

# **СУПЕРВИЗИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ РЕФЛЕКСИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОКАЗАНИЮ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ**

**М.М. ГОРДОН**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>,  
e-mail: [gordonmm@mgppu.ru](mailto:gordonmm@mgppu.ru)

**М.М. ГОРДОН**

Российский православный университет святого Иоанна Богослова  
(АНО ВО «РПУ святого Иоанна Богослова»)  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>,  
e-mail: [m\\_gordon@mail.ru](mailto:m_gordon@mail.ru)

**И.А. НИКОЛАЕВСКАЯ**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ)  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>,  
e-mail: [nikolaevskayaia@mgppu.ru](mailto:nikolaevskayaia@mgppu.ru)

Ставится проблема трансляции технологий психолого-педагогического консультирования учащихся по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП). Обсуждаются огра-

нические возможности обучения студентов-консультантов на материале учебных ситуаций. Рассматривается способ трансляции принципов и технологий консультирования средствами РДП через организацию супервизорских и интервизорских групп. Приводится рефлексивный анализ двух вариантов построения супервизорской поддержки студентов-консультантов, осваивающих РДП. При их сопоставлении делаются выводы об общей логической последовательности прохождения ключевых моментов освоения РДП в ходе супервизий, а также об основной особенности супервизорского процесса. В ходе супервизий помощь студентам-консультантам в преодолении ими трудностей освоения подхода строится по тем же принципам РДП, что и оказание ими помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Таким образом студенты получают двойной опыт помощи средствами РДП, доступный для рефлексии: опыт оказывающего такую помощь, и опыт получающего такую помощь.

**Ключевые слова:** рефлексивно-деятельностный подход, психолого-педагогическое консультирование, трансляция опыта и обучение консультантов, рефлексия опыта групповой супервизии, преодоление учебных трудностей, развитие.

*Для цитаты:* Гордон М.М., Гордон М.М., Николаевская И.А. Супервизия как элемент трансляции рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 28—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300403>

## **SUPERVISION AS AN ELEMENT OF TRANSMITTING OF THE REFLECTIVE- ACTIVITY APPROACH TO ASSISTANCE IN OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES**

**MARGARITA M. GORDON**

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>,

e-mail: [gordonmm@mppu.ru](mailto:gordonmm@mppu.ru)

**MIKHAIL M. GORDON**

Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>

e-mail: [m\\_gordon@mail.ru](mailto:m_gordon@mail.ru)

## IRINA A. NIKOLAEVSKAYA

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>,

e-mail: [nikolaevskayaia@mgppu.ru](mailto:nikolaevskayaia@mgppu.ru)

The problem of transmitting of technologies of psychological and pedagogical counseling of students on overcoming learning difficulties by means of a reflective-activity approach (RAA) is posed. The limited possibilities of teaching student counselors on the basis of learning situations are discussed. The method of transmitting the principles and technologies of counselling by means of RAA through the organization of supervisory and intervisor groups is considered. A reflective analysis of two options for constructing supervisory support for student counsellors mastering RAA is given. When comparing them, conclusions are drawn about the general logical sequence of passing through the key moments of mastering the RAA in the course of supervision, as well as about the main feature of the supervisory process. In the course of supervision, helping student counsellors to overcome their difficulties in mastering the approach is built on the same principles of RAA as their assistance to school students in overcoming learning difficulties. Thus, students get a double experience of helping with RAA, available for reflection: the experience of providing such assistance, and the experience of receiving such assistance.

**Keywords:** reflective-activity approach, psychological and pedagogical counseling, transmitting of experience and training of counselors, reflection on work of supervisory groups, overcoming of learning difficulties, development.

**For citation:** *Gordon M.M., Gordon M.M., Nikolaevskaya I.A. Supervision as an Element of Transmitting of the Reflective-Activity Approach to Assistance in Overcoming Learning Difficulties. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 28–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300403> (In Russ.).*

В последние годы проблема помощи учащимся с низкими образовательными результатами и их учителям поставлена на общероссийском уровне, в рамках национального проекта «Образование» реализуется масштабный проект поддержки школ с низкими образовательными результатами учащихся [8]. Соответственно возрос запрос на трансляцию эффективных методов работы с детьми с трудностями в обучении, в том числе методов работы в формате индивидуальной помощи. По результатам масштабного опроса школьных учителей и родителей учащихся из 8 федеральных округов Российской Федерации, реализованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в рамках Мониторинга экономики образования в

2020—2021 учебном году, 41,6% родителей детей с низкими академическими результатами отметили недостаток индивидуального внимания со стороны учителей как то, что больше всего мешает учебе их ребенка в данной школе. При этом 19,7% учителей, работающих в школах, где более половины детей имеют низкие академические результаты, отмечают у себя дефицит навыков индивидуального обучения таких детей (и то же отмечают 15% учителей в среднем по выборке) [7]. Также в этом исследовании отмечается потребность учителей в помощи со стороны специалистов, в частности, педагогов-психологов в работе с неуспевающими, и фиксируется нехватка такой помощи (у 59% учителей из школ, где больше половины неуспевающих детей, и у 48% в целом по выборке).

Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи детям и подросткам в преодолении учебных трудностей (далее РДП) изначально возник как ответ на проблему помощи неуспевающим учащимся и за прошедшие годы успешно использовался в работе с самыми разными категориями детей, испытывающих трудности в обучении [5]. В последнее время существенно вырос запрос на освоение опыта РДП не только со стороны педагогов, но и со стороны школьных психологов. В этой ситуации особенно актуальной становится проблема его трансляции.

### **Трансляция РДП как проблема**

Задача целенаправленной трансляции РДП ставилась с 2004 года, и практика трансляции развивалась в двух направлениях — учителям (в форме повышения квалификации и в контексте ряда проектов) и студентам-психологам факультета консультативной и клинической психологии МГППУ (первоначально просто как способа индивидуальной помощи со стороны студентов детям с трудностями в учебе в контексте педагогической практики, с постепенной трансформацией именно в трансляцию РДП). В фокусе внимания данной статьи — опыт трансляции РДП студентам (как возможный прототип трансляции подхода школьным психологам, а также учителям в качестве инструмента для индивидуальной помощи учащимся).

Проблемы, встающие при трансляции РДП, связаны с его спецификой. Консультативная психолого-педагогическая помощь учащимся в преодолении учебных трудностей средствами РДП основывается на ряде *принципов*, самые основные из которых: *поддержка консультантом субъектной позиции ребенка в процессе взаимодействия; сотрудничество взрослого и ребенка, при котором ребенок справляется с трудностями, а взрослый ему помогает (с ведущей ролью ребенка); организация деятельности*

в зоне ближайшего развития ребенка; рефлексия и перестройка на основе рефлексии способов деятельности, как ключевой инструмент преодоления каждой конкретной трудности; осознание и интериоризация средств и способов совместной деятельности, как общих способов преодоления трудностей, также происходящая через рефлексия [4; 5]. Предлагаемый тип взаимодействия взрослого с ребенком существенно отличается от того, что привычно и в педагогической практике, и в обычном бытовом взаимодействии. Дополнительную сложность создает то, что по типу взаимодействия — это консультативная практика, однако весь процесс работы строится на материале учебной деятельности, трудностей ребенка в освоении учебного материала, что привычно ассоциируется с педагогическим процессом.

Значительный опыт попыток трансляции РДП в традиционных формах показывает, что в лекционном формате идеи и теоретические положения подхода чаще всего не воспринимаются. Используя известный термин Ж. Пиаже, можно сказать, что при лекционном формате происходит *ассимиляция* теоретических положений РДП, т. е. «вписывание» их в традиционные представления о педагогической практике, в которой ребенок должен осваивать учебную программу по плану, заданному учителем. И тогда слова о сотрудничестве, субъектной позиции ребенка и ее поддержке воспринимаются как гуманистические лозунги, тезис о необходимости работы в зоне ближайшего развития — как привычные пожелания индивидуализации обучения. То, что в эти слова вложен *буквальный смысл*, остается непонятым.

После того как обучающие программы были дополнены процедурами, отчеты предупреждающими ассимиляционные процессы (фиксацией стартовых представлений обучающихся о ключевых терминах с последующей фокусировкой на различиях в понимании), насыщены разборами кейсов и интерактивной работой с элементами тренинга и видеотренинга, уровень понимания повысился, что можно фиксировать по адекватности вопросов, обратной связи, содержанию итоговых заданий студентов. Тем не менее, опыт показывает, что *до тех пор, пока студент не встает в ответственную деятельностьную позицию — т. е. не идет сам помогать ребенку, противоречия полученных представлений, ставших неким идеалом, ориентиром и замыслом для работы, с привычными студенту способами помощи ребенку остаются скрытыми от него. Обнаружить и преодолеть их возможно только в практической деятельности.* Таким образом, необходимым и незаменимым элементом трансляции РДП оказывается этап практической деятельности осваивающего подход студента (или специалиста) под супервизией опытных РДП-консультантов.

Супервизия является традиционным и признанным элементом обучения, профессионального развития и повышения квалификации

специалистов помогающих профессий, в первую очередь психологов-консультантов и психотерапевтов. Перед каждым консультативным подходом встает вопрос о выборе или выработке модели супервизии, адекватной данному подходу, специфике и условиям консультативной практики. Кроме того, контекст, цели и задачи конкретного супервизорского процесса определяют, как будут сочетаться и в каком соотношении находиться и реализовываться обучающая, поддерживающая, консультативная, экспертная и другие функции супервизии [3; 9].

В РДП, как помогающей практике, формы поддержки начинающего помощника более опытным развивались с первых опытов трансляции подхода. Однако сам РДП только с 2013 года начинает осознаваться и определяться как система «принципов, вытекающих из них ограничений и наработанных за это время технологий оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и учителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом» [5, с. 10]. И прошло определенное время до настоящего обретения подходом идентичности в качестве практики психолого-педагогического консультирования. (Четкие границы определить сложно, но например в трансляции РДП студентам осознанно обсуждать с ними этот вид помощи именно как *консультирование* по преодолению трудностей в учебной деятельности мы начали примерно с 2017 года, и тогда же рефлексивная поддержка студентов, индивидуально помогающих детям средствами РДП в ходе педагогической практики, начала обретать черты супервизорского процесса, а потом так нами называться).

По причине увеличения запроса на освоение РДП и появления масштабных проектов, связанных с трансляцией, задача трансляции РДП выходит на первый план. Видение этапа практической деятельности начинающего консультанта в РДП под супервизией, как необходимого элемента трансляции РДП, ставит перед нами, как необходимую, задачу разработки адекватной подходу модели супервизии. Первый шаг к этому — рефлексия и осмысление наработанного опыта супервизии студентов в рамках педагогической практики как элемента трансляции РДП в качестве консультативного подхода, чему и посвящена данная статья.

### **Организационный контекст анализируемого опыта супервизий начинающих студентов-консультантов в РДП**

На втором курсе бакалавриата направления Психология по программе «Психологическое консультирование» одним из вариантов прохождения педагогической практики является оказание индивидуальной

психолого-педагогической консультативной помощи детям и подросткам в преодолении учебных трудностей средствами РДП под супервизией опытных РДП-консультантов — руководителей практики. Выбирающие это направление практики студенты знакомятся с основами РДП либо на первом курсе в рамках дисциплины по выбору «Психолого-педагогическая помощь детям с трудностями в обучении» (преподаватели — В.К. Зарецкий и М.М. Гордон), либо в самостоятельной работе с литературой по РДП, дополненной несколькими вводными к работе на практике занятиями. Практика проводится на двух базах (место прохождения также выбирается студентами) — в общеобразовательной школе, где студенты оказывают индивидуальную помощь учащимся начальной и/или средней школы под супервизией Ирины Николаевской, и в Социально-реабилитационном центре «Возрождение», где оказывается помощь по преодолению учебных трудностей подросткам, проходящим в центре реабилитацию от наркотической зависимости, под супервизией Михаила Гордона. Маргарита Гордон является общим куратором этого направления практики. Практика проходит в режиме раз в неделю с октября по май, за исключением сессии и каникул. Опыт такого проведения практики насчитывает 5 лет.

Способ организации рефлексивно-супервизорской работы выстраивался каждым супервизором с учетом условий и контекста работы на конкретной базе, различия в форматах во многом связаны с этим. В СРЦ «Возрождение» подростки живут постоянно. В день занятий со студентами подготовка домашних заданий организуется в общем зале, работа с подростками длится 2,5—3 часа. Запросы на помощь от подростков к студентам-консультантам формируются в день практики (есть пары «студент-консультант — учащийся», которые работают длительное время, но также есть и студенты-консультанты, работающие с разными подростками в зависимости от актуального запроса в конкретный день). Студентов всегда меньше, чем подростков, приходящих на встречу, и студенты работают с тем из подростков, у кого сегодня есть запрос. Также в центре часть подростков являются «опытными клиентами», так как уже работали со студентами-консультантами в предыдущий учебный год. После занятий на их рефлексии и обсуждение в ходе групповой супервизии отводится 2—2,5 часа, но есть возможность, по желанию студентов, увеличивать это время, пока не будут разобраны все актуальные вопросы (что нередко и происходит).

В общеобразовательной школе создается договоренность о работе конкретного ребенка с конкретным студентом или парой (танемом) студентов. Детям участие в работе со студентами анонсируется через рассказ о том, какая помощь предлагается, и на занятия приходят только те, кто заинтересовался и согласился (и чьи родители также выразили

согласие). Ребенок волен отказаться, если ему не понравилось, может просто больше не прийти на занятия. Работа студента-консультанта с ребенком длится от 45 минут до часа, супервизии не более 2 часов, в которые необходимо уделить время на обсуждение опыта каждого.

Далее приводится рефлексивный анализ опыта супервизорской помощи студентам-консультантам, как элемента трансляции РДП,работанного на каждой из этих двух баз практики. Нам представляется особенно ценной рефлексия опыта, сложившегося у двух разных супервизоров (являющихся опытными консультантами РДП со своими стилями работы) применительно к разным условиям, — по Н.Г. Алексееву через рефлексию решения задачи на двух содержаниях проступает общий способ решения задач такого типа [1]. В нашем случае — общий способ организации супервизии начинающих консультантов в РДП, через рефлексию решения задачи организации супервизии в разных условиях, *но с общей идеей*. Перед анализом опыта — коротко об общей идее.

### **Общий замысел совместной работы студентов-консультантов с супервизорами**

Общий изначальный замысел супервизоров состоял в попытке построения самой супервизорской поддержки с опорой на принципы РДП, а также в том, что работа в ходе супервизий будет направлена на рефлексию возникающих у студентов-консультантов трудностей, способов деятельности, которые к ним приводят, и перестройке этих способов. Работа над трудностями с акцентом на способы деятельности является изначальной договоренностью между супервизорами-руководителями практики и студентами, потому что и нам, и им очевидно, что *они приступают к практике в ситуации, когда средств у них еще недостаточно*. Здесь можно провести аналогию между учеником, который учится тому, чего еще не умеет и поэтому испытывает трудности, и студентом, который учится помогать, но еще не умеет и потому аналогично испытывает трудности. Это выравнивает позиции ученика и студента-консультанта. Кроме того, студент-консультант приобретает опыт получения помощи в РДП от супервизора и сам может те же способы помощи транслировать в собственной работе с ребенком.

Залогом же безопасности процесса является то, что в результате предварительной подготовки у студентов есть представление о ключевых принципах РДП, о вытекающих из них ограничениях (что противоречит принципам, чего надо избегать в работе); у них появляется образ того, с чем можно соотноситься в работе. Хорошо этот образ сформулирован В.К. Зарецким: «В качестве критерия, по которому мы предлагаем отли-



чать тех, кто работает в рамках РДП, а не просто использует соответствующую терминологию, мы предлагаем рассматривать именно позицию консультанта в совместной деятельности. Если это позиция сотрудника, который поддерживает процесс самостоятельного разрешения другим человеком (ребенком) проблемы (учебной трудности), поддерживает его рефлексивную и содействует развитию его способности преодолевать трудности, восполняя различные «дефициты» (в том числе и рефлексивный), то такого специалиста можно рассматривать как стремящегося действовать в рамках РДП. Если же это позиция обучающего, наставляющего, развивающего, корректирующего, воспитывающего или другим образом воздействующего на другого человека, то при такой позиции РДП становится невозможным, какой бы ни была терминология данного специалиста» [5]. Важно, что этот же критерий приложим и к деятельности супервизора. А рефлексия студентом-консультантом вместе с супервизором опыта помощи учащемуся в РДП — процесс помощи студенту в поиске его способов воплощения этого идеала в своей деятельности.

### **Рефлексивный анализ супервизорской помощи студентам-консультантам в РДП при работе с учащимися общеобразовательной школы**

Данный анализ учитывал предыдущий опыт, но в большей мере его предметом является опыт групповой супервизорской поддержки работы студентов-консультантов второго курса на базе начального звена общеобразовательной школы в 2021—2022 учебном году. В работе приняли участие 8 студентов, три из которых изучали общий курс «Психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей», а пять проходили короткую подготовку перед практикой. Всего состоялось 21 занятие, первое вводное, на котором были озвучены практические и теоретические основы работы в РДП, 19 основных практических занятий и одно завершающее. Практические занятия выстраивались по схеме: работа с ребенком, общая групповая рефлексия с обсуждением каждого случая. После каждого занятия студенты делали рефлексивные записи в дневник, в которых отражали свой анализ практической работы и супервизии.

Основа групповой рефлексивной работы состояла из следующих ключевых моментов: помощь студентам-консультантам в рефлексии собственной позиции в процессе занятия — разделение консультативной и педагогической позиции, осмысление реализации базовых принципов консультирования в РДП, которые помогают сохранить именно консультативную позицию; совместное осмысление творческого потенциала студента-консультанта в реализации принципов РДП; представ-

ление кейса работы с учеником по заданной модели. На этом основании выстраивается «второй этаж» групповой работы — введение временной перспективы, анализ каждого занятия в контексте динамики и перехода занятия в занятие, анализ случая ученика в динамическом ключе, анализ позиции консультанта в динамическом ключе. Рассмотрим каждый из этих блоков подробнее.

**Групповая рефлексия позиции консультанта и разделение педагогической и консультативной позиций.** Принципы консультирования средствами РДП обозначают особую область работы с учащимися, отличая ее от педагогической работы. Соблюдение принципов сотрудничества, поддержки субъектной позиции и др. смещают фокус внимания с достижения целей обучения учащимся на собственно **процесс** освоения предметного материала. Предметом совместной работы консультанта и учащегося становится *индивидуальный процесс* присвоения учащимся культурных способов и средств, необходимых для освоения того или иного учебного материала. Таким образом, консультант не фокусируется на цели «выполнить задание», «освоить материал» или «разобрать тему», а выстраивает совместную работу с учащимся, *рефлексируя с ним его индивидуальные способы деятельности*, которыми он пользуется для достижения учебных целей. Такое различие достаточно специфическое и далеко не всегда «схватывается» студентами в процессе освоения подготовительного курса, поэтому зачастую проблема разделения педагогической и консультативной позиций становится первым проблемным эпицентром групповой рефлексивной работы. Регулярно студенты-консультанты испытывают трудности в переносе фокуса внимания с цели на процесс совместной деятельности. Наиболее частые причины, которые студенты указывают в ходе совместной рефлексии — ответственность за успешность учащегося, чувство вины перед учащимся, если он уйдет с занятия с невыполненным заданием, ориентировка на запрос родителя или учителя и т. п. Достаточно часто способом преодоления этой проблемы является совместная рефлексия способов реализации принципа сотрудничества, который подразумевает равенство позиций консультанта и учащегося в процессе совместной деятельности. Начинающему консультанту бывает сложно дистанцироваться от идеи «экспертности» собственной позиции, поскольку совместная работа с учащимся реализуется на предмете учебной деятельности. В таком случае групповая рефлексия выстраивается вокруг идеи отказа от экспертной позиции, так как студент-консультант не обучает предметному материалу учащегося, а вместе с ним рефлексирует способы деятельности учащегося; и если в предметном учебном материале консультант чаще всего ориентируется лучше учащегося, то с индивидуальными способами деятельности учащегося он не знаком, что и «уравнивает» позиции консультанта и

учащегося. Консультант обладает культурным опытом учебной деятельности, которая вызывает трудности у учащегося, но не имеет представления об индивидуальных способах деятельности учащегося, которые, в свою очередь, доступны последнему. Возникает некоторый баланс культурных средств, благодаря которому появляется возможность построения отношений сотрудничества и обмена культурным опытом.

Также в рамках рефлексии реализации принципа сотрудничества и разделения педагогической и консультативной позиции эвристична идея построения совместного замысла деятельности студента-консультанта и учащегося. Частой трудностью начинающего консультанта является «пропуск» этапа по выстраиванию совместного замысла деятельности — учащийся обозначает проблему или запрос, консультант начинает организовывать деятельность в ответ на полученный запрос и «встает у руля», направляя совместную с учащимся деятельность, тогда как учащийся остается в роли «ведомого», которому недоступен замысел консультанта. В такой ситуации становится невозможной и реализация принципа поддержки субъектной позиции, так как учащийся не получает возможности проявлять собственную инициативу, раскрывать собственный замысел и управлять совместной деятельностью. Таким образом, предметом групповой рефлексии становятся ситуации, в которых студент-консультант «упустил» возможность построения совместного замысла занятия и повел работу по своей собственной задумке.

**Совместное осмысление творческого потенциала студента-консультанта в реализации принципов РДП.** Итак, пройдя первый блок рефлексивной работы по осмыслению специфики позиции консультанта и реализации принципов сотрудничества и поддержки субъектной позиции, студент-консультант обретает почву под ногами в виде операционализации базовых представлений об организации консультативного процесса средствами РДП и может двигаться вперед в осмыслении своих собственных способов консультативной работы, расширяя их творческий потенциал. На этом этапе предметом совместной рефлексивной работы зачастую становятся обсуждения конкретных трудностей работы студента-консультанта с учащимся, происходит совместный поиск творческих решений и подбора специфических консультативных технологий. К примеру, большое количество трудностей у начинающего консультанта может вызывать работа с учащимся с негативным отношением к ошибке, который избегает возможных ситуаций затруднения или воспринимает их крайне болезненно. В таких случаях совместная рефлексивная работа может выстраиваться вокруг поиска границ зоны ближайшего развития учащегося — какой вариант заданий или упражнений не будет вызывать у него негативных реакций, как организовать для учащегося ситуации успеха в совместной деятельности, помочь испытать альтернативный опыт. Вари-

аций таких интервенций может быть бесконечное количество — от работы на материале начальной школы до создания собственных настольных игр только с элементами учебного материала. Постепенно студент-консультант обретает свой собственный стиль консультирования, используя игровые или любые другие дополнительные ресурсы.

**Представление студентом-консультантом кейса работы с учащимся по многовекторной модели ЗБР.** Изначально супервизор предлагает студенту-консультанту представлять свой случай работы с учащимся через модель этапов работы: как выстраивался контакт, как выстраивались отношения сотрудничества и совместный замысел, как реализовывалась совместная работа над способами деятельности и как была организована совместная рефлексия. Однако по мере освоения и рефлексии собственной консультативной позиции студент замечает все больше деталей совместной работы с учащимся, делает предположения о границах его ЗБР, как в учебной деятельности, так и в рамках других его способностей, которые проявляются в занятиях. С увеличением количества материала возникает потребность в его систематизации и осмыслении. Супервизор предлагает консультантам использовать многовекторную модель зоны ближайшего развития [8] для конструирования своего кейса. Являясь инструментом конструирования представлений об учащемся, модель позволяет гибко обозначать «векторы развития» способностей учащегося, которые проявляются в совместной работе, и обозначать их. К примеру, векторами могут быть субъектная позиция учащегося, его способность к выстраиванию отношений сотрудничества, его способность к рефлексии деятельности, способность действовать в уме, конструктивное отношение к ошибке и т. д. Таким образом, консультант получает гибкий инструмент представления случая работы с учащимся, может обозначать с его помощью зоны ближайшего развития актуализированных способностей, отмечать наиболее ресурсные для совместной работы векторы развития и проблемные эпицентры — преграды, которые «блокируют» развитие той или иной способности. К примеру, учащийся и консультант могут обладать прочным контактом и отношениями сотрудничества, учащийся доверяет консультанту, способен обратиться за помощью и не боится делиться собственным мнением и замыслом совместной деятельности, но при этом учащийся может испытывать крайне негативное отношение к собственным ошибкам. Вектор способности к сотрудничеству в этой ситуации является ресурсом для консультирования, а вектор отношения к ошибке содержит в себе проблемный эпицентр «негативное отношение к ошибке», которое блокирует возможное продвижение в предметном материале. В таком случае предметом совместной групповой рефлексии являются возможные интервенции по работе с отношением к ошибке в опоре на отношения сотрудничества.

На данных базовых основаниях выстраивается совместная групповая работа консультантов и супервизора. Тем не менее, в нашей работе присутствует временная перспектива — студенты-консультанты работают с учащимися в течение всего учебного года, таким образом, наиболее интересным материалом для совместной рефлексии является вопрос динамики студента-консультанта и учащегося. Анализируя занятия как связанный непрерывный процесс, студенты-консультанты выстраивают динамическую картину, как развития своих компетенций, так и развития учащегося. Ключевым моментом совместной с супервизором рефлексии в данном аспекте становится совместная выработка стратегий консультативной работы. Эта работа происходит благодаря концептуализации случая с помощью многовекторной модели ЗБР — совместно с супервизором студент-консультант выдвигает гипотезы о наличии проблемного эпицентра учащегося и предполагает возможные стратегии по совместному преодолению эпицентра с опорой на ресурсы способностей учащегося и ресурсы совместной работы студента-консультанта и учащегося. Таким образом, каждая групповая рефлексивная встреча проверяет адекватность самой предположенной стратегии консультирования и ее реализации, фиксирует динамику учащегося, корректирует стратегию консультирования в зависимости от новых данных, появившихся на занятии, и связывает актуальное занятие со следующим, выстраивая временную перспективу консультативной работы.

### **Рефлексивный анализ супервизорской помощи студентам-консультантам в РДП при оказании ими помощи учащимся на базе СРЦ «Возрождение»**

Для понимания специфики супервизии и интервизии в данном опыте необходимо рассказать о содержательных особенностях практики на данной базе. Она проходит уже в пятый раз на базе ГБУ СРЦ «Возрождение» — государственном реабилитационном центре для подростков с химическими зависимостями. Подростки проходят программу, как правило, в течение нескольких лет. Важными особенностями реабилитационной программы является постоянное проживание участников программы в Центре интенсивное психологическое сопровождение каждого, включающее различные групповые форматы помощи, постоянную совместную деятельность участников программы. В период реабилитации обучение в общеобразовательной школе проходит для участников программы дистанционно, индивидуально или коллективно, они также сдают экзамены в 9 и 11 классе. Помощь со стороны студентов в рамках педагогической практики является дополнительной поддержкой подростков в решении

образовательных проблем. Очевидно, что у большинства участников программы существуют серьезные трудности и пробелы в учебной деятельности, связанные как с учебными предметами, так и с ее смысловой основой. При этом преодоление этих трудностей, восстановление учебной деятельности является важной составляющей реабилитации и возвращения к самостоятельной полноценной жизни. Опыт взаимодействия с СРЦ «Возрождение» показывает, что РДП очень хорошо подходит для решения этих задач. Важно отметить, что участники практики не вмешиваются ни в какие основные реабилитационные процессы программы, деятельность четко очерчена помощью с учебной деятельностью. При этом и реабилитационная программа, и РДП способствуют развитию субъектности, самостоятельности, умения сотрудничать, принимать помощь и оказывать ее, принятию ответственности за свою жизнь.

Помощь в преодолении учебных трудностей в рамках описываемой практики проходит с октября по начало июня, еженедельно (за исключением периода студенческой сессии и каникул). Такой формат позволяет студентам получить полноценный опыт психолого-педагогического консультирования. Группы студентов — обычно 7—10 человек (в разные годы по-разному), подростков, участвующих в занятиях, — обычно около 20 человек. Занятия проходят в одном помещении в течение 2,5—3 часов во второй половине дня. Предмет работы и кто из студентов кому из учащихся оказывает помощь определяется каждую неделю по ситуации. Иногда возникают постоянные пары «студент-консультант — учащийся», которые взаимодействуют в течение всей практики. Возможна также работа одного или нескольких консультантов с несколькими учащимися одновременно, например, на основе какого-то определенного учебного предмета. Все взаимодействие строится на договоренностях с каждым подростком, с учетом того, что, например, ребята могут иногда по тем или иным причинам не присутствовать на занятии. Также бывают драматичные ситуации, аналогичные встречающимся и в неучебном консультировании, когда подростки неожиданно уходят из центра, и, соответственно, консультативное взаимодействие обрывается. Ведущий (руководитель) практики также проводит консультации с подростками с учетом замысла, чтобы на всех занятиях у каждого подростка была возможность получить необходимую помощь. Поскольку клиентов больше, чем консультантов, ведущий практики обычно ситуативно занимается с неопределившимися или с новыми участниками программы.

Отдельно стоит отметить вариативность предметного поля взаимодействия. Наряду со всеми школьными предметами, запросы могут быть связаны, например, с подготовкой к творческим вступительным экзаменам (рисунок), а также с занятиями по специальностям колледжей (например, автомеханике или сестринскому делу). Исходные замыслы под-

ростков тоже различаются — от ситуативной помощи при выполнении домашнего задания до целенаправленной подготовки к экзаменам для поступления на выбранные специальности в высшие или средние специальные учебные заведения. Один из важных критериев успеха занятий — когда подросток в процессе находит содержательно интересную для себя деятельность, смысл которой для него перерастает ситуативный и социальный уровень.

Обсуждение проведенной работы после занятий является ключевым процессом, как для профессионального развития студентов, так и для эффективности оказываемой ими помощи. Эти обсуждения строятся на тех же принципах РДП, что и сама консультативная практика. Подобные обсуждения практикуются на протяжении всего существования РДП при анализе занятий, начиная с нытвенских Летних школ [5], и называются в подходе рефлексиями. Для описываемой практики рефлексии обладают рядом особенностей.

1. Как и любой процесс в РДП, рефлексия должна иметь смысл для каждого участника, поэтому в начале практики ведущим предлагается замысел на рефлексии занятий как вид деятельности, совместно с участниками обсуждается подходящий и удобный для каждого формат. Так, последние годы все рефлексии записываются на диктофон (со строгим соблюдением конфиденциальности в отношении подростков) и выкладываются в общую для участников группу в мессенджере, с условием доступа только участников. В случае, если участник не может остаться на обсуждение, его просят записать анализ собственной работы и также выложить в группу в виде голосового сообщения. В ходе практики общий смысл рефлексий периодически «обновляется» участниками. Этот процесс может быть инициирован ведущим, особенно если в группе ощущаются снижение интереса или эмоционально-напряженная обстановка.

2. Последовательность обсуждения определяется желанием участников. Замысел на обсуждение консультации определяет сам практикант (студент-консультант). Рассказ происходит в свободной форме. Обычно сначала рассказывается о фактическом содержании занятия. В процессе могут подниматься вопросы о возникших сложных ситуациях и собственных трудностях, после чего при желании студента-консультанта происходит их коллективное обсуждение: задаются уточняющие и рефлексивные вопросы, предлагаются возможные варианты решения. Часто в завершение обсуждения студентом-консультантом проговаривается его замысел на следующее занятие.

3. Ведущий практики выступает на рефлексии в первую очередь в качестве консультанта по процессу решения проблем в деятельности. Для этого необходимо устанавливать и поддерживать эмоциональный, смысловой и позиционный контакт с каждым участником, прояснять замы-

сел, поддерживать рефлекссию деятельности, помогать осознавать и перестраивать способы консультативной помощи, т.е. фактически делать все то, что студенты-консультанты делают на занятиях с подростками. Также дополнительно важно уметь организовывать и вести коллективное обсуждение. Так как ведущий ведет и собственную консультативную работу с подростками центра, то он тоже, наряду со всеми, рефлексировует собственные занятия, обычно последним, если на это остается время и сохраняется интерес у участников. Это еще больше делает групповые обсуждения похожими скорее на интервизию, чем на супервизию.

4. С опытом у участников меняются акценты в рефлексии. В начале практики она больше посвящена содержанию занятия, описанию собственных действий и действий подростка, причем часто недифференцированно, с использованием слова «мы», т.е. «мы решили эту задачу», «мы сделали» и т.д., и приходится вопросами прояснять, кто же что делал. В дальнейшем обсуждение часто сразу начинается с описания сложной ситуации или трудности, со все более естественным и адекватным использованием в речи понятий РДП. При этом желание поделиться и эмоционально отреагировать только возрастает, вероятно из-за большего доверия к участникам и ведущему.

5. В процессе рефлексии поднимаются и обсуждаются в том числе и методические вопросы РДП, например:

- что делать, если ребенок отказывается от помощи или не хочет заниматься учебной;
- как создать совместный с ребенком замысел на занятие;
- как организовать рефлекссию на разных этапах занятия;
- как определить зону ближайшего развития и проблемный эпицентр;
- как работать со способом.

Также на протяжении всей практики обсуждаются общие вопросы:

- чем помощь в РДП отличается от репетиторства;
- эффективнее ли помогать с учебными предметами, в которых консультант сам разбирается, или с незнакомыми, или с теми, в которых у самого консультанта есть трудности;
- каким должно быть соотношение активности консультанта и клиента;
- как относиться к собственным ошибкам.

Для ведущего практики принципиально, чтобы студенты сами для себя отвечали на эти вопросы в те моменты, когда они становятся для них актуальными. Именно так вырабатываются собственная позиция, принципы и способы деятельности.

6. Важным этапом является подготовка к завершению практики. Это отдельная психологически сложная задача, особенно для тех практи-



кантов, кто работал с постоянным клиентом. Как ни странно на первый взгляд, в этом может помочь подготовка отчетных материалов по практике. Такие документы, как «Записка сменщику», «Описание кейса» и сам дневник практики перестают быть формальностью и позволяют еще раз отрефлексировать полученный опыт и эмоционально подготовиться к завершению и расставанию с ребятами. Иногда анализ практикантами собственной деятельности и профессионального развития может выходить на уровень концептуализации и представлять уже научный интерес [2].

## **Выводы**

При сопоставлении представленных рефлексивных анализов опыта супервизий проступает общая структура супервизорского процесса в РДП в контексте трансляции подхода студентам.

Супервизорский процесс строится как помощь студентам-консультантам в преодолении трудностей в консультативной деятельности, опирающаяся на принципы РДП, что означает сотрудничество и субъект-субъектное взаимодействие студента-консультанта и супервизора. Таким образом, студенты получают двойной опыт помощи средствами РДП, доступный для рефлексии: опыт оказывающего такую помощь, и опыт получающего такую помощь.

Первым шагом студента-консультанта, начинающего работать в РДП, становится деятельностное «вхождение» в позицию сотрудника, что проявляется через попытки установления эмоционального, смыслового и позиционного контакта с ребенком. Трудности контакта становятся первым фокусом рефлексивно-супервизорского процесса. Через рефлекссию с поддержкой супервизором деятельностных различий педагогической и консультативной позиции, постановку задачи установления контакта и создания общего с ребенком замысла совместной работы, и нахождение потом в ситуации консультации собственного способа это сделать, студент-консультант обретает первый собственный опыт сотрудничества.

На следующем этапе, с опорой на обретенный опыт самостоятельного инициированного субъект-субъектного взаимодействия с ребенком («почвы под ногами»), студент-консультант начинает осваивать инструменты и технологии РДП через собственные попытки организации рефлексии ребенка при работе с ошибкой, организации итоговой рефлексии и т. п., а также через построение замысла каждого следующего занятия-консультации с опорой на рефлекссию предыдущего из позиции сотрудника. А супервизорский процесс фокусируется на работе с возникающими у студента-консультанта трудностями в этом, рефлексии и перестройке способов деятельности студента, с которыми связаны труд-

ности, осмыслении успешных способов и т. д. — т. е. строится аналогично помощи ребенку в РДП.

По мере накопления опыта студентом-консультантом и появления перспективы, в зоне его ближайшего развития оказывается (и начинает выходить в фокус супервизорского процесса) анализ динамики ребенка из консультации в консультацию, построение стратегии консультативного процесса. И многовекторная модель ЗБР из ориентира и способа мышления супервизора начинает становиться инструментом объемного видения студентом консультативного процесса, концептуализации случая и обретения им способности строить работу с учетом ЗБР ребенка по разным векторам и проблемного эпицентра, использовать ресурсы живой ситуации взаимодействия для содействия преодолению ребенком трудности в эпицентре, его развитию. Взаимодействие студента-консультанта с супервизором становится на этом этапе не просто сотрудничеством, а сотворчеством. При этом важно отметить, что в групповой супервизорской работе прохождение этапов студентами-консультантами происходит асинхронно, переход с этапа на этап не является «окончательным», обретение позиции сотрудника не происходит одномоментно, освоение РДП нередко сопровождается драматичными моментами «потери позиции».

## **Заключение**

В этой статье сделан только самый первый шаг в направлении к созданию модели супервизии в РДП, решение этой задачи требует дальнейших исследований. Следующими шагами должны стать дополнительная фиксация динамики каждого учащегося и каждого студента-консультанта, с последующим их анализом в контексте содержания рефлексивно-супервизорского процесса и способов работы супервизора; рассмотрение вопроса соотношения на разных этапах обучающей, поддерживающей, консультативной и экспертной ролей супервизора (в двух анализируемых опытах в этом есть различия), их границ и способов сочетания; дополнительный анализ ресурса именно групповых супервизий для трансляции РДП. Другой важной задачей нам представляется построение проекта и создание прецедентов организации рефлексивно-супервизорского сопровождения для специалистов (психологов и учителей), обратившихся с запросом именно на освоение РДП, с последующим анализом специфики и способов реализации супервизорской поддержки в такой практике.

Также в рамках педагогической практики есть возможность создания условий, чтобы участники рефлексии-супервизии могли дополнительно

получить опыт ее организации и проведения, например, если ведущий практики будет обращаться за помощью при анализе собственного занятия. Такая деятельность может стать в будущем элементом следующего уровня обучения РДП — подготовки супервизоров в подходе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач. М.: Колледж предпринимательства и социального проектирования, 2002. 137 с.
2. *Гордон М.М., Родионов О.А., Чекмарева В.С., Шайдуллин Д.А.* Динамика отношений сотрудничества консультанта и клиента на примере случаев оказания помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сб. материалов / Под ред. Е.В. Букшиной, В.А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 64—70.
3. *Залевский Г.В.* Психологическая супервизия : учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 176 с.
4. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188. DOI: 10.17759/chp.2016120309
5. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8—37.
6. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
7. *Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А.* Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf> (дата обращения: 06.11.2022).
9. *Шукина Ю.В.* Актуальные проблемы супервизорской практики [Электронный ресурс] // Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ: сб. статей. Вып. 1. М.: МГППУ, 2011. URL: [https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364_full.shtml) (дата обращения 06.11.2022).

## REFERENCES

1. Alekseev N.G. Refleksiya i formirovanie sposobu resheniya zadach [Reflection and tasks solution method formation] Moscow: Publ. Kolledzh predprinimatel'stva i sotsial'no go proektirovaniya, 2002. 137 p.

2. Gordon M.M., Rodionov O.A., Chekmareva V.S., Shaidullin D.A. Dinamika otnoshenii sotrudnichestva konsul'tanta i klienta na primere sluchaev okazaniya pomoshchi sredstvami reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Dynamics of cooperation between counselor and klient on the examples of cases of assistance with technologies of reflective-activity approach]. *II Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii, posvyashchennaya pamyati Fedora Efimovicha Vasilyuka: sbornik materialov [Second international conference of counseling psychology and psychotherapy in memory of Fedor Efimovich Vasilyuk: collection of materials]* in red. of E.V. Bukshinoi, V.A. Zemtsovoi. Moscow: FBGNU «Psikhologicheskii institut RAO», 2020. Pp. 64—70.
3. Zalevskii G.V. Psikhologicheskaya superviziya : ucheb. posobie dlya bakalavriata i spetsialiteta [Psychological supervision: book for bachelor and specialist programme]. 2-e izd. Moscow: Publ. Izdatel'stvo Yurait, 2019. 176 p.
4. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Tom 12. № 3. Pp. 149—188. DOI:10.17759/chp.2016120309
5. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Formation and essence of reflective-activity approach to counseling psychological help]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Tom 21. № 2. Pp. 8—37.
6. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Euristic potential of Zone of Proximal Development]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2008. № 6. Pp.13—25.
7. Kosaretskii S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Overcoming school failures: possibilities and deficits in Russian schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Tom 26. № 6. Pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Metodika okazaniya adresnoi metodicheskoi pomoshchi obshcheobrazovatel'nym organizatsiyam, imeyushchim nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchikhhsya [Method of targeted methodological assistance to educational organisations with low educational results of students] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf> (data obrashcheniya: 06.11.2022)
9. Shchukina Yu.V. Aktual'nye problemy supervizorskoj praktiki [Actual problems of supervision practice] [Elektronnyi resurs]. Teoreticheskie i prikladnye aspekty deyatel'nosti Tsentra ekstrennoi psikhologicheskoi pomoshchi MGPPU Sbornik statei [Theoretical and Practical Aspects of Emergency Mental Health Center Activity Collection of articles]. Vyp. 1. Moscow: MGPPU, 2011. URL: [https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364_full.shtml) (data obrashcheniya 06.11.2022).

**Информация об авторах**

*Гордон Маргарита Михайловна*, старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>, e-mail: [gordonmm@mgppu.ru](mailto:gordonmm@mgppu.ru)

*Гордон Михаил Михайлович*, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии, Российский православный университет святого Иоанна Богослова (АНО ВО «РПУ святого Иоанна Богослова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>, e-mail: [m\\_gordon@mail.ru](mailto:m_gordon@mail.ru)

*Николаевская Ирина Андреевна*, старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: [nikolaevskayaia@mgppu.ru](mailto:nikolaevskayaia@mgppu.ru)

**Information about the authors**

*Margarita M. Gordon*, Senior Lecturer, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>, e-mail: [gordonmm@mgppu.ru](mailto:gordonmm@mgppu.ru)

*Mikhail M. Gordon*, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Faculty of Psychology, Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>, e-mail: [m\\_gordon@mail.ru](mailto:m_gordon@mail.ru)

*Irina A. Nikolaevskaya*, Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: [nikolaevskayaia@mgppu.ru](mailto:nikolaevskayaia@mgppu.ru)

Получена 30.09.2022

Received 30.09.2022

Принята в печать 01.12.2022

Accepted 01.12.2022