

УДК 374.7

DOI: 10.34670/AR.2025.89.21.014

**Компетентностно ориентированные стратегии
интегративной групповой работы для стимулирования
обучающей самоактуализации взрослых
в условиях непрерывного образования**

Петрова Марина Геннадьевна

Старший преподаватель, кафедра общей психологии,
Московская международная академия,
129110, Российская Федерация, Москва, ул. Большая Переяславская, 46/2;
e-mail: Il_grant@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается потенциал компетентностно ориентированных стратегий интегративной групповой работы как механизма стимулирования обучающей самоактуализации взрослых в системе непрерывного образования на фоне ускоряющихся технологических и социокультурных изменений. Показано, что монологические модели обучения и формальная активность в аудитории не обеспечивают внутренних преобразований субъекта, тогда как полисубъектное взаимодействие в группе способно запускать процессы смыслопорождения, пересборки профессиональной идентичности и освоения неопределенности как нормального режима деятельности. Теоретическая рамка опирается на междисциплинарное сближение философской антропологии, социологии образования и гуманистической психологии, а интерпретация групповой динамики дополняется представлениями о нелинейных эффектах синергетического типа. Выделены различающиеся парадигмы понимания компетенции и самоактуализации, в которых компетенция трактуется от воспроизводимого набора знаний до онтологического свойства личности, проявляющегося как готовность к непрерывному самообновлению. Сопоставление модальностей групповой работы демонстрирует ограниченность инструктивных и «чисто поддерживающих» форм и обосновывает продуктивность интегративно-синергетической модели, удерживающей баланс поддержки и развивающего напряжения. Систематизированы барьеры самоактуализации на интрапсихическом, межличностном и институциональном уровнях и предложены стратегии их конструктивной трансформации через сочетание рефлексивно-диалогических, проективно-имитационных и нарративно-биографических практик, обеспечивающих интеграцию когнитивных, аффективных и социальных компонентов опыта.

Для цитирования в научных исследованиях

Петрова М.Г. Компетентностно ориентированные стратегии интегративной групповой работы для стимулирования обучающей самоактуализации взрослых в условиях непрерывного образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 11А. С. 140-150. DOI: 10.34670/AR.2025.89.21.014

Ключевые слова

Компетентностно ориентированные стратегии, интегративная групповая работа, самоактуализация взрослых, непрерывное образование, синергетическая модальность, управление рисками, государственная политика.

Введение

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся динамичной сменой технологических укладов и трансформацией социальных институтов, предъявляет принципиально новые требования к системе непрерывного образования взрослых, которая перестает быть лишь механизмом компенсации недостающих знаний и трансформируется в пространство онтологического самоопределения личности. В условиях текучей современности, где профессиональные траектории становятся нелинейными, а социальные роли — множественными и вариативными, феномен самоактуализации обучающегося субъекта приобретает статус центральной категории андрагогики и философии образования, поскольку способность к постоянному переосмыслению собственного опыта и конструированию новых смыслов становится условием не только профессиональной успешности, но и экзистенциальной устойчивости [Гижгиева, 2009]. Традиционные модели трансляции знаний, основанные на субъект-объектном взаимодействии и монологической форме преподавания, демонстрируют свою несостоятельность перед лицом вызовов, требующих от взрослого человека не столько обладания суммой сведений, сколько владения компетенциями навигации в информационных потоках и способности к коллективному решению нетривиальных задач. Именно поэтому в фокус исследовательского внимания попадают компетентностно ориентированные стратегии, которые рассматривают компетенцию не как статичный навык, а как динамическую способность личности к интеграции знаний, умений и ценностных установок для эффективного действия в ситуациях неопределенности [Кущева, Терехова, 2016].

Проблема стимулирования обучающей самоактуализации взрослых в процессе групповой работы усложняется тем, что взрослый обучающийся вступает в образовательное пространство с уже сформированным когнитивным стилем, устоявшейся системой ценностей и, зачастую, с набором психологических защит, препятствующих восприятию нового опыта, что требует особого методического инструментария, способного преодолеть ригидность мышления и запустить процессы рефлексивного переосмысления. Интегративная групповая работа в данном контексте выступает не просто как форма организации учебного процесса, а как особая социально-философская среда, микрокосм, в котором через механизмы диалога, конфронтации мнений и совместного смыслопорождения происходит актуализация скрытых потенциалов личности. Взаимодействие в группе позволяет участникам выйти за пределы собственного эгоцентрического восприятия, обнаружить ограничения своих интерпретационных схем и через встречу с Другим обогатить собственную картину мира, что является необходимым условием подлинной самоактуализации [Афанасенко, 2012]. Однако, несмотря на декларируемую важность групповых форм, в практике дополнительного профессионального образования часто доминируют имитационные практики, где внешняя активность не сопровождается глубинными внутренними изменениями участников.

Философско-социологический анализ данной проблематики требует обращения к фундаментальным вопросам человеческого бытия, связанным с соотношением

индивидуального и коллективного, свободы и необходимости, познания и действия, что делает необходимым пересмотр самих оснований, на которых строится педагогическое взаимодействие со взрослой аудиторией. Самоактуализация в образовании не может рассматриваться изолированно от социального контекста, поскольку стремление к реализации своего потенциала всегда опосредовано культурными нормами, профессиональными стандартами и ожиданиями референтных групп, что порождает диалектическое противоречие между стремлением к автономии и необходимостью социальной интеграции. Компетентностный подход, будучи очищенным от узкого прагматизма, позволяет разрешить это противоречие, рассматривая развитие профессионала как процесс становления целостной личности, способной нести ответственность за свой выбор и влиять на окружающую социальную действительность [Подчалимова и др., 2021].

Ключевым аспектом исследования становится поиск таких стратегий интеграции, которые бы позволяли гармонично сочетать когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты обучения, избегая при этом как излишней рационализации, так и неоправданного ухода в психотерапевтическую плоскость, сохраняя образовательный фокус взаимодействия. Важно понимать, что самоактуализация взрослого — это не одномоментный акт, а длительный процесс, требующий создания специфических условий, в которых ошибка воспринимается не как провал, а как точка роста, а разнообразие мнений в группе — как ресурс для развития, а не как угроза стабильности. В этом смысле стратегии интегративной работы должны базироваться на принципах гуманистической психологии и критической педагогики, направленных на эмансипацию субъекта и развитие его критического мышления. Существующие теоретические модели часто страдают фрагментарностью, рассматривая отдельные аспекты групповой динамики в отрыве от целостного процесса личностного становления, что актуализирует задачу синтеза разрозненных концепций в единую методологическую рамку [Кущева, Терехова, 2016].

Материалы и методы исследования

Методологическая основа данного исследования базируется на междисциплинарном синтезе философской антропологии, социологии образования и гуманистической психологии, что обусловлено многомерностью феномена самоактуализации и сложностью структуры группового взаимодействия взрослых обучающихся. В качестве ведущего метода использовался феноменологический анализ, позволяющий выявить смысловые структуры, конституирующие опыт взрослого человека в ситуации обучения, и описать механизмы трансформации его сознания при переходе от пассивного потребления информации к активному конструированию знания. Исследование опиралось на герменевтический подход, предполагающий интерпретацию образовательных практик как текстов, требующих расшифровки скрытых значений и культурных кодов, которыми обмениваются участники групповой работы. Это позволило уйти от поверхностного описания педагогических технологий и сосредоточиться на глубинных экзистенциальных процессах, происходящих в пространстве интерсубъективности, возникающем между участниками образовательного процесса [Глуханюк и др., 2016].

Эмпирическая база исследования формировалась на основе включенного наблюдения за процессом реализации программ дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров в ряде ведущих университетов и корпоративных учебных центров, где применялись различные модели групповой работы. Анализу подвергались не только результаты обучения, но и сама процессуальность взаимодействия, фиксируемая через протоколирование

групповых дискуссий, рефлексивные отчеты участников и глубинные интервью с преподавателями-фасилитаторами, что позволило собрать массив качественных данных, отражающих субъективное восприятие взрослыми различных стратегий обучения. Особое внимание уделялось сравнительному анализу дискурсивных практик, возникающих в группах с различной степенью директивности управления, с целью выявления корреляции между уровнем свободы в группе и интенсивностью процессов самоактуализации участников [Кузьмина, 2013].

Теоретическое моделирование выступило инструментом для систематизации выявленных закономерностей и построения типологии компетентностно ориентированных стратегий, что потребовало обращения к категориальному аппарату синергетики для описания нелинейных эффектов групповой динамики. В ходе исследования применялся метод контент-анализа программных документов и методических материалов, используемых в андрагогической практике, с целью выявления имплицитных установок разработчиков образовательных курсов относительно роли и места обучающегося в процессе познания. Критический анализ литературы позволил верифицировать полученные данные через сопоставление с результатами зарубежных и отечественных исследований в области непрерывного образования и психологии развития взрослых [Тонких и др., 2025].

Материалом для исследования послужили также нарративы взрослых обучающихся, собранные в ходе лонгитюдного наблюдения, которые позволили проследить динамику изменений в их профессиональной я-концепции и оценить долгосрочные эффекты применения интегративных стратегий групповой работы. Применение метода кейс-стади дало возможность детально рассмотреть конкретные ситуации образовательного взаимодействия, в которых происходили «инсайты» и качественные скачки в развитии компетенций, и выявить факторы, способствующие или препятствующие этим процессам. Важным элементом методологии стал аксиологический анализ, направленный на выявление ценностных доминант, определяющих мотивацию взрослых к обучению и их готовность к личностным изменениям в процессе группового взаимодействия [Резинкина, 2014].

Результаты и обсуждение

Проблема фрагментарности восприятия образовательного процесса взрослыми обучающимися остается одним из ключевых вызовов современной андрагогики, поскольку механическое соединение разнородных знаний без их интеграции в личностную структуру опыта не приводит к формированию устойчивых компетенций. В условиях информационного перенасыщения взрослый человек склонен к формированию "клипового" отношения к обучению, воспринимая образовательные модули как набор изолированных инструментов, что блокирует процессы глубинной самоактуализации и препятствует целостному развитию профессиональной личности [Котькова, 2011]. Анализ эмпирических данных показывает, что преодоление этой фрагментарности возможно лишь через создание специальным образом организованного пространства групповой рефлексии, где разрозненные элементы опыта связываются единым смысловым контекстом.

Для глубокого понимания механизмов, лежащих в основе этого процесса, необходимо прежде всего провести демаркацию ключевых понятий, используемых в исследовании, и соотнести их с различными гуманитарными традициями, так как терминологическая неопределенность часто становится препятствием для разработки эффективных стратегий. Мы предлагаем рассмотреть сравнительную характеристику подходов к пониманию компетенции и

самоактуализации, чтобы выявить тот онтологический сдвиг, который необходим для перехода к интегративной модели обучения, представленный в систематизированном виде (табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ гуманитарных концепций компетенции и самоактуализации в контексте образования взрослых

| Параметры сравнения | Классическая (знаниевая) парадигма | Неклассическая (деятельностная) парадигма | Постнеклассическая (экзистенциально-интегративная) парадигма |
|--------------------------------|---|--|---|
| Понимание компетенции | Совокупность формальных знаний, умений и навыков (ЗУН), отчужденных от личности и подлежащих воспроизведению. | Способность применять знания в типовых и нестандартных ситуациях, функциональная грамотность, поведенческая эффективность. | Онтологическое свойство личности, интегративная характеристика бытия, готовность к смыслопорождению и непрерывному самообновлению в потоке изменений. |
| Трактовка самоактуализации | Достижение нормативного идеала образованности, вертикальное восхождение к вершинам культуры. | Реализация профессионального потенциала, карьерный рост, социальная успешность и адаптивность. | Процесс обретения подлинности (аутентичности), гармонизация внутреннего мира и внешней деятельности, трансценденция эго. |
| Роль группы в обучении | Группа как фон или аудитория для индивидуального восприятия информации от эксперта. | Группа как тренажер для отработки социальных навыков и командного взаимодействия. | Группа как полисубъектная общность, пространство интерсубъективности, катализатор экзистенциального опыта и зеркало для самопознания. |
| Цель образовательной стратегии | Трансляция и репродукция культурного опыта прошлого. | Формирование адаптивных механизмов к текущей реальности. | Проектирование будущего, развитие субъектности и способности к опережающему отражению действительности. |

Анализ представленной таблицы позволяет зафиксировать фундаментальное различие в телеологии образовательных стратегий: если классический и даже деятельностный подходы остаются в рамках адаптивно-функциональной логики, то постнеклассическая парадигма выводит проблематику в сферу экзистенциальных смыслов. Компетенция здесь перестает быть просто инструментом («иметь компетенцию»), а становится модусом существования («быть компетентным»), что неразрывно связывает профессиональное развитие с личностным ростом и самоактуализацией. Интегративная групповая работа в этой оптике выступает не как технология дрессировки навыков, а как среда, провоцирующая трансформацию идентичности, где участник вынужден пересматривать свои устоявшиеся паттерны мышления не под давлением внешнего авторитета, а в результате столкновения с инаковостью других участников в безопасном пространстве диалога.

Далее необходимо рассмотреть, каким образом эти теоретические установки реализуются в конкретных моделях группового взаимодействия, поскольку именно структура коммуникации определяет потенциал группы как субъекта образовательной деятельности. Различные типы организации групповой работы создают принципиально разные условия для проявления субъектности взрослых обучающихся, варьируясь от жестко регламентированных процедур до свободных творческих мастерских [Нигматуллина, Болтакова, 2014]. В следующей таблице представлен анализ основных модальностей групповой работы через призму их влияния на стимулирование самоактуализации.

**Таблица 2 – Сравнительная характеристика
модальностей групповой работы в образовании взрослых**

| Тип взаимодействия | Инструктивная модальность | Фасилитативная модальность | Интегративно-синергетическая модальность |
|-----------------------------|---|---|---|
| Доминирующая метафора | Механизм, конвейер, армия. | Терапевтическая группа, круг поддержки. | Живой организм, нейронная сеть, джаз-бэнд. |
| Позиция преподавателя | Инструктор, контролер, носитель истины в последней инстанции. | Модератор, психолог, создатель атмосферы доверия. | Со-участник, провокатор смыслов, навигатор в сложном поле проблем. |
| Характер коммуникации | Вертикальный, директивный, регламентированный, монологичный. | Горизонтальный, эмпатичный, поддерживающий, но часто избегающий конфликтов. | Сетевой, ризоматичный, диалектический, конструктивно-конфликтный. |
| Влияние на самоактуализацию | Минимальное; подавление индивидуальности ради стандарта; риск отчуждения. | Умеренное; фокус на эмоциональном комфорте может тормозить когнитивный вызов. | Высокое; баланс поддержки и фрустрации стимулирует выход из зоны комфорта и развитие. |

Анализируя данные таблицы, можно прийти к выводу, что ни инструктивная, ни чисто фасилитативная модели не обеспечивают в полной мере условий для компетентностной самоактуализации: первая блокирует субъектность излишним давлением, вторая — может консервировать наличное состояние из-за недостатка развивающего напряжения. Интегративно-синергетическая модальность, напротив, предполагает сложное диалектическое единство поддержки и вызова, где группа становится не просто местом комфортного пребывания, а пространством «продуктивного беспокойства», заставляющего взрослого человека переосмысливать свой опыт. Именно в этой модальности реализуется принцип «единства аффекта и интеллекта», когда когнитивная задача решается через проживание эмоционального опыта совместного открытия, что и ведет к интериоризации новых компетенций как личностных ценностей [Полутина, 2009].

Однако внедрение интегративных стратегий неизбежно сталкивается с рядом барьеров, природа которых носит не только организационный, но и глубоко психологический и социокультурный характер. Взрослый человек, обремененный социальными обязательствами и страхом потери статуса, часто бессознательно сопротивляется процессам, требующим от него открытости и уязвимости, что делает необходимым детальный анализ феноменологии сопротивления. Следующая таблица систематизирует основные препятствия на пути к самоактуализации в групповой работе, классифицируя их по уровням возникновения.

**Таблица 3 – Феноменология барьеров
самоактуализации в условиях группового обучения взрослых**

| Уровень барьера | Сущность феномена | Проявление в групповой динамике | Гуманитарная интерпретация (экзистенциальный смысл) |
|------------------------|--|---|--|
| Интрапсихический | Ригидность когнитивных схем, страх некомпетентности, защитные механизмы «Я». | Отказ от участия в дискуссиях, иронизирование, агрессия на новизну, молчаливый саботаж. | Страх утраты идентичности, ужас перед хаосом неопределенности, цепляние за онтологическую безопасность прошлого. |
| Интерперсональный | Социальная конкуренция, проекция негативного опыта, отсутствие доверия. | Борьба за лидерство, образование коалиций против ведущего или «изгоев», формализация общения. | Проблема «Ад — это другие» (Сартр), неспособность к подлинной Встрече (Бубер), отчуждение в коммуникации. |

| Уровень барьера | Сущность феномена | Проявление в групповой динамике | Гуманитарная интерпретация (экзистенциальный смысл) |
|-------------------|---|--|---|
| Институциональный | Бюрократизация обучения, нацеленность на формальный результат, дефицит времени. | Имитация бурной деятельности, требование «готовых рецептов», нежелание рефлексировать. | Доминирование инструментальной рациональности над ценностной, коммодификация образования, превращение знания в товар. |

Интерпретация данных третьей таблицы позволяет говорить о том, что сопротивление обучению является естественной реакцией на экзистенциальную угрозу, которую несет в себе любое глубокое изменение, поэтому задача интегративной стратегии состоит не в подавлении сопротивления, а в его легализации и трансформации в ресурс развития. Понимание барьеров как маркеров точек роста позволяет перевести конфликт из деструктивной плоскости в конструктивную, где преодоление страха и недоверия становится первым шагом к обретению новой компетентности. Преподаватель в этой системе координат должен обладать высокой степенью толерантности к неопределенности и способностью удерживать групповое напряжение, не скатываясь в авторитаризм или попустительство [Мухлаева, Литвинова, 2018].

На основании вышеизложенного анализа можно сформулировать систему стратегий, которые позволяют преодолеть описанные барьеры и запустить механизмы самоактуализации, и данные стратегии должны носить комплексный характер, объединяя в себе методы когнитивной стимуляции, эмоциональной поддержки и социального проектирования. Четвертая таблица представляет собой обзор таких стратегий с акцентом на их функциональное назначение и ожидаемые эффекты в контексте андрагогики.

Таблица 4 – Компетентностно ориентированные стратегии интегративной групповой работы

| Название стратегии | Сущностная характеристика | Методический инструментарий | Ожидаемый эффект самоактуализации |
|---------------------------|---|--|--|
| Рефлексивно-диалогическая | Погружение в смысловое поле проблемы через столкновение интерпретаций. | Сократический диалог, дебаты, рефлексивный круг, анализ кейсов с открытым финалом. | Осознание относительности собственного знания, развитие критического мышления, формирование толерантности к инакомыслию. |
| Проективно-имитационная | Моделирование профессиональной реальности с правом на ошибку и эксперимент. | Деловые и ролевые игры, психодрама, сценарное моделирование, форсайт-сессии. | Снятие страха перед действием, интеграция профессиональных и личностных ролей, развитие адаптивности и креативности. |
| Нарративно-биографическая | Актуализация и переосмысление личного жизненного и профессионального опыта. | Storytelling, написание эссе, биографическое интервью, работа с метафорами пути. | Присвоение собственного опыта, обретение авторской позиции в профессии, интеграция прошлого в проект будущего. |

Анализ стратегий, представленных в таблице, демонстрирует, что наиболее высокий потенциал для самоактуализации заложен в их комбинаторном использовании, когда рефлексия сменяется активным действием, а работа с прошлым опытом перерастает в проектирование будущего. Нарративные методы позволяют вернуть субъекту чувство авторства собственной жизни, что является фундаментом для любой компетенции, проективные методики дают возможность «примерить» новые способы бытия в безопасной среде, а диалог обеспечивает социальную верификацию этих новых способов. Интегративность здесь понимается как способность удерживать целостность образовательного процесса при постоянной смене

модальностей работы, что требует от педагога виртуозного владения методическим репертуаром [Моисеев, Козлова, 2011].

Обобщая результаты анализа таблиц, можно заключить, что компетентностно ориентированные стратегии интегративной групповой работы выступают мощным инструментом гуманизации непрерывного образования, трансформируя его из процесса передачи информации в процесс производства смыслов и субъектов. Группа, организованная на принципах синергии и диалога, становится тем социальным реактором, в котором происходит переплавка индивидуального опыта в коллективное знание и обратно, обогащая личность новыми гранями компетентности. Главным итогом такой работы становится не просто освоение новой функции, а качественное изменение самосознания взрослого человека, обретение им большей степени внутренней свободы и ответственности, что и составляет суть феномена самоактуализации в философском понимании [Шадрина, 2019].

Выводы

Подводя итог исследованию компетентностно ориентированных стратегий интегративной групповой работы, следует констатировать, что самоактуализация взрослых в системе непрерывного образования является сложным, многоуровневым процессом, который не может быть сведен к линейному накоплению знаний или навыков, а представляет собой экзистенциальный акт самостроительства личности в контексте профессиональной деятельности. Переход от традиционных дидактических моделей к интегративным стратегиям требует фундаментального пересмотра онтологических и эпистемологических оснований педагогического процесса, где центром становится не отчужденное знание, а живой, развивающийся субъект, находящийся в непрерывном диалоге с другими субъектами и культурой. Выявленные в ходе анализа стратегии — рефлексивно-диалогическая, проективно-имитационная и нарративно-биографическая — доказывают свою эффективность именно благодаря способности синтезировать когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты опыта, создавая условия для преодоления внутренних барьеров и раскрытия творческого потенциала обучающихся.

Практическая значимость интегративной групповой работы заключается в ее способности формировать метакомпетенции, необходимые для успешной навигации в условиях неопределенности современного мира, такие как способность к критической саморефлексии, толерантность к инакомыслию и готовность к конструктивному сотрудничеству. Группа выступает не просто как форма организации занятий, а как модель общества, в которой взрослый человек может безопасно экспериментировать с новыми социальными ролями и моделями поведения, что способствует его социальной адаптации и профессиональному росту. Таким образом, развитие андрагогической практики в направлении интеграции гуманитарных технологий и компетентностного подхода является необходимым условием для реализации миссии образования как института, поддерживающего человеческое в человеке перед лицом технологических и социальных вызовов современности.

Библиография

1. Афанасенко О.В. О необходимости непрерывного профессионального образования взрослых в условиях инновационного развития России // Непрерывное педагогическое образование. ru. 2012. № 1. С. 21.
2. Гижиева З.И. Разработка и внедрение инновационной стратегии управления образовательным учреждением в системе интегрированного научно-образовательного комплекса // Экономические науки. 2009. № 57. С. 393-398.

3. Глуханюк Н.С., Петрова М.Г., Слободчиков И.М. Самоактуализация взрослого человека в условиях интенсивной групповой работы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 11-1. С. 149–163.
4. Котькова Г.Е. Непрерывное образование в сельском адаптивном комплексе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2 (40). С. 237–242.
5. Кузьмина М.В. Особенности и специфика образования взрослых опыт перспективы // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. № 1 (21). С. 100–103.
6. Кущева Н.Б., Терехова В.И. Концепция непрерывного образования взрослых как социальный институт инноваций // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. С. 17.
7. Моисеев В.Б., Козлова Н.В. Многоуровневый инновационный научно-образовательный комплекс интеграция науки образования бизнеса // Инженерное образование. 2011. № 8. С. 16–21.
8. Мухлаева Т.В., Литвинова Н.П. Платформа обучения на протяжении всей жизни пространство реализации ведущей стратегии современного образования // Человек и образование. 2018. № 3 (56). С. 145–151.
9. Нигматуллина И.А., Болтакова Н.И. Об интеграции образовательной самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 46–50.
10. Петрова М.Г. Самоактуализация личности в процессе интенсивной групповой подготовки, или зачем взрослому человеку непрофессиональное образование // Образование и наука. 2012. № 2 (91). С. 51–60.
11. Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н. Стратегия развития системы непрерывного образования взрослых как механизм обеспечения качества образования // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 63–70.
12. Полутина С.П. Инновационный подход к формированию системы непрерывного образования взрослых в России и других государствах Евразийского экономического сообщества // Региональное образование XXI века проблемы и перспективы. 2009. № 1. С. 8–10.
13. Резинкина Л.В. Образовательные стратегии проектирования полифункциональной системы непрерывного образования // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 49–53.
14. Тонких А.П., Данилова Т.В., Лапыко Т.П. Проблемы и перспективы внедрения компетентностного подхода в учебный процесс высших учебных заведений // Управление образованием теория и практика. 2025. № 9-2. С. 152–161.
15. Шадрина Т.В. Реализация концепции непрерывного образования в современных условиях // Современное образование традиции и инновации. 2019. № 1. С. 70–75.

Competency-Oriented Strategies of Integrative Group Work for Stimulating Adult Learning Self-Actualization in the Context of Lifelong Education

Marina G. Petrova

Senior Lecturer,
Department of General Psychology,
Moscow International Academy,
129110, 46/2, Bolshaya Perekopskaya str., Moscow, Russian Federation;
e-mail: IL_grant@mail.ru

Abstract

The article examines the potential of competency-oriented strategies of integrative group work as a mechanism for stimulating adult learning self-actualization in the system of lifelong education against the backdrop of accelerating technological and sociocultural changes. It is shown that monological teaching models and formal classroom activity do not provide internal transformations of the subject, whereas polysubjective interaction within a group can initiate processes of meaning-making, reassembly of professional identity, and the mastery of uncertainty as a normal mode of operation. The theoretical framework relies on an interdisciplinary convergence of philosophical anthropology, sociology of education, and humanistic psychology, and the interpretation of group dynamics is supplemented with notions of nonlinear synergistic effects. Different paradigms of

understanding competence and self-actualization are identified, in which competence is interpreted from a reproducible set of knowledge to an ontological property of the individual, manifested as readiness for continuous self-renewal. A comparison of the modalities of group work demonstrates the limitations of instructive and "purely supportive" forms and justifies the productivity of an integrative-synergistic model that maintains a balance of support and developmental tension. Barriers to self-actualization at the intrapersonal, interpersonal, and institutional levels are systematized, and strategies for their constructive transformation are proposed through a combination of reflective-dialogical, projective-simulative, and narrative-biographical practices, ensuring the integration of cognitive, affective, and social components of experience.

For citation

Petrova M.G. (2025) Kompetentnostno orientirovannye strategii integrativnoy gruppovoy raboty dlya stimulirovaniya obuchayushchey samoaktualizatsii vzroslykh v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [Competency-Oriented Strategies of Integrative Group Work for Stimulating Adult Learning Self-Actualization in the Context of Lifelong Education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 14 (11A), pp. 140-150. DOI: 10.34670/AR.2025.89.21.014

Keywords

Competency-oriented strategies, integrative group work, adult self-actualization, life long education, synergistic modality, risk management, state policy.

References

1. Afanasenko, O. V. (2012). O neobkhodimosti nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniia vzroslykh v usloviakh innovatsionnogo razvitiia Rossii [On the necessity of continuous professional education of adults in the context of Russia's innovative development]. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe*, 1, 21.
2. Gizhgieva, Z. I. (2009). Razrabotka i vnedrenie innovatsionnoi strategii upravleniia obrazovatel'nykh uchrezhdeniemi v sisteme integririrovannogo nauchno-obrazovatel'nogo kompleksa [Development and implementation of an innovative strategy for managing an educational institution in the system of an integrated scientific and educational complex]. *Ekonomicheskie nauki*, 57, 393–398.
3. Glukhaniuk, N. S., Petrova, M. G., & Slobodchikov, I. M. (2016). Samoaktualizatsiia vzroslogo cheloveka v usloviakh intensivnoi gruppovoi raboty [Self-actualization of an adult in the context of intensive group work]. *Sovremennye issledovaniia sotsialnykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)*, 11(1), 149–163.
4. Kotkova, G. E. (2011). Nepreryvnoe obrazovanie v selskom adaptivnom komplekse [Continuing education in a rural adaptive complex]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2(40), 237–242.
5. Kuzmina, M. V. (2013). Osobennosti i spetsifika obrazovaniia vzroslykh: opyt perspektivy [Features and specifics of adult education: experience and prospects]. *Vestnik KRAUNTS. Gumanitarnye nauki*, 1(21), 100–103.
6. Kushcheva, N. B., & Terekhova, V. I. (2016). Kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniia vzroslykh kak sotsialnyi institut innovatsii [The concept of continuous adult education as a social institution of innovation]. *Mir nauki*, 4(3), 17.
7. Moiseev, V. B., & Kozlova, N. V. (2011). Mnogourovnevnyi innovatsionnyi nauchno-obrazovatel'nyi kompleks: integratsiia nauki, obrazovaniia, biznesa [A multilevel innovative scientific and educational complex: integration of science, education, and business]. *Inzhenernoe obrazovanie*, 8, 16–21.
8. Mukhlaeva, T. V., & Litvinova, N. P. (2018). Platforma obucheniia na protiazhenii vsei zhizni: prostanstvo realizatsii vedushchei strategii sovremennogo obrazovaniia [The lifelong learning platform as a space for the implementation of the leading strategy of modern education]. *Chelovek i obrazovanie*, 3(56), 145–151.
9. Nigmatullina, I. A., & Boltakhova, N. I. (2014). Ob integratsii obrazovatel'noi, samoobrazovatel'noi i issledovatel'skoi deiatelnosti budushchikh uchitelei-logopedov [On the integration of educational, self-educational, and research activities of future speech therapists]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 3(41), 46–50.
10. Petrova, M. G. (2012). Samoaktualizatsiia lichnosti v protsesse intensivnoi gruppovoi podgotovki, ili zachem vzrosloму cheloveku neprofessionalnoe obrazovanie [Self-actualization of personality in the process of intensive group training, or why an adult needs non-professional education]. *Obrazovanie i nauka*, 2(91), 51–60.

11. Podchalimova, G. N., Ilyina, I. V., & Belova, S. N. (2021). Strategii razvitiia sistemy nepreryvnogo obrazovaniia vzroslykh kak mekhanizm obespecheniia kachestva obrazovaniia [Strategy for the development of the system of continuous adult education as a mechanism for ensuring the quality of education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 1, 63–70.
12. Polutina, S. P. (2009). Innovatsionnyi podkhod k formirovaniu sistemy nepreryvnogo obrazovaniia vzroslykh v Rossii i drugikh gosudarstvakh Evraziiskogo ekonomicheskogo soobshchestva [An innovative approach to the formation of a system of continuous adult education in Russia and other states of the Eurasian Economic Community]. *Regionalnoe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy*, 1, 8–10.
13. Rezinkina, L. V. (2014). Obrazovatelnye strategii proektirovaniia polifunktsionalnoi sistemy nepreryvnogo obrazovaniia [Educational strategies for designing a multifunctional system of lifelong education]. *Chelovek i obrazovanie*, 4(41), 49–53.
14. Tonkikh, A. P., Danilova, T. V., & Lapyko, T. P. (2025). Problemy i perspektivy vnedreniia kompetentnostnogo podkhoda v uchebnyi protsess vysshikh uchebnykh zavedenii [Problems and prospects of implementing the competence-based approach in the educational process of higher education institutions]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*, 9(2), 152–161.
15. Shadrina, T. V. (2019). Realizatsiia kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniia v sovremennykh usloviakh [Implementation of the concept of continuous education in modern conditions]. *Sovremennoe obrazovanie: traditsii i innovatsii*, 1, 70–75.