.

В инклюзивной практике, как указывает И.В. Ивенских, необходимо: умение анализировать образовательные результаты освоения образовательной программы; проектировать индивидуальную траекторию развития ученика; создавать новые способы учебных коммуникаций, новые формы учебного сотрудничества на уроке; развивать у педагога исследовательскую позицию в профессиональной деятельности. Реализацией этих условий в школе мы и занимались.

Мы разрабатывали и включали в повышение квалификации учителя, работающего с такими детьми, в учебный план интегрированные учебные курсы психодидактической направленности и раннее погружение в профессиональную среду в условиях различных видов практик в условиях сетевого взаимодействия с ФГБОУ ВО «Нижегородский архитектурно-строительный университет» и ФГБОУ ВО «Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина».

Анализ медицинской и педагогической документации МБОУ школы № 54 позволил выделить следующие характеристики детей с ОВЗ и инвалидностью: признаки раннего органического поражения ЦНС, замедленный темп сенсорного, двигательного, познавательного и речевого развития, недостатки моторики и психомоторики.

Психодиагностическая программа включала комплексное и системное психологическое изучение ребенка с ОВЗ и инвалидностью.

Для выявления готовности к инклюзии у дошкольников и школьников начальных классов, их сверстников и родителей выявлялось: эмоциональное отношение к другому, эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия: позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов; нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику; негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутизированность отношений); включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включенность / автономность; эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и переживания сверстника: сопереживание, сочувствие / содействие / игнорирование / неадекватная эмоция; уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре: адекватность / неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия.

Для реализации программы проводилась методика организованного наблюдения, разработанная С.Н. Сорокоумовой (статистическое и динамическое выборочное наблюдение), за детьми в свободной игровой деятельности, общении, во внеурочной деятельности, играх с правилами, а также в организованной деятельности (руководство педагога, на занятиях по изобразительной деятельности у дошкольников – конструированию), а также в совместном творчестве школьников на уроках труда. С помощью наблюдения предполагалось выявить минимальный уровень готовности детей к взаимодействию – адаптации.

Кроме того, в наблюдении нас также интересовали характеристики родительского взаимодействия с ребенком с ОВЗ. Мы использовали пять характеристик из методики Е.И. Захаровой: оказание эмоциональной поддержки; способность воспринять состояние ребенка; умение воздействовать на эмоциональное состояние ре-

бенка; способность к сопереживанию; стремление к телесному контакту. При этом учитывались выраженность вербальных и невербальных реакций [1] и поведенческий репертуар детей и родителей [23; 24; 25; 26]: обращения родителей к детям во время расставания, встречи (до школы и после), характер действий и контактов во взаимодействии; активные высказывания детей, оказывающие воздействие на сверстника в ситуации взаимодействия, выражающиеся в умении договариваться о совместной деятельности, уступать друг другу, спокойно настаивать на своем, приходиться к общему решению; степень вовлеченности в коммуникацию в процессе совместной деятельности, в общее пространство взаимодействия; включенность в эмоциональные отношения, в совместные переживания; проявления эмоций испытуемыми, моменты заражения эмоциональной экспрессией сверстника во взаимодействии (синтония); реакции детей на затруднения сверстника: оказание помощи друг другу, внесение конструктивных предложений, попытки нахождения альтернативного выхода или игнорирование его; учет желаний, мнений, внимание к сверстнику; эмоциональные и поведенческие проявления в конфликтных ситуациях.

Психодиагностическая программа включала критериально ориентированные психодиагностические методики (ситуации нравственного выбора [5; 6; 15], эмпатические ситуации, предполагающие помощь, поддержку сверстнику, взрослому; распознавание эмоциональных состояний сверстников). Эти методики предполагали задание с опорой на представления детей, которые имели свое предназначение и включали использование вербального и невербального стимульного материала. Мы учитывали следующее положение: предъявляемая ситуация должна быть подобрана по содержанию и скрытому смыслу, быть знакомой и понятной, соответствующей жизненному опыту детей.

Для наблюдения нами были отобраны характеристики эмоционального взаимодействия, позволяющие выявить уровни развития эмпатии у детей к сверстникам в ситуации реального поведения (взаимодействия), а также средства, имеющие непосредственное отношение к реализации эмпатийного поведения.

Проводился опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа) с участниками образовательного процесса – педагогами, психологами, администрацией и родителями.

Все собранные фактические данные по тому и другому направлению были обработаны нами в ключе эмоционального отклика (на ситуацию, на сверстника, на родителей и педагогов), а также в ключе готовности к взаимодействию, сопереживанию, сочувствию и содействию, с учетом степени эмоционального переживания ребенка.

Отметим, что диагностическое изучение организовывалось только в пределах тех заданий, которые доступны детям и проводится с помощью высоко- и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Определялись показатели уровней социальной готовности детей к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления детей в совместной деятельности.

Результаты, полученные в ходе образовательной инклюзии, подвергались количественному и качественному анализу. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Исследование готовности к интеграции в социум детей в свободной игровой деятельности показало, что наиболее значимое продвижение уровней продемонстрировали дети с ННР – 63,16% интегрированных, а также дети с ЗПР – более половины из них достигли уровня индивидуализации (52,35%), а также четверть продвинулась до уровня интеграции (25,5%).

Результаты детей с ДЦП сходны с динамикой у детей с ЗПР. Эти дети претендовали на роль лидера в игре, диктовали остальным участникам свои условия, а если их требования не выполнялись, то возникали ссоры, раздоры и конфликты. Дети на этом уровне демонстрировали неадекватные эмоции в совместной деятельности: проявляли невнимательность, недовольство, тщеславие по отношению к сверстнику или были нейтральны.

Таблица 1

Готовность к интеграции в социум детей в свободной игровой деятельности в условиях инклюзивного образования
(до и после формирующего эксперимента, N = 377)

Категории детей	Уровни готовности к интеграции в социум						Неадаптированные	
	Адаптация		Индивидуализация		Интеграция			
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЗПР 149	28	18,79	78	52,35	38	25,5	5	3,36
ДЦП 38	4	10,5	22	57,89	9	23,68	3	7,93
НПР 190	0	0	70	36,84	120	63,16	0	0

Примечание. ЗПР – обучающиеся с задержкой психического развития; ДЦП – обучающиеся с детским церебральным параличом; НПР – обучающиеся с нормативным психическим развитием.

Таблица 2

Динамика готовности детей к интеграции в социум в играх с правилами в условиях инклюзивного образования (организатор – взрослый)
(до и после формирующего эксперимента, N = 377)

Категории детей	До и после ФЭ	Уровни готовности к интеграции в социум						Неадаптированные	
		Адаптация		Индивидуализация		Интеграция			
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЗПР 149	до ФЭ	103	69,13	38	25,50	0	0	8	5,37
	после ФЭ	26	17,45	84	56,38	39	26,17	0	0
ДЦП 38	до ФЭ	26	68,4	4	10,5	3	7,90	5	13,20
	после ФЭ	4	10,5	22	57,89	9	23,68	3	7,93

НПР 190	до ФЭ	24	12,63	104	54,74	60	31,58	2	1,05
	после ФЭ	0	0	70	36,84	120	63,16	0	0

Примечание. ФЭ – формирующий эксперимент; ЗПР – обучающиеся с задержкой психического развития; ДЦП – обучающиеся с детским церебральным параличом; НПР – обучающиеся с нормативным психическим развитием.

Из таблицы 2 следует, что наиболее значимая динамика по данным показателям наблюдается в игре с правилами, а также в конструировании, поскольку данные виды деятельности осуществлялись под руководством взрослых.

Но зачастую мы наблюдали следующее: эти дети ничем не заняты, пристают к другим, требуют к себе внимания со стороны окружающих. В случаях затруднения сверстника обнаруживают непонимание ситуации, не сопереживают ему и не выражают желания помочь.

Категория детей, не включившихся в инклюзивный процесс (3,36% с ЗПР и 7,93% с ДЦП), в основном сохраняла ригидность показателей во всех видах совместной детской деятельности. Факторами, препятствующими интеграции, являлись чаще всего аутизированность в отношениях и дефицитарность когнитивных функций, а также индивидуально-психологические и личностные особенности детей.

В дальнейшем проводились родительские собрания и методические совещания с субъектами образовательного процесса, где разработчики программы реализовывали лекции на темы «Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Влияние родительского стиля общения на психическое развитие детей», «Влияние педагогического стиля общения на психическое развитие детей», «Роль семьи, способы и приемы психологической поддержки ребенка с ОВЗ и инвалидностью в семье». Педагоги на всех этапах внедрения программы включались в дополнительное профессиональное образование:

повышение квалификации, переподготовку [7; 8; 9; 12]. Для педагогов, работающих в инклюзивных группах, мы разработали дополнительные лекции по тематике «Особенности общего психического развития детей разных категорий (нозологий)».

После проведения лекций были организованы дискуссии по обмену семейным опытом воспитания, педагогическим стилям воспитания, индивидуальные консультации и беседы по наиболее интересующим родителей и педагогов вопросам: «Общение и социальное благополучие ребенка», «Эмпатия и психологическое благополучие ребенка в семье», «Родительский стиль и детские ожидания», «Модель семейных отношений и личностные особенности ребенка», «Взаимоотношения родителей с ребенком с субъектной и объектной позиции», «Зачем и как учить детей сотрудничать».

На данном этапе реализовывались задачи формирования у взрослых знаний об условиях, закономерностях и механизмах общего психического развития личности детей с разным темпом психического развития и формирования мотивации к изменению воспитательной позиции, построению осознанных позитивных эмпатийных отношений с ребенком.

Второй этап предполагал работу с педагогами и родителями по осознанию ими воспитательной позиции во взаимоотношениях с ребенком, формированию навыков и приемов позитивных эмоциональных отношений.

С этой целью мы использовали такие формы работы, как родительское собрание, самодиагностику педагогического и родительского стиля воспитания, домашние задания, семинары-дискуссии с игровым моделированием и обсуждением типов ситуаций взаимодействия, анализ документов, тренинги, групповые и индивидуальные консультации.

Педагогам и родителям предлагалась самодиагностика стиля общения, индивидуальное знакомство с результатами диагностики (особенностей стиля детско-родительских отношений и характеристик эмоционального взаимодействия с детьми). Были применены: анкеты для выявления характеристик эмоционального

взаимодействия для родителей Е.И. Захаровой, тест родительского отношения к детям А.Я. Варги – В.В. Столина, опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской, для педагогов – тестовая карта оценки психологом общения воспитателя с детьми, а также вопросник для выявления склонности педагогов к определенному стилю общения с детьми Т.И. Чирковой.

Завершая работу, мы предлагали домашнее задание, позволяющее осмыслить, закрепить полученные знания, трансформировать их в убеждения. Для этого мы предложили родителям самостоятельно ознакомиться и написать сочинение – эссе на тему воспитания детей и духовного смысла родительства.

Далее мы ставили задачу мотивированного осознанного формирования навыков конструктивного взаимодействия с детьми и закрепления субъект-субъектной позиции общения с ребенком. В завершение этапа были проведены тренинговые занятия, направленные на взаимодействие и сотрудничество.

Решая задачи организации обучения, в том числе дополнительного образования, педагоги и родители включались в единую образовательную среду, созданную на основании взаимодействия детских садов, школ и вузов [2; 3; 4; 10; 22].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования включает комплексное и системное психологическое изучение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Важнейшими психолого-педагогическими условиями психологического сопровождения субъектов инклюзивного образования является гуманистическое субъект-субъектное взаимодействие со сверстниками, педагогами и родителями.

Список литературы

1. Дмитриева Е.Е. [и др.] Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы / Е.Е. Дмитриева, О.В. Суворова, П.А. Егорова,

Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова // Язык и культура. 2019. № 45. С. 161–172.

2. Егорова П.А. [и др.] Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы / П.А. Егорова, Д.Д. Мухина, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, Т.М. Сорокина // Язык и культура. 2018. № 42. С. 181–197.

3. Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д. Изучение готовности электронно-образовательной среды вуза к инклюзивному обучению // Великие реки' 2018: Труды научного конгресса XX Международного научно-промышленного форума: в 3 т. Т. 2. 2018. С. 163–166.

4. Егорова П.А., Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д. Мониторинговый анализ эффективности профессиональных компьютеров и системных требований для организации электронно-образовательной среды вуза в условиях образовательной инклюзии // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 12.

5. Малинин В.А. [и др.] Духовно-нравственное воспитание личности в условиях школьного образования / В.А. Малинин, Н.Ю. Елисеева, Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, И.Г. Степанова, Д.И. Ермакова // Русская православная церковь и русская цивилизация: XXVI Рождественские православно-философские чтения. Н. Новгород: Мининский университет, 2017. С. 146–154.

6. Малинин В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета. 2017. № 4 (21). С. 6.

7. Мухина Т.Г. Деятельностно-компетентностная модель преподавателя как цель и результат дополнительной профессиональной подготовки // Приволжский научный журнал. 2011. № 2 (18). С. 165–168.

8. Мухина Т.Г. Дополнительное высшее профессиональное образование как педагогическая категория // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы II Международной научно-практ. конференции. Н. Новгород, 2011. С. 448–451.

9. Мухина Т.Г. Направления интеграции дополнительного высшего профессионального образования в единое образовательное пространство // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. С. 1332–1335.

10. Мухина Т.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления личности студента в техническом вузе // Великие реки' 2015: Труды конгресса XVII Международного научно-промышл. форума: в 3 т. Н. Новгород: Нижегородский гос. арх.-строит. ун-т, 2015. С. 283–285.

11. Мухина Т.Г. Сущность и специфика дополнительного профессионального образования в высшей школе // Проблемы многоуровневого образования: материалы XIV Международной научно-методич. конференции. Н. Новгород: НГАСУ, 2011. С. 197–199.

12. Мухина Т.Г. Современные подходы к определению специфики и сущности дополнительного высшего профессионального образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–4. С. 823–827.

13. Мухина Т.Г., Мухина Д.Д. Нормативно-правовые аспекты подготовки педагогов высшей школы к работе с обучающимися с ОВЗ // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта: сб. материалов Международной научно-практ. конференции / Под ред. Л.А. Абрамова. 2017. С. 32–35.

14. Мухина Т.Г., Егорова П.А. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход: материалы VIII Всеросс. конференции с междунар. участием / Под ред. П.В. Ткаченко. 2018. С. 247–254.

15. Сорокоумова С.Н. [и др.] Социально-нравственное развитие обучающихся в условиях инклюзивного обучения / Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, В.А. Малинин, П.А. Егорова, Д.Д. Мухина // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4 (48). С. 152–163.

16. Мухина Т.Г. [и др.] Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» / Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокумова, П.А. Егорова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4 (29). С. 14.

17. Мухина Т.Г. [и др.] Методическое обеспечение подготовки специалистов, работающих в системе инклюзивного образования в школе / Т.Г. Мухина, П.А. Егорова, Д.Д. Яркова, И.Л. Сорокина // Сб. Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: сб. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульяновской. 2019. С. 185–190.

18. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Формирование готовности курсантов к межличностному общению в процессе включения во внеаудиторную деятельность в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 1 (30). С. 2.

19. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному взаимодействию в условиях многонациональной среды // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 3.

20. Мухина Т.Г., Мухина Д.Д. Изучение востребованности специалиста дефектологического профиля в Нижегородской области // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: сб. материалов Всероссийской научно-практ. конференции с междунар. участием. Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования Минобразования Чувашии, 2019. С. 119–122.

21. Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю. Формирование коммуникативной культуры будущего педагога на основе психодидактического подхода как приоритетное направление модернизации высшего образования / Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Всероссийской с междунар. участием научно-практ. конференции. Москва, 2016. С. 201–207.

22. Мухина Т.Г., Суругин А.Ю. Педагогизация поликультурной образовательной среды вуза как условие формирования коммуникативной культуры студентов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 82–83.

23. Сорокоумова С.Н. [и др.] Психологические особенности родительско-детского взаимодействия в условиях центра детского творчества / С.Н. Сорокоумова, П.А. Егорова, Т.Г. Мухина, Ф.В. Повshedная, Н.В. Панова // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2017. № 7. С. 102–112.

24. Сорокоумова С.Н., Суворова О.В., Мухина Т.Г., Гладышев С.А. Влияние родительского стиля общения на тревожность подростков в зависимости от структуры семьи // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. № 6. С. 124–132.

25. Сорокоумова С.Н., Суворова О.В., Мухина Т.Г. Психологическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. № 5. С. 106–114.

26. Сорокоумова С.Н., Мухина Т.Г., Суворова О.В. Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Москва, 2016. С. 190–194.

27. Сорокоумова С.Н. Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. № 2–3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya>.

28. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 3–1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-inklyuzivnogo-obucheniya> (дата обращения: 18.05.2020).

3.2. Психолого-педагогические особенности организации инклюзивной среды в образовательной организации

В последнее время различные аспекты проблемы интеграции вызывают повышенный интерес у многих специалистов коррекционной направленности. В современной специальной психологии достаточно теоретико-экспериментальных разработок, раскрывающих общие и специфические закономерности психического развития обучающихся с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – «включающий в себя», от лат. *include* – «закрываю, включаю») или включенное образование – термин, используемый для описания процесса включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, и обеспечивает равное отношение ко всем людям и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия отличается от интеграции. Для достижения инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие – дети с ОВЗ, их родители, воспитатели, учителя и педагоги, то есть все граждане, проживающие в обществе.

В рамках проекта «Инклюзивное образование» муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 54» Нижнего Новгорода реализует совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов со своими сверстниками, а также защиту прав на образование и развитие всех детей, независимо от состояния их здоровья, осо-

бенностей в развитии и образовательных потребностей: <http://54school.ru/inkluzivnoe-obrazovanie/>.

В школе реализуются основные образовательные программы начального и среднего общего образования и адаптированные основные образовательные программы начального общего образования с 2016 года.

Инклюзивное образование – это постепенный, детальный и очень бережный процесс включения ребенка в общую образовательную среду, которая учитывает индивидуальные особенности и опирается на сильные стороны ребенка. Для администрации и работников школы оно выражается в привлечении обучающихся с ОВЗ, которые находятся на индивидуальном обучении на дому, для которых требуется создание особых условий обучения и развития, например, детей-инвалидов, обучающихся с особыми образовательными потребностями и особенностями в развитии, к социализации в обществе. Одновременно идет обучение общества принимать таких детей рядом с собой. Трудно увидеть реальную нужду родителя ребенка-инвалида, трудно почувствовать его боль, понять сложности, с которыми он сталкивается каждый день, не став частью его жизни.

Становление и развитие инклюзивного образования в школе основано и на изучении опыта работы инклюзивных школ за рубежом: в Америке, Англии, Швеции. С 2016 года реализация инклюзивного образования в школе сопровождается участием в проекте «На урок вместе!», при поддержке компании IKEA Centres Russia совместно с региональной общественной организацией людей с инвалидностью «Перспектива», Нижегородской региональной общественной организацией поддержки детей и молодежи (НРООПДиМ) «Верас», при поддержке департамента образования администрации города Нижнего Новгорода и Советского района.

Используя опыт работы адаптивных и инклюзивных школ, принципов гуманизма и толерантности, социального партнерства, школа стремится обеспечить каждому ребенку индивиду-

альную траекторию развития в соответствии с его психофизиологическими особенностями и с учетом социальных требований. Поэтому в школе все дети одинаково успешны, талантливы и уникальны. Создание ситуации успеха дает детям уверенность в себе, помогает раскрыть свою уникальность и ценность для семьи, для общества. Коллективом школы совместно с представителями науки, преподавателями вузов, городским духовно-нравственным центром на базе школы проводятся исследования в области развития патриотического [1; 2] и духовно-нравственного воспитания [3; 4; 18] (см. п. 3.1 данной монографии).

В структурном подразделении организовано обучение вечерних сменных классов (3 класса – 75 человек) для людей, совмещающих обучение и трудоустройство, в том числе двух человек с инвалидностью.

При реализации инклюзивного образования у всех учеников есть возможность активного и постоянного участия во всех мероприятиях общеобразовательного процесса. Индивидуальная помощь, оказываемая ребенку, не отделяет и не изолирует его. Появляются возможности для обобщения и передачи навыков. В соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школе реализуются следующие формы инклюзии:

1) *полная инклюзия* – дети с ОВЗ и дети-инвалиды посещают школу наряду со здоровыми сверстниками и обучаются по индивидуальным учебным планам, которые могут совпадать с учебным планом соответствующего класса, а также могут посещать кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и др. (27 обучающихся);

2) *частичная инклюзия* – дети с ОВЗ и дети-инвалиды совмещают индивидуальное обучение на дому с посещением школы (комбинированное обучение) и обучаются по индивидуальным учебным планам или индивидуальным образовательным маршрутам. Также дети-инвалиды могут посещать кружки, клубы,

внеклассные, общешкольные мероприятия и др., если это не противоречит рекомендациям ПМП комиссии (11 обучающихся);

3) *внеурочная инклюзия* – дети с ОВЗ и дети-инвалиды обучаются только на дому и посещают кружки, клубы, внеклассные общешкольные мероприятия и т.п. в общеобразовательном учреждении по рекомендациям комиссии и по согласованию с родителями (законными представителями) (2 обучающихся).

Из общего количества обучающихся школы 216 человек (36%) имеют статус обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, из них 42 человека (17%) с инвалидностью, из которых 27 человек обучаются в условиях полной инклюзии, 2 человека обучаются на дому, но посещают школьные и классные мероприятия, все остальные дети – 11 человек с ОВЗ – обучаются в условиях частичной инклюзии: имеют комбинированное расписание учебных занятий, сочетают разные формы обучения (семейная, дистанционная, очная).

Одним из направлений программы психолого-педагогического сопровождения развития личности в условиях образовательной организации является сохранение и улучшение здоровья обучающихся, с учетом различных факторов, влияющих на их физиологическое, психологическое и социальное состояние.

Ежегодно в школу поступают на работу молодые специалисты. Доля педагогов, не достигших возраста 35 лет, – 45%. Активно ведется работа по предоставлению наставников для молодых учителей. Учителя школы подтверждают заявленную категорию на аттестации педагогических работников. Проходят курсы повышения квалификации. 100% педагогических работников прошли курсовую подготовку по теме «Организация учебно-воспитательного процесса в условиях введения ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Представители администрации школы и специалисты службы сопровождения обучающихся с ОВЗ прошли курсовую подготовку по «Вопросам реализации законодательства РФ об образовании, учитывающим особенности получения образования детьми

с ограниченными возможностями здоровья». Курсы разработаны с учетом требований к содержанию и итоговой аттестации обучающихся в системе дополнительного профессионального образования [5; 6; 7; 9; 10; 12; 21].

Все педагогические работники имеют свидетельство о прохождении курсов оказания первой медицинской помощи обучающимся. Учителя школы в рамках повышения профессиональной компетентности в области обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья участвуют в международных, всероссийских, региональных конференциях, форумах и олимпиадах различных уровней организации.

Развитию и повышению профессиональных качеств педагогов способствуют семинары, практикумы, которые проводятся на базе школы при взаимодействии с педагогическими работниками НГПУ им. К. Минина, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»; ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». В содержании программ учтены особенности проведения педагогами научно-исследовательской работы [13; 14], формирования у педагогов коммуникативной и профессионально-этической культуры, креативности [8; 11; 15; 16; 17; 19; 20; 22; 23], эмоционального интеллекта [24].

На базе Нижегородского губернского колледжа реализуется подготовка педагогических кадров, учителей начальных классов в ресурсном центре «Педагог будущего». Колледж ведет активную работу посредством организации федерального ресурсного центра по подготовке педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ. Школа является стартовой площадкой для проведения практики студентов колледжа. Кроме того, содействие в повышении квалификации оказывают общественные организации поддержки детей-инвалидов и молодежи. Представители организаций приглашают специалистов по работе с детьми с ОВЗ для проведения обучающих семинаров в школе, организуют стажировки.

ровки в учебных заведениях городов России по обмену опытом работы в области инклюзивного образования.

На базе школы работает Лаборатория гуманной педагогики, проводятся практические занятия для учителей, реализующих гуманную педагогику Ш.А. Амонашвили. Занятия способствуют обмену опытом, размышлениям над трудностями в обеспечении образовательного процесса. В работе лаборатории принимают участие учителя разных школ города и области. Ежегодно представители педагогического сообщества школ города принимают участие во Всероссийских конференциях, педагогических форумах, делятся опытом работы в своих выступлениях.

В 2017–2020 гг. представители школы демонстрировали опыт работы образовательного учреждения в выступлениях на IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики» в Москве; Всероссийской научно-практической конференции «Развитие универсальных учебных действий обучающихся с ОВЗ на уроках русского языка и литературы» в Туле; конференции «Эффективные технологии в образовании детей с РАС» при поддержке фонда «Обнаженные сердца»; принимали участие во Всероссийской конференции «Реализация государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ: проблемы и перспективы» в Москве. Специалисты службы сопровождения обучающихся с ОВЗ принимали участие во Всероссийской конференции «Организация работы специалистов ПМПК» в Москве и др.

Учителя начальных классов направляются на стажировку в Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета для прохождения курсов повышения квалификации по

программе «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)».

В 2018 году представители школы принимали участие в семинаре Ш.А. Амонашвили «Основы гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе» в Нижнем Новгороде, а также в семинарах нейропсихологов, дефектологов и других образовательных мероприятиях по повышению профессионального уровня педагогических работников.

Ежегодно возникает необходимость увеличения количества педагогических кадров по работе с детьми с ОВЗ, логопедов, дефектологов, коррекционных педагогов. С целью обеспечения кадрового состава в 2017–2019 году прошли курсы профессиональной переподготовки 8 учителей, в том числе курсы подготовки логопедов и дефектологов. Наличие в штате специалистов службы сопровождения обучающихся обеспечивает эффективную работу по коррекции развития обучающихся. В 2018 году прошло увеличение штата специалистов службы сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Ежегодно на базе школы проводятся городской Совет по инклюзии и городская дискуссионная площадка «Создание инклюзивных условий для обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе».

Опыт работы школы по реализации инклюзивного образования представлен в журналах «Школа. Гимназия. Лицей», «Директор школы». Новые выпуски журналов готовятся к выпуску в октябре 2020 г. Статьи педагогов публикуются на образовательных форумах и интернет-порталах педагогических сообществ, в городских и районных сборниках. При поддержке общественных организаций и профессиональных образовательных организаций школа проводит семинары по обмену опытом реализации инклюзивного образования, приглашая представителей ведущих образовательных организаций Москвы, Казани и других городов.

Список литературы

1. Вызулин Е.А., Мухина Т.Г., Малинин В.А. Патриотизм как основа формирования профессионально-этической культуры будущих сотрудников органов внутренних дел / Русская православная церковь и русская цивилизация: XXVI Рождественские православно-философские чтения. Мининский университет. 2017. С. 97–101.

2. Вызулин Е.А., Мусина Н.И., Мухина Т.Г. Педагогические условия патриотического воспитания обучающихся в ведомственных общеобразовательных организациях МВД России // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции. 2016.

3. Малинин В.А. [и др.] Оценка эффективности духовно-нравственного воспитания и развития личности обучающегося в условиях современного образования: учебное пособие / В.А. Малинин, Т.Г. Мухина, Ф.В. Повshedная, С.Н. Сорокоумова. Н. Новгород, 2016.

4. Малинин В.А., Мухина Т.Г., Тютяева Е.М. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности на основе православных ценностей (из опыта работы МАОУ «Школа № 187» г. Нижнего Новгорода) // Образ России в русской религиозной мысли: XXV рождественские православно-философские чтения. Н. Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 234–243.

5. Мухина Т.Г. Дополнительное профессиональное образование в условиях единого образовательного пространства // Труды НГТУ им. Р.Е. Алексеева. 2013. № 1 (98). С. 299–308.

6. Мухина Т.Г. Перспективы развития дополнительного профессионального образования на современном этапе // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы IV Всероссийской научно-практ. конференции. Н. Новгород: Нижегородский гос. технич. ун-т им. Р.Е. Алексеева, 2013. С. 270–274.

7. Мухина Т.Г. Практико-ориентированная модель подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования // Известия Российской академии образования. 2012. № 4 (24). С. 72–77.

8. Мухина Т.Г., Вызулин Е.А. Историко-педагогический аспект изучения проблемы формирования профессионально-этической культуры у курсантов МВД // Великие реки' 2016: труды научного конгресса XVIII Международного научно-промышл. форума; в 3-х т. Н. Новгород: Нижегородский гос. архитектурно-строит. ун-т, 2016. С. 341–344.

9. Мухина Т.Г., Вызулин Е.А. Формирование профессионально-этической культуры правоохранителя в условиях дополнительного профессионального образования // Великие реки' 2017.: Труды конгресса XIX Международного научно-промышл. форума; в 3 т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. С. 262–264.

10. Мухина Т.Г., Вызулин Е.А. Формирование профессионально-этической культуры сотрудников органов внутренних дел в системе дополнительного профессионального образования // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сб. ст. по материалам VII Международной научно-практ. конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. 2016. С. 261–264.

11. Мухина Т.Г., Лукичев И.Г., Сутугин А.Ю. Проектирование развития коммуникативной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 6. С. 41–45.

12. Мухина Т.Г., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития дополнительного профессионального образования в России // Приволжский научный журнал. 2013. № 3 (27). С. 123–128.

13. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Современные формы подготовки курсантов МВД России к научно-исследовательской деятельности // Великие реки' 2016: труды научного конгресса XVIII

Международного научно-промышл. форума; в 3 т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. С. 338–341.

14. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Модель подготовки курсантов МВД России к научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 121–128.

15. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Научно-исследовательская деятельность курсантов МВД России как творческая составляющая профессионального образования // Великие реки' 2017: труды конгресса XIX Международного научно-промышл. форума; в 3 т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2017. Т. 2. С. 268–270.

16. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Организация научно-исследовательской деятельности курсантов в вузах МВД РФ // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 9. С. 41–43.

17. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Специфика подготовки курсантов МВД РФ к научно-исследовательской деятельности // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сб. ст. по материалам VII Междунар. научно-практ. конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. 2016. Н. Новгород: ННГАСУ, С. 238–241.

18. Мухина Т.Г., Малинин В.А., Сорокоумова С.Н. К вопросу об оценке эффективности духовно-нравственного воспитания обучающихся в условиях школьного образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 233.

19. Мухина Т.Г., Сутугин А.Ю. Интегрированные учебные курсы как фактор формирования коммуникативной культуры студентов // Великие реки' 2016: труды научного конгресса XVIII международного научно-промышленного форума; в 3 т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. С. 335–338.

20. Мухина Т.Г., Щербакова Е.Е. Развитие коммуникативных компетенций у студентов в условиях профессиональной подготовки / Разработка образовательных программ в условиях повышения конкурентоспособности экономического образования: сб.

тезисов докладов и статей метод. конференции ННГУ им. Н.И. Лобачевского / Отв. ред. А.О. Грудзинский. Н. Новгород: ННГУ, 2017. С. 99–102.

21. Мухина Т.Г., Щербакова Е.Е. Развитие педагогической креативности преподавателей в системе дополнительного высшего образования // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы II Международной научно-практ. конференции. 2011. С. 455–457.

22. Мухина Т.Г., Щербакова М.В. Формирование ценностных ориентаций будущих дизайнеров в образовательном процессе вуза // Приволжский научный журнал. 2013. № 4 (28). С. 227–231.

23. Щербакова Е.Е., Мухина Т.Г., Плешков А.В. Фрейм-технология как условие развития креативности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 338.

24. Muhina T. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training / T. Muhina, I. Aboimova, A. Kulagina, V. Trophimov, E. Chigarov // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. T. 11. № 10. P. 3463–3467.

3.3. Значимый взрослый как модель субъектности для развивающейся личности

Традиционно общая логика развития человека обозначается в исследованиях как наращивание с возрастом субъектности и преодоление «объектности» личностью. Однако вопрос о том, каким образом в процессе развития личность, зависимая от окружения, переходит в состояние независимости, автономности, суверенности своего психологического пространства, сохраняя при этом социальность и адаптированность, остается актуальным.

Развитие детской субъектности в отечественной психологии связывается с качественным преобразованием активности как

способа реализации потребностей и саморазвития ребенка в направлении осознанности, самостоятельности, автономности, творчества и ориентировки на смысл в различных видах деятельности, ее актуализацией в центральных личностных сферах: мотивации, саморегуляции и самосознания, в деятельности и отношениях ребенка. Особое значение для развития детской субъектности имеет возрастной переход от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту, который связан с развитием личности как субъекта развития, социальным позиционированием Я и рождением внутренней психической жизни.

Специфика и общая закономерность становления личности в раннем онтогенезе связана с приоритетом внешних факторов над внутренними [2]. Роль значимого взрослого в развитии личности ребенка исследуется прежде всего в аспектах отношения, общения, взаимодействия, воздействия и в меньшей степени взрослый изучается как модель для развития детской личности. Становление личности ребенка реализуется прежде всего через механизм идентификации со значимым взрослым, родителем и педагогом как образцом деятеля и отношения к себе как к деятелю.

Исследование вопроса об относительной роли родительского и педагогического влияния в данном аспекте на развивающуюся детскую личность имеет как научную, так и практическую актуальность.

Проблематика субъекта является сегодня приоритетом и своеобразным центром роста отечественной психологии. Изучение проблем психологии субъекта связано с пониманием сущности субъектности, осмыслением категорий психологии субъекта, выделением структуры субъектности, критериев, условий, механизмов ее развития в онтогенезе (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Е.Н. Волкова, В.В. Знаков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Б. Орлов, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, В.А. Татенко, Г.А. Цукерман, В.Э. Чудновский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

В разделяемом нами системно-субъектном подходе субъект рассматривается в континуально-генетическом ключе, что позволяет исследовать его «в непрерывном континууме его становления: от протоуровней в начале жизни до вершинных акмеологических достижений зрелого человека» [9].

Сама постановка предмета данного исследования – изучение значимого взрослого как модели субъектности для личности ребенка – является аргументом в пользу выбора эволюционного подхода к пониманию субъектности человека (Л.И. Божович, В.И. Слободчиков, А.Ш. Тхостов, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, Н.Н. Толстых и др.).

В данной работе мы рассматриваем развитие личности как субъекта, а именно субъектности как личностного свойства, опираясь на понимание зрелой и развивающейся субъектности, разрабатываемое Е.Н. Волковой, что связано с возможностью методологического самоопределения, а также инструментального исследования феномена субъектности у взрослых, педагогов и родителей [6].

В концепции Е.Н. Волковой субъектность рассматривается как интегративная характеристика личности; содержательные и эмоциональные аспекты субъектности составляют единое целое; в ее структуру входят как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты. Е.Н. Волкова определяет субъектность как «свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю» [6]. Признак взаимообусловленности, реципрокности изменений, производимых субъектом, отражает изначальное соприсутствие и диалог с другим, отраженный характер субъектности, что «снимает» конфликт социального и субъектного как индивидуального в человеке.

В структуру зрелой субъектности как целостного образования исследователи, как правило, включают ее атрибутивные характеристики, такие как осознанная, преобразующая активность, ре-

флексия, свобода выбора, уникальность, понимание и принятие другого, саморазвитие, осознанность, автономность, «ответчивость» (К.А. Абульханова, Н.Я. Большунова, Е.Н. Волкова, Е.П. Ермолаева, М.С. Каган, К.Н. Любутина, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков и др.).

Е.Н. Волкова выделяет следующие атрибутивные характеристики и структурные компоненты субъектности: осознанная активность, самостоятельность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию (1), рефлексия (2), возможность свободы выбора и ответственность за него (3), осознание и переживание уникальности себя (4), понимание и принятие другого человека (5), саморазвитие (6).

Исследование данных компонентов с помощью факторного анализа позволило выявить четырехфакторную структуру субъектности педагога. Инвариантный фактор в ее структуре – сознательная творческая активность – включает в себя осознание собственной активности, свободы выбора и ответственности за него, саморазвитие; три других фактора – это способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого. Отношение педагога к себе как к деятелю, или субъектность учителя, Е.Н. Волкова рассматривает как интегративное личностное основание профессиональных и коммуникативных способностей педагога, как иницирующее и преобразующее начало личностного и профессионального потенциала педагога, как основу профессионализма школьного учителя. Стиль общения педагога, стиль педагогической деятельности, система его психолого-педагогических, психолого-дидактических компетенций и способностей взаимосвязаны и имеют глубокое основание в личности педагога, в его субъектности [6].

Исследование структуры зрелой субъектности как личностного свойства на представителях различных профессий (инженеры, экономисты, рабочие, секретари, предприниматели) показало, что особое место и представленность в сознании взрослого человека занимает фактор осознанной активности, становясь опреде-

ляющим в структуре субъектности взрослого человека как свойстве его личности [6].

Особую значимость в русле нашего исследования имеет понимание и принятие другого как компонент зрелой субъектности личности взрослого, поскольку он имеет приоритетную важность как в педагогической профессии, так и в родительской роли. Понимание и принятие другого являются необходимыми условиями реципрокности субъектности и реализации механизма идентификации ребенка со взрослым.

В данной работе мы используем авторское понимание детской субъектности [14]. Базируясь на традиции отечественной школы психологии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, В.А. Петровский В.И. Слободчиков, Е.А. Сергиенко, Е.Н. Волкова и др.), мы понимаем детскую субъектность как свойство личности, представляющее собой структурно-функциональную целостность, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, реализующему преобразующую внешнюю (творческую) и внутреннюю (смыслообразующую) активность.

В рамках авторской концептуальной модели изучения и развития субъектности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному детству структура субъектности в раннем онтогенезе включает в качестве ее ядра субъектную, творческую и смыслообразующую активность личности в системе деятельностей и отношений ребенка как единство мотивации, саморегуляции и самосознания. Рефлексия, свобода выбора, уникальность, самопринятие, принятие другого и саморазвитие выступают в качестве периферических компонентов и существуют в интерактивной, разделенной со взрослым форме [14]. Субъектная активность ребенка как ядро субъектности проявляется и актуализируется в центральных личностных сферах: потребностно-мотивационной (внутренняя мотивация), эмоционально-волевой (автономная и поисковая саморегуляция) сферах, сфере самосознания (осознание своих преобразующих качеств, возможностей, позиционирование себя как социально значимого деятеля) и реа-

лизуется в уникальной по диапазону и творческим возможностям системе детских деятельностей и отношений. Исследуемый возрастной переход от дошкольного к младшему школьному детству является узловым, критическим, сензитивным периодом для развития движения ребенка от досубъектного к предсубъектному и просубъектному уровням развития личности.

Решающие детерминанты развития детской личности находятся в социальной ситуации развития ребенка, прежде всего, в его включенности в систему общественных отношений семьи и образовательного учреждения, в событийную общность. Общение со взрослым через трансляцию способов, значений и смыслов деятельности, через организацию, оценку и меру помощи содействует, противодействует, блокирует или является нейтральным по отношению к развивающейся субъектности ребенка (К.А. Абульханова).

Личностный фактор родительского отношения рассматривается в исследованиях в аспекте его влияния на особенности психического развития детей через детско-родительские взаимодействия [24], [28], [30] и др. Тот или иной стиль отношения к ребенку направляется и опосредуется личностными чертами родителей (Н.Н. Васягина, А.И. Захаров, Е.И. Исенина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Г.Г. Филиппова, J. Belsky и др.). Большинство исследователей подчеркивают неразрывную связь типов воспитания и развития детского самосознания, мотивации, саморегуляции (Б.Г. Ананьев, Э. Берн, Л.И. Божович, А. Валлон, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Ж. Пиаже, М. Розенберг, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, Х. Хекхаузен и др.).

Исследования показали, что демократическое и альтруистическое взаимодействие взрослого, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное, контекстное общение, общение с ребенком на условиях принятия и демократического, партнерского взаимодействия стимулирует независимое поведение дошкольника (М.И. Лисина, Е.В. Субботский), кооперативное взаимодействие с партнером (Е.Е. Кравцова), са-

мостоятельность (Д.А. Циринг). На конструктивность родительского стиля общения оказывают влияние такие личностные черты родителей, как стремление наиболее полно знать свои задатки и способности; преодоление эгоцентризма через включение в деятельность, цель которой вне самого человека; созидательность; творческие устремления; способность к полному и живому переживанию; умеренная тревожность; ответственность; рефлексия (А.С. Спиваковская).

В общении взрослого с ребенком раскрывается и реализуется важнейший механизм субъектности – ее реципрокный, взаимообусловленный характер (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Е.Н. Волкова и др.). Реципрокность субъектности взрослого, обозначенная в определении Е.Н. Волковой, реализуется через взаимосвязь интер- и интрахарактеристик личности как субъекта: отражение собственной уникальности, активности, позитивное и негативное отношение к себе, сложность собственного самовосприятия (интрахарактеристики); отражение уникальности другого человека, позитивное или негативное отношение к другому, осознание сложности другого, потребность в общении с людьми; динамических характеристик самосознания как свободы выбора и ответственности за него (интерхарактеристики). Именно реципрокность субъектности как взаимосвязь интер- и интрахарактеристик личности, на наш взгляд, объясняет роль модели взрослого в становлении детской личности. Общение, взаимодействие субъектной личности с другим человеком, с ребенком или взрослым, – всегда субъект-субъектное.

Таким образом, взрослые, родители и педагоги, являются трансляторами социокультурных значений и смыслов, носителями моделей субъектности, организующими присвоение ребенком творческой и смыслообразующей активности в процессе субъектного опыта совместной деятельности и общения с ним.

Гипотеза. В изучаемом возрастном периоде развития ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту наблюдается тенденция к количественным и структурным различиям родительской субъектности; субъектность родителей взаимосвязана

с возрастом и уровнем развития детской личности; в субъектности педагогов, воспитателей и учителей начальных классов, напротив, тенденция к различиям отсутствует, что позволяет предполагать решающую роль родительской модели субъектности для развивающейся личности ребенка.

МЕТОДИКА

Участники исследования. Гипотеза проверялась на трех различных выборках.

В исследовании принимали участие: дети дошкольного и младшего школьного возраста общей численностью 278 человек: 157 старших дошкольников и 121 младший школьник; родительские выборки: 157 родителей (матерей) детей старшего дошкольного возраста и 121 родитель (матерей) детей младшего школьного возраста; выборка воспитателей муниципальных дошкольных образовательных учреждений составила 337 человек, учителей начальных школ – 305 человек, всего 642 педагога разного возраста и стажа педагогической деятельности.

В исследовании использовались:

1. Опросники «Субъектность личности» и «Субъектность педагога» Е.Н. Волковой – включают по 61 утверждению и 6 шкал: осознанная активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие [6].

2. Авторская методика критериально ориентированной оценки уровня субъектности ребенка [14].

В качестве показателей и критериев развития уровней субъектно-личностного развития ребенка мы рассматриваем характер мотивации, уровень притязаний, характер самоописаний и самооценки, ее обоснований в системе деятельностей и отношений ребенка, тип атрибуции, саморегуляции и сотрудничества со сверстниками.

Рассмотрим качественную характеристику уровней личностного развития ребенка в обозначенном возрастном переходе.

Низкий (досубъектный) уровень развития личности ребенка.

Это дети с преобладанием внешней мотивации, их активизирует и направляет в деятельности и отношениях со взрослыми и сверстниками игровой мотив, отметка, широкие социальные мотивы: эмоциональное принятие сверстника, положительная оценка, одобрение, похвала взрослого.

Поскольку они зависят от подкрепления извне, опора на внутренний ресурс, толерантность к неудаче и настойчивость, волевая интенция, стремление продолжать попытки, менять способы деятельности и отношений не сформированы. Реакция на успех и неудачу в случае неодобрения остро переживается, становится неадекватной. Поскольку цели деятельности чаще ставятся извне, более инициативными детьми и взрослым, то и самоконтроль, и процесс саморегуляции, и оценка по ходу деятельности также зависят от них (зависимый самоконтроль, внешняя атрибуция успехов и неудач). Соответственно уровень притязаний, как правило, не сформирован. Самооценка часто неадекватно завышена или занижена, преобладают простые объектные самоописания, отношение к себе как к деятелю не сформировано. Типичен репродуктивный характер деятельности и целеполагания, зависимое, полевое поведение в отношениях и совместной деятельности, взаимодействие со сверстниками – импульсивно-непосредственное.

Средний (предсубъектный) уровень развития личности ребенка.

У этих детей преобладают внешние мотивы (игровой мотив, отметка или социальный мотив), а также появляются один или два внутренних мотива (учебный, позиционный или познавательный). У части детей сформирован определенный уровень притязаний, однако возможности часто не согласованы со стремлением к успеху, с притязаниями ребенка. Соответственно, преобладает завышенная или неадекватно завышенная самооценка, простые объектные и субъектные самоописания. Локус контроля внешний или внутренний с тенденцией к объективному анализу ситуаций. Соответственно у части детей выражен автономно-

репродуктивный, у других – зависимо-поисковый уровень саморегуляции.

Типичен творческий характер в игровой и продуктивной деятельности, в решении проблемно-познавательных ситуаций – чаще зависимо-поисковое поведение, они чувствительны к помощи взрослого, активны и успешны в отношениях и кооперации со сверстниками.

Высокий (просубъектный) уровень развития личности ребенка.

У этих детей выражена тенденция к преобладанию внутренней мотивации, сформирован адекватный или завышенный уровень притязаний. Преобладает адекватная и завышенная самооценка, наряду с объектными широко используются субъектные самоописания. Для самоконтроля характерны толерантность к неудаче, внутренняя атрибуция и объективный анализ неприятной ситуации, в познавательной деятельности фиксируются автономно-поисковый и зависимо-поисковый уровень саморегуляции. Для детей характерны интерес к деятельности, отражение себя в ней, творческий характер детской деятельности, учебно-познавательной деятельности, инициативность и самостоятельность в отношениях, в то же время выражена способность к кооперации со сверстниками. Дети этой группы позиционируют и отражают себя как самоценного деятеля, направлены на содержательную творческую деятельность, испытывают интерес к совместной со сверстниками деятельности, вступают в контекстное общение со взрослым, осознают свои границы, качества, способности и возможности (чего они хотят, умеют, могут, чему хотят научиться), внеситуативно относятся к себе, саморегуляция носит активный, поисковый характер, автономный или зависимый, разделенный с партнером в корреляции со сложностью задачи, ситуации.

Обработка результатов проводилась с помощью методов индуктивной статистики и факторного анализа компонентов субъектности, методом выделения и анализа главных компонент

с применением варимакс-вращения с помощью статистического пакета SPSS (22-я версия).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Эмпирическое исследование влияния родительской субъектности на развитие детской личности связано с определением различий в родительской и педагогической субъектности в изучаемом возрастном периоде развития, а также выделением типов субъектности значимых взрослых в зависимости от уровня развития личности ребенка.

В условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту ребенок активно осознает и позиционирует себя как социально значимого деятеля, его личность интенсивно развивается в континууме от досубъектного к предсубъектному и просубъектному уровням развития [14].

Динамика развития личности ребенка на данном этапе обусловлена актуализацией процессов децентрации, интернализации и идентификации личности.

В контексте цели нашего исследования изучается субъектность значимых взрослых как модель деятеля и отношения к себе как к деятелю для развивающейся личности ребенка. Для верификации гипотезы две детские выборки были исследованы и распределены по трем уровням развития (досубъектный, предсубъектный, просубъектный) с помощью авторской методики критериально-ориентированной оценки уровня развития личности ребенка [14].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что почти половина старших дошкольников (75 чел. – 47,77%) и около трети первоклассников (37 чел. – 30,58%) находятся на *низком* уровне развития личности. Наиболее выражен, типичен для половины детей младшего школьного возраста (64 чел. – 52,89%) и для более чем трети старших дошкольников (61 чел. – 38,85%) *средний уровень развития личности*. *Высокий* уровень развития личности наименее выражен как у старших дошкольников (13,38%), так и у младших школьников (16,52%). Различия между

обозначенными выборками в развитии уровней личности статистически значимы ($p < 0,01$).

Процесс развития личности ребенка осуществляется посредством реализации нескольких психологических механизмов. Важный в контексте нашего исследования – механизм идентификации со взрослым с различным уровнем субъектности – развертывается как процесс присвоения модели субъектности взрослого через механизм идентификации с ним как с деятелем. Взрослый выступает для ребенка в роли эталона человека как практического деятеля. Он задает образцы, критерии деятельности, отражает, контролирует деятельность ребенка (практический контроль), воссоздавая его субъектность. Оценивает его деятельность, его как деятеля, его качества, достижения, как он может действовать, чтобы получить результат, каким он должен при этом быть и каким может быть (самостоятельным, творческим, любознательным, настойчивым, терпеливым, оригинальным). В процессе совместной деятельности детей взрослый направляет совместные действия, учит последовательно чередовать отдельные действия и высказывания. Собственная активность ребенка, его потенциал к интернализации и децентрации (механизмы саморазвития ребенка) определяют глубину интериоризации – эктериоризации субъектных свойств взрослого.

На низком уровне развития личности модель себя как деятеля, себя действующего, себя познающего и общающегося (Я-реальное и Я-идеальное), фрагментарна. Она связана с ситуативными критериями, единые социокультурные критерии отсутствуют. Социокультурный контекст реальных отношений ситуативен. На первый план выходит механизм эктериоризации, спонтанного проявления субъектных свойств. Взрослый в зависимости от уровня собственной субъектности отражает актуальную активность.

На среднем уровне развития личности взрослый становится для ребенка образцом действующего и источником информации для ребенка о нем как о творческом деятеле. Модель себя как деятеля, себя действующего, себя познающего и общающегося,

начинает различаться и определяться у ребенка в отдельных ситуациях на основе модели субъектности взрослых, прежде всего близких взрослых. Взрослый выступает для ребенка в роли эталона человека как творческого практического деятеля и нравственного образца. Здесь он задает образцы, критерии творческой деятельности, отражает, контролирует деятельность ребенка (практический контроль – «как» и смысловой контроль – «почему», «для чего»), дополняя и восполняя его субъектность. Включается механизм интериоризации как обобщение ребенком отраженного взрослым субъектного опыта, субъектных проявлений ребенка. В отношениях ребенок отражает отдельные внешние признаки субъектности на уровне глобальных социокультурных смыслов (добрый – злой, прекрасный – безобразный). Социокультурный контекст реальных отношений обобщается, и формируется целостная ситуативная прамодель социокультурных смыслов («Я не хочу помогать бабушке, но я это сделаю, потому что люблю ее»).

На высоком уровне развития личности ребенка появляется базовая модель себя как деятеля, себя действующего, себя познающего, себя в отношениях. Эта модель не является завершенной, но она впервые обретает целостность в самовосприятии и в самоощущении себя. Механизмы социального сравнения, уже доступные ребенку, запускают интериоризацию иного качества. Внутренние мотивы, адекватная самооценка, достаточно широкие самопредставления, реалистический уровень притязаний, зависимо-поисковый и автономно-поисковый характер саморегуляции создают условия для обобщения и интеграции опыта деятельности и знаний о себе в целостное отношение к себе как к деятелю. Отличительной особенностью является не только отношение к себе как реально действующему субъекту (как к Я-реальному: как Я действую, как Я общаюсь), но и к себе потенциальному деятелю (как к Я-идеальному, конструктивному Я: каким Я могу стать, каким Я должен стать, чтобы...; Я делаю это сейчас, потому что мне это нужно в будущем). Взрослый становится для ребенка проводником в широкий мир социума и куль-

туры. Ребенок теперь не нуждается в полном практическом контроле взрослого, он становится способным ориентироваться на смысловой контроль в контексте ситуации («Ты же умный мальчик»; «Ты же воспитанный человек»; «Ты уже самостоятельный»; «Ты умеешь решать трудные задачи»; «Ты же знаешь, как собирать из Лего что-то оригинальное...»), становится более самостоятельным и автономным. В субъектном же плане он еще больше нуждается во взрослом, в его роли как партнера в совместной творческой деятельности и контекстном общении. В этой роли выступают родители, воспитатели и, особенно впоследствии, школьный учитель.

На высоком уровне развития субъектности социокультурные смыслы, транслируемые взрослым, подтверждаются, верифицируются в собственном опыте ребенка и реализуются в преобразующей активности, которая осмысливается. Результат деятельности, новый опыт приписывается Я, формируется способность к опережающему отражению ситуаций деятельности, общения и себя в них. Смыслы деятельности, отношений включаются в индивидуализированные стратегии субъектности ребенка: коммуникативные и познавательные.

Результаты исследования субъектности родителей дошкольников и младших школьников в станаихах (опросник Е.Н. Волковой) представлены в табл. 1.

Родительская субъектность в обеих выборках обнаруживает достаточно равномерный, гармоничный среднегрупповой профиль в пределах стандартных средних значений. Динамика показателей родительской субъектности не является статистически значимой по t-критерию Стьюдента ($p = 0,01$). Тем не менее субъектность как личностное свойство родителей младших школьников по сравнению с родителями дошкольников на протяжении года претерпевает тенденцию к росту по всем показателям, особенно по показателю осознанной активности (4,78/5,35), осознанию собственной уникальности (4,85/5,31), пониманию и принятию других (3,66/4,84), саморазвитию (4,13/4,77). Мобилизация субъектных оснований личности родителей младших

школьников обусловлена социальной ситуацией развития, новыми требованиями и задачами развития ребенка: поступлением в школу, сменой привычного социального окружения, освоением новой среды, построением новой системы отношений, образа жизни, решением сложных задач адаптации к школьному коллективу, возрастанием интеллектуальных нагрузок. В этих условиях взрослый вынужден поднять планку требований к собственной личности, что подтверждает взаимообусловленный, реципрокный характер/механизм субъектности:

Таблица 1

Показатели субъектности личности родителей дошкольников и младших школьников в станаихах

Категории детей и родителей	Параметры распределения	1. Осознанная активность	2. Способность к рефлексии	3. Свобода выбора и ответственность за него	4. Осознание собственной уникальности	5. Понимание и принятие других	6. Саморазвитие
Родители дошкольников	М	4,78	5,54	4,75	4,85	3,66	4,13
	σ	2,26	2,23	2,42	2,02	2,75	2,25
Родители младших школьников	М	5,35	6,09	4,83	5,31	4,84	4,77
	σ	2,11	1,81	2,21	1,62	2,38	2,05

Для изучения структурных изменений родительской субъектности в возрастном аспекте использовался факторный анализ компонентов субъектности методом выделения и анализа главных компонент с применением варимакс-вращения. Полученные факторные матрицы для компонентов субъектности родителей

дошкольников и родителей младших школьников представлены в табл. 2.

Табл. 2 иллюстрирует результаты факторного анализа: полученную двухфакторную структуру со статистически значимыми на высоком уровне факторными нагрузками (выше 0,4).

На основе матрицы факторных нагрузок были выделены два сходных типа субъектности родителей у дошкольников и младших школьников. Различия в иерархии свойств (компонентов) родительской субъектности в соответствии с их весами позволяют обозначить первый тип субъектности родителей дошкольников как «*деятельный и принимающий*» (активность – 0,822; свобода выбора и ответственность за него – 0,808; принятие – 0,676; саморазвитие – 0,590). Второй тип родительской субъектности – как «*уникальный и рефлексивный*» (уникальность – 0,849; рефлексия – 0,836).

Таблица 2

**Субъектность родителей дошкольников
и младших школьников
(матрица повернутых компонент)**

Компоненты субъектности родителей дошкольников	Компоненты		Компоненты субъектности родителей младших школьников	Компоненты	
	1	2		1	2
Активность	0,822		Принятие	0,833	
Свобода выбора	0,808		Саморазвитие	0,817	
Принятие	0,676		Активность	0,807	
Саморазвитие	0,590		Свобода выбора	0,782	
Уникальность		0,849	Рефлексия		0,695
Рефлексия		0,836	Уникальность		0,658

Первый тип субъектности родителей младших школьников мы интерпретировали как *«принимающий и деятельный»* (принятие – 0,833; саморазвитие – 0,817; активность – 0,807; свобода выбора и ответственность за него – 0,808). Второй тип родительской субъектности обозначен нами как *«уникальный и нерелексивный»* (рефлексия – 0,695; уникальность – 0,658).

Новая социальная ситуация развития младших школьников, новые задачи развития ставят на первое место необходимость построения новой событийной общности как пространства развития ребенка. Осознанная активность родителей реализуется прежде всего в пространстве отношений с ребенком, его сверстниками, педагогами (принятие), в процессе выполнения домашних заданий вместе с ребенком (саморазвитие); ответственном выборе нового образа жизни (свобода выбора и ответственности за него). Субъектность как личностное свойство родителей данного типа реализуется и развивается прежде всего в родительстве. Второй тип родителей – с выраженной индивидуальностью (интеллектуальной или творческой), для которых родительство не является приоритетной сферой самореализации, для которых характерна созерцательно-рефлексивная позиция с преобладанием направленности на себя, на собственную жизнь.

Для первого типа родительской субъектности у родителей дошкольников и младших школьников характерна выраженность компонентов ядра субъектности, обозначенного в исследованиях школы Е.Н. Волковой как фактор «сознательной творческой активности», в который входят осознание собственной активности, свобода выбора и ответственность за него, саморазвитие, – это системообразующий субъектность фактор (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина, 2001).

Периферические компоненты: способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого – в той или иной мере представлены у каждого родителя. У родителей дошкольников и младших школьников наблюдается переструктурирование компонентов субъектности: периферический компонент «принятие» выходит на первый актуальный план

сознания наряду с «саморазвитием». Субъектность родителя выступает как структурно-функциональная и структурно-динамическая целостность, изменяясь в том числе под влиянием задач детского развития.

Далее мы рассматривали в сравнительном плане субъектность как свойство личности воспитателей и учителей начальных классов (табл. 3).

Из табл. 3 следует, что профиль субъектности педагогов (воспитателей и учителей начальных классов) имеет выраженное сходство, статистически значимые различия отсутствуют. Наиболее высокие средние значения, а также наибольший процент значений выше пяти станайнов (стандартного среднего) наблюдается по следующим шкалам: способность к рефлексии (6,25/6,25), осознание собственной уникальности (5,50/5,54) и саморазвитие (4,21/4,24), которые находятся в пределах среднего уровня выраженности и имеют сходную вариативность. Среднее значение по показателю саморазвития несколько ниже стандартного среднего.

Таблица 3

Субъектность как свойство личности воспитателей и учителей начальных классов (в станайнах)

Субъектные свойства личности воспитателя и учителя	Активность	Способность к рефлексии	Свобода выбора и ответственность за него	Осознание собственной уникальности	Понимание и принятие других	Саморазвитие
М	4,13	6,25	3,00	5,50	2,36	4,21
σ	1,54	2,18	1,53	1,58	1,24	1,80
М	4,14	6,25	2,99	5,54	2,33	4,24
σ	1,82	1,85	1,94	1,74	1,42	1,29

Способность к рефлексии оказалась наиболее выраженной субъектной характеристикой педагога (6,25). Как это можно объ-

яснить? Во-первых, рефлексия рассматривается исследователями как компонент педагогических способностей и педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, М.К. Тутушкина). Умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою деятельность и себя в деятельности и отношениях – основа развития сознания и самосознания профессионального педагога. Постоянный самоотчет становится основой коррекции педагогом своих воздействий на воспитанников, позволяет оценивать результативность применяемых методов. Кроме того, по данным Е.Н. Волковой рефлексивный слой сознания у педагогов выражен более, чем бытийный (Е.Н. Волкова, 2001). И наконец, рефлексивные акты лежат в основе коммуникации, которая занимает основную часть рабочего времени воспитателя. Способность к рефлексии проявляется в атрибуции причин жизненных событий, осознанном планировании и инициировании жизни и деятельности, понимании и анализе сложных жизненных и профессиональных ситуаций. Процент значений выше пяти станайнов (стандартного среднего) по способности к рефлексии составил 87,76%.

После способности к рефлексии (6,25/6,25) следуют такие субъектные свойства личности педагогов, как осознание собственной уникальности (5,50/5,54) и саморазвитие (4,21/4,24). Чувство уникальности проявляется в способности ладить с самим собой, чувствовать свои границы и возможности, быть независимым, чувствовать себя причиной и в то же время быть уживчивым и благодарным окружающим за их содействие, прощать ошибки других. Уникальность реализуется в целеустремленности, импровизации, творчестве. Именно эти возможности предоставляет профессия воспитателя. Он действует самостоятельно, иницируя и выстраивая отношения и образ жизни в детской группе, и имеет достаточно широкие возможности к импровизации и творчеству от выбора программ развития до построения индивидуализированной системы методов развития детей.

Процент педагогов, осознанная активность которых выше пяти станайнов, составляет менее 40,60%. То есть примерно две пятых воспитателей имеют достаточный уровень энергии, воли

и целеустремленности, лидерского потенциала, чтобы иметь силы сопротивляться судьбе, влиять на обстоятельства, чувствовать себя центром и вектором изменений.

Наиболее низкие показатели были получены по шкалам саморазвития (4,21/4,24), свободы выбора и ответственности за него (3,00/2,99), а также понимания и принятия других (2,36/2,33). Указание на возможность саморазвития в профессии педагога подтверждается результатами, приведенными выше (методика И.А. Баевой по изучению психологической безопасности образовательной среды). Большая часть педагогов указывала на возможность личностного и профессионального совершенствования, становления разноплановых творческих способностей в процессе воспитания детей и педагогической деятельности. Шкала саморазвития позволяет также оценить способность личности педагогов начинать новое, инновационное в своей жизни и профессии, меняться, сохраняя индивидуальность и ответственность, стремление к профессиональному и карьерному росту. Однако данные по шкале саморазвития несколько ниже стандартного среднего (4,21/4,24), что говорит об определенных сложностях и ограничениях на пути к профессиональной и личностной самореализации педагогов.

Наибольшие опасения вызывают результаты, полученные по шкалам: свобода выбора и ответственность за него (3,00/2,99), а также понимание и принятие других (2,36/2,33). Свобода выбора и ответственность за него проявляются в единстве намерений и их реализации, видении и оценке перспектив, переживании себя «автором своей жизни» и «хозяйном своей судьбы». Средне-низкие результаты воспитателей и учителей по данной характеристике говорят об определенных ограничениях в собственных созидательных возможностях, возможностях влияния на события и отношения в своей личной и профессиональной жизни. Минимально выражен и вызывает наибольшую тревогу показатель понимания и принятия других. Уважение, доброжелательность, эмпатия, великодушие, умение видеть причины жизненных и профессиональных ситуаций, событий в себе, в объективных обстоя-

тельствах, аффилиация как постоянная внутренняя готовность к непрерывному позитивному контакту с другим – важные коммуникативные характеристики педагога, которые принимаются «по умолчанию» и в коммуникативном компоненте педагогической деятельности подробно не раскрываются. Подавляющее число педагогов (92,84%) имеет значения понимания и принятия другого ниже пяти станайнов, что требует специального психологического исследования и сопровождения. Возможным фактором снижения принятия может быть и эмоциональное выгорание, о чем свидетельствует высокий процент педагогов, желающих сменить работу и специальность, низкие показатели по поведенческому компоненту отношения к среде образовательного учреждения.

Различия в субъектных характеристиках воспитателей и учителей начальных классов статистически не значимы по критерию Стьюдента на уровне достоверности $p < 0,01$.

Факторный анализ субъектности педагогов разных специальностей в школе Е.Н. Волковой позволил выявить четыре фактора или относительно независимых компонента в ее структуре: сознательная творческая активность (осознание собственной активности, свободы выбора и ответственности за него, саморазвития), способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого. Фактор сознательной творческой активности содержит отношение к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности и рассматривается в качестве детерминанты субъектности педагога и представляет ее инвариантную часть. Фактор понимания и принятия другого сигнализирует об отношении к коллегам и воспитанникам как к ценности и субъекту развития.

Полученные нами данные позволяют увидеть, что у педагогов в большей степени сформирован детерминантный фактор субъектности, фактор отношения к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности (способность к рефлексии – 6,25/6,25, осознание собственной уникальности – 5,50/5,54,

саморазвитие – 4,21/4,23). Фактор отношения к воспитаннику как к ценности и субъекту развития выражен слабо (2,36/2,33).

Для выявления типов субъектности педагогов использовался факторный анализ компонентов субъектности методом выделения и анализа главных компонент с применением варимакс-вращения. Полученные факторные матрицы для компонентов субъектности педагогов представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Типы субъектности педагогов
(матрица повернутых компонент)**

Компоненты субъектности воспитателей	Компоненты		Компоненты субъектности учителей	Компоненты	
	1	2		1	2
Уникальность	0,786	-0,131	Уникальность	0,774	-0,022
Принятие	0,619	0,129	Принятие	0,683	0,068
Рефлексия	0,618	0,234	Рефлексия	0,663	0,222
Активность	0,227	0,683	Активность	0,050	0,824
Свобода	0,453	0,572	Свобода	0,311	0,704
Саморазвитие	-0,136	0,676	Саморазвитие	-0,007	0,434

Как следует из табл. 4, сходство в профиле субъектных свойств личности у воспитателей и учителей начальных классов подтверждается и методом факторного анализа.

Из матриц факторных нагрузок следует, что выделяются педагоги, воспитатели и учителя двух типов. Первый – тип, у которого выражены осознание собственной уникальности (0,786/0,774); понимание и принятие другого (0,619/0,683); рефлексия (0,618/0,663); свобода выбора и ответственность за него (0,453/0,311) – «автономные и принимающие», сориентированные на социально-личностную модель взаимодействия. Второй тип с выраженным фактором «сознательной творческой активности», ядром субъектности, в который входят осознание собственной активности (0,683/0,824), свобода выбора и ответственность за него (0,572/0,704), саморазвитие (0,676/0,434), а также слабо

выраженный, статистически незначимый по весу фактор понимания и принятия другого человека (0,129/0,068). Данный тип был обозначен как «*деятельные и строгие*» – педагоги, которые сориентированы на развивающе-дисциплинарную модель взаимодействия.

Результаты изучения субъектности педагогов согласуются с данными, полученными по показателям его чувства защищенности в отношениях с коллегами, администрацией и родителями. В то же время факт сходства, практически тождественности профилей субъектности воспитателей и учителей начальных классов поднимает вопрос о роли педагога как образца, транслятора и модели субъектности для растущего ребенка. Динамика атрибутивных свойств субъектности и уровней субъектности у детей показывает нарастающую потребность во взрослом как носителе социокультурных смыслов деятельности и общения. Прогрессивное развитие ребенка как деятеля и формирование отношения к себе как к деятелю требует педагога-профессионала со сформировавшейся субъектной позицией, в основе которой фактор «сознательной творческой активности», в который входят осознание собственной активности, свобода выбора и ответственность за него и саморазвитие. Из нашего исследования следует, что системообразующий фактор субъектности у воспитателей и учителей начальных классов сформирован явно недостаточно, наряду со столь значимым в педагогической деятельности фактором принятия другого человека.

В то же время исследование родительской субъектности показывает тенденцию к развитию по мере взросления ребенка. То есть роль модели субъектности играет для ребенка прежде всего собственный родитель.

Выводы

Субъектность как личностное свойство родителей детей в условиях возрастного перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту показало следующее. Субъектность как личностное свойство родителей первоклассников по сравнению

с родителями старших дошкольников обнаруживает тенденцию к росту по всем показателям, особенно по показателю осознанной активности, осознанию собственной уникальности, пониманию и принятию других, саморазвитию. Это подтверждает взаимообусловленный, реципрокный характер субъектности: возрастное развитие субъектности детей вызывает ее развитие и у родителей, подтверждает понимание и осмысление родительства как главного направления развития и саморазвития взрослого человека. Типы родительской субъектности были выявлены с помощью факторного анализа. На основе матрицы факторных нагрузок были выделены два сходных типа субъектности родителей у дошкольников и младших школьников.

У родителей дошкольников и младших школьников наблюдается различная структура, иерархическое соотношение компонентов субъектности. У родителей младших школьников в целом «понимание и принятие» выходит на первый актуальный план сознания наряду с «саморазвитием».

Были выявлены типы родительской субъектности в зависимости от уровня детского развития, которые показывают сформированность компонента сознательной активности и принятия у родителей детей с просубъектным уровнем развития и их низкий вес у родителей детей с низкой субъектностью.

Таким образом, субъектность родителя выступает как структурно-функциональная и структурно-динамическая целостность, изменяясь, в том числе, под влиянием возрастных задач детского развития.

Статистически значимая динамика развития субъектно-личностных свойств детей свидетельствует, с одной стороны, о начавшемся процессе интернализации личности как возникновении внутренней мотивации, автономной, поисковой саморегуляции и смыслового самоконтроля, субъектного самосознания, а с другой стороны – о росте децентрации как способности к объективной оценке и самооценке, контекстному общению со взрослым и кооперации со сверстником. Устойчивая стабильно нарастающая статистически незначимая тенденция влияния развития

родительской субъектности на ход личностного развития ребенка подводит нас к заключению о том, что относительный вес внутреннего фактора, собственной субъектной активности ребенка в данном возрастном переходе резко возрастает и выступает в роли главного механизма саморазвития.

Родители как близкие взрослые являются для ребенка главной моделью деятеля и отношения к себе как к деятелю, прежде всего опыта самопринятия, осознания и переживания себя как самоценной индивидуальности и саморазвития, опыта принятия другого человека как ценности и автономии.

Изучение субъектно-личностных ресурсов педагогов как средообразующего фактора показало, что профиль субъектности педагогов, воспитателей и учителей имеет выраженное сходство, статистически значимые различия отсутствуют. Наиболее высокие средние значения наблюдаются по следующим шкалам: способность к рефлексии (6,25/6,25), осознание собственной уникальности (5,50/5,54). Средние значения по активности (4,13/4,14) и саморазвитию (4,21/4,24) находятся в пределах среднего уровня выраженности и имеют сходную вариативность, однако они несколько ниже стандартного среднего. Наиболее низкие показатели получены по шкалам: свобода выбора и ответственность за него (3,00/2,99), а также понимание и принятие других (2,36/2,33), что вызывает наибольшую тревогу.

Сходство в типах субъектности воспитателей и учителей начальных классов подтвердилось с помощью метода факторного анализа. Факторный анализ компонентов субъектности у педагогов подтвердил высокосignификантный вес детерминантного фактора субъектности, фактора отношения к себе как к ценности и субъекту своей профессиональной деятельности и низкий вес фактора отношения к воспитаннику как к ценности и субъекту развития.

Рассматривая педагога в роли взрослого как модели субъектности для развивающегося ребенка, отметим, что это предполагает определенную динамику субъектности значимого взрослого по мере становления детской личности, которым становится в младшем школьном возрасте учитель. Наше исследование по-

казывает отсутствие такой динамики, и, соответственно, этот вопрос остается открытым.

Таким образом, исследование образовательной среды как системы условий развития детской субъектности позволило получить неоднозначные данные о ее релевантности данной задаче.

Субъектно-личностный ресурс воспитателей и учителей имеет выраженное сходство, отсутствует тенденция ее возрастания от воспитателя к учителю; у педагогов имеется знаемый образ субъектного воспитанника. Выявлены два сходных типа субъектности воспитателей и учителей начальных классов: «автономные и принимающие», сориентированные на социально-личностную модель взаимодействия, а также «деятельные и отстраненные» – с выраженным фактором «сознательной творческой активности» и слабо выраженным статистически незначимым по весу фактором понимания и принятия другого человека. То есть гармоничный тип педагогической субъектности не является типичным для дошкольного и начального образования.

Взвешивание родительского и педагогического факторов как моделей зрелой субъектности для развивающегося ребенка в нашем исследовании позволяет констатировать более значимую роль семейной среды в ее развитии для исследуемого возрастного перехода. Роль взрослого как модели субъектности связана с «сильными сторонами», «точками роста» его личности, то есть с более выраженными характеристиками зрелой субъектности: пониманием и принятием другого человека, свободой выбора и ответственностью за него, осознанной активностью у родителей; саморазвитием, рефлексией, осознанием собственной уникальности у педагогов.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. // Избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.

2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
3. Бутко Г.А., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 6.
4. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 364 с.
5. Волкова Е.Н. и др. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Н. Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2001. 250 с.
6. Волкова Е.Н. Психология субъектности педагога. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. 272 с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для СПО Люберцы: Юрайт. 2016. 460 с.
8. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7–18.
9. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
10. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 5–16.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
12. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник. М.: Кнорус, 2013. 280 с.
13. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 57–68.
14. Суворова О.В. Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребенка в период перехода от до-

школьного к младшему школьному детству: монография. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. 330 с.

15. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3. С. 8.

16. Belsky J., Bakermans-Kranenburg M.J., Yan Ijzendoorn M.H. For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences // *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 2007. V. 16. № 6.

17. Caspi A., Roberts B.W., Shiner R.L. Personality development: Stability and change // *Annual Review of Psychology*. V. 56. 2005.

18. Chaiklin S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction // *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (ed. by A. Kozulin et al.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

19. Goodman R., Slobodskaya H.R., Knyazev G.G. Russian child mental health: a cross sectional study of prevalence and risk factors // *Eur. Child Adolesc. Psychiatry*. 2005. V. 14. № 1.

20. Halverson C.F., Havill V.L., Deal J. et al. Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences // *Journ. Personality*. 2003. V. 71. № 6.

21. Hampson S.E. Mechanisms by which childhood personality traits influence adult well-being // *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 2008. V. 17. № 4.

22. Laundry S.N., Smith K.E., Swank P.R., Miller-Loncar C.L. Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning // *Child Development*. 2000. Vol. 71. № 2. P. 358–375.

23. Laundry S.N., Miller-Loncar C.L., Smith K.E., Swank P.R. The role of early parenting in children's development of executive processes // *Developmental Neuropsychology*. 2002. Vol. 21. № 1. P. 15–21.

24. Leve L.D., Kim H.K., Pears K.C. Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing

trajectories from ages 5 to 17 // *Journ. Abnorm. Child. Psychol.* 2005. V. 33. № 5.

25. Mulvaney M.K., Mebert C.J. Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood // *Journ. Fam. Psychol.* 2007. V. 21. № 3.

26. Roberts B.W., Kuncel N., Shiner R. et al. The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes // *Perspectives in Psychological Science.* 2007. V. 2. № 4.

27. Rose-Krasnor L. The nature of social competence: A theoretical review // *Social Development.* 1997. Vol. 6. № 1. P. 111–135.

28. Serebryakova T.A., Koneva I.A., Kochneva E.M. et al. Effective Implementation of the Social Role «Parent» as a Condition of Successful Adaptation of a Child to the Educational Organization // *International journal of applied exercise physiology.* 2019. Vol. 8. Issue 3.1. P. 503–513.

29. Slobodskaya H.R. Two superordinate personality factors in childhood // *European Journ. Personality.* 2011. V. 25. № 6.

30. Sorokoumova E.A., Suvorova O.V., Sorokoumova S.N. et al. Psychological and Pedagogical Support to Primary School Children in Conflict Relations // *International journal of applied exercise physiology.* 2019. Vol. 8. Issue 2.1. P. 451–460.

31. Tackett J.L., Slobodskaya H.R., Mar R.A. et al. The hierarchical structure of childhood personality in five countries: Continuity from early childhood to early adolescence // *Journ. Personality.* Accepted manuscript online: 3 ug. 2011. DOI: 10.1111/j.1467[1]6494.2011.00748.x.

32. Van Leeuwen K.G., Mervielde I., Braet C., Bosmans G. Child personality and parental behavior as moderators of problem behavior: Variable and person-centered approaches // *Developmental Psychology.* 2004. V. 40. № 6.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Голубин Роман Викторович – кандидат исторических наук, доцент, декан факультета социальных наук, заведующий кафедрой социальной безопасности и гуманитарных технологий ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: golubin@imomi.unn.ru.

Егорова Полина Александровна, психолог, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 54 (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: rusboll7@gmail.com.

Кузнецова Наталия Михайловна – преподаватель кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: nat-09@yandex.ru.

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород); профессор кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Рязань), Российская Федерация, e-mail: mukhina@iee.unn.ru.

Петрова Ирина Эдуардовна – кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой отраслевой и прикладной социологии, заместитель декана по учебной работе, факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: irinapetrovay@yandex.ru.

Плотникова Екатерина Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры отраслевой и прикладной социологии, факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: sirotkinak@mail.ru.

Серебровская Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании, Институт экономики и предпринимательства, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru.

Сорокоумова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор; профессор Российской академии образования; профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва); профессор кафедры общей психологии ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Рязань), Российская Федерация, e-mail: 4013@bk.ru.

Суворова Ольга Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород); профессор кафедры психологии профессиональной деятельности ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (Рязань), Российская Федерация, e-mail: olgavenn@yandex.ru.

Судбин Сергей Александрович – доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей социологии и социальной работы; заместитель декана факультета социальных наук по международной деятельности, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: sergeysudin@fsn.unn.ru.

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства, Институт экономики и предпринимательства ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: e.e.1806@yandex.ru.

Яркова Дарья Дмитриевна – аспирант (направленность подготовки: 19.00.07 – педагогическая психология), факультет социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород), Российская Федерация, e-mail: yarkova-dd@yandex.ru.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Монография

Печатается в авторской редакции

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23.

Подписано в печать 17.07.2020. Формат 60×84/16
Печать цифровая. Усл. п.л. 13.
Тираж 1000 экз. Заказ № 149

Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского
603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23.

Отпечатано в типографии
Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского.
603000, Нижний Новгород, ул. Б. Покровская, 37.