



# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал  
№ 4 (64) / 2023

Главный редактор  
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



**Основатель**  
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ  
ЗАВЕДЕНИЕ  
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-  
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

**Учредитель**  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Крымский федеральный университет  
имени В. И. Вернадского»  
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,  
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по  
надзору в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ  
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой  
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного  
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)  
Анна Люликова (заместитель главного редактора)  
Елена Насонова (технический редактор)  
Анна Цимбал (компьютерная верстка)  
Дизайн: Геннадий Рогачёв,  
Елена Катранжи,  
Анна Максименко

Адрес издательства:  
298635, Республика Крым,  
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А  
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции  
журнала «Гуманитарные науки»:  
298635, Республика Крым,  
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2А  
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 25.12.2023 г.  
Дата выхода в свет 29.12.2023 г.  
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.  
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.  
Тираж 500 экз. Зак. № 21. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,  
идея, композиционное решение этого издания  
не могут копироваться или воспроизводиться  
в любой форме и любыми способами – ни элек-  
тронными, ни фотомеханическими, ни путем  
ксерокопирования и записи или компьютерного  
архивирования без письменного разрешения  
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2023 г.



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-  
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-  
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением ученого совета Гуманитарно-  
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский  
федеральный университет имени В. И. Вернадского»  
в г. Ялте, протокол № 11 от 28.11.2023 г.

## Редакционная коллегия

**Глузман А. В.** – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*

**Горбунова Н. В.** – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Редькина Л. И.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Богинская Ю. В.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Шушара Т. В.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Гордиенко Т. П.** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

**Болотова М. И.** – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

**Донина И. А.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

**Овчинникова Т. С.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

**Штец А. А.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета

**Петрушин В. И.** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета

**Егорова Ю. Н.** – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета

**Люликова А. В.** – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора

**Черный Е. В.** – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

**Калина Н. Ф.** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

**Пауленко В. В.** – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

**Пономарева Е. Ю.** – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Бура Л. В.** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Андреев А. С.** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»

**Савенков А. И.** – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

**Микляева А. В.** – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

**Василенко И. В.** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета

**Султанова И. В.** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета

**Волкова И. П.** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

## Editorial Board

**Gluzman A. V.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief

**Gorbunova N. V.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Redkina L. I.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Boginskaya Yu. V.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Shushara T. V.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Gordienko T. P.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University

**Bolotova M. I.** – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

**Donina I. A.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

**Ovchinnikova T. S.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University

**Shtec A. A.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University

**Petrushin V. I.** – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University

**Egorova Y. N.** – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University

**Liulikova A. V.** – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief

**Cherny E. V.** – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

**Kalina N. F.** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

**Pavlenko V. V.** – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University

**Ponomareva E. Y.** – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Bura L. V.** – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Andrejev A. S.** – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University

**Savenkov A. I.** – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University

**Miklyajeva A. V.** – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia

**Vasilenko I. V.** – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University

**Sultanova I. V.** – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University

**Volkova I. P.** – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia



*Содержание*

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА <i>ГЛУЗМАН А. В.</i> .....	8
<b>ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>ЮЖАНИНОВА Е. В.</i> К вопросу о дисциплине и наказаниях в школе Германии....	11
<i>МЕЗЕНЦЕВА А. И.</i> Обзор научной литературы по вопросу формирования гражданственности в поликультурном образовании.....	17
<i>ПОЛОСКИНА О. В., МЕРКУЛОВА С. А.</i> Роль интернета в формировании деструктивного поведения современных подростков.....	23
<i>МАГОМЕДОВ Р.Р., РОМАЕВА Н. Б., ДАУРОВ А. М.</i> Содержание воспитательной деятельности педагога-тренера (инструктора) центра детско-юношеского туризма (ЦДЮТ).....	28
<i>ГИЛЬМИДИНОВА Т. В.</i> Парадигмы современного русского образования.....	35
<i>РОМАЕВА Н.Б., СОЛОВЬЕВА И.В.</i> Подготовка педагогов к введению и реализации обновленных ФГОС среднего общего образования.....	41

**МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ  
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

<i>ЛОБАЧЕВА Н. А.</i> Дидактический потенциал программ по генерации текста на уроках русского языка.....	47
<i>ВАН Ш., САВЕЛЬЕВА Н. Х.</i> Исторический обзор и перспективы обучения русскому языку в Китае.....	53
<i>ГЛУЗМАН А.А.</i> Моделирование и реализации образовательного тренажера в процессе подготовки будущих преподавателей иностраных языков .....	59
<b>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ</b>	
<i>ЕКЖАНОВА Е.А., НАЗАРОВА Л. Л.</i> Сравнительный анализ групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития.....	69
<i>МОРОЗОВА В. В.</i> Особенности речевых предпосылок письма обучающихся первого класса с задержкой психического развития .....	75



<i>РАЕЦКАЯ И. Е.</i>			
Психолого-педагогическое сопровождение семьей, имеющих детей с ограниченными возможностями...		79	
<b>ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ</b>			
<i>ХАРИТОНОВА Е. В., ИСАЕВА Р. И.</i>			
Личностные стили психического выгорания социальных работников.....		86	
<i>СУЛТАНОВА И. В.</i>			
Особенности эмоциональной сферы у лиц, перенесших COVID-19 .....		95	
<i>ВЕРСТОВА М. В., ВЕРСТОВ В. В.</i>			
Психологическое индуцирование ребенка в семейном конфликте между родителями.....		108	
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b>			
<i>ГЛУЗМАН А. В., МЕЛИКЬЯН В. В.</i>			
Психолого-педагогическое сопровождение подростков из неполных семей в общеобразовательных организациях.....		120	
<i>СЕРЕБРОВСКАЯ Н. Е., РЫБИНА С. А.</i>			
Анализ феномена чёрного юмора в научно-практических исследованиях.....		130	
<i>ЛУЧИНКИНА А. И., ГАНИЕВА Э. А.</i>			
Особенности представлений о родителях у интернет-активных подростков...		135	
<i>ЖУРАВЕЛЬ В. П., РОГОЧАЯ Г. П.</i>			
Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте .....		142	
<i>ЛЕБЕДЕВА Ю. А., ЮРКОВА И. Г., БОГАЧИНСКИЙ Е. И.</i>			
Личностные детерминанты социально-психологического здоровья студенческой молодежи.....		152	
<b>НАШИ АВТОРЫ .....</b>		<b>161</b>	





<b>COLUMN OF CHIEF EDITOR</b>	
<i>GLUZMAN A. V.</i> .....	<b>8</b>
<b>HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION</b>	
<i>YUZHANINOVA E. V.</i>	
To the Question of Discipline and Punishment in German Schools.....	<b>11</b>
<i>MEZENTSEVA A. I.</i>	
Review of Scientific Literature on the Formation of Citizenship in Multicultural Education.....	<b>17</b>
<i>POLOSKINA O. V., MERKULOVA S. A.</i>	
The Role of the internet in Shaping the Destructive Behavior of Modern Adolescents.....	<b>23</b>
<i>MAGOMEDOV R.R., ROMAYEVA N. B., DAUROV A.M.</i>	
The Content of Educational Activities Teacher-Trainer (Instructor) of the Center Children and Youth Tourism (CCYT).....	<b>28</b>
<i>GILMIDINOVA T. V.</i>	
Paradigms of Modern Russian Education.....	<b>35</b>
<i>ROMAEVA N.B., SOLOVYOVA I.V.</i>	
Preparing Teachers for the Introduction and Implementation of the Updated Federal State Educational Standards for Secondary General Education.....	<b>41</b>

**MODERNIZATION OF PROFESSIONAL  
EDUCATION: TRENDS  
AND DEVELOPMENT VECTORS**

<i>LOBACHEVA N. A.</i>	
Didactic Potential of Text Generation Programs in Russian Language Lessons.....	<b>47</b>
<i>WANG SH., SAVELIEVA N. H.</i>	
Historical Review and Prospects for Teaching Russian Language in China.....	<b>53</b>
<i>GLUZMAN A.A.</i>	
Modeling and Implementation of an Educational Simulator in the Process of Training Future Teachers of Foreign Languages.....	<b>59</b>
<b>INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS</b>	
<i>EKZHANOVA E.A., NAZAROVA L. L.</i>	
Comparative Analysis of Compensatory and Combined Orientation Groups for Children with Mental Retardation.....	<b>69</b>
<i>MOROZOVA V. V.</i>	
Features of Speech Prerequisites for Writing of First-Grade Students with Mental Retardation.....	<b>75</b>
<i>RAETSKAYA I. E.</i>	
Psychological and Pedagogical Support for Families with Children with Disabilities.....	<b>79</b>



**THEORETICAL  
AND METHODOLOGICAL BASES  
AND MODERN PRACTICES  
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

*KHARITONOVA E. V.,  
ISAEVA R. I.*

Personal Styles  
of Mental Burnout  
of Social Workers..... **86**

*SULTANOVA I.V.*

Features of the Emotional  
Sphere in Persons  
who had COVID-19..... **95**

*VERSTOVA M. V.,  
VERSTOV V. V.*

Psychological Induction  
of a Child in a Family  
Conflict Between Parents..... **108**

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT  
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*GLUZMAN A.V.,  
MELIKYAN V. V.*

Psychological  
and Pedagogical  
Support of Adolescents  
from Single-Parent Families  
in Educational Institutions..... **120**

*SEREBROVSKAYA N. E.,  
RYBINA S. A.*

Analysis of the Phenomenon  
of Black Humor in Scientific  
and Practical Research..... **130**

*LUCHINKINA A. I.,  
GANIEVA E. A.*

Features of Ideas  
about Parents  
among Internet-Active  
Teenagers..... **135**

*ZHURAVEL V. P.,  
ROGOCHAYA G. P.*

The relationship  
of Individual Typological  
Characteristics  
of Students  
and their Attitudes  
in Conflict..... **142**

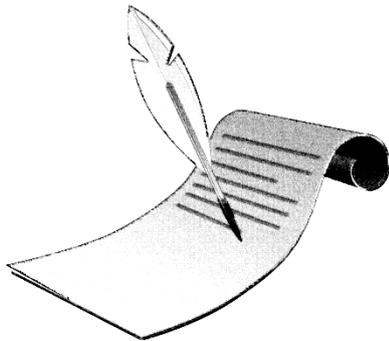
*LEBEDEVA YU. A.,  
YURKOVA I. G.,  
BOGACHINSKY E. I.*

Personal Determinants  
of Social-Psychological  
Health in College Youth..... **152**





## СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



**А. В. Глузман,**  
главный редактор журнала  
«Гуманитарные науки»

### УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакция подготовила последний в этом году выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». И мы хотели бы изменить традицию подводить итоги тем изменениям, которые в большей или меньшей степени были затронуты в предыдущих номерах журнала. Тем более, что завершается 2023 год, наполненный различными важными для нашей страны событиями. Эти события породили различные, зачастую противоположные тенденции, касающиеся политических, экономических, социокультурных и образовательных сторон жизни общества. Сложный, неоднозначный характер социальных связей и отношений как никогда отложил свой отпечаток на многие проблемы, приобретающие не только новые параметры и масштабы, но и новое качество. Все большее значение имеет анализ социальных последствий происходящих событий, их влияния на человека, его социальную и природную среду. Приближение нового, 2024 года, рождает особо острое желание вернуться к традициям и заглянуть в будущее, предугадать позитивные изменения в сфере отечественного образования.

Собственный пятидесятилетний опыт работы в системе образования, включающий путь от сельского учителя музыки, практического психолога, заместителя директора школы-интерната до директора педагогического колледжа, ректора гуманитарного университета и министра образования и науки Республики Крым, позволяет сделать системный ретроспективный и целевой анализ происходящих изменений и понять, к каким традиционным ценностям необходимо вернуться, чтобы оставаться особой российской цивилизацией.

Вернемся на десятилетие назад, когда вновь избранный Президент Российской Федерации В. В. Путин, на своей традиционной



пресс-конференции 19 декабря 2013 года заявил: «Для меня важна не критика западных ценностей. Для меня важно защитить наше население от некоторых квазиценностей, которые очень сложно воспринимаются нашими гражданами, нашим населением (<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/19825>). Что же касается традиционных наших ценностей, то я действительно считаю, что мы должны обратить на это больше внимания (<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/19825>). Без этих ценностей общество деградирует. Безусловно, мы должны вернуться, понять их важность и на базе этих ценностей двигаться вперед. (<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/19825>). Это, конечно, консервативный подход, но напомним еще раз слова Бердяева, что консерватизм – это не то, что мешает движению вперед и вверх, а то, что препятствует движению назад и вниз. Вот это, на мой взгляд, очень верная формула. Эту формулу я и предлагаю по сути. Ничего здесь необычного для нас нет. Россия – страна с очень древней глубокой культурой. Не только ориентируясь на будущее, но и опираясь на эту традицию, на эту культуру, мы можем чувствовать себя уверенно, уверенно идти вперед и развиваться».

Что произошло за последние 10 лет с нашей страной и ее гражданами? Когда произошел раздел «между прошлым» и «будущим»? На мой взгляд, этот цивилизационный этап начался после воссоединения Крыма с Россией и введенных против России многочисленных санкций и понимания того, что без опоры на собственные силы и традиции нет будущего у нашей страны.

Согласимся с доктором педагогических наук, профессором Кубанского государственного университета А. А. Остапенко, что «ключевым понятием почти во всех сферах стало слово «импортозамещение»» (Остапенко А. А. Импортозамещение в образовании можно не откладывать или можно ли еще спасти систему образования? – Краснодар: Издание ав-

тора, 2016. – 32 с.). Необходимо осознавать, что в ближайшие годы (а, скорее всего, месяцы) процесс импортозамещения и возврата к традиционным ценностям придет в образование и воспитательную практику. И выиграет тот, кто будет готов к этому процессу, тот, кто, не дожидаясь циркуляров Минобрнауки РФ, начнет эту работу. Поэтому и мы на страницах журнала хотим определить траекторию и образовательную политику нашего издания!

Извечный вопрос: «Что делать?»!

Первое и главное, что объединяет многочисленные исследования отечественных педагогов, психологов и практикующих работников образования – это стремление сформулировать основную цель – формирование духовной, свободной, творческой и социально активной личности на основе традиций отечественного образования. Несомненно, эти качества молодых людей, формируемые на протяжении всей дальнейшей жизнедеятельности, являются смысложизненными ориентирами, о которых говорил В. В. Путин на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей «Сириус» 1 сентября 2015 года. К этим ориентирам он отнес честность, патриотизм, совесть, любовь, доброту, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга.

Отметим, что впервые в 2009 году, согласно Конституции Российской Федерации, был определен современный национальный воспитательный идеал: «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» (Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – С. 18–19).



Исходя из вышесказанного, редакция журнала предлагает в следующем году авторам статей сконцентрировать свое внимание на ряд актуальных вопросов, а именно:

– от каких отживших стереотипов в обучении и воспитании детей и молодых людей нужно отказаться и на каких аксиомах выстраивать образовательное пространство в будущем;

– как соотносить развитие индивидуальности у обучающихся с формированием их чувства коллективизма, соборности, в основе которых должны лежать любовь, забота и доверие;

– как преодолеть многолетнее понимание межэтнической и межконфессиональной толерантности и прийти к традиционным для нашей системы образования Клубам и молодежным организациям интернациональной дружбы, которые функционировали многие годы в каждой школе и вузе;

– какие социокультурные и образовательные условия необходимо создать для обучающихся и педагогов с целью реинтеграции учебных учреждений новых регионов в систему российского образовательного пространства;

– что необходимо сделать для детей школьного и студенческого возраста с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью, чтобы их социальное, медицинское, психологическое и образовательное сопровождение позволяло им чувствовать себя полноценными членами нашего общества;

– каким образом организовать систему социальной, медицинской и психологической помощи (реабилитации) участникам СВО и членам их семей, в том числе и после завершения специальной военной операции;

– что необходимо изменить в содержании общего среднего, среднего и высшего профессионального образования, чтобы оно способствовало формированию профессиональных компетенций личности на основе его духовно-нравственного развития.

Эти и многие другие аспекты должны стать основой для размышлений ученых и практиков о современном состоянии и перспективах отечественной системы образования.

За долгие годы работы у нашего журнала появились постоянные авторы, которых мы благодарим за доверие и сотрудничество и обращаемся к тем, кто впервые на страницах журнала будет делиться результатами своих исследований.

Редакция научно-практического журнала «Гуманитарные науки» приглашает докторов и кандидатов наук, аспирантов, магистрантов и молодых ученых, педагогов, имеющих большой профессиональный опыт, опубликовать результаты научно-практических исследований на страницах нашего журнала в следующем 2024 году!

Здоровья, профессиональных успехов и благополучия всегда и во всех делах!

*С уважением,  
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАН, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым  
Александр Глузман*



## ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Южанинова

УДК: 37.01

### К ВОПРОСУ О ДИСЦИПЛИНЕ И НАКАЗАНИЯХ В ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ



**В**ведение. Вопросы дисциплины и наказания в школе нередко возникают в российском педагогическом сообществе в контексте решения насущных образовательных проблем. Является ли вопрос дисциплины одной из задач школьного воспитания? Или ответственность за нее несут родители? В чем могут быть причины того, что все больше родителей воспринимают своих детей как «маленьких тиранов»? Зависит ли непослушание школьников от недостаточной дисциплины? Насколько вообще возможно и разрешено применять дисциплинарные меры? Какой смысл и цель они имеют сейчас? Укажем, однако, что подобные вопросы в настоящее время волнуют и общественность Федеративной Республики Германии, где часто призывают к обсуждению проблем дисциплины в школе, необходимой педагогической реакции на конфликтные ситуации, потенциальной возможности применения наказания, соответственно, меры его строгости [12]. В связи с этим, представляется интересным ознакомиться с немецким опытом в данной области.

По утверждению немецких публицистов, вид и объем дисциплины и наказания за те несколько столетий, в которых существует всеобщее школьное образование в Германии, существенно изменились [18]. Изначально дисциплина выступала основным условием успешного школьного образования. Целью всеобщей школьной обязанности, введенной в 1717 году прусским королем Фридрихом Вильгельмом I, провозглашалась подготовка детей к жизни путем дисциплины, прилежания и послушания, что достигалось, в том числе телесными наказаниями – ударами палкой или линейкой по





пальцам. Неслучайно считалось, что школы в Германии отличались жесткой «палочной» дисциплиной. Прошло более столетия, пока эти наказания были запрещены. Только с середины XX века все федеральные земли Германии запретили применение физических наказаний в образовательных учреждениях, Бавария – лишь в 1983 году [20].

Вместе с тем Б. Буеб (B. Vueb), бывший руководитель элитного интерната Замок Залем в Баден-Вюртемберге, справедливо поддерживает, что за последние 40 лет соотношение между строгой дисциплиной и любовью к ученикам слишком склонилось в сторону любви. Он признает при этом, что одной любви недостаточно, нужно снова обращаться к дисциплине, которую он называет «воротами к счастью» [11]. Определяя главными ценностями современного немецкого общества справедливость, свободу и правду, Б. Буеб отмечает и такие «вторичные» добродетели как послушание, пунктуальность и стремление к порядку, которые, не являясь ценностями как таковыми, помогают достигать справедливости, порядка и правды. Эти качества, по мнению Б. Буеба, не плохи или хороши сами по себе, но определяются целью, которой служат: например, если дисциплинированные упражнения помогают достичь высокого уровня игры на фортепиано, то дисциплина очень ценна [11].

Возникшее противоречие дает основание для обращения к ключевым идеям гуманистической немецкой классической педагогики, что представляется сегодня весьма своевременным.

Целью данной статьи является изучение проблемы дисциплины и применения наказания в школьном образовании, которая нашла отражение в трудах классиков немецкой философии и педагогики И. Канта, Г. В. Гегеля, Ф. Д. Шлейермахера и И. Ф. Гербарта. Как известно, творчество этих мыслителей заложило основу развития немецкой педагогики и оказало непосредственное влияние на становление мировой педагогической науки. Актуальность работы обусловлена необходимостью анализа педагогических идей немецких ученых на современном этапе развития образо-

вательной системы для решения наиболее важных вопросов, возникающих в педагогическом сообществе.

**Изложение основного материала статьи.** В Российской педагогической энциклопедии понятие «школьная дисциплина» определяется как «принятый порядок жизни учебного заведения, соблюдение учащимися правил взаимодействия с учителями и товарищами, не ущемляющее права других и обеспечивающее успешное осуществление образовательно-воспитательных задач» [7]. Главное в этом определении, по нашему мнению, – направленность на успех в образовании ребенка и уважение прав всех участников образовательного процесса. Выделим особо такие качества дисциплинированной личности, как ответственность и самодисциплину, – категории, которые были впервые сформулированы в немецкой классической педагогике.

Так, вопросы дисциплины и отношения к наказанию ребенка представлялись чрезвычайно важными уже в период становления педагогической науки как самостоятельной дисциплины, в частности, в философско-педагогических трудах И. Канта. В комплексной цели воспитания философ выдвигал в качестве первоочередной задачи нравственное развитие личности, включающее «уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение» [5, с. 586]. Очевидно, что дисциплина не ассоциируется с негативными действиями, а подразумевается неотъемлемым условием для нравственного воспитания ребенка. При этом И. Кант подчеркивал необходимость в ограничении свободы ребенка в определенных обстоятельствах: «Ребенку должно всегда давать чувствовать, что он свободен, и свободен именно так, чтобы не стеснять свободу других» [1, с. 30]. Немецкий мыслитель не обошел вниманием проблему наказания ребенка. Он критиковал ситуации излишнего наказания: «Все дело воспитания рушится, если захотят основывать его на примерах, угрозах, наказаниях и т. п. Это было бы не более, чем дисциплинированием» [1, с. 31]. Тем самым философ различал понятия «дисциплины» и «дисциплини-



рования». Нравственная культура ребенка должна быть основана на принципах «послушания, правдивости, общительности и дружелюбия» [5, с. 605–606]. Думается, в современных условиях эти идеи по-прежнему актуальны.

Другой немецкий философ Г. В. Гегель, который был профессиональным педагогом, учителем и директором гимназии, преподавателем и ректором Берлинского университета, выделял «две стороны воспитания как единой педагогической деятельности: обучение и дисциплину» [2, с. 92]. Дисциплина, по Г. В. Гегелю, состоит в том, «чтобы сломить своеволие ребенка, чтобы истребить в нем чисто чувственное и природное» [3, с. 220], а послушание «есть начало всякой мудрости» [2, с. 92]. Вслед за И. Кантом ученый полагал необходимость послушания и дисциплины в школе как «общего порядка», одного «для всех одинаково-го правила»; потому что в школе «дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования» [2, с. 82]. С помощью дисциплины в школе нужно воспитать чувство собственного достоинства ребенка через воспитание воли и нравственного идеала. Вместе с тем в рассуждениях Г. В. Гегеля о дисциплине прослеживается определенная двойственность – ученый допускал возможность педагогических наказаний учеников.

В философско-педагогическом творчестве Ф. Д. Шлейермахера также находят страстные вопросы дисциплины и наказания. Немецкий мыслитель в своих лекциях по педагогике подробно анализировал виды и формы наказания («механическую в соединении с физической силой и духовную, т. е. порицание, наиболее естественно останавливающее проявление дурных намерений») [8, с. 82]. Ученый призывал отказаться в школе от любых наказаний, унижающих личность ребенка, в том числе, физических, допуская вместе с тем саму возможность взыскания как вспомогательного средства нравственного воспитания. Он подчеркивал, «чем меньше воспитатель действует чистым противодействием, чем больше он старается обратиться к собственной моральной

оценке ребенком совершенного поступка, тем лучше» [16, с. 210]. Очевиден призыв к рефлексии и самовоспитанию ребенка.

Немецкий философ И. Ф. Герbart по праву считается основателем классической немецкой педагогики. Его педагогическая теория включает воспитывающее обучение, нравственное воспитание и управление, задачей которого является внешнее дисциплинирование воспитанников. Однако, оно должно быть основано на раннем развитии лучших чувств в ребенке, а не на ограничениях. Лучшими средствами для этого являются авторитет, который «приобретается превосходством духа» и, по И. Ф. Герbartу, «принадлежит отцу», и любовь, основанная «на созвучии чувств и на привычке», которая «всего естественнее в матери» [4, с. 163]. Среди негативных средств управления ученый называл «угрозы, надзор, запрет, критику, вовлечение в деятельность, приказание и даже наказания (как редкие исключения), которых, однако, больше боятся издали, чем они в действительности применяются» [4, с. 161]. При этом сам И. Ф. Герbart считал телесные наказания отрицательными средствами воспитания, которыми нельзя злоупотреблять. Как известно, на основании понимания управления как подавления воли ребенка педагогику И. Ф. Герbartа часто приводят в качестве типичного примера авторитарной педагогики. Вместе с тем российский ученый Г. Б. Корнетов называет ее точнее педагогикой авторитета, так как немецкий педагог утверждал, что именно «авторитет (наряду с любовью) обеспечивает значительно более эффективное достижение педагогических целей, чем суровые средства (угроза, надзор)» [6, с. 132]. Таким образом, управление понимается как «помощь в нравственном самовоспитании» [8, с. 92]. Кроме того, И. Ф. Герbart придавал огромное значение педагогическому такту учителя, считая его важным квалификационным критерием и моральной предпосылкой всего педагогического мышления и действия. Он подчеркивал, что успешная педагогическая практика зависит в значительной степени от педагогического такта, как каче-



ства личности обучающего [19, с. 43]. Понимая под педагогическим тактом своего рода связующее средство между теорией и практикой воспитания, ученый впервые вводит в профессиональное педагогическое образование данную категорию.

Анализ представлений немецких классических философов и педагогов о дисциплине и наказаниях ребенка показал, что они базируются на гуманистических принципах свободы и ответственности. На этих принципах должна быть основана вся педагогическая практика, направленная на выполнение приоритетной задачи – нравственного воспитания ребенка. Можно утверждать, что эти идеи находят свое развитие в современном немецком обществе. Так, с ноября 2000 года в Гражданском кодексе ФРГ закреплено право детей на свободное от насилия воспитание. Физические наказания, душевные травмы и другие воспитательные меры, нарушающие достоинство ребенка, запрещены по всей Германии (соответственно, и в школах ФРГ). Вместе с тем школьные законы федеральных земель допускают целый ряд дисциплинарных мер: от мягкой реакции – предупреждение, дополнительное задание, замечание в классный журнал, указание родителям и прочим – вплоть до отстранения от занятий до конца учебного года (ранее на 4 недели) и даже денежных штрафов за серьезные проступки. Эти санкции школьные учителя могут применять под свою собственную ответственность [11].

Между тем, само понятие дисциплины в немецком обществе представляется сегодня спорным и у большинства граждан вызывает ассоциации с солдатской муштрой и наказаниями. Не случайно поэтому призыв упомянутого выше педагога Б. Бубеа: «Нам снова нужно мужество к дисциплине!» привел к широкой дискуссии в ФРГ в начале 2000-х годов. Б. Бубеа известен в ФРГ как критик немецкой воспитательной системы, его работа «Похвала дисциплине» (2007) вызвала большой резонанс и даже называлась рецензентами «провокационным вкладом» в тему воспитания. Ученый поясняет известный тезис И. Канта

так: «Мужество к воспитанию – это, прежде всего, мужество к дисциплине! Дисциплина – нелюбимый ребенок педагогики, но именно она фундамент всего воспитания!» [10, с. 23]. Поскольку в современной школе, по мнению педагога, преобладают любовь и свобода, нужно «встать на сторону справедливости, дисциплины, контроля и последовательности» [10, с. 32]. Главным средством, которое может защитить от потенциально возможного злоупотребления дисциплиной (т. е. авторитарного стиля воспитания), является «педагогическая любовь воспитателя к детям» [10, с. 18].

В дискуссию о дисциплине в школе вступили и другие немецкие педагоги, которые тщательно анализировали указанное понятие с позиции системной педагогики (Р. Арнольд (R. Arnold), в русле деятельности воспитателя-консультанта (М. Шмид (M. Schmid), в противопоставлении «свобода – дисциплина» (В. Лавин (W. Lavin) [9, 13, 17]. Все они признают, что дисциплина – это один из самых сложных аспектов воспитания, без нее невозможно эффективное обучение. Однако дисциплинарные проблемы можно преодолеть, если «уйти от устаревших авторитарных методов вынужденного подчинения и обратиться к воспитательным ценностям, которые основаны на принципах свободы и ответственности, и прийти, в итоге, к самовоспитанию» [13, с. 5]. Р. Арнольд выступает категорически против идеи Б. Бубеа о дисциплинировании в школе. В основе его теории категории самоидентичности и ответственности. Педагог убежден, что «воспитание – это посыл к самодисциплине. Но к ней приходят не через дисциплинирование, а через «опыт самоэффективности», который и есть основа дисциплины. Только тот, кто получит опыт самоэффективности, сумеет дисциплинировать себя. На основе этой самодисциплины появляется дисциплина, в которой нуждается общество» [9, с. 51].

Что касается практического применения указанных теорий, отметим интересные рекомендации швейцарского педагога с 40-летним стажем, профессора Ю. Рюеди (Jü. Rüedi), развивающего современный концепт дисципли-



ны и классного руководства [14]. Он выступает против «дисциплины любой ценой», так как, по его мнению, дисциплина в школе – «не самоцель, не слепое послушание, а подчинена цели стимулировать самодисциплину» [14, с. 23]. Ю. Рюеди представляет самодисциплину как «гетерогенный конструкт, к которому относятся разные способности, важные для успеха в школе, такие как прилежание, готовность к напряженной работе, умение самоконтроля и самоофективности» [15]. В конкретной ситуации самодисциплина выражается в способности к концентрации и сфокусированном внимании. Ученый усматривает в каждом уроке идеальную возможность для тренировки самодисциплины, позитивного отношения к работе, прилежания и самообладания. Научить своих детей этим качествам он советует и родителям. На каждом уроке учитель должен задавать определенные требования, указывающие на цель, к которой нужно стремиться. При этом в центре внимания должны быть не результаты, показанные обучающимся, а его старание учиться. Ключевой идеей Ю. Рюеди считает «принцип собственной ответственности», объяснение которого и есть задача учителя [15]. «Способствовать собственной ответственности ученика, его зрелости и самодисциплине – это центральная педагогическая задача» – убежден Ю. Рюеди, потому что без самодисциплины всех участников учебного процесса не мыслимы успехи в учении [14, с. 145].

**Выводы.** Таким образом, современное понятие дисциплины тесно связано с воспитанием к ответственности и самодисциплине, что напрямую отражает идеи представителей немецкой классической философии и педагогики. Тем самым, дисциплина является вспомогательным средством нравственного воспитания и стоит во взаимосвязи с требованиями, которые организованная общественная жизнь должна ставить к каждому отдельному человеку.

#### АННОТАЦИЯ

В статье анализируются педагогические взгляды немецких философов-классиков И. Канта, Г. В. Гегеля, Ф. Д. Шлейермахера и

И. Ф. Гербарта на проблему школьной дисциплины и применения наказания, интересующую современное общество. Указано, что главной воспитательной задачей является нравственное воспитание ребенка, дисциплина носит подготавливающий характер. Отмечено противоречивое мнение немецких ученых о наказании, которое выступает подчиненным средством нравственного воспитания. Акцентировано отрицательное отношение педагогов к любым воспитательным мерам, нарушающим достоинство ребенка. Определены гуманистические принципы, нашедшие отражение в учении о дисциплине, – свободы и ответственности.

**Ключевые слова:** педагогические идеи, нравственное воспитание, дисциплина, наказание, педагогические принципы.

#### SUMMARY

The article analyzes the pedagogical views of the German classical philosophers I. Kant, G. V. Hegel, F. D. Schleiermacher and I. F. Herbart on the problem of school discipline and the use of punishment, which is of interest to modern society. It is indicated that the main educational task is the moral education of the child, the discipline is preparatory in nature. The contradictory opinion of German scientists about punishment, which acts as a subordinate means of moral education, is noted. The negative attitude of teachers to any educational measures that violate the dignity of the child is emphasized. The humanistic principles reflected in the doctrine of discipline – freedom and responsibility – are defined.

**Key words:** pedagogical ideas, moral education, discipline, punishment, pedagogical principles.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М., 1994. – 48 с.
2. Гегель Г. В. Сочинения: в Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1956. – 371 с.
3. Гегель Г. В. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.



4. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во НАРКОМПРОСа РСФСР, 1940. – Т. 1. – 292 с.
5. Кант И. О педагогике // Хрестоматия по истории педагогики: для высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. – Т. 1. – С. 585–614.
6. Корнетов Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие. – М.: Изд-во УрАО, 2003. – 296 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/1057/ДИСЦИПЛИНА> (дата обращения: 29.06.2023).
8. Южанинова Е. В. Влияние педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX века на становление педагогики и образования: монография. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2007. – 152 с.
9. Arnold R. Aberglaube Disziplin: Antworten einer Systemischen Pädagogik auf das “Lob der Disziplin”. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2007. – 168 p.
10. Bueb B. Lob der Disziplin: eine Streitschrift. Berlin: List Verlag, 2006. – 174 p.
11. Doerry M., Thimm K. Disziplin ist das Tor zum Glück // Spiegel. – 11.09.2006. – URL: <https://www.spiegel.de/spiegel/a-436592.html> (дата обращения: 11.06.2023).
12. Esser B. Disziplin in der Schule. Kampfzone Klassenzimmer // FOCUS online. – 10.11.2007. – URL: <https://www.focus.de/familie/schule/paedagogik/kampfzone-klassenzimmer-disziplin-id-1807096.html> (дата обращения: 18.06.2023).
13. Lavin W. Gedanken zur Disziplin & Freiheit oder wieviel Disziplin braucht ein Mensch zum Leben? // Der Deutsche Präventionstag. Kongressarchiv. URL: [https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=250&datei=disziplin\\_F228-250.pdf](https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=250&datei=disziplin_F228-250.pdf) (дата обращения 28.10.2023).
14. Rüedi Jü. Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Bern: Haupt-Verlag, 2013. – 309 p.
15. Rüedi Jü. Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Ein zeitgemässes Konzept zu einem umstrittenen Begriff // Die neue Schulpraxis. – 10.06.2015. – URL: <https://www.disziplin.ch/files/diszi/download/artikel/arbeitsmaterial/2015-06-disziplin-selbstdisziplin-schule-ein-zeitgemässes-konzept-zu-einem.pdf> (дата обращения 1.11.2023).
16. Schleiermacher F. D. Ausgewählte pädagogische Vorlesungen und Schriften. Ausgew. und eingel. von H. Schuffenhauer (Pädagogische Bibliothek). Berlin: Volk u. Wissen, 1965. – 268 p.
17. Schmid M. Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011. – 407 p. – URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7958/pdf/Schmid\\_2011\\_Erziehungsratgeber\\_und\\_Erziehungswissenschaft.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7958/pdf/Schmid_2011_Erziehungsratgeber_und_Erziehungswissenschaft.pdf) (дата обращения: 27.10.2023).
18. Strohmeier S. Inwiefern hat sich der Begriff der Disziplin und Strafe im 19./20. Jahrhundert verändert? Munich: GRIN Verlag, 2012. – 19 p. – URL: <https://www.grin.com/document/188455> (дата обращения: 10.06.2023).
19. Thinnes L.V. Warum gilt Johann Friedrich Herbart als Klassiker der Pädagogik und inwiefern sind seine pädagogischen Grundeinsichten heute noch relevant? // Bildungstheoretische Horizonte 3. Karlsruher pädagogische Reihe. Hrg. Prof. Dr. R. Bolle. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2018. – 57 S. – URL: <https://d-nb.info/1240582307/34> (дата обращения: 3.07.2023).
20. Weber E. Schule früher und heute: eine kleine Zeitreise // UNICUM.ABI. – 19.10.2021. – URL: <https://abi.unicum.de/wissenwert/schule-frueher-und-heute> (дата обращения: 18.06.2023).





**А. И. Мезенцева**

УДК 37.032.5

## **ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**В**ведение. Нацию страны составляют различные культуры. Проблемы адаптации возникают, если граждане, принадлежащие к разным культурам, не уважают ценности друг друга. Образовательные учреждения – это место, где обучающиеся, принадлежащие к разным культурам, становятся ближе друг к другу. Обучающиеся проводят большую часть своего времени в детских садах, школах, вузах, где взаимодействуют друг с другом во время выполнения различных учебных задач и внеклассных мероприятий. Это взаимодействие развивает уважение и толерантное отношение к обучающимся иных культурных групп – они познают человечность, которая находится за пределами любых религиозных и культурных различий.

Поликультурная учебная среда исследует перспективы, которые отражаются в разнообразном мире. Такая среда обучения учитывает способности, возраст, класс, пол, религиозную, расовую, культурную и социальную принадлежности, которые передают все аспекты знаний. Д. А. Йен описывает поликультурное образование как философскую концепцию, построенную на идеалах свободы, справедливости, равенства и человеческого достоинства, которые готовят обучающихся к их обязанностям в независимом мире, а также формируют отношение обучающихся, необходимое для демократического общества.

Поликультурное образование – это форма образования, в которой объединяются история, убеждения, ценности, тексты, опыт и

перспективы различных культур, предпринимаются усилия, чтобы сделать эти элементы понятными для обучающихся [18].

Глобализация – это неоспоримый факт XXI века. Мир становится все более взаимосвязанным и взаимозависимым по мере развития коммуникационных технологий и облегчения и учащения транснациональной миграции. Передовые телекоммуникационные технологии в мгновение ока доставляют новости из других уголков мира. Многонациональные корпорации и транснациональные организации способствуют мобильности своих работников и семей; доступный воздушный транспорт облегчает личные поездки. В то же время преимущества этого прогресса ощущаются развитыми и менее развитыми странами неодинаково. Суровая реальность глобализации также проявляется в конкуренции на рынке труда между нациями, приводящей к выигрышу в одних частях и убыткам в других частях мира, а также в асимметричной структуре власти в мировой торговле. Политическое, экономическое и культурное влияние быстро распространяется по взаимосвязанной сети через национальные границы, делая мир более взаимозависимым [11, с. 114].

Исследователи поликультурного образования по-разному отреагировали на глобализацию. Некоторые выступали за образование, помогающее обучающимся оценить различные культуры мира и приобрести межкультурные компетенции, необходимые для функционирования в других обществах; другие использовали сравнительный подход к изучению проблем поликультурности в разных странах [4, с. 33].

Тем не менее, другая лига ученых критически проанализировала влияние глобализации на различные страны и рекомендовала образование, которое может подготовить обучающихся к ответственным действиям во имя глобальной справедливости [4, с. 34].

**Формулирование цели статьи.** Целью статьи является обзор научной литературы по формированию гражданственности в поликультурном образовании. Практическая значимость



работы состоит в возможности применения выделенной литературы как опоры для разработки учебно-методического обеспечения процесса по формированию гражданственности в поликультурном образовании.

**Методы исследования.** В статье используются теоретические методы исследования: анализ литературы по обозначенной теме, синтез, классификация и обобщение.

**Изложение основного материала статьи.** Для начала проанализируем термин «поликультурное образование» в работах известных ученых. Так, А. В. Васильева в статье «Поликультурное образование в вузе как средство формирования личности студента» рассматривает его как средство формирования личности студента и как средство формирования толерантной личности обучающегося вуза [4, с. 34].

О. В. Гукаленко в монографиях «Поликультурное образование: теория и практика», «Поликультурное образование и вызовы современности», «Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма» рассматривает поликультурное образование в современном контексте и делает вывод, что в условиях глобализации «вопросы поликультурного образования приобретают новые черты и оттенки» и «детерминируются интеграцией, дифференциацией, регионализацией в развитии государств, общества, народов и наций» [3, с. 70]. Поликультурное образование выражает общие свойства и связи явлений современной жизни, общества и образования.

В учебнике А. Н. Джуринского «Поликультурное образование в многонациональном социуме» утверждается, что «интерес высшей школы к поликультурному образованию обусловлен необходимостью межнационального диалога и сотрудничества». Такой интерес обусловлен «необходимостью формирования и развития новой национальной общности россиян». В данной работе обосновывается разработка воспитания и обучения в много этническом социуме [6, с. 114].

С. М. Дзидзоева в монографиях «Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-

педагогическая проблема», «Формирование основ гражданской идентичности в условиях поликультурного дошкольного образования» рассматривает поликультурное образование как средство воспитания гражданственности обучающихся вузов и формирования патриотизма.

В своих работах Л. А. Кучиева (например, «Специфика диалога культур как базового принципа поликультурности в образовании») разрабатывает концепцию развития поликультурного образования и делает вывод, что образование – это канал диалога культур [9, с. 100].

И. М. Синагатуллин изучает проблемы организации образования в поликультурном социуме, определяя данный социум как «пространство, в котором проживают и обучаются» обучающиеся разной религиозной, культурной и национальной принадлежности [1, с. 105].

Для нашего исследования интерес представляет учебник Л. Л. Супруновой «Поликультурное образование», в котором рассмотрены методологические аспекты поликультурного образования и его теоретические основы, раскрыт позитивный потенциал концепций американских и российских ученых.

Гражданское воспитание обучающихся вузов также исследуется в работах таких ученых, как З. Т. Гасанова, М. М. Кудрявцева, В. И. Лутвинова, М. Н. Кузьмина, М. В. Рыжакова, Н. А. Сиволобовой, В. Е. Уткина и др. С педагогической позиции вопрос гражданственности подвергается научному рассмотрению Л. И. Аманбаевой, А. В. Белаева, Е. В. Бондаревской, А. С. Гаязова, В. Б. Горелика, Г. И. Кокориной, Б. Т. Лихачёва, А. С. Макаренко, Э. П. Стрельниковой, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, М. А. Якобсона и др.

Выдающийся ученый З. Т. Гасанов в учебниках «Патриотическое воспитание граждан России: педагогическое наследие», «Гражданское воспитание обучающихся вузов», «Теория и методика патриотического воспитания граждан» приводит методические рекомендации по гражданскому и патриотическому воспитанию, которые представляют большой интерес для исследователей и практиков.



Отечественный ученый И. С. Бессарабова в своих научных трудах изучает вопрос гражданского образования за рубежом. Зарубежные ученые Дж. Аньон, Дж. А. Бэнкс, Дж. Вестхаймер, К. Дж. Залл, Л. Дж. Куэйнон, Л. Кэри, П. Левин, П. Уайтли, П. Фрейре, М. У. Эплл занимаются вопросом гражданского образования и воспитания в США. В других странах Европы и Азии также активно занимаются вопросами гражданского образования исследователи: И. Аура (Финляндия), С. Малкоч (Турция), М. С. Мерри (Голландия), М. Мусьям (Нигерия), Ю. Нурмалиса (Индонезия), Б. Сумарджоко (Нигерия), С. Д. Удеме, (Южная Африка), Л. Шучен (Китай), И. Фахри (Индонезия).

Дж. А. Бэнкс в своей работе «Воспитание граждан в многокультурном обществе» [19] утверждает, что эффективное гражданское образование помогает обучающимся приобрести знания, навыки и ценности, необходимые для эффективного функционирования в своих культурных сообществах, национальных государствах, регионах и мировом сообществе. Кроме того, гражданское образование помогает обучающимся приобрести космополитические взгляды и ценности, необходимые для достижения равенства и социальной справедливости для людей по всему миру.

Питер Левин и Кей Кавасима-Гинзберг в труде «Гражданское воспитание и более глубокое обучение» пишут, что в образовательных кругах быстро становится общепринятым утверждение, что каждый обучающийся должен стремиться к поступлению в образовательное учреждение, к карьерному росту и гражданской готовности. Однако растущее количество эмпирических исследований показывает, что учебное сообщество только в начале пути к пониманию того, что на самом деле означает такая готовность.

Интерес для нашего исследования представляет книга «Ни один гражданин не остался позади» Мейры Левинсон. Преподавая в средней школе Атланты, где учились только чернокожие, Мейра Левинсон поняла, что индивидуальное самосовершенствование об-

учающихся не обязательно позволит им преодолеть глубокую маргинализацию в американском обществе. Это происходит из-за разрыва в гражданских правах. Ни один гражданин, оставшийся позади, не утверждает, что обучающимся необходимо учить тому, как перевернуть и изменить отношения власти напрямую, посредством политических и гражданских действий. Опираясь на политическую теорию, эмпирические исследования и свой собственный практический опыт, Левинсон показывает, как де факто изолированные образовательные учреждения могут и должны быть в центре этой борьбы. Восстановление гражданских целей государственных образовательных учреждений потребует большего, чем просто изменение учебной программы. Левинсон призывает школы реформировать гражданское образование. Образовательные организации должны учить коллективным действиям, открыто обсуждать расовые аспекты гражданственности и провоцировать обучающихся, привлекая их внимание к современной несправедливости. Обучающиеся также должны иметь частую возможность предпринимать гражданские и политические действия, в том числе в самих образовательных организациях [22].

Также представляет интерес труд «Лонгитюдное исследование по гражданскому образованию» Пола Уайтли, которое в значительной степени опирается на исследования в области политологии и исследует взаимосвязь между образованием и гражданской активностью.

В специальной серии статей «Американское управление: пакет Центра гражданского образования» рассматриваются ключевые концепции, лежащие в основе каждого из шести разделов учебника «Мы, люди: гражданин и конституция». Работа обеспечивает глубокое понимание интеллектуальной основы ключевых концепций «Мы, люди», таких как федерализм, разделение властей, судебный контроль, Конгресс, Билль о правах, гражданственность.

В учебнике «Civic Education Grade 10–12 Textbook» прописано, что гражданственность –



это осведомленность общественности о гражданских вопросах, таких как управление, политика, культура труда, права человека и социально-экономические проблемы, это передача знаний, навыков и способности граждан постигать мир политики, передача знаний людям по вопросам, связанным с национальными вопросами. Также указывается, что гражданское воспитание может относиться к активному участию и вовлеченности в саморазвитие – управление гражданами страны. Она охватывает права, обязанности и повинности граждан.

«Опыт работы в классах гражданского воспитания, связанный с достижениями и вовлеченностью обучающихся» Джудит Торни-Пурта и Бритт Уилкенфельд [14] демонстрирует связь между опытом работы в традиционных и интерактивных классах в гражданском образовании. Данная работа позволяет расширить аргумент о том, что опыт выражения своего мнения и умение уважать мнения других является положительной чертой гражданского образования в странах с разной историей и образовательной практикой.

Джозел Вестхаймер в труде «Патриотизм и образование» пишет: «То, что патриотизм – сложное понятие, стало ясно сразу после событий 11 сентября». Мистер Вестхаймер, приглашенный редактор специального раздела «Каппан», задает вопрос о том, как образовательные организации должны подходить к преодолению противоречия между лояльностью к своей стране и важностью инакомыслия.

Особый интерес представляет работа Шу Чен Ло «Оптимизация гражданского образования с помощью устройств искусственного интеллекта». С наступлением эры искусственного интеллекта, как пишет автор, в области образования началась технологическая революция, которая придала новый импульс нравственному воспитанию. Сегодня гражданское образование быстро развивается в странах по всему миру. Технология искусственного интеллекта позволяет учебным заведениям осуществлять гражданское воспитание, обогащать содержание обучения, расширять методы преподавания и оптимизировать его оценку. Однако инновации, связанные с технологиями,

двойственны по своей природе, с существенными, техническими и ценностными рисками, которые препятствуют их эффективности в гражданском образовании.

В работе Лоры Дж. Куэйнон «Гражданское воспитание в постконфликтных условиях: обзор литературы» представлен всеобъемлющий анализ теоретических трудов по проблеме исследования.

Целью работы «Цифровое гражданство в обучении гражданскому воспитанию: Систематический обзор литературы» Ивана Фаджри, Дасима Будимансьях и Каком Комаласари был анализ цифрового гражданства в процессе обучения гражданскому образованию, с акцентом на практику и последствия такого гражданства. В данной работе представлен систематический обзор литературы по цифровой гражданственности в обучении путем анализа контента в качестве методологии оценки практики и последствий в обучении гражданскому образованию. Игровые подходы к обучению постепенно утвердились в качестве основной риторики при попытках повысить вовлеченность обучающихся в процесс обучения. Это особенно характерно для образовательных мероприятий, которые преследуют долгосрочные цели или учат абстрактным концепциям, таким как жизненные навыки, общественная терпимость или гражданское воспитание в целом, где существует несколько педагогических проблем, связанных с тем, чтобы сделать контекст значимым для молодежи. Однако в настоящее время нет четкого общего представления о том, какие игровые возможности используются при преподавании этих предметов и каковы их заявленные последствия.

«Политика образования: культура, власть и освобождение» Пауло Фрейре вносит свой вклад в радикальную формулировку педагогики благодаря обновлению языка, утопизму и революционному посланию.

Обзор трудов Роберта Д. Резон и Кевина Хемер «Гражданское обучение и вовлеченность: обзор литературы по гражданскому обучению, оценке и инструментам» был подготовлен по заказу Целевой группы по гражданскому обучению, партнерства между Ассоциациями



цией американских колледжей и университетов (AAC&U) и Американской ассоциацией государственных колледжей и университетов (AASCU). Полученные результаты имеют значимость для широкого круга заинтересованных сторон. Этот обзор посвящен в первую очередь исследованиям, связанным с инструментами оценки гражданского обучения. Во введении приводятся определения гражданского участия и обучения – двух терминов, которые часто используются, но понимаются неодинаково. Используя устоявшиеся определения, исследование разделяется на четыре области: гражданские знания, навыки, ценности и поведение. Затем изучается каждая область, уделяя особое внимание опубликованным исследованиям с использованием инструментов оценки гражданских результатов. В издании даны рекомендации для будущих исследований.

**Заключение.** Итак, проведенный анализ позволяет нам сделать вывод, что изучение гражданственности в поликультурном мире является насущной проблемой, которой посвящено большое количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов. Нами выделены основные труды, идеи в которых представляются актуальными и критичными, а также позволят исследователям, которые только начинают разбираться в данном вопросе.

#### АННОТАЦИЯ

В статье приведен обзор научной литературы по вопросу формирования гражданственности в поликультурном образовании. Описываются основные источники по теме исследования. Делаются краткие выводы рассмотренной литературы. Выделены основные и наиболее интересные труды, которые будут полезны начинающим исследователям в заявленной области.

**Ключевые слова:** обзор, научная литература, формирование, гражданственность, поликультурное образование.

#### SUMMARY

The article provides an overview of the scientific literature on the formation of citizenship in multicultural education. The main sources on

the research topic are briefly described. The conclusions of the studied literature on the topic of the study are made. The main and most interesting works that will be useful to novice researchers in this field are highlighted.

**Key words:** review, scientific literature, formation, citizenship, multicultural education.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной школе: сборник научных статей [Электронный ресурс]. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2020. – 310 с.

2. Беленцов С. И. Гражданское воспитание в зарубежной реформаторской педагогике конца XIX – начала XX в. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 2 (33). – С. 53–64.

3. Борисенков В. П. Гукаленко О. В. Поликультурное образование - новая педагогическая парадигма // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. – Вып. 11. – Екатеринбург: [б.и.], 2019. – С. 59–74.

4. Васильева А. А. Поликультурное образование в вузе как средство формирования личности студента // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 13. – С. 30–35.

5. Гасанов З. Т. Патриотическое воспитание граждан России: педагогическое наследие: публикации и статьи З. Т. Гасанова, опубликованные в материалах конференций и в газетно-журнальных изданиях: к 70-летию Великой Победы. – М.: Парнас, 2015. – 311 с.

6. Джурицкий А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для вузов [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511312> (дата обращения: 30.08.2023).

7. Дзидзоева С. М. Развитие исследовательских компетенций студентов-бакалавров в процессе педагогической практики. – Владикавказ: Издательство Северо-Осетинского государственного педагогического института, 2010. – 160 с.



8. Дзидзоева С. М., Красношлык З. П., Кучиева Л. А. Формирование основ гражданской идентичности в условиях поликультурного дошкольного образования. – Владикавказ: Издательство Северо-Осетинского государственного педагогического института, 2013. – 170 с.
9. Кучиева Л. А. Специфика диалога культур как базового принципа поликультурности в образовании // *Kavkaz-Forum*. – 2023. – № 13 (20). – С. 98–111.
10. Лонгитюдное исследование выпускников Новой Зеландии [Электронный ресурс]. – URL: <https://fom.ru/posts/10804>.
11. Маркина Ю. В. Дискуссии по проблемам глобализации в информационной сфере // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2017. – № 28 (277). – С. 113–121.
12. Оптимизация гражданского образования с помощью устройств искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/363742338\\_The\\_Optimization\\_of\\_Civic\\_Education\\_with\\_the\\_Assistance\\_of\\_Artificial\\_Intelligence\\_Devices](https://www.researchgate.net/publication/363742338_The_Optimization_of_Civic_Education_with_the_Assistance_of_Artificial_Intelligence_Devices) (дата обращения: 23 августа 2023 года).
13. Пауло Фрейре [Электронный ресурс]. – URL: <https://kineshma.net/Paulo-Freire-9946>.
14. Педагогический опыт «Формирование гражданской активности обучающихся в урочной и внеурочной деятельности» [Электронный ресурс]. – URL: <https://videouroki.net/razrabotki/piedagoghichieskii-opyt-formirovaniie-grazhdanskoi-aktivnosti-obuchaiushchikhs.html>.
15. Супрунова Л. Л., Свиридченко Ю. С. Поликультурное образование: учебник для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». – М.: Академия, 2013. – 233 с.
16. American Governance: Center for Civic Education Packet [Электронный ресурс]. – URL: <https://teachingcivics.org/lesson/american-governance/>.
17. Civic Education Grade 10–12 Textbook [Электронный ресурс]. – URL: <https://studylib.net/doc/25616109/civic-education-grade-10---12-textbook>
18. Glossary of Education Reforms. Multicultural Education [Электронный ресурс]. – 2013. – URL: <http://edglossary.org/multicultural-education/>.
19. Help finding [Электронный ресурс]. – URL: <https://brainly.com/question/25411135>.
20. Pene D. A. and Carol C. Национальная ассоциация поликультурного образования (National Association for Multicultural Education (1990). – New York State Social Studies Review and Development Committee, 2008. – P. 04.
21. Kei Kawashima-Ginsberg [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.researchgate.net/profile/Kei-Kawashima-Ginsberg>.
22. Levinson M. No Citizen Left Behind [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674284241>.
23. Patriotism and Education: An Introduction [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/270666545\\_Patriotism\\_and\\_Education\\_An\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/270666545_Patriotism_and_Education_An_Introduction).
24. 2022 Edition of the Digital citizenship education handbook [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.overdrive.com/media/3959253/digital-citizenship-education>.





**О. В. Полоскина,  
С. А. Меркулова**

УДК 316.624.3

## **РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В ФОРМИРОВАНИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**П**остановка проблемы. В настоящее время Интернет является самой распространенной и доступной платформой для получения и обмена информацией, просмотра видео, самообразования. Популярные социальные сети завоевывают внимание самых активных пользователей – подростков, позволяя заводить им новые, порой виртуальные, знакомства, создавать новые социальные отношения. Время, проведенное молодым поколением в сети, практически стирает границы между реальностью и виртуальным пространством, которое способно вызывать такие же сильные эмоции и переживания, что и реальное общение.

Целью данной работы является определение роли интернет-платформ в формировании риска развития деструктивного поведения у современных подростков.

Актуальность исследования заключается в том, что виртуальная коммуникация, практически заменяющая реальное общение, становится одной из причин порождения разнообразных форм деструктивного поведения подростков (вредоносной и опасной информации, насилия, агрессии, жестокого контента, азартных игр). Стремительное распространение онлайн-риска служит главной опасностью в процессе их социализации. Особый риск заключается в том, что виртуальное общение в большинстве случаев скрывается подростком от родителей, и не всегда представляется возможным отслеживать действия ребенка в сети.

Проблемам деструктивного поведения в сети Интернет посвящены исследования та-

ких авторов, как С. А. Фалкина, О. Б. Бовть, Э. Аронсона, К. Ойстер, К. Шгайнера, С. Московичи, Г. Б. Шаумрова, Г. С. Грачева.

В переводе с латинского языка «destructio» означает «разрушение» [2]. По мнению Ц. П. Короленко, под деструктивным поведением понимают отклоняющееся поведение, наносящее ущерб человеку [6]. Ю. А. Клейберг под деструктивным поведением подразумевает нарушающее поведение, которое приводит к распаду социальных связей [5]. Деструктивное поведение, по Н. В. Майсак [7], означает способ приспособления человека к стрессогенным факторам жизнедеятельности. Итак, под деструктивным поведением понимается такая модель поведения, при которой вербальные или невербальные действия нарушают общепринятые, устоявшиеся нормы и правила.

Деструктивное поведение свойственно всем людям, но чаще всего данный термин используют, упоминая детей и подростков. Данное поведение свойственно подросткам, для которых характерны переживание кризисных моментов в жизни, возрастные изменения психики, непонимание со стороны родителей. Все это в результате приводит к деструктивным изменениям личности, выражающимся в разрушительных поступках. По мнению М. С. Алексеева, «деструктивное поведение проявляется в переломный момент жизни как защита от агрессора, раздражителя, реакция на сложившиеся обстоятельства, открытое проявление своей неприязни» [1, с. 65].

Деструктивная модель поведения всегда вызывает негативную реакцию у людей, она приносит ущерб не только окружающему миру, но и личности, которая ее проявляет. Это своеобразный ответ на сложившуюся ситуацию и результат неправильной адаптации в обществе, неумения регулировать свое психоэмоциональное состояние.

По мнению Н. Н. Толстых и А. М. Прихожан, подросткам 12–16 лет свойственно испытывать хронический социальный дискомфорт. Это связано с психологическим формированием организма, а также с внешними факторами, влияющими на их жизнь – семьей, шко-



лой, окружением. Данный возрастной период отличается возникновением негативных мыслей, что может способствовать увлечению деструктивными сообществами [11, с. 109].

В сети Интернет под деструктивными действиями понимаются не только различные формы негативного, неэтичного, жестокого, агрессивного, насильственного онлайн-поведения, которые наносят преднамеренный психологический вред личности, разрушают межличностные отношения и социальные связи. Также к таким формам поведения относят действия, способствующие бесцельному распространению негативного поведения в Интернете или провокации соответствующего поведения в реальной жизни.

Подростки в социальных сетях могут являться не только объектами, жертвами деструктивного поведения, но и субъектами, создающими и распространяющими негативный контент. Поэтому под деструктивным поведением необходимо понимать не только совершение конкретных действий под влиянием негативного контента, но и его создание и пропаганду. Диапазон деструктивного поведения в социальных сетях достаточно широк: от враждебной деструктивности (жестокого, злобного поведения, ненависти и мстительности) и оборонительной деструктивности (поведения, связанного с ответной реакцией на угрозу по Э.Фромму) до аутодеструктивности – нанесения вреда самому себе (например, употребление алкоголя, запрещенных веществ, попытка суицида) [4, с. 81–82].

Психологические механизмы, применяемые в деструктивных сообществах, сравнимы с кибермошенничеством. Как правило, попадают в сети подобных сообществ подростки, испытывающие трудности. Зачастую свое внутреннее состояние они отражают в социальных сетях через музыку, картинки, записи, статусы. Применяя «правильные» слова и уловки, администраторы групп сначала приглашают молодых людей вступить в подобные сообщества, а в дальнейшем подталкивают их к совершению деструктивных поступков.

По данным Российской газеты, в начале

2023 года зарегистрировано 74 млн аккаунтов, содержащих негативный контент, 14 млн из них принадлежат детям. Наиболее активными, растущими деструктивными интернет-сообществами являются сообщества с вовлечением детей в диверсии (рост в 43 раза и охват 650 тыс. человек), трансляций с приемом наркотиков (рост в 58 раз и аудитория до 1,2 млн человек), пропагандой и продажей наркотических веществ (рост в 22 раза), а также суицидальные игры и квесты, треш-стримы, реклама онлайн-казино, насилие по отношению к животным, анимэ-жестокость, отрицание ценностей семьи, нацизм и национализм [3].

Со временем спектр информации в группах с шок-контентом эволюционировал от демонстрации кровавых картинок или порнофильмов до пропаганды образа мышления подростка (например, поощрение грубого стиля общения с друзьями, ложь родителям и учителям, использование нецензурной лексики).

Крайне опасными для жизни и здоровья подростков, набирающими все большую популярность, являются аккаунты, пропагандирующие стрельбу в школах. «Schoolshooting» (с англ. «школьная стрельба») – «массовая стрельба, вооруженное нападение учащегося (группы учащихся) или стороннего человека на обучающихся и педагогов в учреждении образования» [9, с. 12].

Деструктивность имеет определенную природу возникновения. Существует ряд факторов, оказывающих влияние на возникновение и развитие подобного поведения. Условно их можно поделить на несколько групп [10, с. 123]:

– персональные биологические факторы (природная склонность к деструкции). К этим факторам могут быть отнесены следующие характеристики: половая принадлежность, возраст, здоровье и выносливость, физическое строение, возбудимость, свойства нервной системы и другие;

– персональные психологические факторы, свойства личности (наличие эмоциональных нарушений, низкой саморегуляции, нарушений самооценки и другие);



– факторы внешней природной среды, которые могут вызывать агрессию и другую негативную реакцию (например, жара, сильный шум, геомагнитные колебания, географическое положение и другие);

– социальные факторы, к которым относятся функционирование социальных институтов общества (семьи, образования, культуры, политики, СМИ).

Деструктивное поведение связано с комплексом сочетающихся психологических, поведенческих и внешних факторов риска. Наличие одного или нескольких признаков может быть временным проявлением, случайностью, но не должно оставаться без внимания со стороны родителей, учителей и родственников. К психологическим признакам деструктивного поведения подростка можно отнести повышенную возбудимость (смех, плач без повода, агрессивную реакцию на незначительные замечания), тревожность, заикленность на негативных эмоциях, склонность к депрессиям, избегание зрительного контакта, неспособность сопереживать, сочувствовать другим людям, неподвижность, отчужденность в школьной среде или, наоборот, повышенное внимание к своей личности. Изменения во внешнем виде ребенка, ранее не характерные для него, должны стать объектом пристального внимания со стороны взрослых (использование деструктивной символики во внешнем виде, наличие синяков, ран, царапин на теле, появление у ребенка дорогостоящей обуви, одежды, других вещей, собственных денежных средств, источник получения которых он не может объяснить). Внешние изменения в поведении подростка также могут сигнализировать о принадлежности к деструктивной группе (конфликтное поведение с учителями и сверстниками, ведение тетради или записной книжки, в которой фиксируются имена других людей, негативные рисунки в адрес сверстников; проявление интереса к неприятным зрелищам, частый просмотр фильмов со сценами насилия, суицида; навязчивое рисование, коллекционирование и демонстрация оружия; использование в речи новых, несвойственных ранее ребенку выражений, слов, терминов, криминального сленга) [8, с. 218].

Таким образом, использование интернет-контента является одним из факторов вовлечения подростков в опасные для жизни и здоровья деструктивные сообщества, поскольку они являются одной из самых уязвимых возрастных групп в отношении влияния интернет-сетей.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 63 г. Липецка с целью выявления рисков развития деструктивного онлайн-поведения при использовании подростками интернет-контента. В исследовании приняли участие обучающиеся параллели 7-х классов (15–16 лет) в количестве 90 человек.

В качестве диагностического инструментария были выбраны следующие методики:

1. «Методика на выявление интернет-зависимости» из опросника «Поведение в Интернете», разработанного А. Е. Жичкиной (1999). Данная методика предназначена для диагностики интернет-зависимости у молодых людей в возрасте от 15 до 21 года и включает в себя семь полярных утверждений, определяющих отношение респондента к Интернету;

2. Методика «Интернет-зависимость», разработанная в 1995 году профессором психологии Питсбургского университета в Брэтфорде К. Янг (перевод и модификация Е. А. Буровой). Полная версия опросника состоит из 40 пунктов с возможностью выбора наиболее подходящего варианта ответа;

3. Мониторинг аккаунтов респондентов в социальной сети с целью проведения анализа и оценки их поведения в социальной сети. При исследовании аккаунта учащегося внимание обращалось на такие параметры, как ник (имя) пользователя, адрес аккаунта, указание реального города проживания, сообщества, фото пользователя, использование хештегов, времяпровождение в социальной сети, записи на странице.

Согласно данным, полученным по методике А. Е. Жичкиной «Поведение в Интернете», можно выделить три группы обучающихся, сформированных по уровню выраженности интернет-зависимости. У большей части подрост-



ков преобладает средний уровень выраженности интернет-зависимости (47 %) – склонность к зависимому поведению. Данный результат свидетельствует об одном из видов поведенческой зависимости, которая может проявляться в навязчивом стремлении постоянно быть в сети. У 13 % опрошенных (12 человек) не выявлена склонность к интернет-зависимости, т. е. учащиеся проводят мало времени в сети, соответственно риск столкновения с запрещенной информацией минимален. Высокий уровень интернет-зависимости показали 40 % респондентов (36 обучающихся). Результаты данной группы подростков позволяют говорить о достаточно большом количестве времени, проведенном в сети. Таких подростков можно также назвать гиперподключенными. В свободное от учебы время, в выходные дни их доля пребывания в Интернете возрастает.

Сходные результаты показала диагностика интернет-зависимого поведения обучающихся по методике К. Янг. У 53 % опрошенных (48 человек) выявлена интернет-зависимость, у 30 % респондентов (27 человек) существуют некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом, и лишь 17 % (15 человек) обучающихся являются обычными пользователями сети Интернет.

На вопрос «Проводите ли вы в сети больше 3 часов в день», 60 % учащихся ответили, что проводят в сети более шести часов в день, 13 % учащихся в среднем проводят в сети от четырех до шести часов, 7 % – от двух до четырех часов и лишь 20 % опрошенных проводят время в сети менее двух часов.

Вышеуказанные результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что подавляющее большинство учащихся пользуются социальными сетями.

В ходе проведения диагностики организатором был задан дополнительный вопрос учащимся для выявления наиболее популярного мессенджера в сети Интернет. По результатам опроса, обучающиеся используют разнообразные социальные сети, среди которых были названы Facebook (продукт Meta Platforms Inc., деятельность которой признана в России эк-

стремистской организацией и запрещена) (20 %), ВКонтакте (95 %), Twitter (32 %), TikTok (65 %), Instagram (продукт Meta Platforms Inc., деятельность которой признана в России экстремистской организацией и запрещена) (70 %), Telegram (40 %). Наибольшей популярностью среди учащихся в настоящее время пользуется социальная сеть ВКонтакте. В данной социальной сети можно создавать свою страницу, подписываться на обновления сообществ, организовывать встречи, опубликовывать аудио и видеоматериалы, комментировать, оценивать, размещать различного рода информацию. Социальная сеть ВКонтакте явилась платформой для мониторинга личных страниц учащихся, поскольку все из них были зарегистрированы в данной социальной сети.

Мониторинг аккаунтов обучающихся проходил по следующему алгоритму. Анализировались имя пользователя, его статус (фраза под именем пользователя), главное фото (аватар); подробная информация о пользователе страницы (дата рождения, родной город, место учебы, родители, братья, сестры, контактная информация, жизненная позиция, личная информация, подписки, музыка, видео, подарки); частота и время посещений, активность на странице (особое внимание обращалось на время последнего посещения страницы); фото со страницы пользователя (наличие или отсутствие лайков, комментариев, наличие отметок на фото других людей); записи на «стене» (особое внимание обращалось на закрепленные записи, авторов записей, наличие комментариев к ним); друзья (анализировались их аккаунты, особое внимание уделялось пересекающимся фото, записям, схожей тематике постов, репостов и т. п.).

В результате мониторинга было установлено, что большая часть учащихся (88 %) состоит в сообществах с деструктивным контентом. Две трети из них (60,9 %) состоят в сообществах с тематикой японской анимации, которая привлекательна для подростков содержанием тем насилия, извращений, смерти и убийств. На данный момент среди подростков большой популярностью пользуется япон-



ский мультфильм Яой, культивирующий нетрадиционную ориентацию, демонстрирующий романтические отношения между представителями одного пола с яркими картинками. У 10 % аккаунтов подростков наблюдается подражание персонажам из аниме. Респонденты придумывают себе различные прозвища, ставят анимационное граффити на фото профиля и «примеряют» на себя различные образы (красный цвет глаз, образы с ножом, яркие волосы и др.). Анализ мониторинга социальных сетей также позволил выявить одну из новых опасностей социальной сети – секстинг (10 %). Данное направление подразумевает обмен и пересылку фотографий и видео интимного характера. Вовлечению в ультрадвижения подвержены 7 % учащихся. Основным индикатором выявления таковых криминальных субкультур послужило использование на страницах кличек и прозвищ в комментариях под постами.

Таким образом, интернет-платформы могут выступать в качестве фактора риска развития деструктивного поведения у подростков. По данным проведенного исследования, все обучающиеся проводят время в сети Интернет, больше половины из них посвящают этому достаточно много времени (от четырех до шести часов). Две трети из числа опрошенных либо склонны к интернет-зависимости, либо уже имеют высокий уровень зависимости. Результаты, полученные в ходе мониторинга социальных сетей обучающихся, позволяют говорить о склонности подростков к деструктивному поведению в социальной сети (88 %).

Возможными параметрами для определения роли социальных сетей в формировании деструктивного поведения у подростков могут выступать количество времени пребывания в сети Интернет, а также мотивы, побуждающие посещать интернет-сообщества (самообразование, общение в социальных сетях, онлайн-игры). Все это необходимо учитывать при анализе поведения подростков в случае выявления у них склонности к деструктивному поведению для проведения дальнейшей коррекционной работы.

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы деструктивного поведения подростков в социальных сетях. Теоретически обосновано понятие деструктивного поведения подростков, рассмотрены факторы, обуславливающие деструктивное поведение подростков в сети Интернет, а также формы деструктивного поведения в онлайн-пространстве. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на определение роли Интернета в формировании риска развития деструктивного поведения подростков в социальной сети. Определено, что большая часть подростков склонны к интернет-зависимости или же являются интернет-зависимыми и состоят в сообществах с деструктивным контентом.

**Ключевые слова:** деструкция, деструктивное поведение, формы деструктивного поведения, деструктивные аккаунты, подростки, интернет-сообщества, интернет-сети.

## SUMMARY

The article deals with the problems of destructive behavior of adolescents in social networks. The concept of destructive behavior of adolescents is theoretically substantiated, the factors that cause destructive behavior of adolescents on the Internet, as well as forms of destructive behavior in the online space are considered. The results of an empirical study aimed at determining the role of the Internet in the formation of the risk of destructive behavior of adolescents in the social network are presented. It is determined that most of the teenagers are prone to Internet addiction or are Internet-dependent and are in communities with destructive content.

**Key words:** destruction, destructive behavior, forms of destructive behavior, destructive accounts, teenagers, Internet communities, Internet networks.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М. С. Технологии девиантного поведения в сетевом пространстве: учебное пособие. – СПб.: Юрайт, 2019. – 520 с.
2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 345 с.



3. Емельяненко В. Рост виртуальных атак против детей перерастает в агрессию [Электронный ресурс] // Российская газета. – URL: <https://rg.ru/2023/02/14/bukvar-ceti.html> (дата обращения: 28.05.23)

4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/431815> (дата обращения: 02.02.23).

5. Клейберг Ю. А. Типология деструктивного поведения // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2008. – С. 130–135.

6. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: учеб. пособие. – Новосибирск: Наука, 1990. – 222 с.

7. Майсак Н. В. Нормы и девиации в социномических профессиях: проблемы и пути решения // Вестник Вятского государственного университета. – 2013. – С. 132–138.

8. Макарова Е. М., Ронжина Н. В. Проблемы отрицательного влияния сети Интернет на современную молодежь // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность: матер. Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 2–6 декабря 2019 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. – С. 217–222.

9. Протопопова Е. Г., Казенная Е. В. Нападения на учебные заведения: феномен «скулшутинг» (скулшутинг) и психологические аспекты безопасности образовательной среды // Образование личности. – 2019. – № 1. – С. 12–19.

10. Садовникова Ж. В. Анализ причин деструктивного поведения детей и подростков в современном обществе. Способы профилактики // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21. – № 2. – С. 120–139.

11. Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология деструктивного поведения в подростковом возрасте: учебник и практикум для вузов [Электронный ресурс] // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/489243> (дата обращения: 23.11.22).

**Р. Р. Магомедов,  
Н. Б. Ромаева,  
А. М. Дауров**

УДК 378.14; 796

## **СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ТРЕНЕРА (ИНСТРУКТОРА) ЦЕНТРА ДЕТСКО- ЮНОШЕСКОГО ТУРИЗМА (ЦДЮТ)**

Научно-теоретический анализ содержания воспитательной деятельности педагога-тренера (инструктора) Центра детско-юношеского туризма (ЦДЮТ) в литературных источниках и эмпирическое исследование профессионально-педагогической деятельности будущих учителей физической культуры в оздоровительном туризме позволили выявить ряд актуальных проблем в данной сфере. Анализ содержания деятельности тренера ДЮШС и педагогических основ деятельности центра детско-юношеского туризма (ЦДЮТ) по результатам исследований, А. М. Кузьмина (1999), позволил выявить недостаточный уровень реализации воспитательного компонента, и требует особого внимания и изучения [3].

В период января-июля 2023 года в рамках Ставропольской краевой инновационной площадки (КИП) «Подготовка педагогов к формированию у подрастающего поколения гражданско-патриотической позиции на основе развития национальной самоидентификации и укрепления гражданского самосознания» осуществлялось исследование содержания воспитательной деятельности педагогов и специалистов по физической культуре в области спортивно-оздоровительного туризма, в котором выявились значительные различия, затрудняющие ориентировку в требованиях при изучении дисциплины «Туризм и спортив-



ное ориентирование с методикой преподавания» на факультете искусств и физической культуры в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВО СГПИ).

Изучение литературных источников (М. Я. Виленский, 1989; Н. Х. Хакунов, 1994; С. П. Евсеев, 1999 и др.) позволило определить основные взгляды на содержание воспитательной деятельности, которая требует ориентированности на укрепление знаний и умений, на опыт творческой деятельности, на передовой и накопленный в спортивно-оздоровительном туризме опыт эмоционально-ценностных отношений. Данная деятельность включает диагностику уровня воспитанности занимающихся; постановку и решение воспитательных задач; анализ педагогических ситуаций в учебно-воспитательном процессе; подбор средств, методов и форм педагогических воздействий [1; 4; 6].

Применяя традиционные методики сбора информации о воспитательной деятельности (анализ литературы, анкетирование), мы опирались на мнение опытных педагогов-тренеров ЦДЮТ города Ставрополя. Полнота такого перечня о воспитательной деятельности обеспечивалась многократной проверкой и окончательно – процедурой поисково-констатирующего эксперимента.

Анализ содержания воспитательной деятельности тренера в спортивно-оздоровительном туризме выявил специфический подход к ее осуществлению. Данные опроса педагогов (инструкторов) показали, что заранее воспитательных задач они, как правило, не ставят и воспитательная работа зачастую носит стихийный характер, а выявлением уровня воспитанности юных туристов педагоги не занимаются. Все воспитательные воздействия, по их мнению, должны быть направлены, в первую очередь, на формирование индивидуальных качеств личности и лишь во вторую – коллективизма. Практические работники не используют в своей педагогической деятельности методики диагностирования уровня воспитанности занимающихся.

В результате анкетирования педагогов-тренеров ЦДЮТ города Ставрополя нами был выявлен перечень качеств личности туристов, которые, по их мнению, необходимо формировать в процессе учебно-тренировочных занятий. Перечень этих качеств мы даем в таблице 1 по степени их значимости.

Представленные данные показали, что в практической деятельности тренеры-педагоги (инструктора) недостаточно уделяют внимание нравственным качествам, а предпочтению отдают формированию трудовым и волевым качествам юных туристов.

Таблица 1.

**Степень значимости воспитываемых качеств личности юных туристов (%)**

РАНГ	КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	ПРЕДПОЧТЕНИЕ ТРЕНЕРОВ
1	Труdolюбие	47,7
2	Дисциплинированность	27,7
3	Активность	17,7
4	Ответственность	17,7
5	Целеустремленность	15,2
6	Настойчивость	15,2
7	Честность	15,2
8	Самоконтроль	12,4
9	Доброжелательность	9,5
10	Взаимопомощь	6,7
11	Уважение к старшим	6,7

Одним из элементов воспитательной работы является ориентация тренеров в педагогических ситуациях. Так, тренеры указывают, что в запланированных педагогических ситуациях педагогическая ориентация осуществляется гораздо легче, чем в стихийно возникающих. Решение педагогических ситуаций, возникающих в учебно-тренировочном процессе, легче осуществляется, по мнению тренеров, специалистами, имеющими большой опыт работы.

Осуществляя воспитательную работу, тренер должен владеть знаниями об особенностях своего вида спорта, о физиологическом и психологическом состоянии юного туриста,



учитывать возрастные, половые и индивидуальные особенности спортсменов. Большое значение при осуществлении воспитательных задач имеет уровень спортивной подготовленности занимающихся. Все перечисленные выше положения естественно выступают как условия успешной организации и проведения воспитательной деятельности тренера. Однако необходимо владеть и другими компонентами процесса воспитания, такими как средства и методы, направленные на решение воспитательных задач. По мнению тренеров, в качестве основных средств воспитания юных туристов выступают такие виды их деятельности, как выполнение физических упражнений, спортивные и подвижные игры, обучение техническим приемам, спортивные туристские вечера, дискотеки, неформальное общение и др.

От уровня спортивного мастерства занимающихся зависит выбор форм групповой или индивидуальной воспитательной работы. Как показано на рисунке 1, что на начальном уровне спортивной подготовки (1) тренерами часто применяются коллективные формы воспитательной работы (60 %); гораздо меньше применяются групповые (30 %) и индивидуальные (10 %) формы.

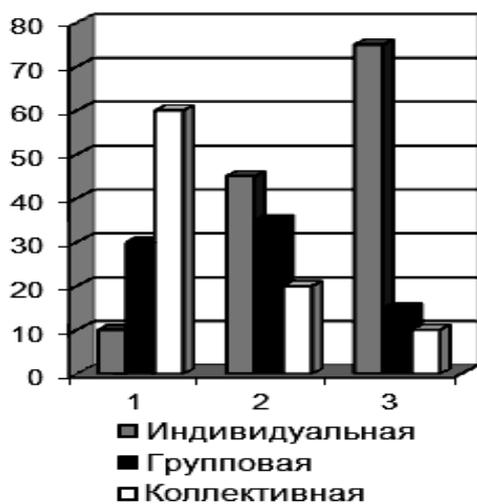


Рис. 1. Формы воспитательной работы тренером ЦДЮТ города Ставрополя в зависимости от уровня спортивного мастерства туристов

В группах массовых спортивных разрядов (2) эти показатели значительно изменяются. С этим контингентом гораздо чаще променяются индивидуальные формы работы (45 %), реже – групповые (35 %), и коллективные (20 %).

И, наконец, в третьей группе спортивных разрядов (от первого спортивного разряда до мастера спорта) эта тенденция значительно изменяется в сторону увеличения индивидуальных форм воспитательной работы – 75 %, групповых 15 %, а на долю коллективных приходится 10 %.

При изучении и анализе воспитательной деятельности тренеров (инструкторов) ЦДЮТ нами были выявлены применяемые ими методы воздействия на занимающихся. Наиболее часто педагоги используют в своей практике методы коррекции и управления поведением, но самым важным, они считают так называемый метод перспективы. Перспектива – исключительно действенный способ педагогического стимулирования – предусматривает воздействие на поведение юных туристов путем выдвижения перед ними увлекательных целей, соответствующих их личным устремлениям, интересам и желаниям. У занимающихся такой перспективой может быть сам вид спорта, спортивно-оздоровительный туризм, и спортивные достижения.

Следует отметить, что тренеры часто используют и такие групповые методы воспитания, как организацию полезной деятельности и формирование опыта общественного поведения, а также методы формирования сознания у занимающихся (пример, разъяснения, беседы).

Таким образом, педагогическая суть тренерской деятельности особенно проявляется в воспитательной работе, направленной не столько на технологические вопросы обучения спортивно-оздоровительному туризму, сколько на воздействие на нравственную сферу спортсменов-туристов.

Содержание воспитательной работы осуществляется в процессе общения тренера с учениками и проявляется в различных формах контакта: беседе, диалоге, внушении, мерах



поощрения и порицания. Воспитание в спортивно-оздоровительном туризме в итоге ставит целью развитие физических способностей у юных туристов, развитие волевых и нравственных качеств, в целом совершенствование индивидуальных черт личности.

Преодолевая в учебно-тренировочном процессе трудности, предлагаемые тренером, юный турист воспитывает в себе ценные качества личности: трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, сознательную дисциплину, активность. Знание тренером педагогики, психологии в данном случае является хорошим подспорьем при выполнении своих функциональных обязанностей, реализуемых им в профессиональной деятельности, в личностных взаимоотношениях на разных уровнях общения.

В ходе исследования нами были выявлены направления подготовки будущих педагогов-тренеров (инструкторов) спортивно-оздоровительного туризма в условиях педагогического вуза. Российская система подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры, спорта и туризма справедливо считается одной из лучших в мире.

Однако физическая культура в исконном ее понимании до настоящего времени не стала достоянием широких масс. Степень внедрения физической культуры в повседневную жизнь народов России определяется в первую очередь профессионально-педагогической подготовленностью специалистов и их социальной позицией.

Ориентация выпускников вузов физической культуры и факультетов физической культуры высших учебных заведений на узкую специализацию в современных условиях может быть чревата социальной невостребованностью таких специалистов. В настоящее время социальный заказ формируется не только «сверху» государственными структурами, но и реальной необходимостью удовлетворения своих потребностей различных слоев населения. Рынок труда в сфере физической культуры, спорта и туризма становится вариативным и более широким (В. Ф. Костюченко, 1996) [3]. Следовательно, спортсмены буду-

щие специалисты, выпускники вузов, должны быть профессионально мобильными, способными своевременно реагировать на общественные запросы и личные потребности граждан.

В. Ф. Костюченко (1996) на основании анализа ситуации, ретрогенеза отечественной системы подготовки кадров в сфере физической культуры и многолетних экспериментальных исследований показывает, что профессиональная мобильность специалистов может быть достигнута за счет функционального обведения всех этапов профессионального образования, усиления фундаментальности вузовского этапа путем перехода от преимущественно чувственно-эмпирического к логико-эмпирическому способу познания, перехода от «знаниевой» к личностной парадигме в образовании [3].

На современном этапе развития педагогической науки литературу по данной проблеме связанной с подготовкой спортивно-педагогических кадров, можно классифицировать по четырем направлениям.

1-е направление: – ориентация на формирование личности. Связано с путем междисциплинарной интеграции наук о человеке (физиологии, психологии, педагогики, акмеологии и т. п.).

2-е направление – вопросы профессионально-педагогической подготовки специалистов. Связано с использованием современного содержания образования (знаний, способов познания и деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений).

3-е направление – вопросы педагогической рефлексии (самопознание, взаимопонимание). Связано с использованием активных методов обучения и воспитания (педагогических ситуаций, деловых игр и т. п.).

4-е направление – вопросы формирования профессионализма специалистов. Связано с личностно направленной деятельностью на творческое самовыражение и профессиональное самоутверждение, определяющееся самопреобразованием и самовыражением личности.



К первому направлению правомерно отнести исследования И. А. Аршавского (1990), В. В. Давыдова (1991), Б. Ф. Кваши, В. Ц. Хальзова (1995), Р. С. Савина, М. Я. Виленского (1988), В. А. Слостёнина (1977), Е. В. Шороховой (1980) и др. [5].

До последнего времени педагогика рассматривала личность как объект воспитания. Человек же в процессе антропологической социализации выступает саморегулирующимся субъектом, обладающим своими мотивами, потребностями, ставящим сам себе цели. Отсюда сущностью воспитания является создание условий для саморазвития личности (В. В. Давыдов, 1991). Развитие личности и ее совокупность возможностей во многом обусловлены теми конкретными условиями и социальной средой, в которых осуществляется процесс подготовки и образования.

Поскольку в психолого-педагогической науке существует более пятидесяти теорий личности (В. В. Давыдов, 1991), возникает сложность создания автономной теории формирования личности [5]. В связи с этим мы использовали некоторые подходы изучения и формирования личности в своей работе, опираясь на наиболее созвучные нам.

В процессе многолетней подготовки туриста реализация особенностей этого направления во многом зависит от неотъемлемой части комплексных воспитательных воздействий, направленных на разностороннее развитие человека, которые содействуют всестороннему и гармоническому развитию личности на основе использования средств спортивно-оздоровительного туризма.

Второе направление (деятельностный подход) предусматривает акцентуацию видов деятельности в процессе их подготовки. Оно строится на психологической структуре педагогической деятельности педагога и предполагает, прежде всего, формирование готовности к гностической, проектировочной, организаторской, коммуникативной и другим видам деятельности (А. А. Деркач, А. А. Исаев, 1981; М. Я. Виленский, П. А. Виноградов, 1989; С. Д. Неверкович, 1982, 1988; М. В. Прохо-

рова, 1992; М. Я. Виленский, 1993; В. У. Агеев, 1996; О. В. Колодий, 1996; С. Д. Неверкович и др.) [5].

Проблема профессионально-педагогической подготовки специалистов в спортивно-оздоровительном туризме далека от своего разрешения по следующим причинам: во-первых, профессиональная подготовка специалистов по туризму в условиях вузов не определена как педагогическая категория, в большинстве случаев ее понимают узко, отождествляя с преподаванием основ школьного курса по туризму, локальным характером и бессистемно; во-вторых, наблюдается существенный разрыв между общетеоретической разработкой проблемы, осуществленной педагогами и психологами, и разработкой теории и методики физической культуры, спорта и туризма; в-третьих, при современных темпах развития науки и техники, повышения общего культурного уровня населения, характер труда тренера-педагога (инструктора) по туризму значительно усложняется, и соответственно повышаются требования к его профессиональной педагогической подготовке.

Третье направление в подготовке кадров, отражающее вопросы педагогической рефлексии имеет большое распространение в области высшего педагогического образования (Т. А. Аверина, Н. А. Аврин, 1991; А. К. Маркова, 1986, 1990; и др.) [5].

Изучение и анализ литературы по данному направлению позволил нам учитывать важные показатели труда тренера-педагога (осознанность результата своей педагогической деятельности, умение оценивать себя глазами другого человека и т. п.) при разработке концепции формирования профессионально-педагогической деятельности в спортивно-оздоровительном туризме (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности») в процессе изучения авторской дисциплины «Туризм и спортивное ориентирование с методикой преподавания».



Большое значение имеет одно из прогрессивных направлений высшего педагогического образования – формирование профессионализма (М. В. Прохорова, 1992, 1996; С. П. Евсеев, 1996, 1999; и др.) [5].

Успех деятельности педагога в значительной степени зависит от профессиональных качеств педагога. К их числу относятся личностные качества, проявляющиеся в педагогической деятельности, а также владение знаниями, умениями, навыками, раскрывающими сущность компонентов педагогической деятельности (В. Н. Курысь, 1998, 1999; Г. М. Соловьев, 1999) [5].

Таким образом, вопросы педагогической рефлексии в подготовке специалистов спортивно-оздоровительного туризма, означают процесс размышления обучающимися о происходящем в своем собственном сознании, способность педагога-тренера сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. Познание себя – одна из самых сложных и самых субъективных важных задач, стоящих как перед будущим тренером, так и перед туристом. При подготовке специалистов спортивно-оздоровительного туризма следует, во-первых, чтобы турист развивал свои познавательные способности, накапливал соответствующие средства, а потом уже применял их к самопознанию; во-вторых, турист должен в период подготовки стать высококвалифицированным специалистом, и это при том, что самопознание постоянно отстает; в-третьих, всякое получение знания о себе туристом, становится субъективно значимым, что является большим шагом в саморазвитии, самосовершенствовании.

Четвертое направление, связанное с формированием профессионализма специалиста реализуется на основе концепции современного содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, 1983; В. В. Краевский, 1984; М. Н. Скаткин, 1986; Я. К. Коблев, 1999 и др.) [5]. Она предусматривает формирование знаний, способа деятельности (умений), опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений. Причем в процессе формирования профессионально-педагогической

деятельности спортсменов-туристов необходима акцентуация двух последних элементов содержания образования и современное их насыщение (В. М. Выдрин, 1996; П. А. Виноградов, 1989; В. В. Давыдов, 1991; С. Д. Неверкович, 1988; Ю. М. Николаев, 1996, 1998) [5].

Поскольку формирование профессионально-педагогической деятельности спортсменов-студентов основывается на теории современного содержания образования, то возникает необходимость разработки новых педагогических методик с учетом достижений теории и практики высшего педагогического образования (О. А. Абдулина, 1990; В. П. Беспалько, 1988; В. А. Слостенин, А. И. Мищенко, 1991) [5].

Данное направление предполагает вскрытие механизмов формирования профессиональных возможностей через содержание образования. Причина, вызывающая недовольство традиционными моделями обучения, порождена несоответствием системы образования нарождающемуся типу общества и соответствующему культурному фону.

Отмеченные направления, их содержание могут быть безусловным ориентиром для профессионально-педагогической подготовки туристов будущих специалистов в процессе изучения дисциплины «Туризм и спортивное ориентирование с методикой преподавания» в рамках учебного плана факультета искусств и физической культуры ГБОУ ВО СГПИ.

Формирование и организация многолетней профессионально-педагогической подготовки спортсменов-туристов будущих педагогов может осуществляться по ряду направлений, которые носят характер своеобразных спутников, приведенных выше стратегических направлений:

Реализация каждого направления в подготовке специалистов в спортивно-оздоровительном туризме и возможности их взаимосвязи являются ориентиром для решения многочисленных и весьма разноплановых задач этого процесса. Они предполагают всестороннюю детализацию всех организационных и процессуальных аспектов реализации этого процесса, и призваны послужить основой вы-



сокоэффективной системы многолетней подготовки спортсменов-туристов.

Помимо вузовской подготовки педагогических кадров решению проблемы подготовки специалистов в туризме способствует система непрерывного образования через институты повышения квалификации, институты непрерывного образования, школы инструкторов спортивно-оздоровительного туризма и т. п.

В концепции непрерывного образования исчезает четкая временная граница между подготовкой человека к труду и самим процессом труда. Учебная деятельность человека не прерывается с его приходом в сферу профессионального труда, а вступает в новый этап своего развития в концепцию «пожизненного образования».

На таком широком понимании образования зиждется еще одна, более общая по отношению к концепции «пожизненного образования» концепция «обучающего общества». Концепция, которая включает все и не исключает ничего, малопродуктивна с точки зрения конкретной политики.

Следовательно, в многолетней подготовке должно быть обеспечено такое построение учебно-тренировочного процесса, которое объединит все основные направления подготовки специалистов в туризме в программу обучения. Подводить спортсменов будущих специалистов туризма к параметрам педагога профессионала необходимо постепенно от начального этапа к высшим достижениям, на протяжении ряда лет.

Направления системы подготовки спортсменов представляют собой специализированный педагогический процесс, который основан на использовании физических упражнений с целью совершенствования различных качеств, способностей, сторон подготовленности, обеспечивающих спортсмену будущему специалисту спортивно-оздоровительного туризма достижение наивысших показателей в спорте и профессионально-педагогическом творчестве.

Таким образом, при формировании и воздействии на сущность системы подготовки тренеров-педагогов (инструкторов) в спортивно-

оздоровительном туризме необходимо учитывать большие потенциальные возможности курса специализации, особенно воспитательные.

#### АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается содержание воспитательной деятельности педагогов-туристов. Раскрыты методики диагностирования уровня воспитанности занимающихся спортивно-оздоровительным туризмом. Дана характеристика сформированности профессионально-педагогического потенциала у спортсменов-студентов специализирующихся в спортивно-оздоровительном туризме.

**Ключевые слова:** спортивно-оздоровительный туризм, профессионально-педагогическая деятельность, педагоги-тренеры (инструктора) Центра детско-юношеского туризма.

#### SUMMARY

The article reveals the content of educational activities of tourist teachers. The methods of diagnosing the level of education of those engaged in sports and wellness tourism are disclosed. The characteristic of the formation of professional and pedagogical potential among student athletes specializing in sports and wellness tourism is given.

**Key words:** sports and health tourism, professional and pedagogical activity, teachers-trainers (instructors) of the Center for Children and youth tourism.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский М. Я. Профессиональное мышление в теории и практике педагогической деятельности преподавателя физического воспитания в высшей школе // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 10. – С. 24–26.
2. Евсеев С. П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы: монография. – СПб., 1999. – 144 с.
3. Костюченко В. Ф. Специальное профессиональное образование в сфере физической культуры: монография. – СПб., 1996. – 102 с.
4. Кузьминов А. М. Педагогические основы деятельности центра детско-юношеского



туризма в системе дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 24 с.

5. Туризм и спортивное ориентирование с методикой преподавания: учебное пособие / Р. Р. Магомедов, К. Г. Зеленский. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О. Г.», 2023. – 325 с.

6. Хакунов Н. Х. Физическая культура в системе образования. – М.: Советский спорт, 1994. – 132 с.



**Т. В. Гильмидинова**

УДК 37.013.46

## ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование истории человечества показывает, что одним из определяющих факторов развития цивилизаций и государств было и остается образование (А. Н. Джуринский, Г. В. Романова, Н. М. Тарасова и др.). Смена эпох во многом определялась сходными концептуальными идеями, объединявшими философов и ученых, в том числе взглядом на обучение и воспитание ребенка. В современной науке фундаментальные идеи, оказывающие влияние на существующий строй, называют парадигмами.

В современной педагогической науке отсутствует единая парадигма образования и общие подходы к ее реализации в педагогической практике, что обусловлено неоднородностью теории образования и инновационными процессами, происходящими в нем (И. Т. Богдан,

О. И. Истрофилова, С. Е. Каптерев, Е. Н. Струк и др.). С одной стороны, в рамках каждой глобальной парадигмы существуют разнообразные концепции воспитания, подходы к их реализации – взгляды педагогов, мыслителей на то, как достичь результата образования, заложенного парадигмой. С другой – парадигмы могут существовать параллельно, дополнять друг друга, находиться в развитии или угасании, иметь большие или меньшие масштабы распространения в образовательной среде. С расширением информационного поля и ускорением технического прогресса парадигмы обновляются за более короткие сроки, нежели в прежние столетия. Инновационный потенциал парадигмы позволяет воспроизводить новые модели образовательных систем. Как отмечает А. С. Маврин, «знание, накопленное в рамках предыдущей парадигмы, отбрасывается после ее крушения, а научные сообщества вытесняют друг друга» [7, с. 5].

Сторонники парадигмального подхода в решении научно-практических задач образования выделяют различные обозначения парадигм как моделей образовательного процесса: когнитивная и личностная (Е. А. Ямбург); авторитарно-императивная и гуманная (Ш. А. Амонашвили); авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки (Г. Б. Корнетов); традиционалистско-консервативная, гуманистическая, рационалистическая, эзотерическая, технократическая, личностная, культурологическая, компетентностная парадигмы (О. В. Пискарева, Ю. К. Чернышенко, С. Ф. Эфиндиев, В. З. Яцык и др.) и другие. В нашей работе мы будем рассматривать те образовательные парадигмы, которые чаще других рассматриваются с позиции реализации содержания современного российского образования (В. С. Леднева, Л. В. Мошурова, Н. С. Корчагина, В. В. Коломацкая и др.).

На знаниевой (традиционалистско-консервативной) парадигме построено фундаментальное советское образование и образование во многих других странах в прошлом столетии. По словам Л. С. Перевозчиковой, «традиционалистская парадигма имеет в своей основе



идею о «сберегающей» консервативной (в положительном смысле) роли образовательной системы, цель которой заключается в сохранении и передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации – необходимого многообразия знаний, умений и навыков, а также идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка [10, с. 88].

Главная цель образования в рамках знамиевой парадигмы – передача ребенку максимально необходимого количества академических знаний, умений и навыков, которые составят основу его дальнейшего развития и социализации [12, с. 48].

Отличительные признаки знамиевой парадигмы: классно-урочная система образования; учебно-воспитательный процесс ориентирован на ключевые отрасли человеческого знания; предметное построение содержания программ; базовая, выдержавшая испытание временем, информация, обеспечивающая функциональную грамотность и социализацию ребенка; фиксированные, поддающиеся оценке, измерению, результаты; критерии качества образования в рамках этой парадигмы – сумма успеваемости, прилежания и дисциплины, которые позволяли ребенку продолжить образование и быть достойным работником [6].

В настоящее время мы наблюдаем потерю лидирующих позиций данной парадигмы. Основными причинами называют следующие:

– эпоха научно-технической революции и все убыстряющегося прогресса требует более разносторонне развитых специалистов; качество образования стало трактоваться не как его соответствие каким-то нормам и стандартам, а как неординарность, повышенный интеллект и высокоразвитые творческие способности обучающихся, стало связываться не столько с набором определенных знаний, умений и навыков, а развитием личных качеств, индивидуализацией обучения, личной одаренностью школьников и студентов [6].

– обновление информации. Ежедневно производится порядка 2,5 квинтильонов байт

новой информации. Современный человек получает в день в пять раз больше информации, чем 30 лет назад. Знания обновляются на 15 % каждый день. Это означает, что к тому времени, когда ребенок закончит школу, знания устареют. В середине прошлого столетия человек прочитывал около пятидесяти книг за год. Сегодня в день мы получаем информацию в объеме около 174 книг, и этот объем будет нарастать с развитием цифровой эпохи [16]. Это говорит о том, что прежние репродуктивные методы обучения требуют замены на эвристические, поисковые методы, позволяющие ребенку самому добывать и обрабатывать информацию.

– изменение мышления человека. Оно стало более фрагментарным, поверхностным, и, с другой стороны – многомерным, способным работать в режиме мультизадачности. Информация передается в удобной для пользователя форме, не требующей активной работы мозга, что усложняет усвоение знаний, переданных через печатные источники. Аудиовизуальное восприятие информации пришло на смену письменно-печатному, что также требует обновления классических методов обучения и воспитания, введения в образовательный процесс интерактивных методов обучения, применения информационно-коммуникационных технологий и технических средств обучения, поиска таких подходов к обучению, которые учитывают особенности мышления современного ученика.

– снижение роли отдельного индивида в коллективе. Если в прошлом веке лозунгом воспитания было воспитание в коллективе или через коллектив, то сегодня по причине глобализации стираются границы между нациями, культурами. С одной стороны, человек стремится к сохранению собственной уникальности, с другой – он уже не может функционировать вне глобальной сетевой культуры [1, с. 228–232]. Это означает, что и методы воспитания требуют коррекции, так как воспитательное воздействие обусловлено не столько коллективом, сколько глобальной средой, в которой растет ребенок.



Обновление знаниевой парадигмы связано с некоторыми сложностями, поскольку поколение современных педагогов выросло преимущественно в рамках этой парадигмы, и только учится обучать и воспитывать в новых условиях. Идет поиск новых методов обучения и воспитания. Образовательные программы требуют большей самостоятельности, креативности от детей, но они пока тоже не научились работать по-новому. Эти сложности хорошо прослеживаются в подборе содержания образовательных программ школы, так как в них не отказались от прежнего содержания образования и подходов к обучению, но добавили новое – проектную деятельность, решение логических задач и т. д. Обучение в рамках знаниевой парадигмы остается преимущественно авторитарным, или, скорее, роль учителя – доминирующей, однако свобода творчества, интеллектуальный поиск, самостоятельность при авторитарном воспитании затруднены. Как отмечает Л. С. Перевозчикова, знаниевая парадигма «не ставит в центр внимания обучаемого как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии» [10, с. 88].

Таким образом, основными недостатками знаниевой парадигмы в современных условиях выступают несоответствие современной информационной ситуации темпам развития общества и производства; зачастую авторитарные методы воспитания, репродуктивные методы обучения. Достоинствами – стабильность методов обучения и воспитания; общий для всех фундамент образования; предсказуемость и прочность результатов; освоение знаний, умений и навыков в соответствии с уровнем развития ребенка; передача знаний, умений и навыков от опытных специалистов к начинающим.

В основе рационалистической парадигмы находится принцип структурирования учебного материала с целью передачи учащимся знаний, умений и навыков; применение эффективных методов обучения для получения сконструированной модели ученика как результата образования; применение контрольно-измерительных материалов.

Рационалистическая парадигма имеет схожие со знаниевой парадигмой черты. С одной стороны, результат образования в ее рамках предсказуем, поддается измерению, что позволяет получить более четко представление о методах, средствах и формах образования, успешно достичь запланированных целей. С другой – заданные рамки не вполне учитывают индивидуальность ребенка, меру усилий, затраченных им на обучение; доминанта взрослого в педагогическом взаимодействии лишает ребенка его субъектной позиции. Таким образом, и та, и другая парадигмы, имеют слабую гуманистическую направленность [10, с. 88].

Гуманистическая парадигма стала наиболее активно внедряться в образовательное пространство России после развала СССР. Центральное место в ней занимает ребенок как свободная и духовная личность, который не усваивает готовое знание, а находит его с помощью педагога. Знания перестают быть абсолютными, их можно теперь находить разным путем. Цель педагогического процесса – развить ребенка и заложить в него потребность и механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие качества, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [12, с. 48].

Отличительные признаки гуманистической парадигмы: учащийся признается высшей ценностью педагогической деятельности; детоцентричное воспитание; отношения между педагогами и учащимися выстраиваются по типу «субъект-субъект», на принципах диалога, сотрудничества, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции (там же); целенаправленность образовательного процесса на удовлетворение интересов ребенка, раскрытие его внутреннего потенциала; создание условий для свободного самовыражения ребенка. Таким образом, вклад гуманистической парадигмы в образование – безусловная любовь к ребенку, забота о его



благополучии, здоровье; учет личностных особенностей и интересов ребенка, признание его уникальности; симулирование интеллектуального и творческого развития ребенка; создание условий для максимального саморазвития и самовоспитания; признание права ребенка на успех и самореализацию; приоритет личностных интересов и потребностей ребенка.

Распространение идей гуманистической парадигмы в российском образовании сталкивается с рядом трудностей, поскольку проблема индивидуализации образовательного процесса по-прежнему не решена, идет поиск новых методов обучения и воспитания, учитывающих особенности каждого ребенка. С другой стороны, порой возникают сложности и с передачей ответственности ребенку в субъект-субъектных отношениях, поскольку дети зачастую не готовы к равноправному диалогу со взрослыми. Рано возложенная ответственность за собственный выбор, снижение авторитета взрослых дестабилизируют незрелую психику ребенка, тогда как ему необходимо быть зависимыми от значимых для него взрослых [9]. Теория привязанности, активно развивающаяся на фундаменте гуманистической психологии, так же настаивает на пересмотре позиции взрослого в отношениях с ребенком, подчеркивая значимость авторитета взрослого, необходимость вести ребенка за собой, формируя нравственные ценности на основе безопасной для ребенка привязанности [8, с. 228].

Развитие личностной парадигмы связано с переходом «к целостной педагогике личности и формированием новой методологии педагогической науки, в качестве регулятива педагогического познания в которой выступает целостный образ человеческого бытия, возможностей образования в развитии сущностных сил человека» [13, с. 5]. Главная цель – индивидуальное развитие каждого учащегося, при котором акцент переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка становление его как целостной, уникальной личности [12, с. 49].

Отличительные признаки: возросший интерес к психологии в обществе, переплетение

психологических и педагогических методов и приемов работы с ребенком; возросшее внимание к эмоциям ребенка, обучению его умению общаться, строить отношения, подавать себя в социуме; сосредоточенность на внутреннем мире, высвобождении внутренних ресурсов, умении управлять своим состоянием; развитие и саморазвитие личности; поиск индивидуальных траекторий развития ребенка, опора на предыдущие достижения, предоставления свободы выбора предметов и форм обучения (в содержании образования это проявляется в размытии границ между предметами, обучении по областям знаний, блочном обучении, обучении по интересам – внеурочная деятельность, проектная деятельность); непрерывный анализ, обсуждение личностного роста и развития ребенка, адаптация методов обучения и воспитания к проблемам и интересам ребенка; отсутствие жесткого фиксирования норм и требований, предъявляемых к учащимся.

Во внешкольной деятельности личностная парадигма наиболее эффективно реализуется в рамках дополнительного образования детей, предназначение которого – «удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей, обеспечить «целостность», «полноту» личности, добавляя то, что обеспечивает неповторимость – индивидуальность, персонафицированность [3].

Эта парадигма обладает рядом достоинств, во-первых, в содействии индивидуализации образовательного процесса через разработку индивидуальных образовательных траекторий развития ребенка; во-вторых – в стимулировании саморазвития и самовоспитания, создании условий для раскрытия дарований каждой личности. В-третьих, в решении психологических проблем человека, углублении понимания психологических процессов, содействующих или препятствующих получению качественного образования.

Вместе с тем с приходом этой парадигмы обострились и некоторые проблемы. Так, ориентир на высокий уровень достижений привел к тому, что образовательные организации



стали ориентироваться преимущественно на сильного ученика. Ориентир на непрерывное саморазвитие, постоянное движение вверх порой создает у ребенка ощущение непрерывности процесса, снижает удовлетворенность сегодняшним результатом, тогда как стремление к самосовершенствованию может быть плодотворным, когда оно исходит из внутренней потребности, а не навязывается извне [14, с. 151]. Возросла доля ответственности ребенка, семьи за неудачи и промахи в процессе обучения, в самостоятельном поиске решения проблем взросления ребенка.

В последнее время усилилась роль культурологической парадигмы, при этом понятия «образованный», «культурный» рассматриваются как синонимы. В образовании последних лет приоритетом воспитания становится формирование у детей системы современных социально-значимых ценностей и общественных установок.

С одной стороны, реализация парадигмы предполагает погружение ребенка в мировую культуру. Как отмечает А. Я. Флиер, «образование должно раскрыть перед учащимся всю палитру возможных вариантов социокультурных путей развития, направлений и хронотопов движения, способов достижения поставленных целей, среди которых человек должен выбрать то, что ему ближе, нравственно более комфортно» [15, с. 26]. С другой стороны, в последние десятилетия рассматривается такое воплощение культурологической парадигмы образования, «которая задаст учащимся необходимые знания и навыки для совершения самостоятельного выбора в вопросе их гражданского самоопределения», что обуславливает важность соблюдения законов государства и традиций, которые передаются из поколения в поколение, и так или иначе обусловлены тем местом, в котором человек живет. Культура в данном контексте «включает в себя не только литературу и искусство, но и систему ценностей, норм поведения, верований, отношений, которые свойственны всем членам этноса» [2, с. 79].

Проект Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе обра-

зования предполагает «формирование единого воспитательного пространства Российской Федерации как условия для достижения национального воспитательного идеала, сплочения многонационального народа России, укрепления социальной солидарности, духовно-нравственной консолидации разных поколений, повышения гражданской активности, профилактики экстремистских проявлений, дискриминации и всех форм насилия и противоправного поведения» и отмечает, что «формирование единого воспитательного пространства не исключает поддержку социокультурного многообразия в процессе духовно-нравственного воспитания, с опорой на ценности и культурные традиции этнических и религиозных сообществ Российской Федерации» [5].

Главная цель культурологической парадигмы – формирование личности ребенка путем передачи ценностей культуры следующим поколениям [12, с. 49]. Человек – это носитель культуры.

Вклад культурологической парадигмы в построение российского образовательного пространства выражается в возрастающей роли воспитания в образовательном процессе школы; заботе о духовном, нравственном, общекультурном развитии ребенка, его разностороннем развитии; в предоставлении возможностей для познания разнообразия окружающего мира; в укреплении отношений между людьми, воспитании уважительного отношения к людям другого вероисповедания, нации и т. д.; в успешной социализации, в адаптации ребенка к реалиям окружающего мира.

Реализация этой парадигмы сталкивается и с некоторыми противоречиями, поскольку «рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считает приемлемыми элементы педагогического принуждения»; мораль, ценности, традиции, нормы могут существенно отличаться от мировоззренческих позиций ребенка или его семьи, что может некоторым образом исключать личность из системы отношений или затруднять взаимодействие с отдельными людьми, создавать внутренний мировоззренческий конфликт.



Обобщая сказанное, отметим, что парадигмы сосуществуют одновременно, отражают характер современной образовательной политики государства, вносят свой вклад в понимание процессов, происходящих в целостном образовательном пространстве. Наряду с представленными парадигмами развиваются иные теории и концепции, при поддержке и распространении положений которых изменяется и существующая картина образования. Каждая из парадигм не только носит созидательный характер, но и корректируется с учетом развития науки и представлений о том, каким должно быть образование, каким целям оно должно служить. Таким образом, большое значение имеет разработка исследований, посвященных прогнозированию эффектов реализации господствующих в образовании идей, разрешению тех противоречий, которые они за собой влекут, проектирование и поддержка инновационных эффективных стратегий воспитания и обучения ребенка.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается идея становления и трансформации образовательных систем с позиции парадигмального подхода. Описываются наиболее распространенные в современном образовательном пространстве России парадигмы. Раскрыты существенные характеристики, цели, проблемы и противоречия реализации, вклад каждой из парадигм в развитие современного общества; обобщены выводы о динамике их развития, влиянии на характер образования и его содержание.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, парадигма, парадигмальный подход в образовании, общее образование, дополнительное образование детей.

#### SUMMARY

The article provides a brief analysis of the concept of "paradigm" in relation to education. The most widespread theories in the modern educational space of Russia and their essential characteristics, goals of implementation are described; an attempt is made to analyze the development of educational paradigms, problems and contradictions of their implementation; the con-

tribution of each of the theories to the upbringing and training of the younger generation is emphasized. The conclusions on the dynamics of the development of educational paradigms, their influence on the nature of education and its content are summarized.

**Key words:** innovative development, paradigm, paradigmatic approach in education, general education, additional education of children.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельская И. Б. Г. М. Маклюэн и его книга «Понимание средств коммуникации: продолжение человека» // Филология. Искусствоведение. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 4. С. 228–232

2. Воевода Е. В. Проявления социокультурных особенностей этноса в языковом дискурсе // Языковой дискурс в социальной практике: материалы международной научно-практической конференции. – Тверь, 2007. – С. 76–81.

3. Голованов В. П. Личностно-персонифицированный потенциал современной дополнительного образования детей Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-personifitsirovannyuy-potentsial-sovremennogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey>.

4. Долгих Н. П. Психология готовности личности к самоосуществлению: учебное пособие. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та. – 2017. – 216 с.

5. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. Проект документа [Электронный ресурс] // ФГБНУ Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – 2021. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7n09vqbhytw9fggl1sy2qrljgts/Проект%20концепция%20воспитания.pdf>.

6. Круглинский И. К. Периодизация этапов становления и развития системы оценки и контроля качества образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукоедение». – ИГУПИТ – 2012. – № 4. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/139pvn412.pdf>.



7. Маврин А. С. Новые парадигмы развития образования в современной России // Наука и образование. – Омский научный вестник. – 2008. – № 3. – С. 5.

8. Николаева Е. И. Привязанность как психологическая категория. Поведение родителей и развитие ребенка // Народное образование. – 2012. – № 6. – С. 228.

9. Ньюфельд Г., Мате Г. Не упускайте своих детей: почему родители должны быть важнее, чем ровесники. – М.: Ресурс, – 2020. – 448 с.

10. Перевозчикова Л. С. Аксиологические основания образовательной парадигмы // Вестник РУДН: серия «Философия». – 2008. – № 4. – С. 88.

11. Пехота О. М. Индивидуальность учителя: теория и практика. – М.: Илион. – 2009. – 272 с.

12. Пискарева О. В., Чернышенко Ю. К., Яцкы В. З., Эфиндиев С. Ф. Парадигмы современного образования // Профессиональное образование. – 2008. – № 2. – С. 48.

13. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. – М., 1998. – 182 с.

14. Содномдоржиева Э. А. Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1 (135). – С. 151.

15. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) // Фундаментальные проблемы культурологии образования // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 26.

16. Хейл Т. How much data does the world generate every minute? [Электронный ресурс] // Интернет-сайт «Технология». – URL: <http://www.iflscience.com/technology/how-much-data-does-the-world-generate-every-minute>.

**Н. Б. Ромаева,  
И. В. Соловьева**

УДК 377.4

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ВВЕДЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В**ведение. В настоящее время происходят существенные изменения в образовательной политике страны. Усилия педагогического корпуса, всей системы общего образования направлены на решение стратегической задачи – создание и функционирование единого образовательного пространства Российской Федерации. Что входит в это понятие? Это, прежде всего, единые образовательные стандарты (ФГОС дошкольного, начального, основного и среднего общего образования); разработанные в соответствии со Стандартами Федеральных основных общеобразовательных программ (ФООП) для всех уровней образования, в которые включены федеральные рабочие программы по предметам, в том числе так называемые программы непосредственного или обязательного применения. Для начальной школы это русский язык, литературное чтение, окружающий мир; для основного и среднего образования – русский язык, литература, история, обществознание, география, основы безопасности жизнедеятельности.

ФООП приняты в ноябре 2022 года, затем актуализированы в мае 2023 года и обязательны к введению в образовательных организациях с 1 сентября 2023 года. ФООП состоят из федерального учебного плана, федерального календарного учебного графика, федерального плана воспитательной работы, федерального календарного графика воспитательной работы [4].





Для каждого из профилей обучения на уровне среднего общего образования предлагается учебный план с учетом соблюдения требований ФГОС среднего общего образования: включение не менее 13 учебных предметов и изучение не менее 2 учебных предметов на углубленном уровне.

Следует отметить, что все профили обучения предусматривают обязательное изучение предметов на углубленном уровне; в предыдущей версии Стандарта универсальный профиль не предполагал изучение предметов на углубленном уровне. При этом в случае с универсальным профилем обучения комбинация учебных предметов, выбранных для углубленного изучения, может быть индивидуальной (по выбору участников образовательных отношений).

Важно и то, что в соответствии запросами учеников, с участием их родителей могут формироваться индивидуальные учебные планы, в которых разрабатываются индивидуальные образовательные траектории, отражающие специфику содержания учебного предмета, курса, модуля, а также темп и форму обучения), что предполагает тьюторское сопровождение.

Указанные существенные изменения в подходах к организации образовательной деятельности потребовали и новых подходов к подготовке учительского корпуса к введению и реализации ФГОС среднего общего образования.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** Цель данной статьи – проанализировать результаты мониторинга готовности школ к введению ФГОС СОО, обобщить опыт регионального института повышения квалификации педагогических работников по подготовке учителей к реализации обновленных ФГОС СОО.

**Изложение основного материала статьи.** В ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО) в период с 26 апреля по 3 мая 2023 года был проведен мониторинг по оценке условий введения обнов-

ленных ФГОС СОО в общеобразовательных организациях Ставропольского края.

На территории Ставропольского края функционирует 639 общеобразовательных организаций (ОО) различных форм собственности, из которых 587 муниципальных ОО, 38 государственных ОО, 12 частных ОО, 2 индивидуальных предпринимателя. В 2023/24 учебном году 559 школ приступили к реализации обновленных ФГОС СОО. Согласно данным мониторинга, на основе самооценки руководителей школ высокий уровень готовности к введению ФГОС СОО (100 % – 80 %) показали 15,5 % ОО; выше среднего (80 % – 70 %) – 32,4 %; средний (60 % – 50 %) – 47,5 %; ниже среднего (50 % – 40 %) – 3,8%; низкий (40 % – 0 %) – 0,8 % образовательных организаций.

Касательно организационного и нормативно-правового обеспечения процесса перехода на указанные стандарты следует отметить, что в 99% организаций был сформирован банк документов нормативно-правового характера, регулирующих введение Стандарта, внесены необходимые изменения в Уставы, сформированы рабочие группы и разработаны соответствующие планы-графики.

Особого внимания потребовали локальные нормативные акты образовательных организаций. Так, 84,9 % школ Ставропольского края разработали правила приема на обучение в 10-е классы; порядок обучения по индивидуальному учебному плану – 55,7 % ОО; порядок выбора обучающимися учебных предметов, курсов, модулей – 63,2 %; положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся – 67,4 %, об организации обучения лиц с ОВЗ – 61,5 % школ.

Модель расписания образовательного процесса в соответствии с обновленными ФГОС СОО представили только 30,1 % школ; модель сетевого взаимодействия с организациями дополнительного образования, спортивными культурными учреждениями – 33,3 % ОО.

Самые большие затруднения управленческого корпуса были связаны с разработкой основной образовательной программы (ООП) среднего общего образования как главного до-



кумента, определяющего реализацию ФГОС СОО. Даже с учетом того, что целевой и содержательный разделы были полностью представлены в Федеральной образовательной программе среднего образования (ФОП СОО) ООП школ были разработаны, в основном, менее, чем на 50 %. В частности, в организационном разделе ООП имелись учебные планы только в 30,8 % ОО, планы внеурочной деятельности – в 31,4 %, календарные планы воспитательной работы – в 32,2 %, программа коррекционной работы – в 27,2 %, описаны условия реализации ООП СОО – в 40,2 % школ.

Также на недостаточном уровне в большинстве школ оказалось организационно-методическое обеспечение введения измененных ФГОС СОО: система мониторинга готовности учителя к реализации обновленных ФГОС сформирована только в 32,2 % ОО, инструментарий для изучения образовательных потребностей и интересов обучающихся и запросов их родителей (законных представителей), участия обучающихся родителей, педагогических работников, общественности в проектировании ООП СОО и условий ее реализации разработан в 36,6 % ОО, проведено анкетирование по изучению образовательных потребностей и интересов обучающихся и запросов родителей для разработки части ООП СОО, формируемой участниками образовательного процесса – в 59,8 %.

К сожалению, материально-техническое обеспечение введения ФГОС СОО примерно в половине школ находится на недостаточном уровне. Так, библиотечно-информационные центры / библиотеки укомплектованы учебной, учебно-методической литературой в 42,9 % ОО; предметные кабинеты оснащены необходимыми комплектами наглядных пособий, карт, учебных макетов, специального оборудования в соответствии с требованиями ФГОС СОО – в 44,6 % ОО; кабинеты естественно-научного цикла имеют комплекты специального оборудования, обеспечивающего экспериментальную и исследовательскую деятельность в 47,5 %; только в 8,4 % школ имеются тьюторы для психолого-педагогического сопро-

вождения реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Как уже отмечалось нами в предыдущих публикациях, в СКИРО ПК и ПРО была разработана и реализована система профессионального развития педагогов в контексте введения обновленных ФГОС, в том числе СОО, включающая блоки:

- формального образования – повышение квалификации (обучение по дополнительным профессиональным программам);
- неформального образования (семинары, вебинары, конкурсы и др.);
- информального образования (сетевые педагогические сообщества, ассоциации педагогических работников и др.);
- самообразования [5].

Формальное образование предполагало изменение в содержании дополнительных профессиональных программ в соответствии с ФГОС СОО и разработку новых программ: «Актуальные аспекты предметно-методической подготовки учителя иностранного языка в условиях обновленного ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Преподавание истории и обществознания в условиях реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Преподавание филологических дисциплин в условиях реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Организация проектной деятельности обучающихся по биологии и экологии в условиях реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Технология проектирования и организация образовательной деятельности по математике в условиях реализации ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Технология проектирования и организация образовательной деятельности по физике в условиях внедрения новых ФГОС ООО и ФГОС СОО», «Обновленные ФГОС ООО; ФГОС СОО: освоение предметной области "Технология"», «Обновленные ФГОС ООО; ФГОС СОО: преподавание учебного предмета "Основы безопасности жизнедеятельности"», «Обновленные ФГОС ООО; ФГОС СОО: преподавание учебного предмета "Физическая культура"» и др. Совместно с Академией Минпросвещения были реализованы модульная программа для учителей «Реа-



лизация требований обновленных ФГОС ООО, ФГОС СОО в работе учителя» и программа для управленческих кадров «Введение обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: управленческий аспект» с оригинальным контентом.

В каждой ДПП предусматривалось обсуждение особенностей индивидуального проекта (познавательного, практического, социального, художественно-творческого, учебно-исследовательского и др. характера) обучающихся как обязательного вида деятельности в средней школе. Выполнение учениками индивидуальных проектов, выбор тематики, возможности интеграции различных предметов вызывает определенные трудности у педагогических работников, в связи с чем целенаправленная работа на занятиях позволяла повысить профессиональную компетентность педагогов и сделать эту работу в школе результативной, а не формальной.

Также в каждой ДПП предусмотрена работа с разделом внеурочной деятельности как образовательной деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения ООП (личностные, метапредметные и предметные), осуществляемой в отличных от урочной формах и призванной обеспечить реализацию воспитательного потенциала образования.

Так, в Концепции преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, указывается, что, в соответствии с требованием многоуровневого представления истории, курс отечественной истории должен сочетать историю Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (прошлое родного города, села). Такой подход способствует осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре – как граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этно-национальной и религиозной общности, хранителей традиций ро-

да и семьи. Отмечается, что изучение региональной и локальной истории возможно не только в школьном курсе истории, но и в рамках спецкурсов, факультативов и элективных курсов [2].

В школах Ставропольского края реализуются следующие направления преподавания региональной истории:

- история Ставрополья;
- Ставрополье в годы Великой Отечественной войны;
- историческое прошлое и настоящее качества Ставрополья;
- особенности изучения локальной истории;
- углубленный уровень изучения исторических тем, фактов, археологических находок, неоднозначная трактовка отдельных событий региона и др.;
- итоговая государственная аттестация по истории и обществознанию.

Особое внимание в последние годы уделяется цифровизации образования как комплексной системе модернизации всех ключевых аспектов образовательного процесса. Под цифровой образовательной средой образовательной организации (ЦОС ОО) традиционно понимают управляемую и быстро развивающуюся в соответствии с запросами образования систему, результативно и комфортно предоставляющую информационные и коммуникационные услуги, цифровые инструменты участникам образовательного процесса. В данную систему входит техническое обеспечение (компьютеры, интерактивные комплексы, коммуникационные каналы и др.), прикладные программы, службы, обеспечивающие техническую, методическую, организационную поддержку ЦОС.

Эффективную поддержку образовательных организаций в управлении школой и использовании информационных технологий призвана осуществить ФГИС «Моя школа», обеспечивающая:

- работу с электронными журналами для учета посещаемости, успеваемости, фиксации заданий для учащихся;



– работу с электронными дневниками, в том числе для управленческих решений, составления/изменения расписания учебных занятий, корректировки учебного плана;

– возможность использовать библиотеку (цифровой образовательный контент) как педагогами для подготовки и реализации уроков, так и учащимися для самоподготовки и самообразования;

– доступ к информации в сети Интернет, на различных сайтах для работы с презентационными, текстовыми, табличными материалами, в том числе и для совместной деятельности пользователей системы;

– создание онлайн-коммуникаций (чатов, видеоконференций) персонального и группового характера пользователями, используя различные информационные системы.

Вышеизложенные вопросы были предметом обсуждения на очных занятиях.

Немаловажное значение имело неформальное образование – семинары и вебинары для учителей по сложным вопросам реализации ФГОС среднего общего образования. Тематика вебинаров и семинаров («Обновленный ФГОС СОО: содержание, механизмы реализации», «Методическое сопровождение деятельности учителя математики и информатики в условиях введения обновленных ФГОС ООО и СОО», «Реализация требований обновленных ФГОС ООО и СОО в практической деятельности учителя географии» и др.) охватывала все предметные области и позволила 3943 учителям Ставрополя усовершенствовать профессиональные компетенции в области ФГОС, обсудить неординарные приемы преподавания.

Предусмотрены были и стажировки в различных образовательных организациях. В ходе стажировок слушатели встречались с ведущими учеными Ставропольского края, педагогами-практиками для обсуждения актуальных вопросов образования подрастающего поколения. При этом необходимо отметить значимость профессионального самообразования: так, обновленные стандарты требуют нестандартных подходов и нестандартных решений образовательных ситуаций, что воз-

можно только при целенаправленном самосовершенствовании педагогов (А. А. Глузман, А. В. Глузман) [1].

Также хотелось обратить внимание на тот факт, что особое внимание уделено научно-методическому сопровождению введения ФГОС и ФООП: разработаны Методические рекомендации для руководящих и педагогических работников образовательных организаций Ставропольского края по организации образовательной деятельности в 2023–2024 учебном году.

**Выводы.** Перед педагогическим сообществом стоят задачи эффективного введения ФГОС, ФООП, соответственно изменению содержания образования, изменению содержания, форм и методов воспитательной работы с детьми и подростками (в том числе, продолжение цикла внеурочных занятий «Разговоры о важном», введение профориентационного минимума).

В связи с этим меняются подходы и к содержанию, методам и формам организации обучения в СКИРО ПК и ПРО. Так, очный этап обучения предполагает интерактивный формат проведения занятий с использованием востребованных форматов взаимодействия (стратегические сессии, модерация, тренинговые занятия и др.), что позволяет создать условия для обмена опытом, анализа сложных ситуаций из практики участников, совершенствовать основные профессиональные навыки, проработать инструменты эффективной работы с педагогическим коллективом и обучающимися, освоить принципы и техники решения проблемных ситуаций, продиагностировать свое профессиональное мастерство.

Созданная в Ставропольском крае динамично развивающаяся система подготовки педагогических работников к введению и реализации обновленных ФГОС среднего общего образования, состоящая из курсов повышения квалификации (подструктура формального образования), актуальных семинаров и вебинаров (подструктура неформального образования), сетевого взаимодействия и обмена опытом учителей (подструктура информального образования) позволяет совершенствовать про-



фессиональную педагогическую компетентность и способствует успешному решению стратегических задач единого образовательного пространства Ставропольского края.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлено обоснование системы подготовки педагогов в контексте введения обновленных стандартов среднего общего образования. Система включает формальное образование – повышение квалификации (обучение по дополнительным профессиональным программам); неформальное образование (семинары, вебинары, конкурсы и др.); информальное образование (сетевые педагогические сообщества и др.), самообразование педагогических работников. Представлены результаты регионального мониторинга готовности школ к введению ФГОС СОО, опыт работы организации дополнительного профессионального образования в указанном направлении.

**Ключевые слова.** Педагог, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, дополнительное профессиональное образование; формальное, неформальное, информальное образование.

#### SUMMARY

The article presents the justification of the system of teacher training in the context of the introduction of updated standards of secondary general education. The system includes formal education – advanced training (training in additional professional programs); non-formal education (seminars, webinars, competitions, etc.); informal education (network pedagogical communities, etc.), self-education of teachers. The results of regional monitoring of the readiness of schools for the introduction of the Federal State Educational Standards of Education, the experience of the organization of additional vocational education in this direction are presented.

**Key words:** teacher, Federal state educational standards of general education, additional professional education; formal, non-formal, informal education.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. А., Глузман А. В. Сущность, структура и функции личностно-про-

фессионального самосовершенствования педагога // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 1 (57). – С. 43–52.

2. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/>.

3. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413; приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/>.

4. Об утверждении федеральной программы среднего общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 г. № 1014 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1592668/>.

5. Соловьева И. В., Ромаева Н. Б. Профессиональное развитие педагога как условие реализации обновленных ФГОС начального и основного общего образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 6. – С. 61–66.





## МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



*Н. А. Лобачева*

УДК: 371.811.161.1

### ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММ ПО ГЕНЕРАЦИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**В**ведение. Возможности искусственного интеллекта в последние годы становятся объектом пристального внимания не только участников бизнес-сообществ, научных кругов, управленческих структур, IT-компаний, но и представителей сферы образования. Такой повышенный интерес к потенциальным ресурсам искусственного интеллекта обусловлен, на наш взгляд, возможностью расширения дидактического инструментария в обучении школьников в русле использования новейших компьютерных технологий, что, в конечном счете, будет способствовать повышению мотивации учащихся к постижению знаний в урочной и внеурочной деятельности.

Искусственный интеллект – активно развивающееся направление, в том числе в сфере образования. В России актуальность развития этой индустрии подчеркивается и на государственном уровне, «основным условием такого развития признается образование в области искусственного интеллекта» [3].

На сегодняшний день существуют различные цифровые технологии, позволяющие учителю сделать учебный процесс более насыщенным, мотивирующим школьников к обучению. Так, организовать образовательный процесс помогут инструменты, оптимизирующие методы работы учителя, к которым можно отнести как электронные учебники, так и различные платформы (ЕКЦОР-Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, ФЦИОР – Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов и пр.). Кроме



того, в период пандемии 2020 в сфере основного общего образования стал популярным набор инструментов, позволяющий создавать учебные материалы (конструкторы уроков), что также способствует оптимизации работы учителя и учащихся.

Мир цифровых технологий интенсивно развивается, и на данном этапе развития общества мы видим внедрение в практику различных сфер деятельности возможности нейросети, что не может быть проигнорировано и сферой образования.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** Помимо виртуальных помощников (чат-ботов), VR-принадлежностей, алгоритмов, которые умеют распознавать эмоции человека, сверточных нейросетей для распознавания рукописного текста и пр. инструментов, в практике преподавания можно использовать компьютерные программы по генерации текста.

**Цель данного исследования** – раскрыть дидактические возможности компьютерных программ по генерации текста на уроках русского языка.

Как известно, на современном этапе развития социума умение работать с информацией является составной частью функциональной грамотности, которая является основой образования личности.

По мнению А. А. Леонтьева, функционально грамотный человек представляет собой личность, способную эффективно решать жизненные задачи в различных сферах деятельности путем использования постоянно приобретаемых знаний, умений и навыков [5].

В этом отношении следует отметить актуальность работы учащихся с текстом как пространством интеграции знаний, причем не только на уроках русского языка и литературы, но и на занятиях, напрямую не связанных с филологической сферой.

**Изложение основного материала статьи.** В современной методической литературе достаточно детально описаны такие формы работы с текстом, как комплексный и лингвостилистический анализ, корректура/редак-

тирование текста, работа с деформированным текстом, написание изложений (сжатых, подробных, выборочных), создание различных видов сочинений в соответствии с определенным типом речи с учетом их структуры и пр.

Говоря о видах работы с текстом на уроках русского языка, мы учитываем то, что именно текст выступает базой создания развивающей речевой среды, что позволит расширить лексикон учащихся, качество их речи, а также совершенствовать их творческий потенциал.

Традиционно выделяют примерный план анализа текста любого типа речи: выразительное чтение текста, лексическая работа, определение темы и идеи, типа и стиля речи, к которому относится текст, роль выразительных средств речи.

Задача учителя – организовать эту работу так, чтобы школьники были мотивированы работать с текстом. Для этого можно применить метод объединенной исследовательской деятельности учителя и учащихся, который предполагает совместный проблемно ориентированный и поисковый подход к обучению. Такой подход содержит подбор и анализ фактического материала, моделирование, проведение эксперимента, формулировку выводов после получения окончательного результата.

В Примерной рабочей программе основного общего образования по русскому языку (для 5–9 классов), одобренной решением ФУМО по общему образованию (протокол № 3/21 от 27.09.2021) в 5 классе предусмотрены тематические блоки «Язык и речь», «Текст», «Функциональные разновидности языка», в рамках которых целесообразно проводить лингвистические эксперименты с использованием генераторов текста [6].

Следует отметить, что в рамках многочисленных определений искусственного интеллекта в научной литературе компьютерную программу по генерации текстов можно отнести, с одной стороны, к имитатору «естественной когнитивной системы человека как



познающего субъекта», «искусственному воспроизведению способа мышления нейронных сетей человеческого мозга с помощью кибермеханизмов глубокого обучения», с другой стороны – к «прецедентной субстанции, свободной от творческих, нестандартных действий», которая неспособна выдвигать идеи вне накопленной базы данных, в том числе находить новые подходы к решению проблем [2].

Лингвистический эксперимент предполагает «проверку условий функционирования того или иного языкового элемента с целью выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования» [8].

Важность применения лингвистического эксперимента в преподавании отмечали такие ученые-методисты, как А. Н. Гвоздев, М. Р. Львов, А. М. Пешковский, А. В. Текучев и др.

Приобретение нового знания осуществляется самими учащимися в процессе анализа конкретных явлений языка, который трансформируется в обобщение, теоретические выводы. Такой подход логично встраивается в овладение учащимися универсальными учебными познавательными действиями.

Одним из инструментов проведения лингвистического эксперимента может выступить компьютерная программа по генерации текстов. Учитель имеет возможность выбрать соответствующий ресурс для реализации поставленных задач на том или ином уроке. Что касается российских цифровых ресурсов, представляющих такие программы, на сегодняшний день можно отметить такие, как «Gerwin AI» (<https://gerwin.io/ru>), который предлагает бесплатно 10 тысяч знаков на создание текстов на русском языке, в том числе генерацию картинок. Ресурс интересен тем, что выставив настройки, учащийся может создать текст заданного стиля (научный, публицистический и пр.) в зависимости от поставленной задачи на уроке. Кроме того, при работе с текстом нейросеть подбирает к нему

заголовок, что также способствует активизации мыслительной деятельности школьника, который оценивает этот выбор. В случае негативной оценки учащийся предлагает свой вариант названия текста, аргументирует ответ.

Сервис «Балабоба» от «Яндекс» (<https://yandex.ru/lab/yalm>) также способен генерировать текст на русском языке практически на любую тему, причем пользователь дает начало текста, а нейросеть его продолжает, сохраняя заданный стиль, основываясь на материалах, данных в интернете. Кроме того, на данном сервисе также есть возможность сгенерировать заголовок к созданному тексту и аннотацию к нему. Что касается информационной базы Балабоба, то она достаточно велика: нейросеть работает с содержанием страниц, доступных Яндекс-поиску, предлагая пользователю подходящие по смыслу предложения и фразы.

«Порфирьевич» (<https://porfirevich.ru/>) – сервис, который так же, как Балабоба, находится в свободном доступе. Программа не содержит текстов технической направленности. В отличие от ресурса Балабоба, данный генератор текстов базируется на образцах классической и современной русской литературы, что дает возможность школьнику практиковаться в оценке и создании художественных текстов, в том числе в написании и оценке эссе, философских рассуждений на заданную тему.

«RuGPT-3» от «Сбер» (<https://developers.sber.ru/portal/products/rugpt-3>) представляет собой нейросеть, обученную на массиве данных 600 Гб – Википедии, классической и современной литературы, новостных ресурсов на русском и английском языках. На данном портале можно задать несколько предложений, чтобы нейросеть продолжила текст. В результате может получиться связный последовательный рассказ, в котором раскрыты характеры действующих лиц. Такой подход к работе с текстом на уроке развития речи позволит учителю не только активизировать мыслительную деятельность учащихся в оценке текста на уровне грамматики, стилистики, но и в оценке речевых средств, способствующих раскрытию характера персонажей.

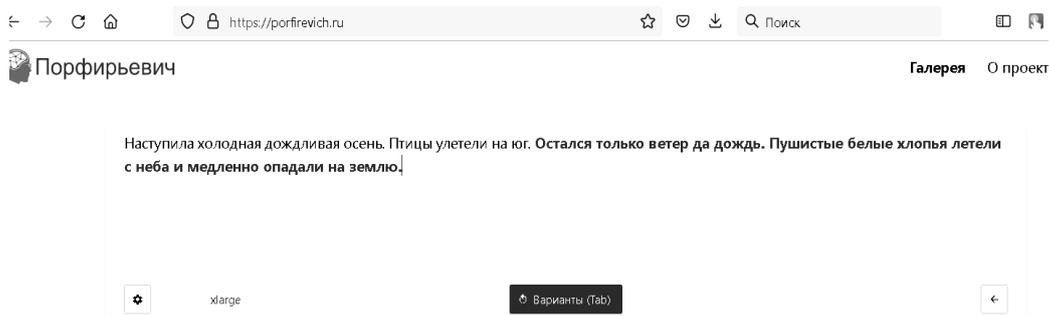


Рис. 1. Продолжение текста, составленное искусственным интеллектом сервиса «Порфирьевич»

На уроках развития речи можно предлагать не только работу над генерированием текста, но и создание уникальных изображений на основе текстового запроса. В этом могут помочь такие сервисы, как «Kandinsky 2.1» (<https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/>) и «Шедеврум» (<https://shedevrum.ai/>). Текстовый запрос на русском языке должен быть понятным, четким, логичным, что позволяет учителю мотивировать учащихся к более внимательному отношению к построению собственного высказывания.

Рассмотрим возможности применения компьютерных программ по генерации текстов в практике преподавания русского языка в 5 классе.

Тема урока «Описание, повествование и рассуждение как функционально-смысловые типы речи» предполагает достижение следующих образовательных целей: систематизировать представления учащихся о функционально-смысловых типах речи (описание, повествование, рассуждение), их особенностях; продолжать обучению создавать небольшие тексты в соответствии с нормами построения различных функционально-смысловых типов речи, в нашем случае – самостоятельно и с помощью искусственного интеллекта.

На этапе закрепления изученного материала можно предложить групповую работу по генерации текстов описания, повествования, рассуждения на тему «Осень» с помощью сервиса «Порфирьевич». На представленном

нейросетью материале школьники учатся выявлять дефицит информации текста, необходимой для решения поставленной учебной задачи. Каждый школьник пишет по 2 предложения по теме, например: «Наступила холодная дождливая осень. Птицы улетели на юг». На скриншоте синим цветом выделен фрагмент, предложенный нейросетью (рис. 1).

Нейросеть предлагает варианты продолжения текста. Задача учащихся – либо выбрать соответствующий фрагмент поставленной задачи, либо самостоятельно продолжить текст. Каждый школьник работает с генератором до тех пор, пока не появится окончательный вариант текста, который необходимо отредактировать.

Далее следует самостоятельная работа с «банком текстов»: анализ полученных результатов. Учитель предлагает выбрать любой сгенерированный текст и письменно / с помощью компьютера выделить признаки того типа текста, к которому он относится (повествование, описание, рассуждение). Результат загрузить в систему (на обучающую платформу).

Тема урока: «Тип текста. Время в предложении и тексте». Цель – учить анализировать и редактировать тексты различных типов речи с точки зрения смыслового содержания и структуры и требований, предъявляемых к тексту как речевому произведению; выполнять информационную переработку текста. Фрагмент урока с использованием сервиса Порфирьевич.

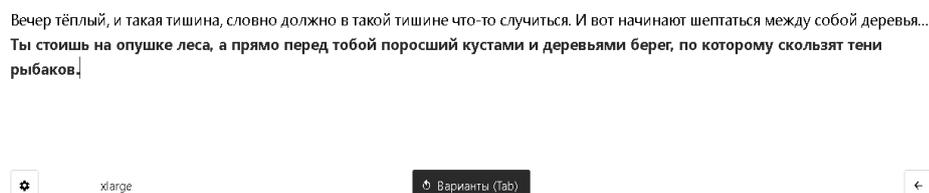


Рис. 2. Продолжение текста, составленное искусственным интеллектом сервиса «Порфирьевич»

Учитель: «Обратимся к продолжению текста: Вечер теплый, и такая тишина, словно должно в такой тишине что-то случиться. И вот начинают шептаться между собой деревья...». «Как вы думаете, о чем они могут шептаться? Используя глаголы, давайте продолжим текст. Сравним наши результаты с результатами, представленными возможностями искусственного интеллекта, в нашем случае – сервис Порфирьевич» (рис. 2).

Учитель: «В данном случае окончания текста нет. Нейросеть предлагает вам продолжить текст в заданном направлении. Наша задача – создать связный текст, используя глаголы 2 и 3 лица единственного и множественного числа» (работа проводится устно).

**Выводы.** Следует отметить, что пока не существует сервисов, способных создать полноценный текст самостоятельно: учащиеся довольно быстро осознают некоторую неестественность, примитивность сгенерированных текстов. Задача учителя – показать, что, даже используя искусственный интеллект для написания текста, обучающиеся должны уметь корректировать и редактировать этот текст в соответствии с целью высказывания, с учетом грамматических и стилистических норм русского языка.

Нейросеть может служить инструментом вдохновения для написания текста в том или ином стиле, она может помочь в поиске нестандартных идей, сборе информации по заданной теме и др. Поэтому нейросетям отведена вспомогательная роль при создании пол-

ноценного текста, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации школьников к изучению учебной дисциплины.

Однако благодаря использованию в учебном процессе генераторов создания текста школьники учатся оценивать письменные тексты в соответствии с поставленной задачей, корректировать и редактировать их, что способствует обогащению лексикона учащихся, развитию умения аргументировать свои ответы, точно подбирать слова для выражения мыслей и чувств, строить собственные устные монологические высказывания в соответствии с поставленной целью.

Кроме того, школьники могут самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи при работе с разными типами текстов, разными единицами языка, сравнивая варианты решения и выбирая оптимальный вариант с учетом самостоятельно выделенных критериев.

#### АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты потенциальные возможности работы с программами по генерации текста на уроках русского языка в рамках лингвистического эксперимента при изучении тем, ориентированных на формирование коммуникативной компетенции школьников. Автор статьи дает краткий обзор сервисов – программ генерации текста, созданных российскими учеными, которые можно использовать в педагогической практике при обучении русскому языку, иллюстрирует тео-



ретические положения конкретными примерами, предполагающими использование генератора текста ресурса Порфирьевич.

**Ключевые слова:** цифровые технологии в образовании, генератор текста, развитие речи, лингвистический эксперимент, мотивация к обучению.

#### SUMMARY

The article reveals the potential possibilities of working with text generation programs in Russian language lessons as part of a linguistic experiment when studying topics aimed at developing the communicative competence of schoolchildren. The author of the article gives a brief overview of services - text generation programs created by Russian scientists, which can be used in pedagogical practice when teaching the Russian language, illustrates the theoretical provisions with specific examples that involve the use of the text generator of the Porfirievich resource.

**Key words:** digital technologies in education, text generator, speech development, linguistic experiment, motivation to learn.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Н. Ф., Давоян И. С. Функциональная грамотность младших школьников. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 83–85. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3714/> (дата обращения: 24.10.2023).

2. Корчажкина О. М. Искусственный интеллект в программе средней школы: введение в проблему [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования, 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-programme-sredney-shkoly-vvedenie-v-problemu> (дата обращения: 29.10.2023).

3. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта в России на период

до 2030 года: указ Президента РФ от 10 октября 2019 года № 490 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_335184](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184) (дата обращения: 29.10.2023).

4. Николаева М. П., Тоискин В. С. Искусственный интеллект стучится в школу [Электронный ресурс] // StudNet, 2020. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-stuchitsya-v-shkolu> (дата обращения: 28.10.2023).

5. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – С. 35.

6. Примерная рабочая программа основного общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). Одобрена решением ФУМО по общему образованию (протокол № 3/21 от 27.09.2021) [Электронный ресурс]. – М., 2021. – URL: <https://fgosreestr.ru/oop/224> (дата обращения: 23.09.2023).

7. Садыкова А. Р., Левченко И. В. Искусственный интеллект как компонент инновационного содержания общего образования: анализ мирового опыта и отечественные перспективы [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования, 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-kak-komponent-innovatsionnogo-soderzhaniya-obshchego-obrazovaniya-analiz-mirovogo-opyta-i-otechestvennyye> (дата обращения: 29.10.2023).

8. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – URL: [https://lingvistics\\_dictionary.academic.ru](https://lingvistics_dictionary.academic.ru) (дата обращения: 24.09.2023).





**Ш. Ван,  
Н. Х. Савельева**

УДК 372.881.1

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ**

**В**ведение. Будучи двумя крупнейшими странами мира, Китай и Россия играют важную роль в международном сообществе и активно участвуют в процессе развития политической, экономической многополярности, глобализации образования. Китай и Россия являются крупнейшими дружественными соседями, имеют долгую историю образовательных обменов и сотрудничества, обладают богатыми образовательными ресурсами. Укрепление образовательных обменов и сотрудничества между двумя странами является двусторонней необходимостью в процессе адаптации к всеобщей мировой глобализации и все более ожесточающейся международной конкуренции. «До сих пор язык является важным каналом для экономических, политических и преподавательских обменов между странами» [11]. В связи с этим для формирования базиса для обменов и сотрудничества между двумя сторонами Китай провел «Год русского языка» в 2009 году, а Россия – «Год китайского языка» в 2010 году. Это крупная инициатива Китая и России по укреплению дружбы между странами и развитию стратегического сотрудничества. Правительства Китая и России также придают большое значение и признают уникальную роль деятельности по языковым обменам. Многолетняя история преподавания русского языка в Китае и непрерывный поток талантливых людей, изучающих этот язык, сыграли важную роль в развитии и углублении отношений между двумя странами.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** История преподавания русского язы-

ка в Китае восходит к периоду Канси династии Цин, когда Россия вела с Китаем не только коммерческую торговлю, но и религиозный обмен, и многие русские миссионеры приезжали в Китай с миссионерскими целями. Палата по делам инородцев, известная в то время как Школа русского языка, была открыта в 1708 году в период Канси для подготовки русских переводчиков, что положило начало преподаванию русского языка в Китае 315 лет назад. После открытия Пекинского Тунвэньгуаня в 1862 году с целью «усвоения заморских дел» Школа русского языка была включена в состав Пекинского Тунвэньгуаня, а после 1901 года – в состав Столичной учительской палаты (ныне Пекинский университет в Китае). Одновременно с Пекинским Тунвэньгуанем были открыты Шанхайская школа переводчиков, Гуанчжоуская школа переводчиков и Хубэйская школа Цзыцян, которые следовали практике Пекинского Тунвэньгуаня и предлагали обучение русскому языку. Школа русского языка, просуществовавшая 154 года, и Тунвэньгуань, просуществовавший 40 лет, подготовили большое количество дипломатических переводчиков для современного Китая и стали колыбелью для подготовки сотрудников дипломатических миссий и консульств, особенно Школа русского языка, которая подготовила первых русских дипломатических переводчиков в современном Китае, и занимает очень важное место в истории образования русского языка и дипломатии в Китае.

**Изложение основного материала статьи.** В период Республики преподавание русского языка в Китае не прерывалось, но стало более разнообразным и формальным. После победы Октябрьской революции в России марксизм оказал большое влияние на развитие Китая, и великий революционер господин Сунь Ятсен выдвинул политику «Союз с русскими», что обусловило популяризацию русского языка в Китае. Первые последователи марксизма в Китае осознали необходимость учиться у Советской России, понимали, что для изучения революционной теории и опыта Совет-



ского Союза необходимо готовить специалистов по русскому языку. В 1920 году в Шанхае основано Общество иностранных языков, а в 1921 году в Шанхайском университете были открыты курсы русского языка. В конце 1930-х – начале 1940-х годов Коммунистическая партия Китая открыла в Яньане ряд самостоятельных семинаров русского языка, а в сентябре 1941 года был основан Яньаньский университет, в котором был создан факультет русского языка, где преподаватели подготовили ряд учебных материалов со ссылками на русские книги и газеты; в апреле 1944 года Школа русского языка Военной комиссии была преобразована в Яньаньскую школу иностранных языков, миссия, ценности и философия которой заложили прочную основу для создания нового типа школ иностранных языков в Новом Китае. В октябре 1949 года была официально создана Пекинская специальная школа русского языка (ныне Пекинский университет иностранных языков). По неполным статистическим данным, к началу 1949 года дисциплину «русский язык» в своем учебном плане предлагали в общей сложности 13 школ в Китае.

«В первые годы становления современного Китая отношения между Китаем и Советским Союзом достигли исторического максимума, а установление мирных и дружественных отношений между двумя сторонами привело к первому буму в изучении русского языка в Китае, который неожиданно стал языком с особым статусом» [11]. По всей стране были созданы школы русского языка, в вузах открыты специальности, связанные с русским языком, а быстрое восстановление и развитие национальной экономики Китая стало возможным благодаря мощной поддержке Советского Союза.

Поскольку Китай и Советский Союз в то время были социалистическими державами, развитие процесса обучения русскому языку в Китае происходило одновременно с всесторонним изучением истории и культуры Советского Союза. Русский язык играл активную роль в подготовке специалистов и

развитии науки и техники современного Китая. В свою очередь, растущий интерес к Советскому Союзу обусловил необходимость организации процесса обучения русскому языку китайских граждан, создав широкую платформу и дав мощный импульс для популяризации, развития и совершенствования обучения русскому языку. К 1952 году в Китае насчитывалось 36 университетов и институтов с факультетами русского языка и семь колледжей русского языка. Кроме того, обучение русскому языку было распространено на начальные и средние школы, и этот этап развития обучения русскому языку развивался скачкообразно, при поддержке государства сверху вниз. Согласно статистике, к 1956 году в университетах и институтах насчитывалось 1 960 преподавателей русского языка и более 13 000 выпускников-русистов.

В 1958 году разногласия между Китаем и Советским Союзом по вопросам внутренней и внешней политики и очевидный спад в китайско-советских отношениях привели к сокращению масштабов обучения русскому языку в стране. Количество подготовленных специалистов по русскому языку значительно превышало потребности страны. Государство начало ориентировать студентов-русистов на изучение других языков. Часть русскоговорящего персонала на предприятиях начала изучение специализированных предметов с целью возможной трансформации из простых переводчиков в русскоязычные промышленные кадры или научно-технический персонал. В начальных школах крупных и средних городов были возобновлены уроки иностранного языка, чтобы часть избыточного русскоязычного персонала могла быть переведена в средние школы для преподавания. Часть русскоязычного персонала была зачислена на ротационное обучение в различные институты или университеты русского языка для подготовки переводчиков, преподавателей и исследователей русского языка более высокого уровня. К 1959 году колледжи русского языка были преобразованы в институты иностранных языков. В этот период в учебные



заведения начали принимать студентов, изучающих другие иностранные языки, при этом число студентов, изучающих русский язык, постепенно сокращалось. В марте 1979 года Министерство образования Китая опубликовало для всей страны «Несколько мнений об усилении обучения иностранным языкам», в которых четко предписывалось: «В иноязычном образовании должна сохраняться необходимая доля русского языка, а изучение Советского Союза как международная необходимость обуславливает также изучение истории и культуры других зарубежных стран» [9]. Поэтому нельзя прекращать подготовку специалистов по русскому языку, «осуществление молодежных, преподавательских обменов, проведение мероприятий, направленных на повышение интереса к изучению русского языка и т. д.» [3, с. 109]. Судя по сегодняшней ситуации, масштабы подготовки специалистов по русскому языку в университетах можно сохранить на уровне примерно 200–300 студентов в год, что в определенной степени позволит поддерживать подготовку специалистов по русскому языку на базовом уровне.

В 1980-е годы в Китае начались реформы, государство перешло от плановой экономики к рыночной. Результаты экономического развития становились все более очевидными, что потребовало формирования благоприятных международных отношений. Между Китаем и Советским Союзом начались политические консультации по оптимизации отношений, а в 1989 и 1991 годах руководители двух стран обменялись визитами. Преодолев этап сложностей и напряжения, преподавание русского языка вступило в новый период всестороннего развития.

Создание Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы в Шанхае в 1981 году стало знаковым событием, который имеет важное историческое значение для процесса обучения русскому языку в Китае. В 1985 году Всемирное общество русского языка (ВОРЯ) приняло резолюцию о принятии Китайской ассоциации преподава-

телей русского языка и литературы в качестве коллективного члена организации. В 1986 году профессор Пекинского института иностранных языков Ван Фусян возглавил делегацию на ежегодном собрании ВОРЯ в Будапеште и был избран членом президиума. В 1987 году Китай направил делегацию для участия в Шестой международной олимпиаде по русскому языку для учащихся начальной и средней школы в Москве, где все десять участников завоевали золотые медали. После нескольких лет развития обучение русскому языку в Китае достигло больших успехов как в институциональном развитии, так и в подготовке кадров. Обучение русскому языку в Китае постепенно начало интегрироваться в международные академические и образовательные обмены. Можно сказать, главным достижением этого периода является формирование многоуровневой системы подготовки специалистов по русскому языку, включающей четыре уровня образования: специалитет, бакалавриат, магистратура и аспирантура.

В 1996 году обе стороны переформулировали «отношения конструктивного партнерства» в «партнерские отношения стратегического сотрудничества в XXI веке» и приняли решение о создании Китайско-российской комиссии по дружбе, миру и развитию. По мере углубления российско-китайских отношений и восстановления российской экономики постепенно увеличивался спрос на специалистов по русскому языку в различных областях Китая. К концу 1990-х годов обучение русскому языку продолжало развиваться небольшими темпами, многие высшие учебные заведения добавили или возобновили обучение по специальности «Русский язык», но количество обучающихся студентов существенно не увеличилось. Согласно статистике, в 1999 году в Китае насчитывалось более 60 вузов, предлагающих курсы русского языка, а число студентов, изучающих русский язык в различных вузах, составляло около 7 000 человек [9].

В XXI в. китайско-российские партнерские отношения стратегического сотрудниче-



ства постоянно обогащаются и совершенствуются, а отношения между двумя странами вступили в лучший период в истории. В 2001 году Китай и Россия подписали «Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между КНР и РФ», который законодательно закрепил волю и решимость Китая и России всегда быть добрыми соседями, партнерами и друзьями. В 2011 году российско-китайские отношения были повышены до уровня «отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия». 6 июня 2019 года руководители двух стран совместно заявили, что китайско-российские отношения вступили в новую эру, что является уникальным показателем среди внешних партнерских отношений Китая, причем самого высокого порядка.

Развитие китайско-российских отношений, особенно развитие экономических и торговых отношений и постоянное расширение обменов и сотрудничества в различных областях, обусловило острую актуальность подготовки специалистов по русскому языку нового типа, которые могут адаптироваться к социально-экономическому развитию и стратегическим потребностям страны. Обучение русскому языку в Китае требует более крупных систематических изменений, как с точки зрения контента дисциплины, способа подготовки специалистов, учебных программ, содержания и ожидаемых результатов обучения, так и с точки зрения уровней и целей обучения, что приведет к тому, что обучение русскому языку в Китае вступит в новый период развития и процветания, а подготовка специалистов перейдет от инструментального типа к диверсифицированному, ориентированному на комплексное применение.

В настоящее время обучение русскому языку в Китае, помимо систематизации дисциплин, стандартизации специальностей, диверсификации подготовки кадров и постоянного повышения качества образования и преподавания, расширяет свои функции по горизонтали: русский язык становится важным средством коммуникации и инструментом ис-

следований во многих междисциплинарных областях, играя особо важную роль в качестве моста для междисциплинарного сотрудничества в рамках механизма китайско-российского гуманитарного обмена. Согласно статистике, по состоянию на 2015 год по всей стране «русский язык преподается более чем в 100 вузах, общее количество студентов-русистов, находящихся в стенах китайских вузов, уже превышает 20 тыс. человек» [8, с. 21]. К 2019 году по всей стране насчитывалось 162 высших учебных заведения с основными курсами (включая частные высшие учебные заведения), предлагающих курсы русского языка, в которых обучалось около 26 000 студентов, и в общей сложности 81 учебное заведение с квалификацией приема в магистратуру, из которых 28 вузов имеют квалификацию приема аспирантов по русскому языку, с исследовательскими областями, охватывающими лингвистику, литературу, перевод, культурные и национальные исследования и другие направления. Кроме того, постепенно увеличивается число школ, предлагающих курсы русского языка в средних школах, в основном в Хэйлунцзяне. В других провинциях, таких как Шаньдун, Хэнань, Хэбэй и Синьцзян, также активно развивается процесс обучения русскому языку. Почти 120 средних школ предлагают курсы русского языка по всей стране, на которых обучается более 23 000 человек. С точки зрения распределения, нынешнее обучение русскому языку в средних школах имеет четкие региональные особенности и все еще очень неравномерно развито, но, как отмечают китайские преподаватели русского языка, «новая сила влила жизненный потенциал в развитие процесса обучения русскому языку в Китае» [10].

Обучение русскоговорящих специалистов постепенно переходило от политической ориентации, к ориентации на экономическое строительство, к культурной ориентации в XXI веке. В современном Китае происходит отказ от традиционных методов обучения русскому языку, в то время как новые способы обучения непрерывно изучаются и интегрируются в систему образования.



Помимо вышеперечисленных достижений, существует еще один очень важный и широко известный проект сотрудничества России и Китая в области литературы и культуры – Проект взаимного перевода и публикации китайско-российских классических и современных литературных произведений, в рамках которого в общей сложности сто произведений, в основном современных и действующих писателей, были отобраны для взаимного перевода между Россией и Китаем. С момента его запуска в мае 2013 года, по состоянию на август 2019 года, две страны завершили перевод 94 произведений. Это уникальный пример гуманитарных обменов между Китаем и Россией. Он способствует углубленному развитию гуманитарных обменов и сотрудничества между Китаем и Россией.

Преподавание русского языка в Китае насчитывает более 300 лет. От династии Цин до Китайской Республики оно развивалось медленно, но в целом стабильно. Современное состояние обучения русскому языку в Китае все еще сильно противоречит статусу крупной страны и целям развития Китая. Существующий дисбаланс в политике в области иностранных языков также оказал прямое негативное влияние на развитие обучения русскому языку и не обеспечил ему той здоровой и благоприятной среды для развития, которой оно заслуживает. При нынешнем соотношении числа студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, и числа студентов, изучающих русский язык, число людей, изучающих и понимающих русский язык, все еще слишком мало, учитывая население Китая, которое составляет более 1,4 миллиарда человек. Качество обучения русскому языку также нуждается в улучшении.

Целью обучения иностранным языкам является подготовка прикладных, междисциплинарных и инновационных специалистов с международным мировоззрением и навыками межкультурной коммуникации, знакомых с международной практикой, способных участвовать в международной конкуренции и сотрудничестве, обладающих чувством социальной

ответственности и адаптированных к потребностям экономического строительства и социального развития.

В современном мире Россия занимает важное место. Она по-прежнему является мировым лидером в области фундаментальных исследований, военных и аэрокосмических технологий, поэтому русскоговорящие специалисты играют важную роль в научно-техническом сотрудничестве России и Китая.

В 2022 году объем двусторонней торговли между Китаем и Россией достиг 190 млрд долларов США, увеличившись на 116 % по сравнению с 2012 годом, при этом Китай является главным торговым партнером России на протяжении 13 лет подряд. Масштабы двусторонних инвестиций между двумя странами продолжают расти, а сотрудничество в энергетической, аэрокосмической и коммуникационной сферах неуклонно развивается. Гуманитарные обмены между двумя сторонами также становятся все более тесными, растет число китайских студентов, обучающихся в России. За последние пять лет число китайских студентов в российских вузах увеличилось на 100 %, составив около 48 000 человек. Число китайских студентов, подающих заявления на обучение в российских вузах, растет, несмотря на последствия вспышки нового коронавируса. Китай является второй по величине страной – родиной иностранных студентов в России после Казахстана, составляя 25,6 % от общего числа студентов, приезжающих в Россию.

В нынешний век Интернета и искусственного интеллекта обществу нужны более высококвалифицированные специалисты междисциплинарного типа, а новые гуманитарные науки должны способствовать междисциплинарности и интеграции, а не быть разрозненными и замкнутыми. Именно поэтому обучение русскому языку в Китае должно приобрести такой же характер. Более того, по мере развития и прогресса общества простое обучение русскому языку не способно удовлетворить потребности диверсифицированного рынка. По этой причине необходимо изменить



прежний режим обучения русскому языку, сочетая его изучение с другими дисциплинами (например, экономикой и торговлей, информатикой, правом, маркетингом и т. д.), чтобы обеспечить диверсифицированное и комплексное образование типа «русский язык + X».

**Выводы.** Оглядываясь на 300 лет преподавания русского языка в Китае, можно сказать, что были взлеты и падения, но неизменным остается то, что руководящий принцип преподавания русского языка должен соответствовать требованиям времени и адаптироваться к потребностям рынка. Русский язык – один из самых распространенных языков в мире и один из шести рабочих языков ООН. Китай на протяжении многих лет поддерживает добрососедские отношения с Россией, также являющейся крупной мировой державой, что характеризует его как надежного партнера. При активной поддержке правительств двух стран был начат ряд мероприятий по развитию интереса и культурного обмена в области изучения русского языка, началось углубленное сотрудничество на всех уровнях и во всех аспектах, а обучение русскому языку в Китае все больше демонстрирует многообещающие перспективы.

#### АННОТАЦИЯ

В марте 2023 года Российская Федерация и Китайская Народная Республика выступили с совместным заявлением об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху. Это заявление имеет большое значение и будет способствовать укреплению добрососедских отношений, углублению стратегического сотрудничества между двумя странами, расширению взаимовыгодного сотрудничества в различных областях. Язык как важная часть внешней работы двух стран является важным потенциалом, способствующим здоровому развитию двусторонних отношений. В статье рассматривается история развития процесса преподавания русского языка в Китае, обобщаются основы развития русского языка в Китае через анализ его истории.

**Ключевые слова:** Россия, Китай, партнерство и сотрудничество, обучение русскому языку, история.

#### SUMMARY

In March 2023, the Russian Federation and the People's Republic of China issued a joint statement on deepening their comprehensive partnership and strategic cooperation as they enter a new era. This statement is of great significance and will continue to strengthen good neighborly relations, deepen strategic cooperation between the two countries, expand mutually beneficial cooperation in various fields. Language, as the main condition of communication between the two countries, is an important force in promoting the healthy development of bilateral relations. Language, as a humanities discipline, as a key area of exchange, plays a fundamental, innovative, extensive, and lasting role in strengthening mutual understanding, friendship and cooperation between China and Russia. In this article the authors will look at the history of the development of teaching the Russian language in China and summarize the basics of the development of the Russian language in China through its genesis.

**Key words:** Russia, China, partnership and cooperation, teaching Russian, genesis.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антиповский А. А., Боревская Н. Е., Франчук Н. В. Политика КНР в области науки и образования: 1949–1979. – М.: Наука, 1980. – 288 с.
2. Боревская Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. – М.: ИДВ РАН, 2002. – 146 с.
3. Голик М. Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1–2 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-kitae-proshloe-i-nastoyashee> (дата обращения: 28.09.2023).
4. Ду Яньнянь, Тенчурина Л. З. Высшее педагогическое образование Китая: современное состояние, проблемы и перспективы // Ак-



туальные проблемы профессионального образования в целях устойчивого развития сельского хозяйства: сборник научных трудов МГАУ. – М.: МГАУ, 2006. – С. 44–46.

5. Клепиков В. 3. Современный Китай: вопросы воспитания // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 92–98.

6. Лапин П. А. Организация преподавания иностранных языков в Китае в начале XX в.: законодательные основы и практическая реализация [Электронный ресурс] // Общество и государство в Китае. – 2022. – № 41–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-kitae-v-nachale-hh-v-zakonodatelnye-osnovy-i-prakticheskaya-realizatsiya> (дата обращения: 28.09.2023).

7. Лапин П. А. Очерки истории преподавания русского языка в Синьцзяне во время династии Цин (конец XVIII – начало XX в.) // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. – 2019. – № 1. – С. 81–92.

8. Ло Сяоя Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) [Электронный ресурс] // Ped.Rev. – 2015. – № 2 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/me-todika-obucheniya-russkomu-yazyku-v-kitae-is-toriya-i-perspektivy> (дата обращения: 10.10.2023).

9. Письменное интервью Посла КНР в РФ Чжан Ханьхуэя российской газете «Известия» [Электронный ресурс]. – URL: [http://ru.china-embassy.gov.cn/rus/gdxw/202304/t20230407\\_11056271.htm](http://ru.china-embassy.gov.cn/rus/gdxw/202304/t20230407_11056271.htm) (дата обращения: 10.10.2023).

10. Чао Лю, Лин Жань Развитие с 70-летней историей и нынешнее состояние преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая [Электронный ресурс] // История и современность. – 2020. – № 2 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-s-70-letney-istoriye-i-nyнешnee-sostoyanie-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah-kitaya> (дата обращения: 28.09.2023).

11. Чжэн Вэньдун, Ван Ляо О механизме китайско-российского гуманитарного обмена в новую эпоху [Электронный ресурс] //

Мир русскоговорящих стран. – 2021. – № 1 (7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mehanizme-kitaysko-rossiyskogo-gumanitarnogo-obmena-v-novuyu-epoxy> (дата обращения: 28.09.2023).



**А. А. Глузман**

УДК 378.4

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТРЕНАЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**В**ведение. Цифровизация подготовки специалистов в области иноязычного образования является одним из приоритетов развития системы высшей школы, который изменяет традиционные формы и содержание обучения магистров в направлении формирования их нового качества: увеличивает количество виртуальных образовательных иноязычных платформ; обеспечивает многократность использования электронного ресурса; внедряет новые методы и технологии. Разработка, обоснование и распространение образовательных цифровых технологий предполагают формирование у обучающихся новых полифункциональных компетенций, направленных на интегративное освоение таких направлений готовности будущих преподавателей иностран-



ных языков в условиях обучения в вузе, как теоретической и практической грамматики, фонетики, лексикологии, стилистики, истории языка, зарубежной литературы, теории и практики перевод, страноведения, практики устной и письменной речи, методики преподавания иностранного языка в высшей школе.

Включение педагогических программных информационных средств в образовательный процесс связано с Федеральными государственными образовательными стандартами, в том числе и с направлениями подготовки: Филология 45.04.01 «Романо-германская филология», 45.04.02 «Иностранные языки в практике обучения и коммуникации»; 44.04.01 Педагогическое направление. «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации»; «Преподавание английского языка в средней и высшей школе». Именно в этих образовательных стандартах высшего образования указывается, что использование различных коммуникативно-информационных средств, методов и технологий обучения способствуют формированию личностно-профессиональной направленности у будущих специалистов в области иноязычного образования, развитию ключевых и специальных компетенций, личностных системных качеств.

Теоретический, дидактический, практический потенциал мультимедийных средств и технологий включает различные виды и формы предоставления научной и учебной информации: визуальную видео анимационную графику, видеофильмы, звуковое сопровождение, интерактивную связь с субъектами педагогического процесса с использованием удаленного доступа и внешних ресурсов, индивидуальную и групповую работу с информационными базами данных, что позволяет смоделировать и спроектировать самостоятельную работу обучающихся в условиях учебной и внеаудиторной деятельности. Коммуникативно-информационные технологии обеспечивают возможность создания диалоговых дидактических программ и образовательных тренажеров, включающих компьютерную мультипликацию, аудио и видеотехнику, направ-

ленных на самосовершенствование подготовки будущих преподавателей иностранных языков на протяжении всей жизнедеятельности.

#### **Изложение основного материала статьи.**

На протяжении последних десятилетий накоплен отечественный и зарубежный методологический, теоретический и практический опыт разработки и внедрения образовательных технологий в процессе подготовки специалистов в области иностранной филологии. С 70-х годов XX столетия в обучении иностранным языкам в вузах страны начали использовать программированный и компьютерно-поддерживающее обучение. Так, в системе среднего и высшего образования России начали развиваться информационные технологии, которые положили начало новой эре в преподавании и обучении иностранных языков. Основная цель применения программированного метода состояла в оптимизации управления процессом развития познавательной деятельности обучающихся на основе определенной компьютерной программы. Главными принципами реализации данного метода обучения иностранным языкам стало:

- использование программированных учебников и технических средств обучения (ПК);
- пошаговое изучение учебного материала, выполнение интеллектуальных действий в процессе выполнения учебных задач и возможность получения информации о правильном выполнении каждого шага;
- алгоритмизация учебной и самостоятельной работы: оперативная помощь, контроль, корректирование и оценивание результатов работы преподавателем – организатором педагогического процесса на основе критериев и способов измерения результатов учебной работы.

К преимуществам данного метода при обучении иностранного языка можно отнести возможность дистанционного обучения при самостоятельном выполнении внеаудиторной работы, пошаговое освоение учебной информации и формирование речевых умений, оперативный контроль, корректирование ошибок



и оценивание результатов иноязычных знаний и умений. Однако в ходе реализации программированного метода практиками были отмечены и такие недостатки, как использование небольшого количества творческих упражнений и заданий, однообразный тренировочный характер работы по программе, отсутствие коммуникативных контактов с преподавателем, трудоемкость организации материала в программированных учебниках [9].

Вместе с тем на протяжении следующих десятилетий компьютерно-поддерживающее обучение получило развитие и способствовало применению компьютерных технологий в обучении иностранным языкам. Такие технологии повышали эффективность образовательного процесса, поскольку компьютер в данном случае выступал как многофункциональное техническое средство обучения. Компьютер способствовал поиску учебной и научной информации, систематизации и обобщению иноязычного материала, его презентации на экране в удобном для обучающихся формате.

В подготовке конкурентоспособных специалистов в различных областях деятельности все шире используются дистанционные и ИКТ-технологии, осуществляется поиск интерактивных методик, технологий, методов, внедрение в учебный процесс различных электронных средств обучения, направленных на повышение уровня практико-ориентированной иноязычной готовности к будущей профессиональной деятельности, активизацию коммуникации будущих специалистов (Л. К. Гейхман, Е. М. Деева, Е. В. Коротаева, Т. А. Ларина, М. А. Одинокая, Е. В. Рогинко, М. Peterson, М. Prensky, Н. Reinders).

Учеными классифицированы интерактивные методы повышения уровня практико-ориентированной подготовки будущих специалистов в высшей школе: стартап (Л. И. Скабеева); веб-квест (В. Dodge); теории деловых и ролевых игр (М. А. Доможирова, М. Н. Кузнецова); компьютерная симуляция (J. Biggs, E. Clarke, M. Dobson, N. Doonga); бизнес-симуляция (Е. А. Перова); многопользова-

тельские ролевые онлайн-игры (М. Peterson, М. Prensky); 3D квесты (Н. Chen). Изучению технологий интерактивного обучения иностранному языку посвящены исследования О. С. Анисимова, Ю. С. Арутюнова, В. В. Гоевой, И. Д. Ермакова, Е. Г. Ивашкина, С. С. Кашлева.

В настоящее время информационно-коммуникативные технологии выполняют важные функции преподавания иностранных языков: используются при объяснении нового материала, его закреплении, повторении, а также служат поддержкой для традиционного обучения. На протяжении последних лет отмечаются значительные преимущества данного метода, такие как:

- практико-ориентированная способность обучающихся решать учебные и профессиональные задачи, анализировать научную информацию и критически осмысливать;
- высокая мотивация к изучению иностранного языка при использовании компьютера, направленная на формирование познавательного интереса обучающихся, повышение компьютерной и языковой культуры;
- индивидуализация обучения, осуществление обратной связи при выполнении упражнений и заданий, а также объективность оценивания их результатов;
- профессиональная направленность при выполнении учебной работы во время аудиторных и внеаудиторных занятий, отсутствие отрицательных эмоций при возникновении и повторении ошибок.

Очевидно, что в XXI веке в системе высшего образования Российской Федерации произошли позитивные изменения в части преподавания дисциплины «Иностранный язык», которые были связаны с содержанием и методами преподавания. Известные и традиционные методики преподавания иностранного языка начали трансформироваться в сторону реализации методов формирования профессиональных умений и навыков чтения, письма, говорения и аудирования, направленных на расширение лексического запаса слов и улучшение произношения. Вместе с тем необхо-



димо отметить, что в современной методологии преподавания иностранного языка произошел постепенный переход от традиционной методики к коммуникативной, направленной на формирование и развитие навыков разговорной речи. Коммуникативная методика формирования иноязычных знаний и умений предполагает большую активность обучающихся. Одной из задач преподавателей дисциплины «Иностранный язык» в высшем образовательном учреждении является создание реальных ситуаций общения и вовлечение в диалог всех обучающихся. Преимуществом такого метода обучения является наполнение занятий профессионально-ориентированным содержанием, многообразными упражнениями, разными активными формами работы, включающими ролевые игры и диалоги.

В ряде научных работ подчеркивается, что готовность специалиста связана с тем, что в современном обществе профессионалу гуманитарного профиля необходимо:

- знать лексику и грамматику, необходимую для ведения иноязычной коммуникации;
- уметь вести диалоги на иностранном языке;
- знать и уметь использовать правила речевого этикета;
- читать специальную профессиональную литературу;
- переводить аутентичные профессиональные иноязычные тексты без помощи словаря;
- знать, что такое аннотирование и реферирование литературы и уметь составлять аннотацию и реферат к статье или прочитанному тексту;
- писать деловые письма;
- развивать и расширять свои знания, полученные на занятиях по дисциплине «Иностранный язык»;
- использовать иностранный опыт в своей профессиональной деятельности на протяжении всей жизнедеятельности.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в образовательных организациях высшего образования при обучении иностранным

языкам, чаще всего, используются активные, интенсивные, интерактивные методы преподавания иностранного языка и их различные модификации. Эти методы формируют положительную мотивацию обучающихся, способствуют их активному развитию речи, памяти, творческого мышления. Одним из часто используемых в практике методов является прямой метод, направленный на особое внимание к изучению именно разговорного языка, который используется в обычной повседневной жизни.

Особенностью аудиовизуального метода (П. Губерина) является использование технических средств обучения, направленных на слуховое и зрительное восприятие информации одновременно, что способствует формированию иноязычной коммуникации. При аудиовизуальном методе обучения речь сопровождается соответствующими наглядностями: аутентичными видеороликами, художественными, документальными, научно-популярными фильмами на иностранном языке. Данная методика позволяет запоминать новый материал ассоциативно, так как при этом у обучающихся формируется зрительное и слуховое внимание, которое способствует лучшему запоминанию новой лексики и эффективному освоению языка. Применение аудиовизуального метода предполагает самостоятельную разработку и использование видеороликов по профессиональной направленности, которые выступают как дидактические средства обучения, поскольку при просмотре видеоролика обучающийся осваивает иноязычную информацию и используют ее в реальных профессиональных ситуациях. Также видеоролики увеличивают познавательную активность обучающихся, так как формируют знания о стране изучаемого языка и основы профессиональной культуры иноязычных стран. Аудиовизуальный метод предполагает изучение иностранного языка в сжатые сроки. Но в данном методе есть существенные минусы: исключение опоры на родной язык, недостаточное внимание к письменным видам коммуникативной деятельности, ориентация на бытовую сферу общения.



Кроме этого, в настоящее время в практике высших учебных заведений реализуется ряд интенсивных методов обучения иностранному языку. Главным преимуществом таких методов является возможность преодоления психологического барьера при освоении иностранного языка. Такие методы позволяют максимально быстро обучить иностранному языку за счет использования интеллектуальных резервов личности. Интенсивные методы предполагают:

- использование общеинтеллектуальных приемов и методов, которые создают обширную и прочную языковую основу;

- разработку личностно-ориентированных и профессиональных упражнений и задач, которые побуждают к коммуникативной деятельности;

- наилучшую организацию кооперативного взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем.

В процессе применения интенсивных методов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» применяются приемы активизации обучения, которые связаны с использованием визуальных и аудио средств обучения: фрагменты из музыкальных произведений, учебных и художественных фильмов для эмоционального воздействия на обучающихся. Многие интенсивные методы используются на занятиях по дисциплине «Иностранный язык», так как они помогают сформировать приемы самостоятельной работы с иноязычным материалом.

Значительную роль в иноязычной подготовке специалистов выполняют интерактивные методы обучения. Их сущность состоит в том, что в процесс обучения иностранному языку вовлечены все субъекты педагогического процесса. В ходе освоения учебной информации происходит корпоративное объединение обучающихся при выполнении ряда профессиональных ролей, которое контролируется и оценивается преподавателем. К основным задачам функционирования интерактивных методов обучения относятся обучение самостоятельному поиску учебной информации,

моделированию и выработке правильного решения, формирование навыков работы в команде. В ходе организации иноязычного обучения реализуются такие формы, способы и приемы интерактивного обучения, как мозговой штурм, сравнительные диаграммы, интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов и ИКТ, круглый стол (дискуссия), деловые игры, метод проектов и мастер-классы.

Таким образом, в процессе формирования специалиста гуманитарного профиля на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в настоящее время применяются различные модификации активных, интенсивных и интерактивных методов обучения. Благодаря таким методам у обучающихся формируется способность креативно мыслить, решать задачи межличностного и культурного взаимодействия, собирать и анализировать информацию, аргументировать свои позиции, формировать навыки работы в команде. Следует подчеркнуть, что перечисленные методы обучения помогают реализовать на практике основную задачу ФГОС, повысить эффективность обучения, мотивацию к изучению иностранных языков. Вместе с тем в процессе применения комплекса методов иноязычного обучения отмечаются существенные недостатки, а именно: отсутствие соответствующего научно-методического обеспечения и надлежащей подготовки к работе с инновационными формами и методами у преподавателей иностранных языков.

В системе иноязычного образования конкурентоспособных специалистов в различных областях знаний накоплен значительный опыт использования современных информационно-коммуникативных технологий в педагогическом процессе высшей школы. В связи с этим важным элементом технологизации высшего образования является применение педагогических программных средств. По мнению многих ученых и практиков (Д. В. Кухтин, Н. Н. Горлушкина, О. Н. Никейцева) педагогическое программное средство представляет собой целостную дидактическую систему, ко-



торая включает использование средств сети Интернет, компьютерных технологий, направленных на оптимизацию процесса восприятия учебного материала за счет визуализации, использования видео-, аудиофрагментов, анимации. Преимуществами программных средств обучения по сравнению с традиционными являются наличие удобных в использовании средств визуализации и восприятия учебного материала, организации интерактивной связи между пользователем и средствами ИКТ, определение оптимального темпа взаимодействия между субъектами педагогического процесса, контролирование, коррегирование и оценивание результатов учебной деятельности.

Отметим, что в настоящее время обосновано, разработано и реализовано множество педагогических программных средств по различным областям знаний, которые можно распределить на несколько групп:

– электронные пособия (электронные учебные издания), содержащие учебный материал по учебной дисциплине (ее отдельным разделам) или факультативному курсу, которые включают мультимедийный интерактивный учебник (учебное пособие);

– электронные практикумы (лаборатории) на основе авторских электронных учебных сборников (задачников), включающих выполнение практических заданий и упражнений;

– электронные тренажеры, например, Электронный тренажер русского языка, Клавиатурный тренажер Poli ([allinf.at.ua/load/9\\_klas/1-1-0-4](http://allinf.at.ua/load/9_klas/1-1-0-4)), онлайн тренажер времен английского языка, Электронный тренажер английского языка;

– электронные средства контроля и оценивания результатов учебной работы обучающихся (компьютерные программы), предназначенные для создания тестовых заданий, проведения тестирования и фиксации результатов, например, Система электронного тестирования;

– мультимедийные средства иллюстративного и справочного содержания (электронные атласы, хрестоматии, энциклопедии, словари) [6].

Использование перечисленных педагогических программных средств позволяют субъектам педагогического процесса интенсифицировать свою учебно-профессиональную деятельность на основе моделирования и проектирования при помощи электронных тренажеров, в конечном счете, совершенствовать собственную компетенцию в области иностранного языка на протяжении всей жизнедеятельности.

Среди различных видов педагогических программных средств обучения особое место занимают электронные тренажеры, которые в последнее время получили широкое распространение в педагогическом процессе высшей школы. Сущностью электронных тренажеров является системное моделирование и познавательная мотивация обучающихся, способствующее формированию когнитивных навыков и действий, направленных на принятие исполнительских качественных и быстрых решений. Основная их цель – освоение практических навыков и приемов учебной работы обучающихся в процессе овладения необходимым и достаточным объемом научно-практической информации. Как правило, структура электронных образовательных тренажеров включает планирование и организацию информационной, исполнительской и контрольно-оценивающей деятельности, направленной на усвоение изучаемого учебного материала, автоматизацию контроля, коррегирования ошибок (трудностей) и оценивания достижения обучающихся в процессе усвоения ими учебного материала. В качестве позитивных моментов реализации электронных образовательных тренажеров отметим следующие: оптимальный выбор времени выполнения учебных заданий; ограниченность в выборе количества ошибок, получение рекомендаций, позволяющих студенту после выполнения тестовых заданий перейти к выполнению новых заданий на следующем уровне обучения; обеспечение объективной оценки на основе самоанализа и саморегуляции [10; 11].

Таким образом, технологической основой обоснования и разработки электронных об-



разовательных тренажеров является поэтапное ознакомление с порядком операций, наличие обратной связи, логичное освоения материала, возможность многократного повторения, получение дополнительных объяснений и рекомендаций при выполнении операций и приемов учебных деятельности. Направленность образовательных электронных тренажеров на реализацию диагностической, учебно-познавательной и воспитательной функций позволяют активизировать усвоение изучаемого материала, определять уровень знаний студентов с помощью выполнения тестовых заданий; формировать у них инициативность, самостоятельность и ответственность.

Применительно к процессу обучения иностранному языку, как отмечает Е. В. Булыгина, особенностями использования электронных тренажеров являются реализация индивидуальной траектории обучения; увеличение доли самостоятельной работы; обеспечение обратной связи; объективность оценки полученных знаний и навыков, степени готовности к будущей профессиональной деятельности в целом; снижение тревожности с помощью выработки чувства привычности и искусственности в работе с заданиями; повышение субъективной уверенности обучающихся в готовности к профессиональной деятельности; повышение эмоционального комфорта в ходе проработки заданий, связанных с профессиональной деятельностью; формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих реализацию принципа «обучение в течение всей жизни» [2].

Как показывает практика, кроме позитивного использования электронных обучающих тренажеров в учебном процессе как важного педагогического средства этот феномен имеет некоторые негативные факторы, связанные с общими проблемами информатизации образовательного процесса. К ним можно отнести уменьшение времени на непосредственное общение с преподавателями; значительное уменьшение времени на речевое общение во время аудиторных занятий, что негативно отражается на общепрофессиональном разви-

тии обучающихся; сокращение социально-образовательных контактов. Неоправданное постоянное введение педагогических программных средств в учебный процесс может привести к тому, что у студентов возникнет мнение о том, что информационно-технологическая составляющая обучения является средством преодоления барьеров по пути к овладению самостоятельными практическими действиями в профессиональной деятельности. Вместе с тем еще раз подчеркнем, что особая роль использования различных видов мультимедиа в обучении английскому языку заключается в подготовке будущих специалистов к самосовершенствованию своих компетенций в области иноязычной деятельности на протяжении всей профессиональной жизни. Самостоятельное использование видеосюжетов, мультимедийных презентаций, виртуальных экскурсионных и культурно-познавательных туров, мультимедийных консультаций по различным аспектам, высококлассного контента и озвучки профессиональными англоговорящими дикторами дают широкий спектр владения иностранными языками [7].

Основные этапы обоснования, разработки и внедрения электронного образовательного тренажера в процессе обучения иностранным языкам будущих специалистов гуманитарного профиля описаны в научных работах А. А. Глузман [5]. Подчеркнем, что при создании электронного образовательного тренажера с помощью программы презентаций Power Point основными этапами являются следующие:

- указание источников материалов, использованных для создания тренажера;
- выбор темы учебного предмета, вызывающей особые затруднения;
- создание игрового сюжета для тренажера с подробным описанием содержания работы с ним;
- разработка учебных (теоретических и практических) заданий для тренажера;
- обоснование критериев и показателей оценивания результатов учебной деятельности студентов в процессе применения тренажера;

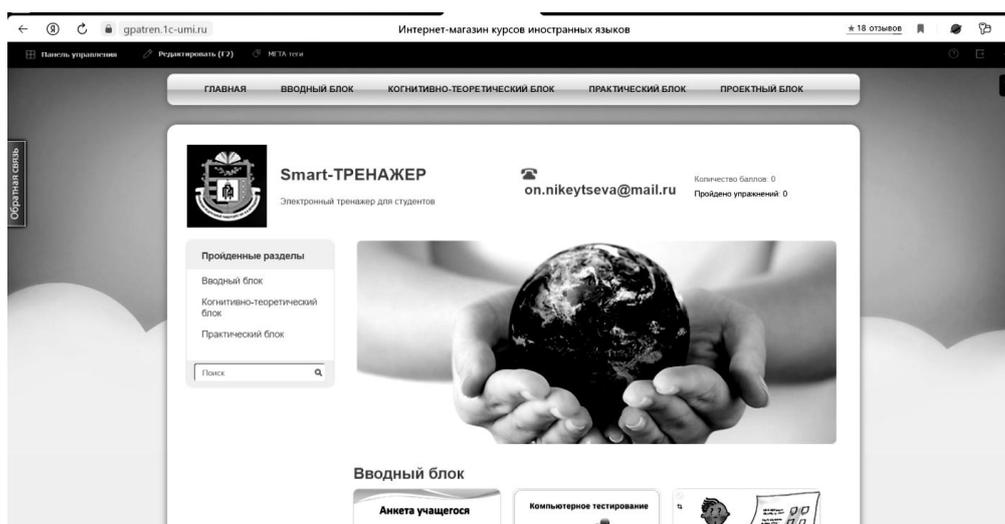


Рис. 1. Скриншот веб-страницы электронного тренажера

– апробация программы, предложенной для выполнения с помощью тренажера;  
– оценка (при необходимости коррекция) результатов выполнения учебных заданий на электронном образовательном тренажере.

Как показали исследования, электронные тренажеры, созданные с помощью программы презентаций Power Point, сочетают в себе изображение, звук, динамику, позволяют концентрировать внимание на важном и необходимом учебном материале, воспринимать и запоминать научную информацию, осмысливать процессуальную сторону образовательной деятельности, дифференцировать и систематизировать учебный материал с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося [11].

В общем виде пример разработанного электронного тренажера явился предметом исследования и был представлен в кандидатской диссертации О. Н. Никейцевой (рис. 1).

Каждый слайд включал комментарии к заданиям, возможности вносить корректировку в содержание упражнений, ссылки на дополнительный информационный материал. Поскольку компьютерные программы позволяют создавать в тренажере изображения,

тексты со звуковым сопровождением и визуальными эффектами, включать интерактивный интерфейс, применение таких тренажеров как средство дистанционного обучения позволяет расширять возможности самоактуализации в процессе обучения [10].

При организации педагогического процесса электронные образовательные тренажеры использовались для обеспечения восприятия и осмысления необходимой и достаточной научной информации, для отработки практических навыков и умений в ходе выполнения учебных заданий и упражнений, самоконтроля, коррекции и самооценки результатов выполненной работы. Положительным моментом внедрения электронного образовательного тренажера по английскому языку явилось то, что введение учебной информации в виде текста, звука и видео изображения позволяло обучающимся слышать иноязычную речь, выполнять грамматические упражнения, добываясь правильных ответов и улучшая свои результаты в изучении иностранного языка. Как интерактивное средство обучения электронный тренажер позволял логично распределить тематический материал с акцентированием на ключевых аспектах темы и ис-



пользованием визуального ряда с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Кроме этого, тренажер использовался как для индивидуальной, групповой, так и для фронтальной формы организации самостоятельной работы с целью преодоления трудностей или ошибок в процессе решения учебных задач.

Использование электронного тренажера на занятиях по английскому языку предоставило возможность формировать мотивационную поддержку студентов; активизировать умственные способности обучающихся; привлекать к работе пассивных студентов; делать занятия более наглядными; обеспечить образовательный процесс новыми материалами, аутентичными текстами; привлекать студентов к самостоятельной работе с материалами; обеспечить быструю обратную связь; повысить интенсивность образовательного процесса; обеспечить живое общение с представителями других стран и культур; формировать умения и навыки эффективного чтения, письма, аудирования и говорения; обеспечить информационную компетентность студентов.

**Выводы.** Анализ тенденций развития электронных средств обучения позволил выделить типологию: электронный образовательный тренажер; компьютерные программы для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучения; программы для математического и имитационного моделирования; электронные учебники; информационно-поисковые справочные системы; специализированные программы лабораторий удаленного доступа (Л. Л. Утин).

Электронный образовательный тренажер, его разработка и внедрение в учебный процесс обеспечивает создание оптимальных условий, необходимых для перехода от ретрансляции знаний к коллегияльным образовательным отношениям между преподавателями и студентами, которые в процессе учебной, проектной, научно-исследовательской деятельности приобретают мотивированный и самостоятельный характер. Применение электронного тренажера в процессе обучения английскому языку способствует индивидуализации учебно-

воспитательного процесса с учетом уровня языковой подготовленности, развития способностей к иноязычному общению; разнообразию процесса обучения и учету интересов, потребностей студентов; изменению характера познавательной деятельности обучающихся в сторону ее повышенной самостоятельности и поискового характера; возрастанию мотивации к изучению английского языка, расширению кругозора студентов; изменению форм и методов организации внеаудиторной студенческой жизни и организации их досуга.

#### **АННОТАЦИЯ**

Рассмотрены сущность и особенности обоснования и разработки электронных тренажеров в процессе подготовки специалистов гуманитарного профиля. Раскрыты положительные и негативные факторы, определяющие возможности применения образовательных электронных тренажеров как интерактивного средства интенсификации педагогического процесса в высшей школе. Описан опыт внедрения электронного образовательного тренажера в образовательный процесс иноязычного обучения студентов высшего образовательного учреждения.

#### **SUMMARY**

The essence and features of the justification and development of electronic simulators in the process of training specialists in the humanities are considered. The positive and negative factors that determine the possibilities of using educational electronic simulators as an interactive means of intensifying the pedagogical process in higher education are revealed. The experience of introducing an electronic educational simulator into the educational process of foreign language teaching for students at a higher educational institution is described.

**Ключевые слова:** активные технологии обучения, педагогический процесс, субъекты образовательного процесса, студенты, электронные образовательные тренажеры.

**Key words:** active learning technologies, pedagogical process, subjects of the educational process, students, electronic educational simulators.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дисс. ... д-ра пед. наук. – Тольятти, 2005. – 434 с.
2. Булыгина Е. В. Лингвометодическая модель электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ (уровень В1): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2019. – 307 с.
3. Бушуева М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогики И. Е. Шварца: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2009. – Ч. 1. – С. 34–38.
4. Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. – Пенза, 2011. – 324 с.
5. Глузман А. А. Образовательный электронный тренажер как средство обучения будущих преподавателей иностранного языка // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 28-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 23-24 мая 2023 г.). – Екатеринбург, Рос. Гос. проф-пед. ун-т, 2023. – С. 70–73.
6. Гусарова Ю. В. Технологии Web 2.0 как способ обучения письменной речи на иностранном языке // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 2266–2270
7. Кирик Т. А. Виртуальная реальность и ее онтологические прототипы: монография / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Курганский государственный университет. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 133 с.
8. Никейцева О. Н. Практико-ориентированная иноязычная подготовка бакалавров в сфере туризма на основе электронного тренажера: дисс. канд. ... пед. наук. – Ялта, 2022. – 292 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1989. – 243 с.
10. Электронные тренажеры [Электронный ресурс]. – URL: [www.pl4sam.ru](http://www.pl4sam.ru) (дата обращения: 20.06.2021).
11. Электронный тренажер как средство обучения и контроля [Электронный ресурс]. – URL: [www.ulava.ucos.ru](http://www.ulava.ucos.ru).





## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



*Е. А. Ежканова,  
Л. Л. Назарова*

УДК 376.1

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРУПП КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ И КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**В**ведение. В последние десятилетия в России и за рубежом наблюдаются значительные изменения в системе специального образования и закрепления их на нормативно-правовом уровне. Прежде всего, это связано с ежегодным увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным Федеральной службы государственной статистики, число детей с ограниченной возможностями здоровья в России в 2022 году составило примерно 10% от общего числа детей в стране [9]. Самыми частыми нарушениями являются психические и поведенческие расстройства.

Задержка психического развития относится к одной из распространенных форм дизонтогенеза как в школьном, так и дошкольном возрасте.

Опираясь на работы многих авторов, можно сделать вывод о том, что определение «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с негрубыми органическими нарушениями центральной нервной системы и используется для характеристики расстройств в когнитивной сфере у детей с педагогической запущенностью, обусловленной социальной депривацией [3].

Вариативность задержки психического развития детей обуславливается причинами возникновения данного нарушения и асинхронным развитием различных психических функ-



ций. Исходя из этого, «задержку психического развития относят к «пограничным» нарушениям» [4, с. 8].

В 1959 г. советским психиатром Г. Е. Сухаревой впервые был предложен термин «задержка психического развития». Она утверждала, что у данной категории детей «наблюдается замедленный темп психического развития, негрубые нарушения познавательного развития и личностной сферы» [3, с. 6].

В 60-е годы XX века началось систематическое клиническое исследование детей с задержкой психического развития в сравнении с нейротипичными детьми и другими категориями [11].

В 70-е годы сотрудниками НИИ дефектологии активно проводилось педагогическое, психологическое и клиничко-физиологическое изучение детей с задержкой психического развития [11].

В то же время на основе критерия преимущественного недоразвития эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности была разработана классификация видов задержки психического развития. В исследованиях Т. А. Власовой и М. С. Певзнер впервые были описаны клинические данные о детях с задержкой психического развития. В эти же годы К. С. Лебединская, основываясь на этиопатогенетический принцип, определила четыре варианта задержки психического развития (конституционального характера, соматогенного характера, психогенного характера, церебрально-органического генеза) [3].

В середине 70-х годов исследователи начинают проявлять большой интерес к проблеме оказания коррекционной помощи детям с задержкой психического развития в дошкольные годы.

Только «с 1990 года в систему образования включены дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития» [2, с. 5]

В эти же годы большое внимание ученых-педагогов уделяется интегрированному обучению, при котором дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в

образовательный процесс со сверстниками без особенностей развития. «Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья может быть временной, частичной, комбинированной или полной» [12, с. 13]. В городах России начинают открываться комбинированные дошкольные учреждения, в которых функционируют группы компенсирующей направленности и смешанные группы для детей с задержкой психического развития, с 2008 г. смешанные группы переименовали в группы комбинированной направленности.

Таким образом, в настоящее время дети дошкольного возраста с задержкой психического развития могут получать коррекционную помощь как в группах компенсирующей, так и комбинированной направленности.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** Из-за ежегодного увеличения числа детей дошкольного возраста с задержкой психического развития открытие групп компенсирующей и комбинированной направленности все более становится актуальнее. При выборе группы у родителей, имеющих детей с задержкой психического развития, всегда возникает вопрос: «Как определить где лучше будет ребенку?». Множество вопросов возникают у молодых специалистов при выборе места работы. Где наиболее комфортнее работать: в группе компенсирующей или комбинированной направленности?

Исходя из данных вопросов, целью нашей статьи является подробное рассмотрение сходства и различия в обучении и воспитание детей с задержкой психического развития в группах комбинированной и компенсирующей направленности и выявление их плюсов и минусов.

**Изложение основного материала статьи.**

В группы компенсирующей и комбинированной направленности ДОУ дети с задержкой психического развития зачисляются на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Данные группы комплектуются в соответствии с СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемио-



логические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». Количество детей в группе компенсирующей направленности составляет не более 10 человек, туда зачисляются только дети с задержкой психического развития. В группы комбинированной направленности зачисляются дети с нормальным развитием, не более 12 человек и 5 детей с задержкой психического развития.

Обучение и воспитание в группах компенсирующей направленности протекает на основе адаптированной основной образовательной программы для детей с задержкой психического развития, в группах комбинированной направленности реализуются две программы основная общеобразовательная программа ДОУ и адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с задержкой психического развития. Все образовательные программы, используемые в данных группах, разрабатываются на основе ФОП ДО и ФАОП ДО.

В соответствии с приказом Минпросвещения России от 31.07.2020 г. № 373 (ред. от 01.12.2022 г.) «для организации работы группы компенсирующей направленности в штатное расписание вводятся: не менее 1 штатной единицы учителя-дефектолога и/или педагога-психолога, не менее 0,5 штатной единицы учителя-логопеда» [7, с. 9].

В группах комбинированной направленности вводятся штатные единицы следующих специалистов: «учителя-дефектолога на каждые 5–12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; учителя-логопеда на каждые 5–12 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [7, с. 9].

Кроме коррекционных специалистов к работе с детьми с задержкой психического развития привлекаются и другие педагоги: музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, педагоги дополнительного образования.

Организационными формами работы группы компенсирующей и комбинированной направленности являются фронтальные, под-

групповые и индивидуальные занятия с обучающимися.

Большим плюсом групп комбинированной направленности является то, что дети с задержкой психического развития обучаются совместно с нейротипичными детьми. Многие дошкольные образовательные учреждения, где функционируют группы комбинированной направленности, реализуют систему интегрированного обучения. То есть все физкультурные и художественно-эстетические занятия проводятся совместно, а познавательные занятия отдельно. Воспитатель проводит занятия с детьми с нормой развития, а специалисты группы с детьми с задержкой психического развития.

По нашим наблюдениям, в последнее время, специалисты групп комбинированной направленности для обучения детей с задержкой психического развития выбирают не интегрированную форму обучения, а инклюзивную.

Инклюзивное обучение основывается на идеях интегративного обучения. «Инклюзия обозначает такое включение детей, которое учитывает их особые потребности, способствует развитию этих детей и раскрытию их потенциальных возможностей, адаптацию системы к потребностям ребенка. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему» [1, с. 14].

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» от 29.12.12 г. дано определение: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6, с. 5].

Рассмотрим пример внедрения инклюзивного образования на основе МБДОУ «ДС № 262 г. Челябинска». В детском саду № 262 г. Челябинска функционирует три группы комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития, две группы для детей младшего дошкольного возраста и одна группа старшего дошкольного возраста. В этих группах дети не делятся на фронтальных занятиях, то есть обучаются вместе.



Но при этом каждому ребенку с задержкой психического развития оказывается коррекционная помощь специалистами ДОУ. Занятия планируются на основе двух реализуемых программ (ООП ДОУ и АООП), учитываются все индивидуальные особенности не только детей с задержкой психического развития, но и детей с нормой, подбирается дидактический материал в соответствии с возможностями каждого ребенка.

Взаимодействие специалистов и воспитателей позволяет грамотно и точно спланировать занятие. Учитель-дефектолог проводит занятия по познавательному развитию, учитель-логопед по речевому развитию, а воспитатели группы по художественно-эстетическому. Все занятия проводятся совместно со специалистами и воспитателями. Например, занятие по рисованию проводит воспитатель, а учитель-дефектолог или учитель-логопед помогают ему в этом. Дети с нормальным развитием выступают ориентиром для детей с задержкой психического развития. По итогам года, у воспитанников этих групп отмечаются высокие показатели освоения образовательных программ.

Недостатком группы компенсирующей направленности является отделение детей с задержкой психического развития от их нормальных сверстников. В дальнейшем это может привести к снижению уровня самооценки и слабой социальной адаптации ребенка в реальном мире.

Понятие «задержка психического развития» у многих родителей вызывает страх и растерянность, прежде всего это обусловлено с их не знанием психолого-педагогических особенностей данного нарушения. Выявление задержки психического развития у ребенка практически всегда ставит семью в сложную психологическую ситуацию. У родителей возникают чувства собственной неполноценности, они не понимают, почему это случилось именно в их семье с их ребенком [8].

Многие родители испытывают сильную тревогу, когда их ребенку рекомендуют группу компенсирующей направленности. В пер-

вую очередь, это связано со страхом изоляции ребенка от детей с нормальным развитием. Во-вторых, при посещении данных групп, родители начинают сталкиваться с такой проблемой, как копирование ребенком негативных поведенческих реакций сверстников имеющих более тяжелые нарушения. На этом фоне часто возникают внутрисемейные конфликты, родители начинают искать разные способы для перевода своего ребенка в обычные группы или логопедические, таким образом, ребенок лишается квалифицированной помощи.

Большинство родителей как детей с нормой, так и с нарушением в развитии, боятся отдавать своих детей в группы комбинированной направленности. Это связано с незнанием особенностей работы данных групп.

Общие собрания, открытые занятия, индивидуальные и групповые консультации позволяют развеять все страхи родителей.

Они начинают понимать, что совместное обучение благоприятно сказывается не только на детях с задержкой психического развития, но и на детях с нормой. В группе комбинированной направленности нейротипичные дети с дошкольного возраста учатся взаимодействовать с детьми с задержкой психического развития, играть вместе, дружить, помогать друг другу. Со временем у детей развиваются чувства сострадания, милосердия, ответственности, уважения.

В общении с родителями, которые перевели своих детей из групп компенсирующей направленности в комбинированные группы, мы узнаем о положительной тенденции как в познавательном, так и эмоциональном развитии детей. Родители отмечают, что дети становятся более спокойны и уравновешены, поведение детей так же изменяется только в лучшую сторону, то есть в группах комбинированной направленности ребенок подвержен меньшей эмоциональной нагрузке. У детей с задержкой психического развития в данных группах появляется больше возможностей завести себе друзей, проявить себя в разных мероприятиях совместно с детьми с нормой.



На сегодняшний день большой проблемой в педагогической профессии является синдром эмоционального выгорания. Это связано с тем, что профессиональную деятельность педагога отличает коммуникативная и эмоциональная перегруженность.

В. Е. Орел эмоциональное выгорание рассматривает как умственное, эмоциональное и психологическое истощение, которое связывает в первую очередь с профессиональной деятельностью людей [5].

По мнению автора, синдром эмоционального выгорания проявляется в сочетании психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции [9].

Мы считаем, что педагоги, работающие на группах компенсирующей направленности в большей степени подвержены синдрому эмоционального выгорания, чем педагоги групп комбинированной направленности. Это обусловлено тем, что нагрузка у педагогов групп

компенсирующей направленности в разы выше, чем у педагогов групп комбинированной направленности. Ведение большого количества документации отнимает много времени у педагогов. Не всегда удается ее заполнить на работе, поэтому педагоги вынуждены заниматься этой работой дома, которую, по сути, работодатель не оплачивает. Таким образом, у педагогов меньше времени остается на себя и семью, нехватка времени вводит педагога в стрессовое состояние.

В группах комбинированной направленности наблюдается иная картина, благодаря небольшому количеству детей с задержкой психического развития, на работу с документацией у педагогов уходит меньше времени, то есть и нагрузка на педагогов то же меньше. Это сказывается и на организации коррекционно-развивающего процесса, педагог больше времени может уделить ребенку с задержкой психического развития не только на групповых и индивидуальных занятиях, но и в свободной деятельности детей.

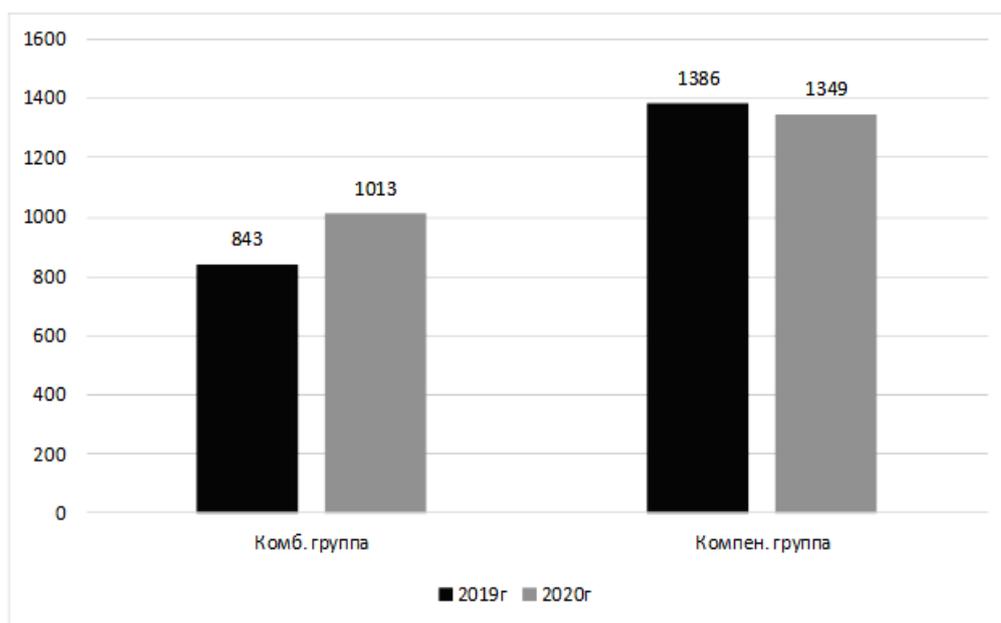


Рис. 1. Статистические данные за 2019–2020гг о количестве групп комбинированной и компенсирующей направленности в Челябинской области



Педагоги групп комбинированной направленности отмечают, что большим плюсом в их работе является эмоциональная отдача от детей, которую не всегда можно получить в группах компенсирующей направленности.

Группы комбинированной направленности работают уже более 25 лет и доказали свою эффективность. В последние годы во всех городах России открываются новые группы. По статистическим данным, в Челябинской области в 2019 г. количество групп комбинированной направленности составляло 843, а в 2020 г. это количество увеличилось на 20% и составило 1 013 групп. В 2019 г. в Челябинской области функционировало 1 386 групп компенсирующей направленности, в 2020 г их количество уменьшилось на 2,7 % (1 349 групп) (рис. 1).

**Выводы.** Таким образом, группы комбинированной направленности являются оптимальными не только для детей с задержкой психического развития, но и для педагогов, работающих в них, так как в данных условиях педагог подвержен меньшим неблагоприятным факторам, которые способствуют его эмоциональному выгоранию.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлен сравнительный анализ групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития. Описаны сходства и различия данных групп, отмечены их плюсы и минусы. Раскрыты особенности организации коррекционно-образовательного процесса в дошкольных группах комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития. Дан краткий исторический очерк образования групп компенсирующей и комбинированной направленности. Раскрыты такие понятия как «интегрированное обучение» и «инклюзия», «синдром эмоционального выгорания». Представлены статистические данные за 2019–2020 год о количестве групп комбинированной направленности в Челябинской области.

**Ключевые слова:** группа компенсирующей направленности, группа комбинированной направленности, дети с задержкой психи-

ческого развития, инклюзия, интегрированное обучение, синдром эмоционального выгорания.

#### SUMMARY

The article presents a comparative analysis of compensatory and combined orientation groups for children with mental retardation. The similarities and differences of these groups are described, their pros and cons are noted. The features of the organization of the correctional and educational process in preschool groups of combined orientation for children with mental retardation are revealed. A brief historical sketch of the formation of compensating and combined orientation groups is given. Such concepts as “integrated learning” and “inclusion”, “burnout syndrome” are disclosed. Statistical data for 2019–2020 on the number of combined orientation groups in the Chelyabinsk region are presented.

**Key words:** compensatory orientation group, combined orientation group, children with mental retardation, inclusion, integrated learning, burnout syndrome.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богатая О. Ф. Организация деятельности службы сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях: методические рекомендации. – Сургут, 2015. – 87с.
2. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект). – М.: В. Секачев, ИОИ, 2004. – 66 с.
3. Деревянкина Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие. – Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 77 с.
4. Екжанова Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 8–16.



5. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во Ин-та психологи РАН, 2005. – 329 с.

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон N 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.]. – М.: Кремль, 2012. – 173 с.

7. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (с изменениями на 1.12.2022 года): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 373 от 31.07.2020 [зарегистрирован министерством юстиции Российской Федерации 31.08.2020 г. № 59599]. – М., 2020. – 13 с.

8. Ткачёва В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 10.10.2023).

10. Чердымова Е. И. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с.

11. Шипова Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учебное пособие. – Саратов, 2003. – 77 с.

12. Шматко Н. Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 12–19.



**В. В. Морозова**

УДК 376.37

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Для успешного усвоения школьной программы важным и неотъемлемым условием является достаточный уровень развития письменной речи. Овладение грамотой детьми становится основной задачей начального периода школьного обучения. Для овладения письменной речью существенное значение имеет степень сформированности речевых предпосылок письма, т. к. недостаточный уровень их развития находит отчетливое выражение в процессе чтения и написания букв, слов, текстов.

Актуальной проблемой как в общей, так и в специальной педагогике является вопрос формирования навыков грамотной письменной речи. Так, особый интерес современных ученых представляют первоклассники, у которых нарушения формирования основных принципов письма сопряжены с задержкой психического развития (далее – ЗПР).

В отечественной литературе под авторством Е. М. Гагарской, С. А. Городиловой, Р. И. Лалаевой, К. С. Лебединской, Н. В. Серебряковой и др. под ЗПР понимается временное, нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности, что затрудняет формирование навыка письма данной категории детей.

Исследователи также отмечают, что каждый второй неуспевающий в освоении школь-



ной программы ребенок имеет ЗПР. В связи с этим очень важно своевременно выявить расстройства письменной речи, не допуская осложнения учебной деятельности первоклассников на последующих этапах обучения.

Так, при исследовании речевых предпосылок письменной речи у 30 первоклассников с ЗПР по методике Р. И. Лалаевой были выявлены результаты, представленные ниже.

На основе кластерного анализа с учетом степени сформированности речевых предпосылок письменной речи выделены 3 группы первоклассников с ЗПР.

Первую группу младших школьников с ЗПР составляют 7 (23,3 %) детей с минимально нарушенным развитием речевых предпосылок письменной речи. Трудности данных первоклассников обнаруживаются при выполнении заданий на сложном речевом материале, что связано с недостаточностью интеграции фонематических, лексических и грамматических операций у данной категории детей.

Так, проблемы возникали с заданиями на исследование сложных функций фонематического анализа, которые относятся к метаязыковой деятельности, и в процессе словообразования отдельных моделей позднего онтогенеза.

Во вторую группу вошли 18 (60 %) детей с выраженными нарушениями в развитии речевых предпосылок письменной речи.

При исследовании фонетического компонента речи выявлено, что все первоклассники с ЗПР данной группы имеют полиморфное нарушение звукопроизношения, которые обусловлены по преимуществу недоразвитием артикуляторной моторики в результате минимальных дизартрических расстройств.

В речевой моторике большинства младших школьников с ЗПР страдает кинетическая основа организации артикуляторных движений, при удержании статической позы наблюдается гипер- или гипотонус языковых мышц, проблемы в выполнении серий движений в определенной последовательности, при синхронном выполнении двух артикуляционных движений, что проявляется в виде

нарушения разнообразных параметров движения органов артикуляции: тонуca, активности, объема, точности, темпа и переключаемости движений. Отдельные первоклассники с ЗПР данной группы имеют нарушения еще и кинестетической основы движений органов артикуляции, что находит выражение в трудностях установления положения языка, губ при произнесении заданного звука.

Большая часть первоклассников с ЗПР 2 группы имеют нарушения воспроизведения звуко-слоговой структуры слов, что проявляется в пропусках, перестановках, добавлениях звуков и слогов, персеверациях и антиципациях.

Многие первоклассники с ЗПР при исследовании просодической стороны речи демонстрируют трудности отхлопывания неречевого ритма сложной структуры, при этом осуществляя опору как на зрительный, так и на слуховой анализаторы, а также воспроизведения заданного ряда слов и предложений со смещенным логическим ударением.

Младшие школьники с ЗПР 2 группы имеют выраженные трудности при исследовании фонематических процессов: анализа, синтеза и представлений.

При исследовании словарного запаса первоклассников с ЗПР определено, что дети этой группы имеют трудности определения парадигматических отношений структурного аспекта лексических значений слов (особенно при подборе синонимов и антонимов к заданным словам). Большинство младших школьников с ЗПР данной группы имеют несформированность сигнификативного аспекта лексических значений слов (проблемы подбора обобщающих слов, определения «лишнего» слова в логической группе). Денотативный аспект лексических значений слов у данной группы первоклассников сформирован в соответствии с онтогенезом.

Первоклассники с ЗПР 2 группы испытывают выраженные трудности словообразования всех частей речи, что отмечается в неусвоении моделей-типов, сложных по семантике, которые поздно появляются в онтоге-



незе: например, имен существительных со значением вместилища. Многие первоклассники с ЗПР ошибочно образуют слова даже простых моделей: имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, названий детенышей животных и птиц и т. д. Половина младших школьников с ЗПР этой группы затрудняются в словообразовании глаголов со значением противоположности, глаголов, обозначающих начало и конец действия.

Дети с ЗПР данной группы испытывают трудности при изменении слов. Например, при употреблении непродуктивных форм: предложно-падежных конструкций, изменении существительных в косвенных падежах множественного числа и др. Некоторые младшие школьники с ЗПР проявляют трудности в согласовании: прилагательного с существительными, глаголов с существительными. Таким образом, в речи первоклассников с ЗПР 2 группы имеются ошибки словоизменения, характерные для более младшего возраста. Это говорит о темповой задержке в развитии данного процесса.

При исследовании синтаксической структуры предложения выявлено, что самым сложным для этой категории первоклассников с ЗПР является верификация предложений (большинство детей с ЗПР не различают правильные предложения от неправильных). Это свидетельствует о том, что многие модели синтаксиса являются несформированными у младших школьников с ЗПР.

Наиболее сложной для младших школьников 2 группы является связная речь, особенно монологическая. Это задания на составление рассказа-описания по представлению. В таком рассказе у первоклассников с ЗПР отсутствует связность, отмечается ограниченный словарный запас, присутствуют проявления нарушений грамматического оформления высказывания. При составлении рассказа по серии картинок фиксируется ошибочный порядок их раскладывания, пропуск смысловых звеньев, беспорядочные ассоциации из ограниченного личного опыта. Т. е., у большинства первоклассников с ЗПР обнаруживаются дефекты семантического, смы-

слового и поверхностного синтаксирования (по Т. В. Ахутиной).

У первоклассников этой группы имеется и недостаточное развитие диалогической речи. Это выражается в употреблении однословных предложений, в использовании опорных слов-подсказок.

Таким образом, в ходе исследования речевых предпосылок письменной речи младших школьников с ЗПР 2 группы было диагностировано, что импрессивная речь, просодия, словоизменение в своем развитии лишь задерживаются темпово. Речевая моторика, произношение звуков и воспроизведение звуко-слоговой структуры слов и фраз существенно нарушены. Самыми несформированными оказываются фонематические процессы, лексический компонент речи, процесс словообразования, синтаксическая структура предложений. Связная же речь одновременно задерживается и нарушается в своем развитии.

Третью группу составили 5 (16,7 %) детей с тяжелой степенью недоразвития речевых предпосылок письменной речи, у которых отмечается выраженная несформированность всех сторон устной речи.

При исследовании фонетического компонента у всех первоклассников с ЗПР выявлено полиморфное нарушение произношения звуков, в основе которого лежит несформированность кинетического и кинестетического ядра артикуляторных движений; дефекты навыка воспроизведения звукослоговой структуры слов даже без стечения согласных, состоящих из 2 слогов; недостаточная сформированность просодии (ошибки воспроизведения неречевых ритмов, нарушения различения видов интонации).

Все младшие школьники с ЗПР данной группы имеют выраженные дефекты развития фонематической системы. Самые существенные трудности отмечены при исследовании фонематического синтеза слов, состоящих из 4 и более звуков, а также в фонематических представлениях. Проблемы появляются даже при осуществлении простых форм анализа звуков (узнавании звука на фоне сло-



ва, определении первого и последнего звука в слове). Выявлены и нарушения слухопроизносительной дифференциации фонем (особенно свистящих и шипящих звуков).

Исследование лексики показало, что все первоклассники с ЗПР этой группы не могут определить парадигматические отношения структурного аспекта лексических значений слов (трудности при подборе синонимов и антонимов к заданным словам), установить сочетаемость слов в синтагмах (при подборе пропущенного слова в предложениях). У всех младших школьников с ЗПР отмечается недоразвитие даже денотативного аспекта лексического значения слов.

Школьники с ЗПР данной группы ошибаются в процессе образования слов как непродуктивных, так и продуктивных моделей. У них отмечены существенные нарушения развития процесса словообразования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов или со значением вместилища, названий профессий женского рода.

Все первоклассники 3 группы затрудняются в выполнении заданий на образование имен прилагательных (притяжательных, относительных, качественных), при словообразовании глаголов с помощью приставок и т. д. Нужно отметить, что дефекты словообразовательных операций отмечаются и в импресивной речи.

Выявлены трудности и при изменении слов всех частей речи. Отмечаются у данной группы детей морфологические многочисленные аграмматизмы в непродуктивных и продуктивных формах словоизменения. Младшие школьники с ЗПР имеют проблемы при дифференциации продуктивных форм существительных разного числа, при изменении существительных в беспредложных и предложно-падежных конструкциях единственного и множественного числа, ошибаются при согласовании прилагательных с существительными. У данной группы детей отмечены трудности дифференциации глаголов 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени, глаголов прошедшего време-

ни различного рода, дифференциации глаголов разного вида.

Как показало исследование, первоклассники 3 группы не усвоили большинство моделей синтаксиса даже простых предложений. Самыми трудными стали задания на исследование верификации словосочетаний и предложений.

Первоклассники с ЗПР этой группы имеют выраженную несформированность связной речи. Эти трудности наблюдаются как при составлении рассказов-описаний по представлению, рассказов по серии картинок, по сюжетной картинке, при пересказе даже знакомой сказки, так и в диалогической речи (отсутствует активность в ведении диалога, используется однословный ответ, употребляются опорные слова-подсказки, отмечается бедность словаря и наличие аграмматизмов).

В ходе исследования речевых предпосылок письменной речи у первоклассников с ЗПР 3 группы выявлено значительное недоразвитие всех сторон устной речи. При этом наиболее несформированными являются связная речь, фонематические функции и синтаксис. Менее выражены, но все же значительно нарушены фонетическая система, лексика и процессы словообразования и словоизменения.

Таким образом, первоклассники с ЗПР имеют определенную специфику развития речевых предпосылок письменной речи, которая проявляется в системном характере речевого недоразвития, в сложности, неоднородности и стойкости речевой патологии, в сочетании различных дефектов речи органического характера, в преобладании семантического дефекта, что, безусловно, негативно отразится на процессе чтения и письма младших школьников. И только своевременно начатая тонко дифференцированная коррекционная работа может повысить процент качества письменной речи детей с ЗПР.

#### АННОТАЦИЯ

В статье впервые представлен специфический характер отклонений в развитии речевых предпосылок письменной речи первоклассников с задержкой психического разви-



тия, рассмотрены различные комбинации нарушенных звеньев в структуре речевого дефекта. Устная речь младших школьников данной категории, являясь предпосылкой письменной речи, характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений отдельных составляющих, обусловленных нарушением межполушарного взаимодействия. В связи с этим очень важно своевременно выявить уровень развития речевых предпосылок письменной речи, не допуская осложнения учебной деятельности первоклассников на последующих этапах обучения.

**Ключевые слова:** первоклассники, задержка психического развития, речевые предпосылки, письменная речь.

#### SUMMARY

The article presents for the first time the specific nature of deviations in the development of speech prerequisites of written speech of first-graders with mental retardation, various combinations of broken links in the structure of a speech defect are considered. Oral speech of younger schoolchildren of this category, being a prerequisite for written speech, is characterized by the presence, on the one hand, of a delay in its formation, on the other – specific violations of individual components caused by a violation of interhemispheric interaction. In this regard, it is very important to timely identify the level of development of the verbal prerequisites of written speech, preventing complications of the educational activities of first-graders at subsequent stages of training.

**Key words:** first graders, mental retardation, speech prerequisites, written speech.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Городилова С. А., Гагарская Е. М. Особенности лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 54–58.

2. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития

церебрально-органического генеза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 24 с.

3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука-Питер, 2006.

4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 16–24.



**И. Е. Раецкая**

УДК 37.015.3

### ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОРГАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Введение.** Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения особенностей организации системной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Особенности работы с данной категорией детей связана с важностью разработки комплексного подхода реабилитационной помощи, основанной на многоуровневом взаимодействии организаций, реа-



лизирующих психолого-педагогическую, социальную и медицинскую помощь детям и их семьям. Общие усилия должны быть направлены на обеспечение детям-инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации прав и свобод, участие в жизни общества.

**Изложение основного материала.** Для реализации организации психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо знать психолого-педагогическую характеристику детей с ОВЗ, выделить основные направления и формы деятельности с ними. Для того чтобы воздействие происходило грамотно и имело научную обоснованность, необходимо учитывать принципы этапности и преемственности. Исследователи и практики обозначают семью как главную реабилитационную структуру, имеющую потенциал создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. В связи с этим именно семье уделяется особое внимание.

Целью данной работы является изучение особенностей организации системы психолого-педагогической поддержки семьям и детям, имеющим ограниченные возможности здоровья.

В нормативно-правовой документации дети с ограниченными возможностями здоровья определяются как инвалиды. Обретение статуса «инвалид» должно быть обусловлено соответствующими основаниями. В Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ называются три обязательных условия для признания гражданина инвалидом:

а) нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами;

б) ограничение жизнедеятельности;

в) необходимость осуществления мер социальной защиты гражданина» [1].

В качестве универсального, собирательного, применяемого в широком смысле термина, обозначающего недостаток физической или психической сферы человека, сегодня принят термин «ограничение возможностей (здоровья)». В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее по тексту – ОВЗ) позволяет рассматривать данную категорию лиц как «имеющих функциональные ограничения, способных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья и т. д.» [3, с. 148].

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: слуховые в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

Во время комплексной психологической поддержки семей, где есть ребенок или дети с ОВЗ, родители в обязательном порядке информируются о том, какие специфические черты имеет психическое развитие такого ребенка или детей, и как их необходимо учитывать при организации жизнедеятельности.

В таблице 1 представлены основные психолого-педагогические характеристики детей с ОВЗ.

Таким образом, судя по данным таблицы, у детей с ОВЗ замедлено развитие познавательных процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения, наглядно-образного мышления. «Они быстро устают на уроках, у них ограничен запас знаний и представлений об окружающем мире, недостаточно сформированы операционные компоненты учебно-познавательной деятельности, а также эмоционально-волевая сфера» [2, с. 15].



Таблица 1.

**Психолого-педагогические характеристики детей**

<b>Психические явления</b>	<b>Основная характеристика</b>	<b>Проявления в поведении</b>
Особенности восприятия	Низкий уровень развития восприятия	Необходимо более длительное время для приема и переработки сенсорной информации. Темп выполнения заданий очень низкий
Особенности мышления	Недостаточная сформированность пространственных представлений. Слабое развитие словесно-логического мышления	Часто дети не могут осуществлять полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. Наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое
Внимание	Низкий уровень свойств внимания. Неустойчивое, рассеянное	Сложность составляет переключение детей с одной деятельности на другую. Низкий уровень развития интеллектуальной активности детей, отсутствие уверенных навыков и умений самоконтроля, несформированное чувство ответственности и слабый или отсутствующий интерес к учению проявляются в недостаточной организации внимания
Память	Имеет ограниченный объем при выраженном преобладании кратковременной памяти над долговременной	Логическая память уступает механической, словесная – наглядной
Познавательная активность	Снижена	Информация перерабатывается заметно медленно. Операционные компоненты учебно-познавательной деятельности недостаточно сформированы



Таблица 1 (продолжение).

Психолого-педагогические характеристики детей

Психические явления	Основная характеристика	Проявления в поведении
Общение	Навыки общения имеют недостаточный уровень развития, потребность общения не выражена	Потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми снижена
Речь	Имеются нарушения речевых функций	В некоторых случаях абсолютно все компоненты языковой системы не развиты. Имеются сложности в восприятии и выполнении инструкций
Работоспособность	Низкая	Не способен к длительным нагрузкам в результате повышенной истощаемости, вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности
Личностные особенности	Имеются нарушения в личностной сфере	Иногда резко заниженная самооценка, высокий уровень тревожности, инфантилизм

Вследствие этого у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе). Обязательным условием психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является коррекционно-развивающая работа, а также постоянное сопровождение образовательного процесса в условиях интеграции. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется поэтапно.

Первый этап – постановка проблемы и выделение детей с ОВЗ.

Второй этап – уточнение проблемы и сбор информации о ребенке.

Третий этап – решение проблемы.

«На первых двух этапах психологом проводится диагностическая работа по изучению эмоционально-волевой, социальной и интеллектуальной сфер учащихся, определяется уровень их психологического здоровья» [8, с. 15].

Условно выделяют следующие группы (всего три группы психологического здоровья): дети с устойчивой адаптацией к среде, не требующие психологической помощи; дети с отдельными признаками дезадаптации;



Таблица 2.

### Формы и содержание работы психолога

Форма работы	Содержание работы
Психолого-педагогическое просвещение родителей	Своевременное информирование об особенностях развития психики ребенка, характеристика уровня актуального развития, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий
Разработка комплекса психологического сопровождения в образовательном учреждении	Рекомендации по созданию предметно-развивающей среды в домашних условиях
Индивидуальная работа с ребенком	Разработка и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ (в сотрудничестве с другими специалистами)
Психологическое просвещение педагогов	Раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития ребенка, определение способов компенсации трудностей, выработка наиболее адекватных путей взаимодействия педагога с ребенком при фронтальной и индивидуальной формах организации образовательной деятельности

дети с выраженной дезадаптацией. С детьми, имеющими вторую и третью группы психологического здоровья, проводится коррекционно-развивающая работа. «Помощь семье, воспитывающей ребенка с инвалидностью, призваны оказывать государственные учреждения и некоммерческие организации» [6, с.10]. Основными государственными учреждениями, оказывающими помощь семье, являются учреждения в системе социальной защиты населения; учреждения в системе здравоохранения; учреждения системы образования.

При оказании помощи ребенку и его семье необходимо ставить общую цель – обеспечение детям-инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации прав и свобод, участие в жизни общества. Общая цель должна достигаться усилиями разных спе-

циалистов: психологов, учителей-логопедов, медиков, педагогов и т. д. Сама помощь ребенку-инвалиду должна быть семейно ориентированной и иметь вариативную методическую базу. Воспитание ребенка с отклонениями в развитии является коррекционным, и поэтому семье оказывают психолого-медико-педагогическую поддержку. Все формы организации направлены на создание единого образовательного пространства, на сближение и взаимодействие общего и специального образования. Виды деятельности в образовательных учреждениях включают в себя комплекс мероприятий, обеспечивающих комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Цель психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе: «усвоение соответствующей



Таблица 3.

**Виды и содержание педагогической деятельности с детьми с ОВЗ**

Вид работы	Содержание
Организация предметно-развивающей среды	Реализация предметно-практической, игровой, элементарно-трудовой деятельности. Основное внимание уделяется игре (учебному процессу) как ведущей деятельности данного возрастного этапа развития
Участие в разработке и реализации коррекционных программ	Введение коррекционных элементов в занятия, игры и т. д.
Просвещение родителей, организация взаимодействия с ними	Проведение семинаров, организация родительских клубов, Формирование активной позиции в вопросах воспитания. Обучение основам коррекционного воспитания. Обучение родителей проведению коррекционно-развивающей работы одновременно со специалистами

щих общеобразовательных программ, коррекция нарушений в развитии, социальная адаптация и личностное развитие обучающихся в специально созданных в образовательном учреждении психолого-педагогических условиях» [7, с. 48].

В исследованиях Г. Ю. Лизуновой показано, что содержание психолого-педагогического сопровождения будет отличаться на разных этапах (уровнях образования). Так, в системе дошкольного образования ведущим направлением работы будет «ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе» [5, с. 313]. В начальной школе – работа по обеспечению адаптации, развитию познавательной мотивации, развитию творческих способностей и т. д. В основной школе психолого-педагогическая поддержка заключается в содействии решению задач личностного самоопределения, профилактики неврозов и т. п. Основные формы

работы психолога по помощи семьям, воспитывающим ребенка с ОВЗ, представлены в таблице 2.

На основе научных исследований и рекомендаций педагогов-практиков мы систематизировали основные формы работы педагогов, они представлены в таблице 3 [9, с. 1085].

**Выводы.** Таким образом, приоритетными направлениями деятельности в образовательных учреждениях в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей являются:

1. Осуществление инклюзивной практики, обеспечивающее достижение высокого качества образовательных услуг, результатов социализации детей с ОВЗ.

2. «Разработка, апробация и внедрение системы психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования, что способствует повышению эффек-



тивности процесса диагностики, прогнозирования, коррекции и интеграции детей с ОВЗ в среду сверстников» [4, с. 20].

3. Реализация психолого-педагогического сопровождения семей с учетом уровня образования детей, научно обоснованного подхода (понимания специфики психических ограничений детей), с применением разнообразных направлений практической психологии: профилактического, коррекционного, информационного, просветительского и т. д.

4. Освоение педагогами современных технологий сопровождения детей с ОВЗ создает основу для формирования необходимых профессиональных компетенций, профессионального роста, повышает конкурентоспособность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559).
2. Аксенова Я. С. Особенности коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5–6. – С. 15–17.
3. Козырева О. А. Анализ дефиниции «лицо с ограниченными возможностями здоровья» // The Newman in Foreign policy. – 2017. – № 37 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-definitcii-litso-s-ogranichennyimi-vozmozhnostyami-zdorovya>.
4. Лебедеенко И. Ю. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста: Организационный аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 8. – 2015. – С. 20–21.
5. Лизунова Г. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей инвалидов // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник научных трудов. – 2017. – С. 312–317.
6. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006. – С. 10.

7. Семенова Е. Б. Построение модели коррекционно-развивающей среды в условиях общеобразовательной школы // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 48–50.

8. Тупоногов Б. К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 15–18.

9. Shvaleva N. M., Skripnik N. M., Voronkina L. B., Khatueva M. M., Vadelova N. Y. Integrated Approach to Psychological Health problems of Primary School Children // Perspectives on the Use of New Information and Communication Technology (ICT) in the Modern Economy: сборник. – Cham, 2019. – P. 1082–1090.





**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



*Е. В. Харитонова,  
Р. И. Исаева*

УДК 159.922

**ЛИЧНОСТНЫЕ СТИЛИ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Современная политическая, экономическая и социальная обстановка в нашей стране характеризуется возникновением условий, стимулирующих появление все новых стрессовых ситуаций в групповой, общественной и индивидуальной жизни общества, а также в профессиональной деятельности личности. Постоянно растущие требования к работоспособности сотрудника и все менее качественные условия работы заставляют людей находиться в постоянной погоне за «стандартами», достижение которых является невозможным. В процессе этой погони работники забывают об основной цели своей деятельности, перестают наслаждаться и интересоваться своей работой и живут в постоянном страхе лишиться стабильного дохода. Из-за этого начинает увеличиваться уровень социальной напряженности в обществе, а также число индивидов и групп, пребывающих в состоянии постоянной социально-психологической дезадаптации, помимо этого происходит и увеличение количества безработных.

Чаще всего термин «психическое выгорание» применяется к лицам, чья сфера деятельности направлена на активное общение с клиентами. Данный вид деятельности предполагает общение специалиста с клиентом, а при этом необходимо проявлять высокую эмпатию и открытость. Такая эмоционально затратная работа зачастую приводит к переизбытку общения, и результатом этого может стать потеря интереса к своей профессиональной деятельности, депрессия, апатия и безэмоциональность. Специалист со-



циальной работы является одной из таких профессий, но важно отметить, исследования, посвященные выгоранию социальных работников, немногочисленны.

Специалист по социальной работе в течение всего рабочего дня оказывает клиентам психологическую, юридическую и эмоциональную помощь и поддержку. Слушая проблемы клиентов, многим специалистам, особенно молодым работникам, очень сложно абстрагироваться и не воспринимать личные проблемы клиента близко к сердцу. Большинство специалисты этой профессии имеют высокий уровень толерантности и эмпатии, что, с одной стороны, мешает им быть профессионально непредвзятыми, но, с другой стороны, делает из них настоящих профессионалов своего дела. Последствием проявления этого диссонанса зачастую становится психическое выгорание работников.

Важно отметить, что сам термин «выгорание» в психологии до сих пор не вполне однозначно трактуется, и есть различия в использовании этого термина в отечественной и зарубежной литературе. Одними из наиболее ярко выраженных подходов выступают следующие: согласно трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексон, выгорание – это трехмерный конструкт, включающий три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональной эффективности; в процессуальной модели выгорание определяется как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы и уровни развития. Если в зарубежных исследованиях в основном используют просто термин «выгорание», то в отечественных исследованиях фигурируют одновременно и «эмоциональное выгорание», и «профессиональное выгорание», и «психическое выгорание». В 2007 г. в Курске прошла первая научно-практическая конференция, посвященная выгоранию, в рамках которой удалось достигнуть единства взглядов на выгорание как на «профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональ-

ной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений» [7]. Сложность изучения выгорания заключается еще и в одновременном присутствии в исследовательском поле разных психодиагностических инструментариев, и малоизученностью факторов и особенностей выгорания в различных профессиональных общностях.

Актуальность данной работы обусловлена следующими факторами: широким развитием синдрома психического выгорания у специалистов социальной работы в учреждениях социальной сферы; недостаточной степенью изученности синдрома психического выгорания у специалистов социальной работы; негативным влиянием психического выгорания на самочувствие, психологическое состояние, адаптивность и эмоциональную устойчивость специалистов по социальной работе, а также на их профессиональную деятельность и качество обслуживания клиентов социальных учреждений; обусловленностью текучести квалифицированных кадров в учреждениях социальной сферы процессом распространения синдрома психического выгорания; необходимостью разработки и применения эффективных методов профилактики и предотвращения психического выгорания сотрудников социальной сферы; отсутствием службы психологической поддержки для специалистов социальной сферы.

Все выше изложенное обуславливает актуальность данной статьи, целью которой выступило представление результатов эмпирического исследования личностных стилей психического выгорания у специалистов по социальной работе. В качестве гипотезы данного исследования выступило предположение о сложной дифференцированности выборки социальных работников как по параметрам выгорания, так и личностным характеристикам, учет которых, а также особенностей взаимосвязей между ними, помогут организовать оптимальную психопрофилактику и психокоррекцию психического выгорания у социальных работников.



В исследовании приняли участие 50 специалистов социальной работы «Управления социальной защиты населения, министерства труда и социального развития Краснодарского края в Карасунском внутригородском округе города Краснодара по социальной работе» в возрасте от 22 до 62 лет. Среди них 5 мужчин и 45 женщин, стаж которых составляет от 1 года до 34 лет работы.

Для определения уровня профессионального выгорания использовалась методика «диагностики профессионального выгорания», разработанная К. Маслач и С. Джексоном, в обработке Н. Е. Водопьяновой [7]. Для выявления уровня эмоционального выгорания респондентов применялась методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко [3]. Для определения особенностей личностного профиля, адаптационных способностей и дезадаптационных нарушений применялся многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным [13]. В качестве методов математико-статистической обработки данных – описательная статистика, проверка на неоднородность дисперсии с помощью критерия Левина (Levene Test), параметрический метод сравнения двух независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента, кластерный анализ по методу К-средних (иерархическая кластеризация как наиболее гибкий метод кластерного анализа, позволяющий не только детально рассмотреть структуру различий между объектами, но и выбрать оптимальное число кластеров), корреляционный анализ с использованием r-коэффициента Пирсона.

В выборке было получено четыре кластера.

Кластер 1 (наиболее распространенный) – 20 человек, из них три мужчины (что составляет 15 % от общего числа респондентов кластера, 6 % от общей выборки респондентов и 60 % от общей выборки респондентов мужского пола) и 17 женщин (что составляет 85 % от общего числа респондентов кластера, 34 % от общей выборки респондентов и 38 % от

общей выборки респондентов женского пола). Средний стаж работы респондентов данного кластера 13 лет. Средний возраст среди опрошенных 40 лет.

Кластер 2 (единственный исключительно женский кластер) – 11 человек, что составляет 22 % от общей выборки респондентов и 24 % от всей выборки респондентов женского пола. Средний стаж работы респондентов данного кластера 8 лет. Средний возраст среди опрошенных 38 лет.

Кластер 3 (наименее распространенный) – восемь человек, из них один мужчина (что составляет 12 % от общего числа респондентов кластера, 2 % от общей выборки респондентов и 20 % от общей выборки респондентов мужского пола) и семь женщин (что составляет 87 % от общего числа респондентов кластера, 14 % от общей выборки респондентов и 15 % от общей выборки респондентов женского пола). Средний стаж работы респондентов данного кластера 17 лет. Средний возраст среди опрошенных 38 лет.

Кластер 4 составляли 11 человек, из них один мужчина (что составляет 10 % от общего числа респондентов кластера, 2 % от общей выборки респондентов и 20 % от общей выборки респондентов мужского пола) и 10 женщин (что составляет 90 % от общего числа респондентов кластера, 14 % от общей выборки респондентов и 22 % от общей выборки респондентов женского пола). Средний стаж работы респондентов данного кластера – 13 лет. Средний возраст среди опрошенных – 44 лет.

1-му кластеру, по методике К. Маслач, характерен высокий уровень профессионального выгорания за счет высоких показателей эмоционального истощения (самых высоких среди четырех кластеров), высоких данных деперсонализации и редукции профессиональных достижений.

По данным методики В. В. Бойко, респондентам характерен высокий уровень эмоционального выгорания за счет сформированных наиболее высоких среди всех кластеров показателей в формирующейся фазе напряже-



ния с таким ярко выраженным симптомом, как переживание психотравмирующих обстоятельств. Фаза резистентности у респондентов первого кластера также находится в стадии формирования. Симптом эмоционально-нравственной дезориентации является доминирующим симптомом в фазе. В формирующейся фазе истощения доминирующим является симптом эмоциональной отстраненности.

По методике «Адаптивность» у респондентов 1-го кластера самые высокие результаты среди всех кластеров по шкале дезадаптационных нарушений, в том числе выраженности психотических и астенических реакций и состояний, что говорит о том, что у обследуемых наблюдается выраженная лабильность: они могут уходить в пониженный фон настроения или агрессивно реагировать на других людей. При этом у них самые низкие показатели моральной нормативности и, в связи с этим, самые низкие результаты личностного адаптационного потенциала. Также немаловажным фактором является склонность респондентов к депрессии и психопатии, что говорит о том, что они не всегда честны с собой и с людьми, с которыми взаимодействуют, склонны к проявлению повышенной агрессии и проявляют явные признаки социальной дезадаптации. Особое внимание респонденты 1-го кластера уделяют вопросам организационных недостатков на рабочем месте и трудностям во взаимодействии с начальством. Они склонны к принятию импульсивных решений, резкой смене настроения и желанию представлять себя в более выгодном свете при педантичном соблюдении правил.

Условно, основываясь на данных трех методик, респондентов первого кластера можно характеризовать как «Выгоревшие пессимисты-индивидуалисты» (на стадии напряжения).

2-му, исключительно женскому кластеру, по методике К. Маслач, характерны самые высокие показатели профессионального выгорания за счет самых низких показателей

редукции профессиональных достижений, высокого уровня эмоционального истощения и среднего уровня деперсонализации.

По методике В. В. Бойко респонденты данного кластера имеют самые низкие показатели эмоционального выгорания в формирующейся фазе резистентности с доминирующим в ней симптомом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, который является самым низким по сравнению с респондентами остальных кластеров. Фаза напряжения и фаза истощения у респондентов не сформированы.

По данным методики «Адаптивность» респондентам 2-го кластера характерны самые низкие, по сравнению с остальными кластерами, показатели астенических и психотических реакций и состояний со средними показателями дезадаптационных нарушений на фоне самых высоких показателей моральной нормативности и коммуникационных качеств при самых низких показателях поведенческой регуляции. Такие патохарактерологические особенности личности, как психопатия и надежность, находятся в пределах самых низких значений в сравнении с респондентами остальных кластеров, но показатели шкалы депрессии в свою очередь, выражены довольно ярко, что может характеризовать испытуемых как неуверенных в своих силах, тревожных, излишне чувствительных с низкой устойчивостью к высоким физическим и психологическим нагрузкам, но при этом довольно честных по отношению к себе и своим коллегам.

Анализируя выраженность показателей данного кластера, можно сказать, что такие низкие показатели профессионального выгорания и высокие показатели эмоционального выгорания складываются за счет того, что средний стаж работы респондентов равен 8 годам при среднем возрасте в 38 лет, что говорит о том, что данные испытуемые пока еще могут адекватно регулировать свои чувства, эмоции и реакции с которыми им приходится сталкиваться на рабочем месте, за счет высокой моральной нормативности,



коммуникационных качеств и низких показателей по шкалам астенических и психотических реакций. Также по данным опросника В. В. Бойко можно сделать вывод, что они имеют хорошие отношения с начальством и рабочим коллективом, их день, как правило, проходит легко и спокойно, что в большей степени влияет на комфортность и легкость выполнения рабочих обязанностей.

Условно респондентов второго кластера можно характеризовать как «Выгоревшие импульсивные пессимисты, не склонные к самокритике».

Третий кластер – самый немногочисленный из всех. По методике К. Маслач, имеет наиболее низкие показатели профессионального выгорания. Такие результаты были получены за счет низкого уровня эмоционального истощения, среднего уровня деперсонализации и самого высокого из всей выборки показателя редукции профессиональных достижений, что говорит нам о том, что, будучи самыми опытными работниками, респонденты данного кластера хорошо знают все рабочие нюансы и могут лучше многих в них ориентироваться, но за счет негативной оценки себя как профессионалов они не могут в полной мере оценить свой вклад в работу организации и, как следствие, у них снижается профессиональная мотивация, появляется изобегание работы и в связи с этим возникают неудовлетворительные или негативные отношения с начальством и возможными подчиненными.

По методике В. В. Бойко респонденты 3-го кластера имеют самые высокие из всей выборки показатели эмоционального выгорания. Им характерна формирующаяся фаза истощения с доминирующим и превалирующим среди остальных кластеров симптомом личностной отстраненности. Фаза резистентности также находится в процессе формирования. Такой симптом, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, будучи самым высоким среди остальных кластеров, считается доминирующим в данной фазе и во всем кластере, а также является един-

ственным сложившимся симптомом. Также в процессе формирования находится фаза напряжения. Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств является доминирующим в фазе и самым высоким среди 4 кластеров, и находится в процессе складывания.

Данные методики «Адаптивность» указывают на самые высокие показатели среди всей выборки поведенческой регуляции и самые низкие из всех 4 кластеров показатели коммуникационных качеств. Такие показатели по шкалам адаптационных способностей говорят о том, что респондентам характерна высокая адекватная самооценка и отчетливое восприятие действительности при явных трудностях в общении с коллегами, проявлении агрессивности и учащенной конфликтности. Говоря о патохарактерологических личностных особенностях респондентов 3-го кластера, важно отметить высокие показатели по шкале психопатии и гипомании, самые высокие значения среди всех четырех кластеров по шкале шизоидности и надежности и самые низкие среди всех кластеров показатели достоверности и коррекции. Акцентуируемые черты респондентов данного кластера могут характеризовать их как людей с высокой чувствительностью при эмоциональной холодности, они склонны фантазировать и способны тонко чувствовать абстрактные образы, во всем привыкли полагаться на свою интуицию и на внутреннее, четко сформированное мироощущение. Гипертимный тип поведения данных испытуемых помогает им при желании поддерживать хорошие отношения с коллегами и клиентами, но стремление к поиску «острых ощущений» может приводить их к экстремальным и опасным ситуациям. Они склонны к аффективному поведению, особенно в ситуациях ущемления их чувства собственного достоинства. Если они искренне не заинтересованы в исполнении социальных и корпоративных норм организации, то с большой вероятностью они будут ими пренебрегать. Низкие значения по шкалам достоверности и коррекции



свидетельствуют о том, что испытуемые склонны приукрашивать себя и свои действия из-за чрезмерной осторожности и желания контролировать все вокруг себя.

Условно, основываясь на данных трех методик, респондентов третьего кластера можно характеризовать как «Индивидуалисты-оптимисты с низким уровнем выгорания» (на стадии резистентности).

Четвертый кластер – с самым высоким средним возрастным показателем. По методике К. Маслач, данные испытуемые имеют средний уровень профессионального выгорания, самый низкий уровень эмоционального истощения, самый низкий уровень деперсонализации и низкий уровень редукции профессиональных достижений.

По методике В. В. Бойко, респондентом 4-го кластера характерен средний уровень эмоционального выгорания. Фаза напряжения у респондентов данного кластера не сформирована и является самой низкой по сравнению с показателями остальных кластеров. В процессе складывания находится синдром переживания психотравмирующих обстоятельств, и также данный синдром является доминирующим в пределах показателей данной фазы. Фаза резистентности находится в процессе формирования и характеризуется высокими показателями синдрома неадекватного избирательного эмоционального реагирования, а также является единственным сложным и доминирующим синдромом. Фаза истощения находится в процессе формирования. Доминирующим в фазе является синдром эмоционального дефицита, который находится в процессе складывания. Респондентам данного кластера характерен эмоциональный дефицит и отстраненность, а также избегание действий, требующих от них какого-либо эмоционального реагирования. Они стараются всеми силами избегать общения с неприятными им собеседниками, у них чаще, чем у других, бывают моменты, когда общение с партнерами складывается сложнее, чем обычно, из-за чего они еще больше закрываются в себе.

По методике «Адаптивность», респондентам данного кластера характерны наивысшие показатели личностного адаптационного потенциала и самые низкие показатели дезадаптационных нарушений при таких акцентуируемых чертах, как депрессия и психопатия, с наивысшими среди 4 кластеров показателями коррекции. Данные испытуемые стараются всеми силами избегать неудач. Они склонны недооценивать себя и свои возможности, не умеют грамотно регулировать свое взаимодействие со средой деятельности, часто гонятся за чужим одобрением и не умеют выстраивать профессиональные отношения с начальством и коллегами.

Условно, респондентов 4-го кластера можно характеризовать как «пессимистичные ипохондрики со средним уровнем выгорания».

Анализ взаимосвязи между параметрами психического выгорания и личностных характеристик показал выраженную специфику взаимосвязи в каждом из кластеров, учет которой, а также в целом полученные результаты позволили нам сформулировать рекомендации по профилактике и коррекции психического выгорания социальных работников в зависимости от характеристик их личностного профиля.

У респондентов 1-го, 2-го и 3-го кластеров наибольшее количество связей параметров выгорания было установлено с показателем моральной нормативности (МН) – трудностями с социализацией в трудовом коллективе, пониманием и принятием установленных моральных норм группы. Одной из возможных причин данного явления может быть затрудненная коммуникация в коллективе. Для профилактики и коррекции психического выгорания обозначенным группам респондентов можно рекомендовать прохождение тренингов развития коммуникативных навыков и умений, аутотренингов (аутогенных тренингов) для снятия повышенной эмоциональной напряженности, групповые тренинги направленные на командообразование и коррекцию проблем в коллективе, освоение ме-



дитативных практик, методы моральной стимуляции работников, а также проведение внутренних мероприятий, направленных на повышение привлекательности работы в организации.

У респондентов 1-го и 3-го кластеров наибольшее количество связей параметров выгорания было также установлено с показателем поведенческой регуляции (ПР) – склонности к нервно-психическим срывам, трудностям в адекватной оценке себя, своих действий и окружающей действительности. Одной из вероятных причин данного феномена может быть нарастающий стресс при наличии тревожного напряжения, в условиях которого респонденты стараются избегать действия эмоциональных факторов с помощью ограничения эмоционального реагирования на них. Для профилактики и коррекции психического выгорания обозначенным группам респондентов можно рекомендовать освоить навыки прогрессивной мышечной релаксации, тренинги, направленные на регуляцию эмоционального состояния, освоение арт-терапевтических техник (библиотерапии, изотерапии, музыка-терапии), а также тренинги и игры, направленные на развитие социальной перцепции.

У испытуемых 4-го кластера наибольшее количество связей параметров выгорания было установлено с показателем коммуникационного потенциала (КП) – трудностями в построении коммуникации с окружающими людьми, склонности к повышенной конфликтности и проявлением явной или скрытой агрессии в общении с коллегами или клиентами. Одной из предполагаемых причин такого поведения может быть неадекватная оценка своих профессиональных и личных достижений, а также большой рабочий стаж, который позволяет работникам выделенной групп видеть намного больше недостатков в организации рабочего процесса и условий, чем их коллегам с меньшим стажем работы. Для профилактики и коррекции психического выгорания обозначенной группе респондентов можно предложить освоение техник пси-

хологической саморегуляции (нервно-мышечной и парадоксальной релаксации), тренинги, направленные на развитие навыков самопознания, саморегуляции, общения, межличностного и межгруппового взаимодействия.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования позволили подтвердить выдвинутую гипотезу. Выборка специалистов социальной работы неоднородна по параметрам психического выгорания и личностных характеристик. Полученные в ходе исследования результаты четырех кластеров сложно дифференцированы, как по параметрам психического выгорания и личностных характеристик, так и по параметрам пола, возраста и стажа работы.

Начиная данное исследование и выбирая психодиагностический инструментарий, основанный на разных методологических подходах, мы, конечно, ожидали ряд трудностей при интерпретации. Получив в итоге два кластера абсолютно с противоположными значениям по выгоранию по опросникам К. Маслач и В. В. Бойко, мы смогли выйти на понимание сложностей организации психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий без учета не только личностных характеристик, но и особенностей сочетанного проявления признаков выгорания по К. Маслач (как отказа от эмоций, от людей, от себя) и по В. В. Бойко (с учетом особенностей протекания психологических и психофизиологических реакций личности на стресс). Разобраться, в чем причина такой дифференциации результатов помогает, в том числе, анализ ответов респондентов на отдельные вопросы опросников. Полученные результаты могут служить основой для дальнейшего изучения личностных стилей психического выгорания социальных работников, а также могут быть полезны в разработке профилактики и коррекции выгорания социальных работников.

В связи с этим одной из первостепенных задач органов управления, в ведении которых находятся социальные службы и учебные центры, является сохранение здоровья со-



циальных работников, профилактика их профессиональных заболеваний, организация службы психологической поддержки для специалистов социальной сферы, проведение консультаций относительно профессиональных рисков в социальной работе. Важно повышать психологическую культуру социальных работников и проводить психологические тренинги и консультации с ними.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных стилей психического выгорания социальных работников. В результате кластерного анализа выделены и проанализированы четыре кластера, сложно дифференцированных по параметрам личностных характеристик и психического выгорания: «выгоревшие пессимисты-индивидуалисты», «выгоревшие импульсивные пессимисты, не склонные к самокритике», «индивидуалисты-оптимисты с низким уровнем выгорания», «пессимистичные ипохондрики со средним уровнем выгорания».

**Ключевые слова:** выгорание, психическое выгорание, социальные работники, личностные стили психического выгорания.

#### SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of personal styles of mental burnout of social workers. As a result of cluster analysis, four clusters were identified and analyzed, which are difficult to differentiate in terms of personal characteristics and mental burnout: “burned-out pessimists-individualists”, “burned-out impulsive pessimists not prone to self-criticism”, “individualistic optimists with a low level of burnout”, “pessimistic hypochondriacs with an average level of burnout”.

**Key words:** burnout, mental burnout, social workers, personality styles of mental burnout.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева С. А., Генердукаева З. Т. Понятие профессионального выгорания в контексте научных исследований // Молодые исследователи: сборник материалов III Всероссийской студенческой научно-практической

конференции (Грозный, 08 февраля 2023 года). – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2023. – С. 44–51.

2. Бадретдинов С. В. Личностное и профессиональное самосознание как факторы эмоционального выгорания медицинских сотрудников // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции, «Славяно-Греко-Латинская Академия» (г. Москва, 30 мая 2023 года) / Автономная некоммерческая организация высшего образования «Славяно-Греко-Латинская Академия». – СПб.: НИЦ АРТ, 2023. – С. 12–16.

3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Сударья, 1999. – 28 с.

4. Быкова М. С. Психологические особенности выгорания психологов-консультантов, имеющих разные особенности личности и стаж работы // Психология XXI века: Актуальные тенденции современной психологии: материалы XVIII Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2022 года) / отв. редактор А. Г. Маклаков. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2023. – С. 222–226.

5. Ветерок Е. В. Теоретический анализ феномена профессионального выгорания (на материале современных зарубежных исследований) // СМАЛЬТА. – 2023. – № 1. – С. 5–14.

6. Винокур В. А., Абриталин Е. Ю., Войтович Н. В. Обзор психологических факторов формирования синдрома профессионального выгорания у медицинских работников // Оренбургский медицинский вестник. – 2023. – № 1. – С. 6–11.

7. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С., Наследов А. Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социомических профессий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 17–28.



8. Гофман О. О., Водопьянова Н. Е., Джумагулова А. Ф., Никифоров Г. С. Проблема профессионального выгорания специалистов в сфере информационных технологий: теоретический обзор // Организационная психология. – 2023. – Т. 13. – № 1. – С. 117–144.
9. Комарова В. А., Колпакова Е. И., Демидова Т. Е. О методах профилактики профессионального выгорания специалистов социального обслуживания // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Армавир, 12.04.2023 года) / под общей редакцией И. В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 76–79.
10. Куликова А. О., Карась И. С. Профессиональное выгорание психологов в условиях цифровой трансформации и глобальной неопределенности // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Армавир, 12.04.2023 года) / под общей редакцией И. В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 88–93.
11. Маслакова В. А. Эмоциональное выгорание: понятие, виды, особенности // Молодежь и общество: теоретические модели и реальность: Международная научно-практическая конференция, Воронеж: Воронежский государственный университет, 2023. – С. 285–287.
12. Мергалиева А. К., Майорова И. А. Особенности выгорания сотрудников во время пандемии коронавируса // Актуальные проблемы и тенденции развития современной экономики: сборник трудов международной научно-практической конференции (Самара, 16–17 декабря 2021 года) / отв. редактор О. А. Горбунова. – Самара: Самарский государственный технический университет, 2021. – С. 416–421.
13. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 549–558.
14. Молчанова Л. Н., Блинова К. В. Социально-психологический тренинг как инструмент профилактики психического выгорания волонтеров-медиков в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 178–195.
15. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
16. Руковишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 173 с.
17. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания у работников сферы здоровья: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Минск, 2003. – 20 с.
18. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: монография / под ред. В. В. Лукьянова и др. – Курск: Курский государственный университет, 2008. – 334 с.
19. Тимофеева М. Г. Профессиональное выгорание у социальных работников // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 1 (29). – С. 64–72.
20. Хасанова Е. А. Феномен эмоционального «выгорания» в профессиональной деятельности социального работника // Современные технологии распространения достижений науки и образования: сборник научных трудов. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «САНТРЕМ», 2023. – С. 66–69.
21. Хейдорова М. В. Профессиональное и личностное выгорание педагогов // Проб-



лемы теории и практики современной психологии: материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 25–26 апреля 2019 года). – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2019. – С. 278–282.

22. Човдырова Г. С., Столоко А. Р. Теоретические аспекты изучения и диагностики синдрома эмоционального выгорания // Прикладные аспекты диагностики и формирования психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативных служебных задач: сборник материалов межведомственной конференции (Москва, 27.11.2017 года) / Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя. – М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2018. – С. 72–76.

23. Golembiewski R. T., Munzenrider R. F. Phases of Burnout. Developments in Concepts and Applications. – Bloomsbury Publishing PLC, 1988. – 296 p.

24. Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research / Edited by Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach and Tadeusz Marek. – Washington, DC: Taylor and Francis, 1993. – 208 p.



**И. В. Султанова**

УДК 159.9

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ЛИЦ, ПЕРЕНЕСШИХ COVID-19**

**В**ведение. В 2019 году мир потрясло появление нового коронавирусного заболевания (COVID-19), вызванное тяжелым острым респираторным синдромом (SARS-CoV-2), имевшее быстрые темпы распространения. Нулевой пациент был выявлен в Китае в декабре 2019 г. В настоящий момент во всех странах мира более 261 млн человек были подвержены инфицированию данным заболеванием. У более 5,2 млн человек болезнь завершилась летальным исходом [3].

Последствия перенесенного COVID-19 различны, вызванные осложнения в целом длятся от нескольких недель до нескольких лет после выздоровления. Молодые, ранее абсолютно здоровые люди, не нуждающиеся до заболевания COVID-19 в госпитализации, сообщают о постковидном синдроме [4].

Заведующий отделом клинической психологии научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук Сергей Ениколопов утверждает, что в «большой степени у лиц, перенесших COVID-19, страдает эмоциональная сфера. Многие отмечают подавленное настроение, тревогу и даже депрессию после болезни. Это, разумеется, зависит не только от длительности и обстоятельств болезни, но и от настроения человека, от его эмоционального состояния в обычной жизни» [2].

Однако на настоящий момент дефицитными остаются исследования, посвященные нарушениям эмоциональной сферы личности как последствия COVID-19. В связи с этим возрастает актуальность исследования



Таблица 1.

**Распределение эмоциональных проявлений респондентов  
до и после перенесенного заболевания COVID-19**

Наименование проявления	До заболевания COVID-19		После заболевания COVID-19	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Подавленное настроение	16	40	25	62,5
Тоска	9	22,5	10	25
Печаль	8	20	8	20
Повышенное настроение	33	82,5	24	60
Радость	29	72,5	10	47,5
Веселье	30	75	17	42,5
Полон энергии	19	47,5	15	37,5
Эйфория	5	12,5	3	7,5
Безысходность	4	10	5	12,5
Пессимистичность	13	32,5	19	47,5
Тревога	11	27,5	21	52,5
Страх	9	22,5	11	27,5
Беспокойство	11	27,5	18	45
Неусидчивость	14	35	14	35
Яркое проявление эмоций	23	57,5	14	35
Снижение проявления эмоций	4	10	9	22,5
Неадекватность эмоциональных реакций	2	5	5	12,5
Проявление взаимоисключающих эмоций	0	0	2	5
Апатия	12	30	10	25
Снижение интереса к повседневной деятельности	10	25	7	17,5
Чувство опустошенности	5	12,5	5	12,5
Чувство вины	6	15	6	15
Суицидальные мысли	0	0	0	0



эмоциональной сферы у лиц, перенесших COVID-19, для дальнейшей разработки программ коррекции выявленных нарушений.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является выявление нарушений эмоциональной сферы у лиц, перенесших COVID-19 (на примере лиц среднего возраста).

**Изложение основного материала статьи.**

Для изучения данной проблемы были использованы следующие методы и методики: теоретические – анализ, обобщение научной литературы по теме исследования; эмпирические – анкетирование (авторская анкета), методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Риксона, методика экспресс-диагностики личностной склонности к сниженному настроению (дистимии) В. В. Бойко, методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко, клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (Д. М. Менделевич, К. К. Яхин); методы статистической обработки эмпирических данных (описательные статистики) и методы интерпретации.

В исследовании приняли участие 80 респондентов: 40 человек перенесли заболевание COVID-19 в легкой форме и средней степени тяжести, остальные 40 человек не болели COVID-19.

С целью выявления среди данных респондентов самооценки своего эмоционального состояния в период до и после перенесенного заболевания COVID-19 проведено анкетирование.

В таблице 1 представлены обобщенные результаты исследования самооценки своего эмоционального состояния до и после перенесенного заболевания COVID-19 респондентами.

Исходя из данных таблицы 1, большее число респондентов после перенесенного заболевания наблюдают у себя подавленное настроение, проявления тревоги, страха, тоски, печали, безысходности, вины, снижение эмоционального фона, неадекватность эмоциональных реакций и проявления взаимоисключающих эмоций, также испытывают чувство опустошенности и снижение интереса к повседневной деятельности.

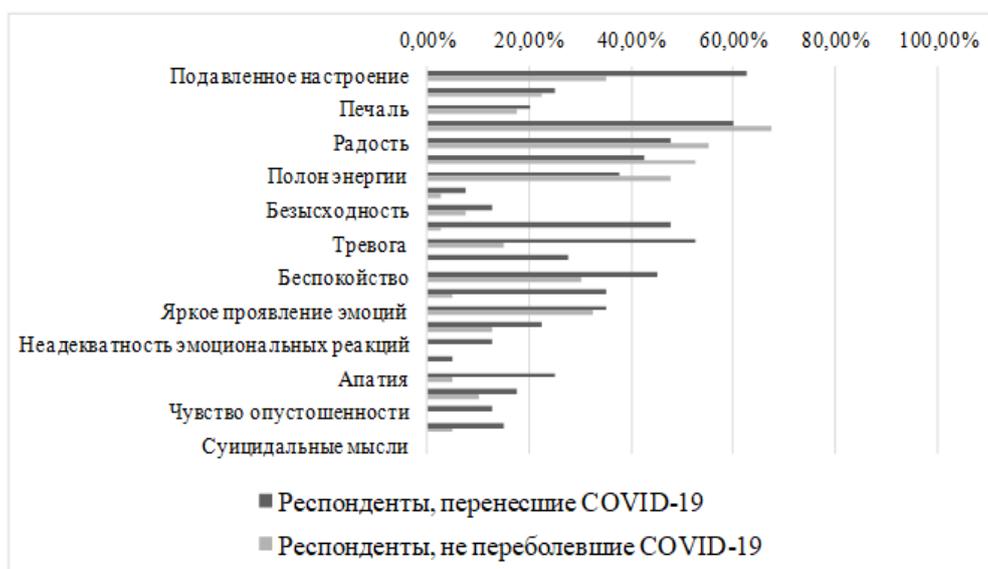


Рис. 1. Эмоциональные проявления у респондентов, перенесших COVID-19, и не переболевших этим заболеванием



Вместе с тем меньше половины респондентов после перенесенного заболевания отметили, что испытывают радость, веселье и способны ярко проявлять эмоции, в то же время стали менее энергичными.

Дополнительно 3 респондента (7,5 %) отметили, что после перенесенного заболевания стали замечать у себя ощущения, похожие на проявления панических атак.

Сравним эмоциональные состояния респондентов, перенесших COVID-19, и не болевших данным заболеванием (рис. 1).

На рисунке 1 видно, что для большего числа респондентов, перенесших COVID-19, по сравнению с теми, кто не болел этим заболеванием, характерно подавленное настроение, переживание тоски, печали, безысходности, пессимистичности, тревоги, страха, беспокойства, неадекватность эмоциональных реакций, апатии, снижение интереса к повседневной деятельности, чувство опустошенности и вины, а также эйфории. Респонденты, не перенесшие заболевание COVID-19, отличились наличием повышенного настроения, радости, веселья, а также полнотой энергии.

Вместе с тем необходимо отметить, что ни у одного респондентов из всего числа испытуемых не отмечено наличие суицидальных мыслей.

С целью изучения эмоциональных состояний у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, проведена психологическая диагностика по методике «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Е. Уэсман, Д. Ф. Рикс). Обобщенные результаты исследования эмоциональных состояний у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, представлены в таблице 2.

Исходя из таблицы 2, только для 22,5 % респондентов, переболевших COVID-19, характерны спокойствие, энергичность, приподнятость настроения, уверенность в себе, в то время как эти эмоциональные состояния присущи для 42,5 % респондентов, не переболевших COVID-19. Средний уровень выраженности вышеперечисленных эмоциональных состояний присущ для 75 % респондентов,

переболевших COVID-19, и 52,5 % респондентов, не переболевших COVID-19.

Большая часть респондентов, не переболевших COVID-19 (60 %), находятся в спокойном состоянии, в отличие от тех респондентов, которые переболели COVID-19 (27,5 %), они более сдержанны, терпеливы, выдержаны, уравновешенны. Тревожное состояние отмечается у 37,5 % респондентов, которые переболели COVID-19, и 22,5 % респондентов, не переболевших этим заболеванием, то есть испытуемые нерешительны, пугливы, напряжены, боязливы. Вероятно, тревожное состояние у лиц, перенесших COVID-19, обусловлено тяжестью заболевания, тревогой за свое здоровье и жизнь, а также за здоровье и жизнь своих близких. Также нельзя исключать и социальный фактор, оказывающий влияние на эмоциональное состояние: условия самоизоляции, информация, представляемая в средствах массовой информации и статистика заболеваемости и смертности от COVID-19.

35 % респондентов, не переболевших COVID-19, чувствуют себя более энергичными и подвижными, инициативными и предприимчивыми, активными и деятельными, устремленными и расторопными, в то время как в выборке респондентов, перенесших COVID-19, таких отмечается всего 17,5 % респондентов. Проявления усталости, пассивности, инертности, вялости, медлительности, апатичности отмечают 30 % респондентов, перенесших COVID-19, и 20 % респондентов, не переболевших этим заболеванием. Полученные данные могут быть обоснованы тем, что многие болезни сопровождаются усталостью, вялостью, апатичностью человека, в то же время в период болезни организм тратит много энергии для выздоровления.

Приподнятость настроения, задор, энергичность, раскрепощенность, живость, подвижность характерны для 30 % респондентов, перенесших COVID-19, и 27,5 % респондентов, не переболевших им. Застенчивость, стеснительность, запуганность, угнетенность, подавленность, нерешительность присущи 22,5 % респондентам, перенесшим COVID-19, и 22,5 %



Таблица 2.

**Распределение результатов диагностики по степени выраженности эмоциональных состояний респондентов, перенесших COVID-19, и не болевших этим заболеванием**

Эмоциональные состояния	Уровни	Респонденты, переболевшие COVID-19		Респонденты, не переболевшие COVID-19	
		Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
Спокойствие – тревожность	низкий	15	37,5	9	22,5
	средний	14	35	7	17,5
	высокий	11	27,5	24	60
Энергичность – усталость	низкий	12	30	8	20
	средний	21	52,5	18	45
	высокий	7	17,5	14	35
Приподнятость – подавленность	низкий	9	22,5	9	22,5
	средний	19	47,5	20	50
	высокий	12	30	11	27,5
Уверенность в себе – чувство беспомощности	низкий	12	30	8	20
	средний	16	40	17	42,5
	высокий	12	30	15	37,5
Суммарная оценка состояния	низкий	1	2,5	2	5
	средний	30	75	21	52,5
	высокий	9	22,5	17	42,5

респондентам, не переболевших. Подавленность настроения возможна из-за длительного протекания болезни, ее степени сложности, тревожной обстановки в социуме.

37,5 % респондентов, не переболевших COVID-19, и 30 % респондентов, перенесших COVID-19, считают себя уверенными в себе, работоспособными, сильными, решительными, самостоятельными. В то время как 30%

респондентов, перенесших COVID-19, и 20 % респондентов, не переболевших COVID-19, ощущают чувство беспомощности, слабости. Во время протекания COVID-19 многие люди чувствовали беспомощность, в связи с тем, что данное заболевание новое и до конца неизученное. По-видимому, после выздоровления чувство беспомощности сохраняется еще на некоторое время.



Таблица 3.

**Распределение результатов диагностики по степени выраженности склонности к снижению настроению респондентов, перенесших COVID-19, и не болевших этим заболеванием**

Степень склонности к снижению настроению	Респонденты, переболевшие COVID-19		Респонденты, не переболевшие COVID-19	
	Количество человек	%	Количество человек	%
Постоянно пониженное настроение	6	15	3	7,5
Тенденция к пониженному настроению	11	27,5	6	15
Тенденции к пониженному настроению нет	23	57,5	31	77,5

С целью изучения склонности к снижению настроению у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, проведена психологическая диагностика по методике «Экспресс-диагностика личностной склонности к снижению настроению (В. В. Бойко)». Обобщенные результаты исследования эмоциональных состояний у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 видно, что преобладание постоянно пониженного настроения наблюдается у 7,5 % респондентов, не переболевших COVID-19, и 15 % респондентов, перенесших COVID-19. При этом у 77,5 % не болевших респондентов наблюдается отсутствие тенденции к пониженному настроению, в отличие от респондентов, перенесших COVID-19 (57,5 %). Необходимо отметить, что в обеих выборках у большей части респондентов выявлено отсутствие тенденции к пониженному настроению.

Полученные данные могут объясняться тем, что настроение после выздоровления у

лиц, перенесших COVID-19, повышается в связи с благополучным исходом протекания болезни.

С целью изучения помех в установлении эмоциональных контактов у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, проведена психологическая диагностика по методике «Методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко». Обобщенные результаты исследования эмоциональных состояний у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, представлены в таблице 4.

Исходя из данных таблицы 4, выявлены следующие результаты: из числа респондентов, перенесших COVID-19, неумение управлять своими эмоциями наблюдается у 40 %, из числа респондентов, не перенесших COVID-19, – у 37,5 %, неадекватное проявление эмоций – 37,5 % и 25 % соответственно; негибкость неразвитость, невыразительность эмоций – 20 % респондентов, перенесших COVID-19, и 15 % респондентов, не переболевших COVID-19; доминирование негативных эмоций: 10 % респондентов, пере-



Таблица 4.

**Распределение результатов диагностики  
по степени выраженности помех в установлении  
эмоциональных контактов респондентов,  
перенесших COVID-19, и не болевших этим заболеванием**

Помехи в установлении эмоциональных контактов	Наличие помех	Респонденты, переболевшие COVID-19		Респонденты, не переболевшие COVID-19	
		Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	Не выявлено	24	60	25	62,5
	Выявлено	16	40	15	37,5
Неадекватное проявление эмоций	Не выявлено	25	62,5	30	75
	Выявлено	15	37,5	10	25
Негибкость, неразвитость, нев्यразитель- ность эмоций	Не выявлено	32	80	34	85
	Выявлено	8	20	6	15
Доминирование негативных эмоций	Не выявлено	36	90	37	92,5
	Выявлено	4	10	3	7,5
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	Не выявлено	29	72,5	31	77,5
	Выявлено	11	27,5	9	22,5

несших COVID-19, и 7,5 %, респондентов не переболевших COVID-19. Так, мы можем говорить о том, что у большинства респондентов в обеих выборках не наблюдаются затруднения в сдерживании своих неприятных эмоциональных переживаний, внутренней напряженности, отрицательного отношения к другим людям. Эмоциональные реакции, как правило, естественны и соответствуют ситуации общения. Отсутствуют затруднения в способности выражения эмоциональной поддержки партнеру по общению.

Отдельно необходимо отметить, что нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе выявлено у 27,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 22,5 % респондентов, не переболевших данным заболеванием. То есть для них характерны стремление избегать эмоциональных контактов, сдерживание в проявлении своих чувств, сокрытие свою симпатии к партнеру. Они испытывают напряженность в ситуации неформального общения.

На рисунке 2 наглядно представлено распределение результатов диагностики по сте-

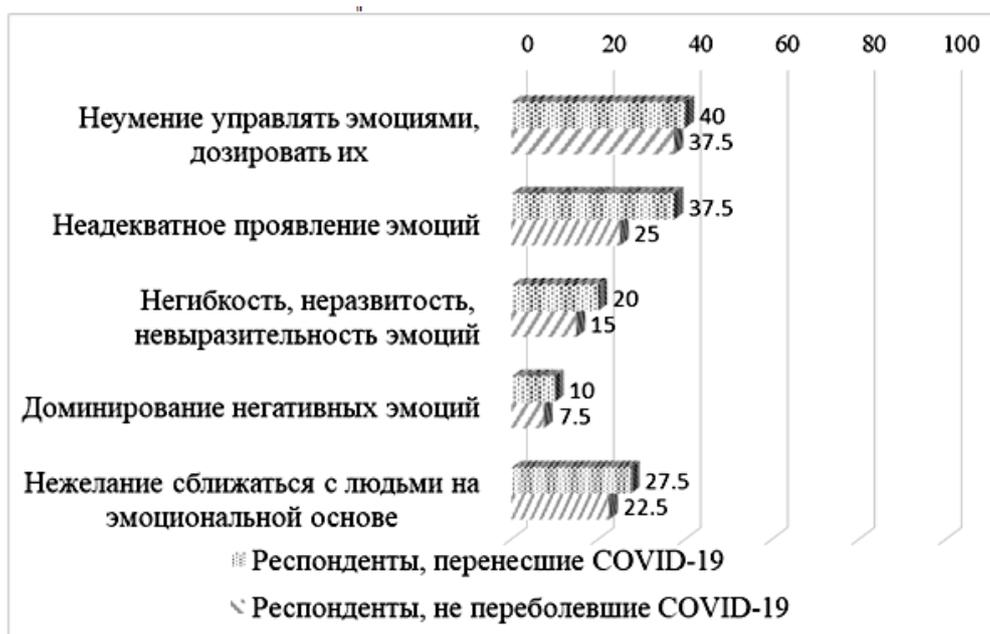


Рис. 2. Распределение результатов диагностики по степени выраженности помех в установлении эмоциональных контактов респондентов, перенесших COVID-19, и респондентов, не переболевших COVID-19 (по методике «Методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко»)

пени выраженности помех в установлении эмоциональных контактов респондентов, перенесших COVID-19, и респондентов, не переболевших этим заболеванием.

Таким образом, мы можем говорить о том, что заболевание COVID-19 может оказывать влияние на эмоциональную сферу личности. Объясняется это может тем, что после выздоровления люди могут чувствовать себя уставшими, изнуренными болезнью, эмоционально опустошенными.

С целью изучения уровня выраженности невротических симптомов у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, проведена психологическая диагностика по методике «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина, Д. М. Менделевича». Обобщенные результаты исследования эмоциональ-

ных состояний у лиц, перенесших заболевание COVID-19, и не переболевших им, представлены в таблице 5.

Исходя из таблицы 5, симптом тревоги выражен у 47,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 40 % респондентов, не переболевших COVID-19. Тревога – это эмоциональное состояние, связанное с ожиданием чего-то опасного. В период пандемии COVID-19 многие люди были встревожены появлением нового неизученного заболевания, они беспокоились о своем здоровье и здоровье своих близких и друзей. Можно предположить, что некоторые люди, которые переболели COVID-19, беспокоились о восстановлении своего организма после болезни.

Признаки невротической депрессии выявлены у 62,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 45 % респондентов, не пере-



Таблица 5.

**Распределение результатов диагностики уровня выраженности  
невротических симптомов респондентов, перенесших COVID-19,  
и не болевших этим заболеванием**

Невротические симптомы	Уровень выраженности	Респонденты, переболевшие COVID-19		Респонденты, не переболевшие COVID-19	
		Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
Тревога	Не выявлено	21	52,5	25	62,5
	Пограничное состояние	12	30	11	27,5
	Выявлено	7	17,5	5	12,5
Невротическая депрессия	Не выявлено	15	37,5	22	55
	Пограничное состояние	12	30	8	20
	Выявлено	13	32,5	10	25
Астения	Не выявлено	17	42,5	26	65
	Пограничное состояние	15	37,5	9	22,5
	Выявлено	8	20	5	12,5
Истерический тип реагирования	Не выявлено	25	62,5	27	67,5
	Пограничное состояние	4	10	7	17,5
	Выявлено	11	27,5	6	15
Обсессивно- фобические нарушения	Не выявлено	21	52,5	24	60
	Пограничное состояние	8	20	9	22,5
Вегетативные нарушения	Выявлено	11	27,5	7	17,5
	Не выявлено	20	50	25	62,5
	Пограничное состояние	11	27,5	8	20
	Выявлено	9	22,5	7	17,5



болевших COVID-19. Невротическая депрессия является легкой формой депрессии, при которой преобладает грустное настроение, упадок сил, мышечная слабость, снижение активности, соматические нарушения, может проявляться слезливость. Невротическая депрессия часто возникает в ситуации эмоционального лишения, в тех случаях, когда человек переживает длительную разлуку, отсутствие эмоционального контакта с близкими, отсутствие эмоциональной поддержки. Как правило, отрицательные эмоции, переживаемые в это время, подавляются. При невротической депрессии у людей сохраняется надежда на светлое будущее, на благоприятное разрешение ситуации, что ярко проявляется у людей, переболевших COVID-19. Таким образом, заболевание COVID-19 может являться одним из травмирующих факторов, оказывающих влияние на развитие невротической депрессии.

Проявления астении у себя отмечают 57,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 35 % не переболевших респондентов. Астенические проявления являются характерной чертой многих заболеваний, они могут быть как начальным проявлением болезни, так и ее завершением, что отражает ответы респондентов. Как правило, при астении люди жалуются на повышенную утомляемость, раздражительность, трудность концентрации внимания, непереносимость яркого света, громких звуков. Сон у таких людей становится тревожным и поверхностным. Наряду с этим характерны эмоциональная неустойчивость, обидчивость и впечатлительность.

Истерический тип реагирования характерен для 37,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 32,5 % респондентов, не переболевших COVID-19. Истерический тип реагирования часто проявляется в экстремальных ситуациях, примером которых является пандемия COVID-19. Отличительными чертами истерического типа реагирования являются театральность и демонстративность действий человека, яркое проявление чувств, крики и рыдания. Также к типичным истериче-

ским симптомам относят нарушения сердцебиения, спазмы в горле. Формирование истерических расстройств, имитирующих физическое страдание, нередко идет по пути воспроизведения или механизму подражания симптомов болезни, которые можно было наблюдать в течение длительного периода времени у каких-либо лиц. Так, мы можем говорить о том, что отчасти у респондентов, переболевших COVID-19, проявления истерического типа реагирования могут быть связаны с привлечением к себе внимания, а также могут быть воспроизведением поведения других значимых людей в этой ситуации.

Обсессивно-фобические нарушения отмечают у себя 47,5 % респондентов, перенесших COVID-19, и 40 % респондентов, не переболевших COVID-19. К обсессивно-фобическим нарушениям относят навязчивые опасения, страхи, мысли, действия. Чаще всего среди фобий встречаются боязнь загрязнения рук (частей тела), страх заболеть, страх испытать страх. Среди проявлений обсессий выделяют навязчивые мысли, неприятные для человека. Эти страхи в период пандемии COVID-19 отмечали многие у себя, однако у некоторых, как мы видим, они перешли в нарушения.

Вегетативные нарушения, связанные с жизнеобеспечивающей деятельностью внутренних органов, выявлены у 50 % респондентов, перенесших COVID-19, и 37,5 % респондентов, не переболевших COVID-19. К вегетативным нарушениям относятся нарушения пищеварения, кровообращения, дыхания, обмена веществ и выделения. Вегетативные реакции могут проявляться и в виде защитных механизмов: вытеснения негативной информации из сознания или трансформации психологической тревоги на биологическом уровне в функциональные нарушения. У менее половины респондентов выражены вегетативные нарушения, что может говорить о том, что после выздоровления у людей основные системы организма функционируют нормально.



На рисунке 3 наглядно представлено распределение результатов диагностики по степени выраженности невротических симптомов респондентов, перенесших COVID-19, и респондентов, не переболевших этим заболеванием.

Таким образом, мы видим, что у значительного числа респондентов, перенесших COVID-19, выражены симптомы невротической депрессии, астении, а также вегетативные нарушения.

В ходе эмпирического исследования были представлены результаты, охватывающие комплекс эмоциональных состояний у представителей, перенесших COVID-19, и респондентов, не переболевших COVID-19.

В целях выявления различий в проявлениях эмоциональных состояний у перенесших COVID-19 и не болевших данным заболеванием эмпирические данные были подвергну-

ты расчету с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таким образом, сравнивая показатели эмоциональных состояний у двух выборок, были выявлены следующие результаты, представленные в таблице 6.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что показатели по шкале «Спокойствие – тревожность» в группе представителей, перенесших COVID-19, статистически значимо ниже, чем в группе представителей, не болевших данным заболеванием ( $U_{\text{Эмп}} = 525$ , при  $p \leq 0.01$ ). Это означает, что люди, перенесшие заболевание, характеризуются повышенной тревожностью, напряженностью и боязливостью. Они проявляют признаки запуганности, низкой самооценки и нерешительности. В отличие от первых, они характеризуются сдержанностью и уравновешенностью.

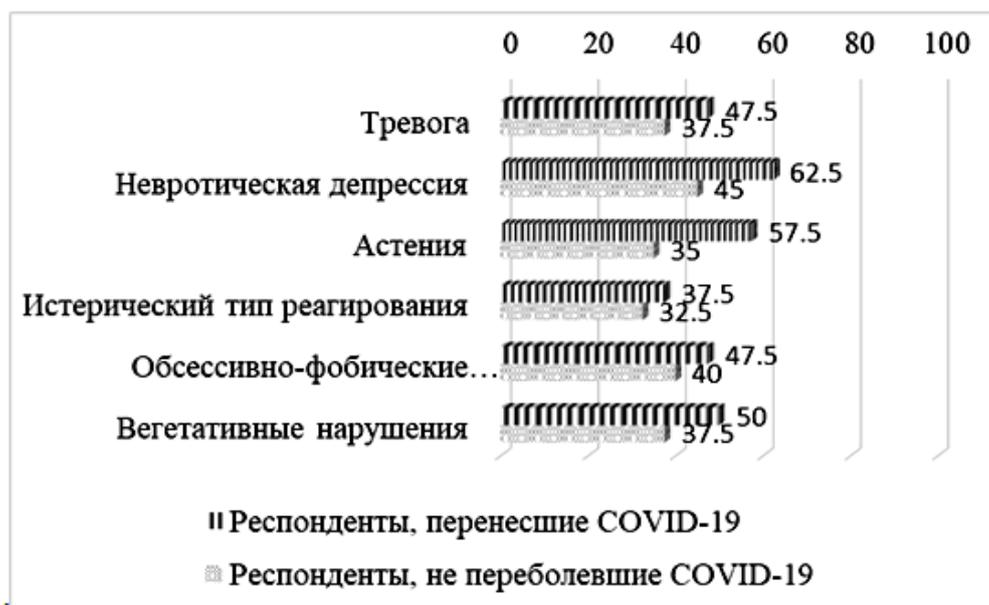


Рис. 3. Распределение результатов диагностики по степени выраженности невротических симптомов респондентов, перенесших COVID-19, и респондентов, не переболевших COVID-19 (по методике «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина, Д. М. Менделевича»)



Таблица 6.

Результаты расчетов эмпирических данных  
с помощью U-критерия Манна-Уитни

№ п/п	Показатель	UЭмп
1.	Спокойствие – тревожность	<b>525</b>
2.	Энергичность – усталость	603*
3.	Приподнятость-подавленность	779,5
4.	Уверенность в себе – чувство беспомощности	705
5.	Склонность к снижению настроению	565*
6.	Неумение управлять эмоциями, дозировать их	769
7.	Неадекватное проявление эмоций	716,5
8.	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	764
9.	Доминирование негативных эмоций	<b>543</b>
10.	Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	771
11.	Тревога	654
12.	Невротическая депрессия	599,5*
13.	Астения	<b>545</b>
14.	Истерический тип реагирования	653
15.	Обсессивно-фобические нарушения	691,5
16.	Вегетативные нарушения	616,5*

Условные обозначения:

**525** - эмпирическое значение находится в зоне значимости;

603\* - эмпирическое значение находится в зоне неопределенности;

779,5 - эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

Критические значения для  $n=40$ .

UKp	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
557	628

По шкале «Доминирование негативных эмоций» в группе представителей, перенесших COVID-19, статистически значимо выше, нежели у неболевших представителей (UЭмп = 543, при  $p \leq 0.01$ ), что свидетельствует о том, что для переболевших людей, больше свойственно испытывать негативные

эмоции, например, раздражительность, гнев, печаль, тревогу, опустошенность и др., чем для неболевших респондентов.

Значения по шкале «Астения» в группе представителей, перенесших COVID-19, статистически значимо ниже, чем в группе представителей, не болевших данным заболева-



нием ( $U_{Эмп} = 545$ , при  $p \leq 0.01$ ). Это говорит о том, что для переболевших людей более свойственны постоянная повышенная утомляемость, перепады настроения и раздражительность, чем для представителей, не перенесших данное заболевание.

Вместе с тем были выявлены показатели, находящиеся в зоне неопределенности («Энергичность – усталость» ( $U_{Эмп} = 603$ , при  $p \leq 0.05$ ), «Склонность к снижению настроения» ( $U_{Эмп} = 565$ , при  $p \leq 0.05$ ), «Невротическая депрессия» ( $U_{Эмп} = 599,5$ , при  $p \leq 0.05$ ) и «Вегетативные нарушения» ( $U_{Эмп} = 615,5$ , при  $p \leq 0.05$ )), что свидетельствует о том, что полученные результаты можно считать значимыми при уровне значимости 0,05. Таким образом, для переболевших людей более свойственны усталость, пассивность, инертность, апатичность, дистимия. Также для переболевших лиц характерны признаки протекания депрессии невротического характера, что отражается в нервозности, ригидности мышления, заикливости на негативных событиях. Вместе с тем для них более свойственны симптомы различных вегетативных нарушений.

Полученные результаты по оставшимся показателям в группах представителей, перенесших COVID-19, и представителей, не болевших данным заболеванием, носят разнонаправленный характер. Это свидетельствует об отсутствии различий по данным показателям в группах респондентов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у лиц, перенесших COVID-19, наблюдаются такие нарушения эмоциональной сферы, как подавленное настроение, тревога, депрессия, в отличие от тех, кто не болел COVID-19.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоциональной сферы у лиц, перенесших COVID-19. В ходе исследования было выявлено, что респонденты, переболевшие COVID-19, характеризуются нерешительностью, пугливостью, напряженностью, проявлением усталости и инертности, апатичностью, запуганностью, угнетенностью,

а также подавленностью. У значительного числа респондентов, перенесших COVID-19, выражены симптомы невротической депрессии, астении, а также вегетативные нарушения, которые проявляются в преобладании грустного настроения, упадке сил, повышенной утомляемости, раздражительности, снижении активности, соматических и вегетативных нарушениях.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эмпирическое исследование, COVID-19, симптомы, вегетативные нарушения.

#### SUMMARY

The results of the empirical study of the emotional sphere in people who had COVID-19 are presented in the article. During the research it was revealed that respondents who had COVID-19 are characterized by indecision, timidity, tension, fatigue and inertia, apathy, intimidation, oppression, as well as depression. A significant number of respondents who had COVID-19 have symptoms of neurotic depression, asthenia, as well as vegetative disorders, which manifest themselves in the predominance of sad mood, loss of strength, increased fatigue, irritability, decreased activity, somatic and vegetative disorders.

**Key words:** emotional sphere, empirical research, COVID-19, symptoms, autonomic disorders.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Ениколопов С. Н., Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов / составители: В. В. Рубцов, А. А. Шведовская; ред.: В. В. Рубцов, А. А. Марголис, И. В. Вачков, О. В. Вихристюк, Н. В. Дворянчиков, Т. В. Ермолова, Ю. М. Забродин, Н. Н. Толстых, А. В. Хаус-



тов, А. Б. Холмогорова, А. А. Шведовская. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – Т. 1. – С. 100–121.

3. Жевелик О. Д., Роговая Л. Н. Особенности эмоционального состояния пациентов с диагнозом COVID-19, проходивших лечение в амбулаторных условиях // *Здравоохранение Югры: опыт и инновации*. – 2021. – № 1. – С. 25–28.

4. Соловьева Н. В., Макарова Е. В., Кичук И. В. «Коронавирусный синдром»: профилактика психотравмы, вызванной COVID-19 // *РМЖ*. – 2020. – № 9. – С. 18–22.



**М. В. Верстова,  
В. В. Верстов**

УДК 159.9.07

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИНДУЦИРОВАНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЕЙНОМ КОНФЛИКТЕ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ

В современном мире институт семьи и брака претерпевает различные изменения, имеющие отрицательные проявления, например, нестабильность брака, потеря совместных семейных ценностей у членов семьи.

Термин «конфликт» заимствован из латинского языка (от лат. *conflictus* – столкновение). Ввиду большого разнообразия конфликтов существуют разные подходы и разные точки зрения в отраслях научного познания

на понятие «конфликт». Конфликты могут быть скрытыми либо явными, но всегда источником будет являться наличие противоречия и отсутствие единого подхода между сторонами конфликта. В психологии под конфликтом понимается столкновение непохожих, несовместимых по определенным причинам задач, мнений субъектов, которые могут затрагивать ценности людей и глубинные переживания, различия во взглядах, мнениях на какие-то явления (В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков). В юриспруденции правонарушение является элементом социального конфликта, где интересы противостоящих сторон и мотивы их поведения определяются смыслом правовых норм, от которых зависят действия участников, подобный конфликт формируется и завершается с помощью юридических процедур [9].

С точки зрения Н. В. Гришиной, начало конфликта начинается между людьми, из-за того, что у конфликтующих отсутствуют другие способы разрешения значимых для них противоречий. Согласно исследованиям, проведенным Н. В. Гришиной, около 80 % конфликтов возникают не из-за желания участников сторон конфликта, а, наоборот, помимо их воли и желания, особенность конфликта может быть связана со специфическими характеристиками психики человека или конфликтогенов. В роли конфликтогенов выступают слова, действия или бездействие с любой стороны [7]. Семейные конфликты могут продолжаться длительное время между супругами и после расторжения официального брака.

**Теоретическая модель.** Семейный конфликт – есть столкновение между супругами или бывшими супругами, вызванное неодинаковыми целями, идеалами, представлениями, взглядами по отношению к какой-либо определенной ситуации, задачи или предмету [18].

Конфликты в семье есть противостояние, которое имеет место между людьми, состоящими в близких отношениях. Семейный конфликт – это столкновение затяжного харак-



тера, что оказывает влияние на психическое состояние и на психологическое развитие ребенка. В ситуации отсутствия возможности мирного урегулирования конфликта и прихода к согласию супруги склонны принимать решение о расторжении брака [6]. Развод, особенно разрешаемый в судебном порядке, может представлять психотравмирующую ситуацию для детей, что способствует изменению психологического отношения к родителям. При этом очень часто родители даже не замечают, что втягивают ребенка в свой конфликт с супругом или бывшим супругом. Нередко ребенок становится эпицентром конфликта или выполняет роль некоего «рычага» для воздействия на другого родителя.

Дети, оказываясь в ситуации конфликта между родителями, страдают больше всего, так как влияние на ребенка носит не открытый, а косвенный характер. В. П. Целуйко, изучая последствия семейных конфликтов, выделяет роли для ребенка с позиции места, которое в этом конфликте занимает ребенок: ребенок – свидетель семейных конфликтов; ребенок – объект эмоциональной разрядки конфликтующих родителей; ребенок – орудие разрешения семейных споров. Продолжительный родительский конфликт приводит к тому, что ребенок становится объектом эмоциональной разрядки для двух сторон. Например, родитель-индуктор, недовольный своими отношениями с супругом или бывшим супругом «сбрасывает» напряжение на ребенка, способствуя возникновению нарушения на эмоциональном и поведенческом уровне у ребенка [6; 17]. Таким образом, психологическое индуцирование есть крайняя форма вовлечения детей в родительский конфликт. Под психологическим индуцированием можно понимать сознательное формирование у ребенка отрицательного и негативного отношения к родителю, который проживает отдельно.

В зарубежных источниках встречается понятие «психологическое индуцирование», что означает «синдром родительского отчуждения». Под понятием «синдром родительско-

го отчуждения» можно понимать значимое нарушение отношений ребенка с родителем, которое выражается в неоправданной враждебности к родителю и отказе от общения с ним и всеми людьми, с ним связанными.

Проблема психологического индуцирования нашла свое отражение в работах американского детского психиатра Ричарда Алана Гарднера (Parental Alienation Syndrome), который в 1985 году открыл и описал «синдром отчуждения от родителей». Данным понятием было обобщено описание состояния некоторых детей, оказавшихся в центре открытого конфликта между родителями и вынужденных выбирать, к кому из них примкнуть. Данный феномен Р. Гарднер описал как состояние, находясь в котором, ребенок оскорбляет и резко отвергает одного из родителей. Сформированное отчуждение есть отрицательно-негативное отношение к одному из родителей, оказывающее влияние на психическое состояние и на дальнейшее развитие ребенка. Ситуацию, когда ребенок теряет свое позитивное отношение к одному из родителей или ко всем родственникам со стороны родителя, можно рассматривать как аномальную и влияющую на создание риска нарушения психического развития ребенка.

Предвестником психологического индуцирования является форма поведения родителей по отношению к друг другу, например, враждебность одной из сторон по отношению к супругу или бывшему супругу. У стороны появляется желание вовлечь ребенка на свою сторону, разделить свои взгляды, позицию, сформировать негативную оценку другой стороне в глазах ребенка.

По результатам проведенных СПЭ в 12 семьях экспертами был установлен факт активного настраивания ребенка одним родителем против другого, проживающего отдельно. Родителем-индуктором выступали как матери, так и отцы в семи и пяти случаях соответственно. Враждебный настрой по отношению к одному из родителей носил сверхценный характер, сопровождался индуцированными сензитивными идеями отношения,



которые определяли поведение обследуемых. Так, М. отказывался от подарков своей матери, аргументируя это страхом того, что она хочет его «выкрасть», «...я не буду брать у нее еду, мы очень хорошо позавтракали, папа готовит самые вкусные блинчики...» [17].

Бывшие супруги ищут в детях психологическую поддержку или «союзников», вовлекая детей в ситуацию выбора между собой. В данной ситуации существует риск отвержения ребенком одного из родителей, в зависимости от того, с чьей стороны происходит «настраивание» ребенка против второго родителя. В данном случае психологическое индуцирование является механизмом выработки у детей негативного отношения к отдельно проживающему родителю.

Признаки психологического индуцирования проявляются на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и поведенческом, необходимо присутствие признаков на выделенных уровнях для диагностики психологического индуцирования ребенка (Ф. С. Сафуанов, Н. К. Харитонов, О. А. Русаковская).

Ввиду малой изученности данной проблемы, представляется важным изучение такого феномена, как психологическое индуцирование ребенка в семейных конфликтах между супругами и бывшими супругами в виду того, что конфликтная ситуация между родителями затрагивает интересы и потребности ребенка, что негативно влияет на психическое развитие детей.

**Процедура исследования.** С целью изучения психологического индуцирования у детей в ситуации семейного конфликта между супругами или бывшими супругами было осуществлено исследование. Исследование проводилось в рамках психологического диссертационного исследования в период 2021–2023 гг. в городах Краснодарского края (г. Краснодар, г. Апшеронск, г. Анапа).

В исследовании принимали участие родители (50 человек), из которых 18 семейных пар, 14 женщин и мужчин (7 пар в разводе). Возраст испытуемых варьировался от 29 до 45 лет. Все респонденты-родители находи-

лись в состоянии острого конфликта или уже разведены. Семейные пары, находящиеся в состоянии острого конфликта, проживали вместе, а разведенные родители – отдельно. Также в качестве респондентов выступили дети (30 человек) в возрасте от 6 до 14 лет. На момент проведения исследования 40 % детей проживали с одним из родителей.

В ходе исследования использовались методики: наблюдение, беседа; методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман); методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис); методика «Типовое семейное состояние» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис); методика «Как ваш ребенок оценивает внутрисемейные отношения» Рене Жилия; методика «Неоконченное предложение» В. Михала; методика «Кинетический рисунок семьи» (КРС); приемы и методы статистической обработки данных.

Согласно полученным результатам, у респондентов-родителей преобладает активное негативное поведение в конфликтных ситуациях практически по всем конфликтным зонам (методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях»). Исключением является такая зона конфликта, как «отношения с родственниками и с друзьями» (пассивное поведение). Так, большинство как мужчин (62 %), так и женщин (74 %) являются высококонфликтными (табл. 1).

Стоит отметить, что результаты данной методики показали, что женщины более конфликтны в вопросах отношений с родственниками и друзьями, воспитании детей, проявлении автономии супругом, нарушении ролевых ожиданий, рассогласовании норм поведения и разногласиях в отношении к деньгам. Можно предположить, что женщины являются более конфликтными в силу присутствующей им большей эмоциональности, чувствительности. С помощью методики «Типовое семейное состояние» нами было определено актуальное состояние каждого из супругов в семейной ситуации. В таблице 2 приведены



Таблица 1.

## Показатели индекса конфликтности мужчин и женщин (в %)

Реакции на конфликт	Мужчины	Женщины
Активное негативное поведение	62	74
Пассивное поведение	38	26
Активное позитивное поведение	0	0

Таблица 2.

## Показатели среднего значения по трем шкалам у неконфликтных супругов

Наименование шкалы / критическое значение	Среднее значение по шкале
Общая неудовлетворенность – «У»/26	12
Нервно-психическое напряжение – «Н»/27	12
Семейная тревожность – «Т»/26	11

Таблица 3.

## Показатели среднего значения по трем шкалам у высококонфликтных супругов

Наименование шкалы / критическое значение	Среднее значение по шкале
Общая неудовлетворенность – «У»/26	24
Нервно-психическое напряжение – «Н»/27	22
Семейная тревожность – «Т»/26	25

Таблица 4.

## Показатели соотношения наличия и отсутствия типа негармоничного воспитания (в %)

Наличие / отсутствие типа негармоничного воспитания	Количество родителей (в %)
Наличие типа негармоничного воспитания	70
Отсутствие типа негармоничного воспитания	30



Таблица 5.

**Показатели наличия того или иного типа негармоничного воспитания у мужчин и женщин (в %)**

Тип негармоничного воспитания	Количество мужчин (в %)	Количество женщин (в %)
Потворствующая гиперпротекция	29	6
Доминирующая гиперпротекция	36	12
Повышенная моральная ответственность	43	6
Эмоциональное отвержение	57	71
Жестокое обращение	29	76
Гипопротекция	14	29

показатели среднего значения по трем шкалам у неконфликтных супругов: как мужчин, так и женщин, а в таблице 3 – высококонфликтных супругов: мужчин и женщин.

Таким образом, у неконфликтных мужчин и женщин, средние показатели по всем трем шкалам находятся в норме и достаточно далеки от критических значений. Это говорит о достаточно благоприятной обстановке в семье для каждого из супругов. У высококонфликтных супругов средние показатели по всем трем шкалам достаточно приближены к критическим значениям. Это говорит о том, что в семье для каждого отдельного супруга может быть создана неблагоприятная обстановка, обусловленная различными причинами.

С помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» нам удалось определить, что большинству родителей (70 %) свойственно использование того или иного типа негармоничного воспитания (табл. 4), а также соотношение наличия того или иного типа негармоничного воспитания как у мужчин, так и у женщин (табл. 5). Таким образом, родителям-женщинам наиболее свойственно при-

менение таких типов негармоничного воспитания, как эмоциональное отвержение, жестокое обращение и гипопротекция. Наименее свойственные типы – потворствующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность.

Родителям-мужчинам наиболее свойственно применение таких типов негармоничного воспитания, как потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность. Наименее свойственный тип – гипопротекция.

Выявлена значимая взаимосвязь между индексом конфликтности и результатами методики «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Из этого следует, что высокий индекс конфликтности родителей обуславливает наличие и использование того или иного типа негармоничного воспитания.

На следующем этапе психодиагностического исследования нами была проведена диагностика детей. Методика Рене Жиля «Как ваш ребенок оценивает внутрисемейные отношения» позволила выявить следующую закономерность. Чем чаще ребенок выбирал мать/отца, тем реже он делал выбор в пользу



Таблица 6.

**Результаты методики  
по некоторым шкалам (в %)**

Степень нарушений	Отношение к матери	Отношение к отцу	Отношение к семье	Отношение к ровесникам	Негативные переживания и страхи	Отношение к собственным способностям
Отсутствие нарушений	16	20	24	40	-	40
Умеренные нарушения	24	24	36	60	36	40
Серьезные нарушения	60	56	40	-	64	20

второго родителя: 24 % детей, показывая выраженное положительное отношение к отцу, активно показывают негативное отношение, неприятие матери; 32 % детей, показывая выраженное положительное отношение к матери, активно показывают негативное отношение, неприятие отца.

Анализируя показатели по шкалам «общительность» и «закрытость, отгороженность», был сделан вывод о том, что у большинства детей (60 % и 56 % соответственно) доминирует стремление к обособленности, замкнутость и слабая общительность.

Большинство детей являются неконфликтными, с низкой склонностью к агрессивному поведению. Об этом свидетельствуют результаты по шкалам «склонность к доминированию» (52 %) и «социальная адекватность поведения» (56 %). Методика «Неоконченное предложение» (В. Михала) позволила выявить у большинства детей серьезные нарушения во взаимоотношениях как с мамой (60 %), так и отцом (56 %). В таблице 6 приведены результаты по наиболее интересующим нас шкалам.

Представленные в таблице результаты могут свидетельствовать о наличии проблем во взаимоотношениях не только с одним из родителей, но и с обоими родителями одновременно.

Наличие умеренных (36 %) и серьезных (40 %) нарушений в вопросах отношения к семье в целом могут свидетельствовать о наличии конфликтов внутри семьи как между родителями и детьми, так и между родителями. Эти конфликты, в свою очередь, способны вызывать тревогу, различные страхи и переживания у детей, которые непосредственно могут касаться мамы, папы и всего того, что связано с семьей.

Так, по шкале «негативные переживания и страхи», у 36 % детей присутствуют умеренные нарушения, а у большинства детей (64 %) присутствуют серьезные нарушения. Стоит отметить, что у всех 25 детей высказывания, характеризующие шкалу переживания и страхов, касались именно семьи, в том числе мамы и папы. В единичных случаях дети отмечали страхи и переживания, которые касаются школы, а именно оценок и наказания за неудовлетворительные отметки.



Таблица 7.

**Соотношение каждой группы симптомокомплексов, выявленных в результате количественной оценки методики КРС (в %)**

Уровень выраженности симптомов	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность	Конфликтность в семье	Чувство неполноценности в семейной ситуации	Враждебность в семейной ситуации
Высокий уровень	28	60	36	16	16
Низкий уровень	48	40	64	68	40
Отсутствие	24	0	0	16	44

Например, 12-летний мальчик, говоря о своих страхах, отмечает следующее: «я весь трясусь, когда мама и папа ругаются», «от семьи одни проблемы, куча забот».

Девочка в возрасте 14 лет говорит: «я вся трясусь, когда родители находятся вместе, потому что боюсь, что они могут начать ругаться».

Девочка 12 лет говорит: «я вся трясусь, когда мама говорит о папе», «если бы все ребята знали, как я боюсь жить только с мамой».

Данная методика позволила нам не только наглядно осветить проблемы по некоторым сферам жизни детей, но и увидеть, как часто ребенок в своих выражениях использует слова, установки родителей. Например, «папа говорит, что мама про меня забывает, потому что у нее новый ребенок», «школа – это моя работа. Так бабушка говорит», «отцы иногда любят свою семью. Но мама говорит, что не в нашем случае», «мама говорит, что папа стал плохим, но я помню, что он был хорошим». Зачастую дети сами ука-

зывают на те установки, которые навязывают им значимые взрослые.

Шкала «отношение к собственным способностям» позволяет судить об актуальной самооценке у ребенка. Из таблицы видно, что 40 % детей испытывают умеренные нарушения, что говорит о существовании определенных сфер, в которых ребенок может чувствовать себя несколько неуверенно, неполноценно. 20 % детей испытывают серьезные нарушения в отношении к собственным способностям, что говорит о неадекватной заниженной самооценке, а также отсутствии возможности проявиться где-то, чтобы получить ту самую уверенность в себе и своих способностях. Стоит отметить, что заниженная самооценка может быть обусловлена конфликтными отношениями внутри семьи, а также возможными проблемами во взаимоотношениях с ровесниками, отсутствием друзей.

Далее перейдем к выводам, сформулированным по результатам методики «Кинетический рисунок семьи» (далее – КРС) (табл. 7). Согласно данным, представленным в табли-



Таблица 8.

**Значимые корреляционные связи  
между группами симптомокомплексов**

	<b>Тревожность</b>	<b>Чувство неполноценности в семейной ситуации</b>
Конфликтность в семье	0,56	0,62

це, низкий уровень благоприятной ситуации отмечен у 48 % детей, у 24 % отмечено отсутствие благоприятной семейной ситуации. Это говорит о том, что по каким-либо причинам ребенок не ощущает единство семьи, ее полноценность и адекватность. На наличие или отсутствие благоприятной семейной ситуации могут оказывать влияние конфликтные ситуации внутри семьи, нарушенные взаимоотношения между ребенком и родителями.

Высокий уровень тревожности выявлен у 60 % детей, что свидетельствует о том, что больше половины детей испытывают переживания и беспокойство внутри семьи. На рисунках тревожность дети показывали через сильную штриховку и нажим на карандаш, постоянное стирание и т. п.

Высокий уровень конфликтности в семье выявлен у 36 % детей, что говорит о том, что в их глазах ситуация в семье выглядит неблагоприятно. Высокий уровень конфликтности в семье может свидетельствовать о том, что ребенок является свидетелем конфликтов, ссор, которые происходят между родителями. О наличии конфликтности в семье свидетельствовали рисунки, на которых дети изображали барьеры между членами семьи, всячески пытались изолировать отдельные фигуры на рисунке, подчеркивали неадекватную величину отдельных членов семьи, изображали кого-либо из членов семьи, стоящих за спиной, или же вовсе не изображали некоторых членов семьи.

Высокий уровень чувства неполноценности в семейной ситуации отмечен у 16 % детей, а у 68 % детей отмечен низкий уровень.

Но в любом случае это говорит о том, что дети чувствуют себя слабыми, незначимыми в семье. О наличии чувства неполноценности в семье на рисунке говорят следующие факторы: изоляция автора рисунка от других членов семьи или вовсе его отсутствие, изображение автора спиной, расположение фигур в нижней части листа, а также слабые, прерывистые линии и т. п.

Высокий уровень враждебности в семейной ситуации отмечен у 16 % детей, а у 40 % детей отмечен низкий уровень враждебности. Чувство враждебности может проявляться через такие эмоции или чувства, как гнев, обида, отвращение или неприятие к кому-либо из членов семьи, враждебное состояние в целом. На рисунках враждебность выражалась через агрессивную позицию фигуры, зачеркнутую или деформированную фигуру обратный профиль, длинные, подчеркнутые пальцы, изображение членов семьи на разных сторонах листа, и т. п.

Далее нами были выявлены значимые корреляционные связи между группами симптомокомплексов (табл. 8).

Между симптомокомплексами «конфликтность в семье» и «тревожность» выявлена значимая корреляционная связь ( $r = 0,56$ ), что свидетельствует о том, что дети, находящиеся в условиях высококонфликтной семьи, испытывают повышенную тревожность.

Между симптомокомплексами «конфликтность в семье» и «чувство неполноценности в семейной ситуации» также выявлена значимая корреляционная связь ( $r = 0,62$ ).

Таким образом, результаты методики КРС позволили сделать нам следующие выводы:



Таблица 9.

**Значимые взаимосвязи между конфликтностью матерей и отношением детей к ним**

	<b>Шкала «отношение к маме» (методика Рене Жиля)</b>	<b>Шкала «отношение к маме» (методика «Незаконченные предложения»)</b>
Индекс конфликтности матери	- 0,51	0,71

Таблица 10.

**Значимые взаимосвязи между конфликтностью отцов и отношением детей к ним**

	<b>Шкала «отношение к отцу» (методика Рене Жиля)</b>	<b>Шкала «отношение к отцу» (методика «Незаконченные предложения»)</b>
Индекс конфликтности отца	- 0,54	0,8

чем выше уровень конфликтности в семье, тем выше уровень тревожности ребенка; чем выше конфликтность в семье, тем больше ребенок ощущает собственную неполноценность в семье.

После проведения диагностики родителей и детей мы провели анализ взаимосвязей между конфликтностью родителей и отношением детей к ним. Взаимосвязь показателей отношения детей к матери/отцу с индексом конфликтности родителей выявляли с помощью корреляционного анализа данных. Удалось обнаружить взаимосвязь между индексом конфликтности родителей и отношением детей к ним. Взаимосвязи между конфликтностью матери/отца и отношением детей к матери/отцу устанавливались отдельно.

Значимые корреляционные связи между индексом конфликтности матери и отношением детей к ней представлены в таблице 9.

Высокий индекс конфликтности матери обуславливал негативное отношение детей к ней. Так, чем выше индекс конфликтности ма-

тери, тем реже, согласно методике Рене Жиля, дети делали выбор в пользу данного члена семьи, что как раз таки и свидетельствует о негативном отношении, неприятии мамы.

Согласно методике, «Незаконченные предложения», чем выше индекс конфликтности матери, тем чаще дети делали выбор в пользу данного члена семьи. То есть в этом случае дети чаще упоминали, заканчивали предложенные им предложения с негативной отсылкой к маме, что позволяло с помощью количественного анализа данной методики диагностировать неприятие, а также негативное, конфликтное отношение к данному члену семьи.

Значимые корреляционные связи между индексом конфликтности отцов и отношением детей к ним представлены в таблице 10.

Так, чем выше индекс конфликтности отца, тем чаще дети делали выбор в пользу данного члена семьи (результаты методики «Незаконченные предложения»). То есть в этом случае дети чаще упоминали, заканчивали



предложенные им предложения с негативной отсылкой к отцу, негативно высказывались в его отношении, что позволило в дальнейшем с помощью количественного анализа данной методики диагностировать неприятие, а также негативное, конфликтное отношение к члену семьи; чем выше индекс конфликтности отца, тем реже дети делали выбор в пользу данного члена семьи (результаты методики Рене Жиля).

**Выводы.** Благодаря результатам, полученным в ходе анализа литературы и проведенных исследований, можно установить степень негативного влияния не только развода, но и затяжных конфликтов на дальнейшее формирование и развитие ребенка, особенно в ситуации психологического индицирования.

Высококонфликтные матери и отцы, способствуют формированию негативного отношения и неприятию к отдельно проживающему родителю, по отношению их со стороны детей; чем выше индекс конфликтности родителя, тем чаще дети делали выбор в пользу данного члена семьи.

В ходе исследования нами были выявлены признаки психологического индицирования у детей в семейных конфликтах между супругами или бывшими супругами, а именно: на эмоциональном уровне (негативное, идеализированное отношение к одному из родителей или эмоционально яркое изложение негативных сведений об отдельно проживающем родителе и т. д.), на когнитивном уровне (обвинения в адрес отдельно проживающего родителя, не подтверждаемые результатами обследования родителя) и на поведенческом уровне (демонстрирование постоянного набора стереотипных фраз об отвергаемом родителе, отказ от любых форм взаимодействия с отдельно проживающим родителем).

Таким образом, знания о возможном психологическом индицировании значимы для родителей, судей и специалистов. Специалисты могут использовать информацию в ходе организации помощи семьям в ситуации кри-

зиса, семьям в пред- и постразводный период. Родители, имея представления о последствиях включенности детей в конфликт между родителями, могут предотвратить ошибки в воспитании и развитии детей, также предупредить формирование психологического индицирования и сопутствующих ему нарушений и трудностей в дальнейшей жизни ребенка. Судьям, осведомленным о наличии индицирования детей в спорной ситуации, это поможет установить необходимые обстоятельства по делу.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности формирования психологического индицирования у детей в ситуации конфликта между родителями. В работе описаны способы вовлечения ребенка в межличностный конфликт между родителями. Резюмируется, что вовлечение ребенка в конфликт между родителями есть опыт, связанный с травмой и возможным фактором риска для психологического состояния ребенка. Результаты исследования способствуют объективизации выводов психолога, социального работника, юристов в сложных ситуациях по решению вопросов, связанных с воспитанием детей.

**Ключевые слова:** конфликт, семейный конфликт, психологическое индицирование, детско-родительские отношения, синдром родительского отчуждения, синдром отчуждения от родителей, личность ребенка.

#### SUMMARY

The article examines the features of the formation of psychological induction in children in a situation of conflict between parents. The work describes ways to involve a child in an interpersonal conflict between parents. It is summarized that the involvement of a child in a conflict between parents is an experience associated with trauma and a possible risk factor for the psychological state of the child. The results of the study help to objectify the conclusions of a psychologist, social worker, and lawyers in difficult situations regarding issues related to raising children.



**Key words:** conflict, family conflict, psychological induction, child-parent relationships, parental alienation syndrome, parental alienation syndrome, child's personality.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адмакина Т. А., Харитонов Н. К., Сафуанов Ф. С., Вострокнутов Н. В., Русаковская О. А. Методологические основы проведения комплексных психолого-психиатрических экспертиз при спорах о праве на воспитание детей: методические рекомендации для экспертов. Теория и практика судебной экспертизы. – 2014. – № 3 (35). – С. 93–106.
2. Анцулов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. Теория и практика. – М.: Питер, 2015. – 525 с.
3. Верстова М. В., Верстов В. В. Разрешение «высококонтликтных» разводов относительно воспитания общих несовершеннолетних детей через судебное разбирательство // VIII Столыпинские чтения. Фундаментальные и прикладные исследования интеграционных и дезинтеграционных процессов в политической, экономической и социокультурной сферах: материалы Международной научно-практической конференции (г. Краснодар, 4-5 октября 2019 г.) / ИПЦ-КубГУ. – Краснодар, 2019. – С. 431–437.
4. Верстова М. В., Верстов В. В. Судебно-психологическая экспертиза в судебных спорах при определении места жительства детей // Вестник криминалистики: научный журнал. – № 3 (71) / Автономная некоммерческая организация «Центр судебных экспертиз Государственного социально-гуманитарного университета "ФАКТ"». – Коломна, 2019. – С. 75–81.
5. Верстова М. В., Верстов В. В., Чепелева Л. М. Особенности производства судебно-психологической экспертизы в гражданском и уголовном судопроизводстве // Актуальные проблемы реализации социального, профессионального и личностного ресурсов человека: материалы X Всероссийской научно-практической конференции (г. Краснодар, 31 мая 2021 г.) / под ред. Е. В. Харитоновой. – Краснодар: Издательство «Парабеллум», 2021. – С. 46–51.
6. Гулькина Л. С., Колупаева Е. С., Моисеева Ю. С. Развод родителей как фактор негативного влияния на детей // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики / ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». – Воронеж, 2021. – № 1. – С. 105–109.
7. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
8. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. – М.: Гардарики, 2004. – 319 с.
9. Кудрявцев В. Н. Юридическая конфликтология // Избранные труды по социальным наукам: в 3 т. – М., 2002. – Т. 2: Криминология, социология, конфликтология. – С. 260.
10. Кузьмишина Т. Л., Амелина Е. С., Пермьяков А. А., Хохлова Е. А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология / ГБОУ ВПО МГППУ. – М., 2014. – № 2. – С. 16–25.
11. Петрова Л. В. Психолого-педагогическое индуцирование в формировании ценностей школьников // Международный научно-исследовательский журнал / ФГБОУ ВПО УГПУ, Екатеринбург. – 2017. – № 8. – С. 114–117.
12. Русаковская О. А., Сафуанов Ф. С., Харитонов Н. К. Психологическая адаптация детей после развода родителей в зарубежных исследованиях (аналитический обзор) // Российский психиатрический журнал / ФГУ «Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского Минздрава России». – М., 2011. – № 1. – С. 36–45.
13. Сафуанов Ф. С., Харитонов Н. К., Русаковская О. А. Психолого-психиатриче-



ская экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. – М.: Генезис, 2011. – 190 с.

14. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика углубленной психологической диагностики. От раннего до подросткового возраста: монография. – М.: АРКТИ, 2016. – 560 с.

15. Фомина Л. Ю. Влияние развода родителей на личность подростка // Ученые записки педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика / Педагогический институт Саратовского государственного университета. – Саратов, 2008. – № 2. – С. 63–66.

16. Целуйко В. М. быть вместе нельзя расставаться: как спасти отношения. – М.: АСТ; Екатеринбург: Хранитель; 2008. – 254 с.

17. Чепелева Л. М., Верстова М. В., Верстов В. В. Особенности отношений с родителями детей в ситуации открытого родительского конфликта по материалам судебно-психологических экспертиз [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки (г. Ялта) / Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского. – 2022. – № 3 (59). – С. 121–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otnosheniy-s-roditelyami-detey-v-situatsii-otkrytogo-roditelskogo-konflikta-po-materialam-sudebno-psihologicheskikh> (дата обращения: 05.07.2023).

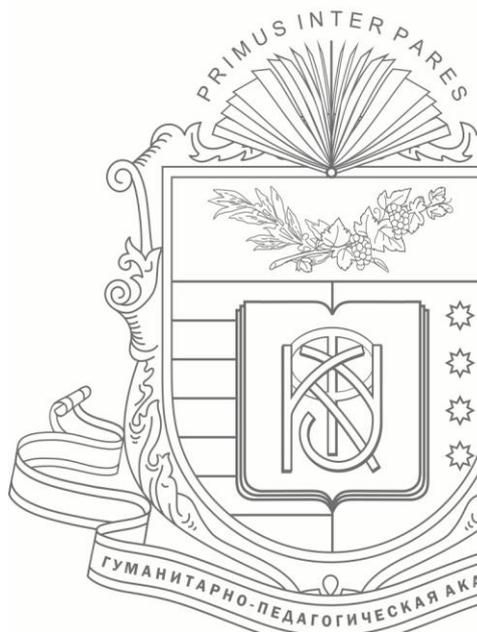
18. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

19. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

20. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: методическое пособие. Серия «Психодигностика: педагогу, врачу, психологу» / под общей редакцией Л. И. Вассермана. – М.: Фолиум, 1996. – Вып. 1



## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





**А. В. Глузман,  
В. В. Меликьян**

УДК 378:147

## **ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**В**ведение. Наиболее часто семейное неблагополучие проявляется в образе жизни детей, их поведении, в частности, в образовательных учреждениях. Для более качественного оказания помощи разными специалистами необходимо изучать особенности поведения детей и подростков, которые проявляются под влиянием семейного неблагополучия. Их характеристика во многом поможет определить, какого вида семейное неблагополучие переживает ребенок и как организовать психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации.

В отечественной психологической науке понятие «психологическое сопровождение» появилось в конце XX века для обозначения особого вида психологической помощи человеку, у которого на определенном отрезке жизненного пути возникают трудности, которые могут привести к нарушениям развития. Позднее стали использовать понятие социально-психологическое сопровождение, подчеркивая совместное на протяжении определенного отрезка времени объединение людей на основе дела или значимых отношений [9, с. 9]. Раннее сопровождение в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами пра-

ва ребенка на полноценное развитие. Сопровождение предполагает, что есть ребенок, который попал в трудную жизненную ситуацию, неустойчиво адаптированный в обществе или обратившийся за психологической помощью, потому что сам не может справиться с проблемами. Сопровождающий – это специалист, который находится рядом с другим, который нуждается в поддержке, то есть некий спутник для указания направления его защиты. И есть общий путь, который проходят вместе человек и сопровождающий, который оказывает поддержку человека в трудной, опасной жизненной ситуации, во время кризиса. Таким образом, сопровождение включает вступление в отношения, определение направления совместного пути до его завершения. В начале совместного пути важной функцией сопровождающего является защита человека от опасностей, которые встречаются в жизни, и его поддержка. Постепенно активность сопровождающего и сопровождаемого меняется, первый становится менее активным, второй усиливает активность для преодоления сложных ситуаций жизни [9, с. 10].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организацию и содержание раскрыли в своих исследованиях М. Р. Битянова, Б. С. Братусь, Е. В. Бурмирова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, М. И. Роговцева, Н. Ю. Синягина, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фрумин, А. Т. Цукерман, Л. М. Шипицына, И. С. Якиманская.

Психолого-педагогическое сопровождение в России начинает активно развиваться в 90-х годах XX века. В начале 1990-х годов стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении социальных и психологических проблем ребенка. Эти центры объединили психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских для сопровождения



«проблемного» ребенка и его семьи. Главными результатами первой в России конференции, посвященной проблемам сопровождения ребенка, стало определение сопровождения как особого вида помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса и принятие Правительством РФ Постановления от 31 июля 1998 года № 867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране [8, с. 5–6].

На сегодняшний день сохранение и укрепление психологического здоровья и благополучия детей, их возрастное развитие и улучшение образовательных результатов является приоритетом государственной политики в сфере развития психологической службы в системе образования Российской Федерации.

Отметим, что в семье формируются основы характера человека, его ценностные ориентации, нормы поведения и взаимодействия с окружающими. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Полноценная семья по своему структурному составу выполняет репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-экономическую, досуговую, коммуникативную функцию. Однако неполная семья в силу своих структурных особенностей имеет собственный жизненный цикл, отличный от свойственного нуклеарной семье. Существование семьи оказывается под вопросом. Исчезают отдельные элементы семьи и соединяющие их связи, а соответственно и функциональные особенности. Возникают проблемы воспитания детей в неполной семье: недостаточное влияние на ребенка внутри семьи, односторонность воспитательного воздействия, проявление неуравновешенности родительских чувств, возможность возникно-

вания в сознании ребенка мысли о собственной неполноценности. Дети, чувствуя себя ненужными, стремятся компенсировать недостаток внимания со стороны близких различными способами, выбирая в том числе и асоциальное поведение.

Цель исследования заключается в рассмотрении ряда аспектов психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на оказание специальной помощи детям из неполных семей, включенной в образовательный процесс школы.

Изучение особенностей воспитания детей в неполной семье и ее жизнедеятельности стало предметом исследования различных отраслей наук: педагогики (И. Б. Кочубей, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, В. Сатир В. А., Сухомлинский и др.), психологии (Е. М. Вроно, А. И. Захаров, И. С. Кон, М. В. Нухова, Г. Фигдор, Э. Г. Эйдемиллер).

Теоретической основой исследования стали труды, рассматривающие:

– психолого-педагогические аспекты функционирования неполных семей (Л. В. Мардахаев, С. К. Нартова-Бочавер, М. И. Несмеянова, Ю. Ф. Олещук);

– технологии взаимодействия педагогов с детьми из неполных семей, конкретные методики воспитательной работы и педагогической коррекции (А. Н. Анцута, Т. Ю. Гущина, Я. Г. Николаева);

– теории развития личности в неполной семье: психоаналитические разработки типов и стилей взаимоотношений членов неполной семьи (А. И. Захаров, И. Кон, Г. Фигдор);

– сравнительный анализ структурных звеньев самосознания детей из полных и неполных семей (И. В. Борисова, Д. Г. Курачев, М. В. Нухова);

– комплексные социологические исследования отечественных (А. Ф. Калинин, Э. К. Васильева, Ю. А. Конусов) и зарубежных авторов (А. Бус, Дж. Валлерштейн, Дж. Келли).

Анализ проблем воспитания детей из неполной семьи с позиций психолого-педагогической науки обращен к условиям развития личности ребенка.



Возрастные аспекты проблемы педагогической поддержки социализации детей из неполных семей, а также внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей, с позиций психологической науки выявила В. А. Иванченко, которая предложила модель жизненного цикла неполной семьи, включающую следующие этапы: заключение брака, появление детей, распад семьи, адаптация к ситуации разрыва, принятие монородительства, взросление детей, психологические и правовые проблемы детей, создание новой семьи [4].

В исследованиях по педагогике большое внимание уделяется взаимодействию одинокого родителя с представителями образовательных учреждений, учреждений культуры и социальной помощи, направленному на просвещение родителей, повышение их педагогической культуры, помощь в организации содержательного досуга и отдыха детей, семьи, юридическую помощь при возникновении проблем с поведением.

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса. За прошедшие десятилетия психологическая служба образования стала одним из существеннейших компонентов целостной системы образования. Возникла и стала массовой новая профессия – практический психолог образования или педагог-психолог, общественно значимая профессиональная деятельность, вызванная к жизни сложившимся в обществе ценностным отношением к уникальности и неповторимости каждой личности, ее праву на понимание и поддержку, полноценное развитие и образование. Развитие субъекто-центрированного подхода к человеку способствовало включению психологической службы во все типы образовательных учреждений. Активизировались исследования по проблемам ее организации в школе. Деятельность психологической службы способствует успешному раз-

витию ребенка в образовательном учреждении при условии взаимодействия ее со всеми участниками педагогического процесса, а, следовательно, при активном влиянии на воспитательно-образовательную деятельность педагогов.

В данный период возросло внимание к изучению разных видов деятельности психологической службы: диагностической, коррекционной, консультативной, их содержания и средств реализации (форм, методов, технологий) в условиях образовательного учреждения. В частности, в работах А. А. Бодалева, К. Хуревича, О. П. Елисеева, В. М. Мельникова, В. В. Столина, А. Г. Шмелева, Л. Т. Ямпольского получают развитие теоретические и методологические проблемы психодиагностической работы психологической службы.

Однако в психолого-педагогической литературе не рассматриваются содержание и особенности организации консультационной и коррекционно-развивающей работы психологической службы с административными работниками и педагогами образовательного учреждения в целях повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса. В меньшей мере в этот период исследуются проблемы просветительской и профилактической работы психологических служб. Их содержание, технология и планирование представлены в трудах М. Р. Битановой, И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой, Н. В. Самоукиной. Авторами отмечается важность психологического просвещения: в ознакомлении учителей и родителей с основами педагогической, возрастной и социальной психологии; учащихся – с основами самовоспитания; в популяризации и разъяснении результатов новейших психологических исследований; в формировании потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития. Психопрофилактическую работу по организации психолого-педагогического сопровождения в условиях школы авторы связывают с разработкой и реализацией адресных программ воспитательной и образовательной ра-



боты с учащимися, учитывающих особенности социальной среды их жизни; с выявлением индивидуальных особенностей ребенка, которые могут в дальнейшем вызвать возникновение сложностей или отклонений в их интеллектуальном и личностном развитии; с предупреждением возможных осложнений при переходе учащихся на следующую возрастную ступень, психологических перегрузок, связанных с недостатками в организации воспитательно-образовательного процесса и в системе общения «учитель-ученик»; с работой по созданию благоприятного психологического климата и оптимизации форм общения в педагогическом коллективе.

Таким образом, «сопровождение детей в образовательной организации» М. Р. Битянова определила как проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка). Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей и родителей в образовательной организации должно способствовать реализации воспитательного потенциала неполной семьи, и при этом ведущая роль должна принадлежать родителям; педагог и (или) психолог должны стать их помощником в сложном деле воспитания личности школьника, преодолении кризисных ситуаций.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении находится среди важнейших направлений деятельности, направленной на формирование потребностей детей в их безопасности, уверенности ученика как свободного, духовного, социально активного и творческого человека, выбирающего и создающего свое «Я». Организация психолого-педагогического со-

провождения включает участие ученика в самостоятельную учебную и общественную деятельность, общение, в ходе которого каждый субъект сознательно ставит цели, выбирает средства, стремится к достижению и оценке своего индивидуального результата, а также и результата семьи в целом. В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение как часть образовательного процесса стратегической целью определяет содействие развитию личностных качеств обучающегося, обеспечивающих успех, самостоятельность и активность, а также стимулирует воспитательный потенциал родителей или одного из них в случае неполных семей.

Рассматривая семью и школу как основные институты развития и воспитания детей, по мнению И. В. Дубровиной, необходимо учитывать вектор влияния этих социальных институтов на ребенка. От соотношения качества семейной ситуации (благополучная – неблагополучная) и качества учебных результатов (успешные – неуспешные) напрямую зависит психологическое здоровье ребенка, его благополучие. Выделив четыре возможных варианта таких соотношений, И. В. Дубровина установила степень психолого-педагогической ресурсности школы и семьи для сохранения и укрепления благополучия ребенка:

– неблагополучная семья и неудачи в школе – это наиболее психотравмирующая ситуация для ребенка;

– неблагополучная семья и успехи в школе – эту ситуацию автор называет ситуацией поддержки психологического здоровья в школе;

– благополучная семья и неудачи в школе – ситуация поддержки психологического благополучия в семье;

– благополучная семья и успехи в школе – оптимальная ситуация для сохранения и укрепления психологического благополучия.

Таким образом, как отмечает автор, «ответственность за нормальное развитие ребенка, поступившего в школу, лежит как на



родителях, так и на учителях, а важнейшим условием этого развития является культурное взаимодействие родителей и учителей. Педагогам, чтобы успешно взаимодействовать с ребенком в процессе его обучения и воспитания, необходимо найти пути, способы понимания и взаимодействия с семьей, повышения психологической грамотности и психологической культуры родителей» [2, с. 45]. Ведущим компонентом воспитательного потенциала семьи являются внутрисемейные отношения, обладающие только им присущими и относительно самостоятельными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания, особенно в раннем возрасте, то есть формой, наиболее полно отвечающей особенностям этого ответственного периода развития личности. Наличие обоих родителей было исторически обосновано как необходимый принцип гармоничного воспитания растущего человека.

Рассматривая психолого-педагогическое сопровождение детей из неполных семей, а также их родителей (или одного родителя) в образовательном учреждении, необходимо отметить, что весь процесс работы с данной категорией семей носит комплексный и постоянный характер, включающий в себя не только беседы по проблемам воспитания, формированию положительного фона внутри семьи, повышению педагогической культуры матерей, нормализации детско-родительских отношений, но и изменение ближайшего окружения, устранение его отрицательно влияющего на ребенка.

Обязательным условием психолого-педагогического сопровождения необходимо считать систему целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях. При предоставлении такой помощи главным является учет интересов ребенка.

Согласно М. И. Кириковой, характеристика уровней развития компонентов воспитательного потенциала неполной семьи проявляется на следующих уровнях.

Интуитивный уровень воспитательного потенциала. В семье почти не удовлетворяются социально-психологические потребности ее членов, никто из состава семьи не считает, что он уважаем, ценим, любим и может рассчитывать на дружескую поддержку. В таких семьях ослаблена нравственная и трудовая атмосфера, присутствует постоянная конфликтность, нервозность в отношениях. Матери свойственен низкий уровень общей и педагогической культуры.

Оптимальный уровень воспитательного потенциала. В семье мать стремится удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребенку, но сам ребенок не ощущает того, что он любим матерью, и в случае сложных жизненных ситуаций получит поддержку и одобрение. Внутрисемейные отношения характеризуются взаимопониманием между матерью и ребенком, в отношении ребенка часто применяется авторитарный стиль общения. Родитель (мать ребенка) имеет достаточный уровень общей культуры, но не всегда способна трансформировать свой опыт и знания в практику семейного воспитания. В случае критической ситуации семья старается разрешить свои проблемы самостоятельно.

Креативно-деятельностный уровень воспитательного потенциала. В семье полностью удовлетворяются социально-психологические потребности каждого ее члена, создан домашний очаг. Во внутрисемейных отношениях доминируют взаимопонимание, демократический стиль общения и поведения, господствует положительная трудовая и нравственная атмосфера, культурный и рациональный досуг. У матери достаточно высокий уровень педагогической культуры, она владеет системой педагогических знаний, умеет применять их в практике семейного воспитания. В случае критических ситуаций способна обратиться за помощью к различным социальным институтам [5, с. 12].



В сопровождении как в разворачивающемся во времени процессе можно выделить три основных этапа: диагностика (отслеживание), коррекционно-деятельностный этап (отбор и применение методических средств); рефлексивный этап (анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы):

1. Диагностический этап. На данном этапе осуществляется изучение личности учащегося в образовательном процессе, а также анализ исходных данных семьи ребенка (социальные, материальные, медицинские, психофизиологические и др.) Диагностика проводится в виде анкетирования и используется для выявления взаимоотношений между родителями и детьми, между сверстниками, для анализа обучаемости и степени социализации ребенка. Такой метод выявления позволяет определить проблему, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений (асоциального, физического и другого плана).

2. Коррекционно-деятельностный этап. После проведения диагностики и выявления проблем, негативно способствующих развитию ребенка, а также негативно влияющих на эмоциональное развитие его, происходит обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными сторонами, построение прогнозов эффективности действий всех участников процесса, стимулирование активности и самостоятельности сопровождаемого при принятии окончательного решения. На данном этапе разрабатывается программа индивидуального психолого-педагогического сопровождения воспитанника, где каждому участнику отводится определенная роль в сопровождении ребенка. Ведется профилактическая коррекционная работа как с самим ребенком, так и с его окружением. Педагог и (или) психолог выступает посредником между ребенком и взрослым, ребенком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребенком или его окружением.

3. Рефлексивный этап. Данный этап дает оценку эффективности или неэффективности проведенной программы сопровождения и предполагает наблюдение за воспитанником, его социализацией, поведением и принятием необходимых мер для дальнейшей коррекции при необходимости.

При определении методологического аспекта психолого-педагогического сопровождения учитывается, что данный процесс:

- выступает как комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, реализуемых в ситуациях личностного развития и развития в ходе образовательного процесса и нацеленных на помощь и поддержку обучающимся в их развитии;
- предполагает активную позицию не только ребенка, но также родителей и педагогов при решении возникающих проблем;
- предстает как взаимодействие субъектов сопровождения.

Реализация психолого-педагогического сопровождения на основе системного подхода позволяет разрабатывать коррекционно-развивающие программы с учетом выделенных ранее уровней регулируемого явления, его компонентного состава.

Психолого-педагогическое сопровождение на основе системного подхода определяет следующий алгоритм действий:

1. Постановка проблемы, что является результатом реакции педагога-психолога на запрос субъектов образовательного процесса либо итогом диагностического изучения определенного явления в группе;

2. Уточнение проблемы. Этап необходим при работе «по запросу», так как педагогу-психологу следует собрать дополнительную информацию от субъектов образовательного процесса. Следует выяснить возможности среды по вовлечению субъектов в систему отношений, что позволит формировать у субъектов установки на развитие в ней, самостоятельность при решении задач в деятельности, эмоциональное отношение к данной системе;



3. Подготовка участников психолого-педагогического сопровождения к его реализации. Педагог-психолог обеспечивает понимание явления, его природу и причины, специфику проявления, а также особенности коррекционно-развивающей работы;

4. Решение проблемы, предполагающее проведение не только коррекционно-развивающей работы, но и реализацию консультирования, организационной деятельности (поиск и привлечение к решению проблемы нужных специалистов).

Психолого-педагогическое сопровождение будет представлять в таком случае систему, которая включает не только учет особенностей развития личности ребенка, но и взаимодействие субъектов образовательного процесса, личностные изменения, позиции взрослых и детей.

Для проведения психолого-педагогического сопровождения детей из неполных семей в образовательной организации нами предлагается следующая программа системного методологического подхода:

1. Постановка проблемы. На данной стадии необходимо проведение нескольких этапов. Общая диагностика учеников начального класса, направленная на выявление детей риска. Для проведения данной диагностики нами предлагается такой способ, как рисунок семьи, а также тест. Проведение беседы с педагогом по результатам тестирования об учениках, выявленных среди детей-риска. Изучение семьи ученика, выявленного среди детей-риска, путем наблюдения, беседы, анкетирования, тестирования, анализа детских рассказов, рисунков о семье.

2. Уточнение проблемы. При выявлении учеников из зоны риска проводится дополнительная работа, направленная на постановку, обсуждение проблемы и ее источника: выделить возникшую проблему; определить причины ее возникновения; предпринять попытку ее теоретического разрешения, обсудить любые варианты, спрогнозировать возможные последствия «к чему это может привести»; определить участников разреше-

ния данной проблемы; дать рекомендации. Возможно дополнительное приглашение специалистов – врачей, учителей других дисциплин образовательного учреждения. Проведение индивидуальных тематических консультаций с родителями или одним из них. Проведение дополнительного анкетирования.

С целью изучения эмоциональных отношений в семьях, где имеют споры, связанные с воспитанием детей, предлагаем использовать опросник для родителей – «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой, позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде.

Опросник содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности объединенных в три блока 11 параметров эмоционального взаимодействия родителя и ребенка.

1. Блок чувствительности: способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию.

2. Блок эмоционального принятия: чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия.

3. Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия: стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка.

Обоснование выбора именно этих показателей детско-родительского взаимодействия Е. И. Захарова дает в своих публикациях [3]. Каждая характеристика диагностируется с помощью шести утверждений, три из которых носят положительный характер (первые три из указанных в скобках) – согласие с данным утверждением свидетельствует о высокой степени выраженности качества, и три – отрицательный (вторая трой-



ка утверждений, указанных в скобках) – согласие с данным утверждением означает низкую степень выраженности качества. Степень своего согласия с предложенными утверждениями испытуемый должен выразить с помощью пятибалльной шкалы.

Таким образом, заполняющий анкету родитель шесть раз высказывает степень своего согласия с утверждениями, касающимися каждой из указанных характеристик взаимодействия. Наличие утверждений, имеющих положительную и отрицательную направленность, повышает достоверность полученной оценки. Для получения стандартных баллов, которыми удобно оценивать выделенные характеристики, предлагается объединить показатели, относящиеся к каждой из них, и преобразовать по формуле:

$a + b + c - d - e - f + 13 / 5$  где  $a, b, c$  – оценки положительных утверждений;  $d, e, f$  – оценки отрицательных утверждений. Таким образом, складываются оценки положительных утверждений и вычитаются оценки отрицательных. В результате указанных вычислений можно измерять степень выраженности каждой характеристики в интервале от 0,5 до 5 баллов. Для каждого показателя автором опросника были подсчитаны средние ( $N$ ) и критериальные ( $M$ ) значения. В частности, величина  $N$  является тем крайним значением, которое с учетом среднего квадратичного отклонения может принимать отдельная характеристика, не выходя из области средних значений. В том случае, если в конкретной диаде показатель принимает значение ниже обозначенного  $N$ , можно вынести заключение о дефиците соответствующей характеристики эмоциональной стороны взаимодействия.

Для того чтобы определить тип семейной дезорганизации и негармоничного воспитания, установить причинно-следственную связь между психологическими нарушениями в семье и аномалиями формирования личности ребенка в семьях, где родители имеют споры, связанные с воспитанием детей, предлагается использовать опросник «Анализ се-

мейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкого (АСВ), который включает 130 утверждений, касающихся различных вопросов воспитания в семье. В него заложены 20 шкал. Первые 11 позволяют определить стиль семейного воспитания, четыре позволяют получить представление о структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, две – о системе взаимных влияний, три – о механизмах семейной интеграции. Авторами разработаны два типа опросников – для родителей детей от 3 до 10 лет и от 11 до 18 лет.

С целью изучения родительских установок и ожиданий, отношений, чувств, позиций, ответственности, стиля семейного воспитания, оценки источников знаний и представлений о родительстве, для констатации осознанности такого явления предлагается опросник Р. В. Овчаровой и М. О. Ермикиной «Со-знательное родительство». Опросник содержит несколько вариантов ответов на вопросы, сумма баллов подсчитывается отдельно по каждой шкале соответственно ключу: родительские позиции; родительские чувства; родительская ответственность; родительские установки и ожидания; семейные ценности; стиль семейного воспитания; родительское отношение. Чем больше количество баллов, тем выше уровень осознанности родительства. Соответственно, чем выше оценка по конкретной шкале, тем выше уровень осознанности конкретного компонента родительства.

По результатам проведенных опросов, тестирований, определения проблем, была создана программа коррекционно-развивающей работы. В качестве условий формирования оптимальной стратегии взаимодействия и сотрудничества семьи и образовательного учреждения, выбора эффективных методов и приемов работы с родителями выделены следующие:

- четкая стратегия взаимодействия, постановка целей, направленных на решение общих проблем;



– повышение качества взаимодействия образовательного учреждения и семьи за счет усиления руководящей роли педагога-психолога или психолога в этом процессе;

– обеспечение индивидуального, дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению с семьями воспитанников;

– централизованное управление качеством взаимодействия образовательного учреждения и семьи, заключающееся, прежде всего, в регламентации психолого-педагогической деятельности педагогов и родителей, повышении квалификации субъектов и объектов управления этим процессом;

– единство задач и содержания воспитательной работы образовательного учреждения и семьи, преемственность в содержании и технологиях психолого-педагогического просвещения родителей, в целях успешной социализации личности ребенка в условиях образовательного учреждения и семьи;

– планирование педагогами-психологами в календарных планах различных форм общения с родителями (семинаров, лекций, консультаций, родительских клубов по интересам, родительского университета и другое);

– установка постоянного, двустороннего информационного контакта между участниками взаимодействия и руководителями этого процесса;

– наличие необходимого учебно-программного, методического и информационного обеспечения взаимодействия образовательного учреждения и семьи: соответствующие программы, методические рекомендации и разработки, подбор материалов в помощь психологам (памятки, вопросники, лучший опыт семейного воспитания), наличие документации (протоколы собраний, консультации и другое), раскрывающей работу педагогов-психологов или психологов с родителями.

**Выводы.** Анализ психологической, педагогической и социальной литературы по проблемам воспитания и жизнедеятельности неполной семьи позволяет сделать вывод: процесс воспитания в неполной семье пред-

ставляет собой сложный и еще малоизученный процесс. Однозначно можно утверждать, что в таких семьях часто имеют место нарушения естественного, традиционного уклада взаимоотношений членов семьи, что затрудняет воспитание гармонически развитой личности ребенка. Для преодоления негативных тенденций необходимо осуществление комплекса психолого-педагогических и социальных условий, направленных на совершенствование процесса воспитания ребенка в неполной семье.

Среди типичных ошибок, возникающих в процессе воспитания детей в неполной семье, выделяются следующие:

а) гиперопека (чрезмерное стремление родителей окружить ребенка любовью и заботой, защитить его даже в случае отсутствия опасности, заставлять поступать определенным, наиболее безопасным для родителей способом);

б) ориентация на материальной заботе преувеличена, тогда как от воспитательного процесса удалена мать или отец (возникновение на таком фоне конфликтных ситуаций);

в) предотвращение или запрет контактов ребенка с отцом или матерью (в результате чего возникает негативное отношение к мужчинам или женщинам; половая идентификация менее четкая);

г) двузначное отношение к ребенку: чрезмерная любовь меняется вспышками раздражения (у ребенка как следствие такого отношения развивается невроз);

д) стремление матери/отца сделать ребенка «образцовым, несмотря на то, что у него нет отца» (мать превращается из друга в надзирателя, что вызывает пассивность или бунт);

е) практическая отстраненность матери/отца от ухода за ребенком и его воспитанием.

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса, возникшая в рамках



проблемы оказания эффективной квалифицированной психологической помощи. Психолого-педагогическое сопровождение – это система целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников с обучающимися и их родителями с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях. Обязательным условием предоставления такой помощи является учет интересов, потребностей и возможностей ребенка. Основная цель психолого-педагогического сопровождения состоит в определении оптимальных путей и средств включения ребенка из неполной семьи в систему полноценных детско-взрослых отношений, нейтрализация негативных переживаний и действий ребенка.

#### АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей из неполных семей в системе общего образования. Анализируются основные типичные ошибки, возникающие в процессе воспитания детей в неполной семье. Раскрываются основные положения преодоления трудностей воспитания подростков в неполной семье, направленные на совершенствование педагогического процесса в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** неполная семья, подросток, педагогический процесс, психолого-педагогическое сопровождение, семейное неблагополучие, воспитание детей.

#### SUMMARY

The problem of psychological and pedagogical support of children from incomplete families in the general system of general education is considered. The main typical mistakes that occur in the process of raising children in an incomplete family are analyzed. The main provisions of overcoming difficulties in raising teenagers in an incomplete family, aimed at improving the pedagogical process in an educational institution, are revealed.

**Key words:** single-parent family, teenager, pedagogical process, psychological and pedagogical support, family troubles, upbringing of children.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психол. программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. – М.: Академия, 1997. – 124 с.
3. Захарова Е. И., Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
4. Иванченко В. А. Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2012. – 34 с.
5. Кирикова М. И. Повышение воспитательного потенциала неполной семьи в условиях центра социальной помощи семье и детям: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 213 с.
6. Овчарова Р. В. Психология родительства: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
7. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
8. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / А. И. Григорьева, Е. С. Арбузова, Т. В. Дьячкова, Л. В. Заика, А. А. Кацера, Е. А. Рыбакина. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – 216 с.
9. Шульга Т. И. Психологическое сопровождение семьи: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 141 с.
10. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: метод. пособие / ред. Л. И. Вассерман. – М.; СПб.: Фолиум, 1996. – 63 с.
11. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.



**Н. Е. Серебровская,  
С. А. Рыбина**

УДК 159.99

## **АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЧЕРНОГО ЮМОРА В НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**В**ведение. Крут познания и исследования вопросов, волнующих человечество сейчас, настолько широк, что уже сложно найти то, что не затронуто в научных статьях и публикуемых заметках. Одной из тем, в рамках которой продолжают находиться новые аспекты рассмотрения является исследование вопросов юмора. В процессе исследования юмора и смеха в 1964 году в Пало Альто психиатром и неврологом Уильямом Фрайем закладываются основы гелотологии как науки о смехе и его влиянии на здоровье человека [2, с. 270].

В настоящее время существует Ассоциация прикладного и терапевтического юмора в США, выпускаются международные, европейские, американские и израильские журналы, полностью посвященные исследованиям юмора. На территории России в городе Санкт-Петербург в РГПУ им. А. И. Герцена в 2021 году уже в шестой раз был организован Международный гелологический конгресс «Юмор и смех в глобализирующем мире». Это подтверждает актуальность исследуемых вопросов.

Юмор имеет множество оттенков, описаний и характеристик. Он рассматривается с разных сторон и с помощью различных подходов. В процессе возникновения все более серьезных и масштабных невротизирующих факторов в нашем социальном окружении становится актуальной и требующей изучения проблема распространения и влияния на социум так называемого черного юмора.

По данным исследования ВЦИОМ в 2021 году, в котором приняло участие 1 600 россиян от 18 лет, 77 % опрошенных относятся к черному юмору скорее отрицательно. Среди участников исследования только 5 % имеют положительное отношение к черному юмору, а оставшиеся 16 % респондентов относятся к нему нейтрально или безразлично. Полученные данные позволяют нам полагать, что большинству людей неприятно наличие подобного явления в своем непосредственном окружении. При этом у всех опрошенных субъективное ощущение нарастания тенденции использования черного юмора в социальном взаимодействии и разных сферах жизнедеятельности человека и общества в целом присутствует.

Хотя многие люди не одобряют использование черного юмора из-за его потенциальной оскорбительности, другие считают эту форму шуток очень важной частью нашего культурного дискурса. В этой статье мы рассмотрим разные стороны использования черного юмора, а также то, как он может помочь нам лучше понять и пережить сложные жизненные ситуации.

Цель статьи – провести анализ феномена черного юмора в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях.

Черный юмор – это форма юмора, которая использует темы, связанные с трагическими или неприятными событиями, чтобы вызвать улыбку. Черный юмор традиционно связан с самыми разными областями жизни общества, такими как политика, религия, медицина, образование и др. По своей сущности черный юмор является провокационным и остроумным способом высказывания мыслей на самые разные темы.

Несмотря на то, что черный юмор может вызывать неприятные эмоции у некоторых людей, он занимает значительное место в психологических исследованиях.

Важно отличать черный юмор от оскорбительных шуток или насилия. Использование черного юмора должно быть осознан-



ным и соответствующим контексту. Поэтому изучение феномена черного юмора с точки зрения его природы, содержания, функционала является важной задачей для исследований в области психологии.

Черный юмор – это форма юмора, которая основана на табуированных или неприемлемых для общественности темах. Он может быть шокирующим и вызывать различные эмоции у слушателей: от смеха до возмущения.

Черный юмор работает за счет противопоставления трагической реальности и комического подхода к ней. Он позволяет людям выразить свои чувства по поводу неприятных ситуаций, используя абсурдное или ироничное повествование.

Однако стоит помнить, что черный юмор может оскорблять и уязвлять людей, особенно если он направлен на уязвимые группы. Поэтому необходимо быть внимательными к контексту и аудитории при использовании этой формы юмора.

Важно отметить, что при всей привлекательности черного юмора, он не является универсально приемлемым. Для некоторых людей черный юмор может быть оскорбительным или причинить дополнительную душевную боль в сложной жизненной ситуации.

С феноменом черного юмора связан вопрос развития эмоционального интеллекта как умения понимать свои эмоции и эмоции других людей. Черный юмор помогает развивать этот навык, поскольку требует от человека распознавать скрытый смысл за словами и жестами. Однако следует учитывать контекст использования черного юмора. Если он используется в целях оскорбления или унижения других людей, то это может вызвать негативные эмоции и привести к нарушению межличностных отношений, поэтому его использование должно быть осознанным и в соответствии с этическими нормами.

Использование черного юмора в образовательном процессе может быть полезным

для развития у студентов критического мышления и способности видеть глубокий смысловой аспект человеческой речи. Однако необходимо учитывать возможные этические и моральные проблемы, связанные с использованием данного вида юмора.

Черный юмор в контексте образовательного подхода используется как инструмент для анализа социальных норм и ценностей. Важно помочь студентам понять границы использования такого вида юмора в повседневной жизни, а также научить их отличать социально приемлемые шутки от оскорбительных высказываний.

Педагоги должны быть осторожны при использовании данного типа юмора в образовательном процессе, учитывая возможность вызвать негативную реакцию учеников или нарушения дисциплины. Кроме того, необходимо помнить о том, что каждый обучающийся имеет свой индивидуальный опыт и жизненную позицию, которые могут повлиять на его реакцию на черный юмор.

Несмотря на то, что данный вид юмора может вызывать споры, он имеет свои особенности и может играть положительную роль в жизни людей.

Среди перспективных направлений исследований можно выделить:

- изучение роли черного юмора в формировании личностных качеств современного человека;
- анализ влияния черного юмора на психологическое состояние людей;
- исследование механизмов появления и распространения черного юмора в обществе.

Конечно, данные направления лишь небольшая часть возможных аспектов исследований феномена черного юмора, которые позволят изучить специфику его содержания и функциональную нагрузку. Однако уже существующие исследовательские работы дают возможность получить более глубокое представление о феномене черного юмора и его значении для социума.



**Изложение основного материала статьи.**

Обратимся к современным исследованиям, направленным на изучение изменений, которые происходят со временем в роли черного юмора в обществе.

Для многоаспектного анализа феномена черного юмора обратимся к психологическому аспекту лингвокультурного компонента данного понятия, который был описан О. В. Эпштейном. Автор предлагает нам сравнение универсальных и национальных видов черного юмора, а также подробный анализ тематического спектра на материале англоязычных текстов. Черный юмор понимается автором в виде перестановки или изменения комбинации известных культурных форм. Исследователь в заключении приходит к мнению о том, что черный юмор можно считать одной из безобидных форм реакции на страх, полезных для общества [15, с. 129].

Исследованием черного юмора как личностной характеристики занимался С. Ю. Жаркой. Черный юмор, по его мнению, более характерен людям раздражительным и необщительным, что связывает его по своему личностному отражению с юмором нейтральным. Это предполагает схожую природу возникновения двух типов юмора, которые служат поиском вариантов взаимодействия с окружающим миром и способов действий во фрустрирующих ситуациях. В кризисных ситуациях черный юмор помогает взаимодействовать с такими сложными для проживания темами, как смерть, потеря и др. При этом нейтральное чувство юмора дает возможность людям решать повседневные проблемы, приближает их к желаемому [5, с. 90]. Вышеописанные выводы приводят нас к мыслям о том, что черный юмор дает человеку то, чего, видимо, не способен дать юмор нейтрального характера – инструмент, помогающий эффективно справиться со стрессовой ситуацией. Является ли это истинным проживанием негативных чувств или происходит их вытеснение в бессознательное, уход от их проживания?

Достаточно полное описание тематического поля черного юмора нам дает М. А. Евстафьева. В своей статье она обобщает шесть тем, входящих в обсуждаемое нами понятие: тема смерти и всего того, что с ней пересекается, процесс разрушения физиологической целостности людей, боязнь опасности, угрозы родным людям, катастрофы в обществе, «некрофильство» [4, с. 27]. В статье также отмечается, что границы черного юмора всегда казались размытыми и неопределенными. Данный аспект исходит из субъективного восприятия каждой шутки на основе своего жизненного опыта отдельным человеком. Так как опыт у каждого человека исключительный и индивидуальный, то и предсказать подобные моменты бывает маловероятно. Возникает потребность в изучении особенностей восприятия черного юмора разными группами людей, которые отличаются друг от друга социальным статусом, уровнем образования, жизненными ценностями и набором личностных качеств.

Н. Н. Губанов, Л. О. Рокотянская, Н. И. Губанов в своей статье подтверждают возрастание популярности черного юмора в настоящее время, а также подчеркивают особую роль СМИ в излишней детализации освещения трагических событий. Авторы отмечают изменение отношения людей к подобному рода шуткам, говорят о том, что сейчас для многих данное явление становится более привычным. В заключение исследования формулируется вывод о позитивной функции черного юмора, которая заключается в психологической защите. Это служит противодействием любым ограничениям в жизни, в том числе и смерти, что превращает трагедию в абстрактную идею. [3, с. 330] С расширением сети Интернет вопрос смерти становится для нас спутником большинства новостей, с которыми мы постоянно сталкиваемся. Возникает необходимость в развитии умения относиться избирательно к той информации, что мы получаем, а также смещать локус внимания с жизни посторонних нам людей на жизнь реальную – свою и своих близких, т. е.



уметь уходить в информационный «детокс», который будет позволять человеку переключаться.

Н. Л. Шмелёва в своих работах представляет анализ функционально-стилистических особенностей черного юмора, в рамках которого установлена общность приемов создания комического, как и в юморе в целом. При этом выделяется большая роль сарказма, в рамках которого часто есть цель унижить другого, что свойственно черному юмору. Также описываются особенности проявления других приемов создания комического эффекта: гиперболизация, использование каламбуров, паронимов и игры слов для создания двусмысленности [14, с. 211]. Данный анализ помогает нам понять, что люди, использующие черный юмор, с тем же успехом способны овладеть на достаточном уровне юмором позитивным, приятным. Встает вопрос о том, что необходимо развивать у людей, склонных к черному юмору, чтобы помочь им сменить направление мыслей в процессе создания комического.

Особую специфику имеет черный юмор в сети Интернет, которую анализирует Е. Ю. Мещерякова. Она выделяет несколько нетипичных функций данного вида юмора. Черный юмор позволяет освещать отношение пользователя к темам, к которым он равнодушен, помогает облегчить восприятие неприятного опыта, а также способствует объединению групп пользователей с общими волнующими их темами. [9, с. 32] Виртуальный формат общения в настоящее время занимает подчас более значимое место для современного человека, чем реальный. В нем проходят рабочие встречи, занятия по интересам и даже наш досуг. В связи с этим людям сложнее развивать эмпатию и проявлять внимание к своим собеседникам. При отсутствии живого общения и живой реакции на собеседника складываются ложные ощущения от того, как воспринимает наши слова другой человек. В этом контексте возрастает роль развития эмоционального интеллекта,

эмпатии, так как происходит нарушение близости общения, теряется ценность контакта с человеком, пропадает доверие.

Кроме традиционных условий существования, человек может попадать в ситуации, в которых жизнь становится невыносимой. Это может возникать в местах лишения свободы, в зоне боевых действий или в условиях заточения. Е. А. Тагильцева занималась исследованием вопроса трансформации личности в условиях концлагеря. В рамках своего анализа она выделяет перечень основных эмоциональных переживаний, чувств, мыслей и состояний, которые испытывают заключенные в лагерях. Одним из них она считает появление черного юмора в связи с чувством безвыходности и безысходности, ощущением того, что терять больше нечего [13, с. 48]. Подобное ощущение может возникать в психотравмирующих обстоятельствах, когда жизнь коренным образом меняет свой маршрут, иногда по независящим от человека причинам. Исследование особенностей проявления людей в таких нестандартных обстоятельствах позволяет намечать маршруты наиболее эффективной помощи тем, кто может столкнуться с подобными ситуациями.

М. В. Мусийчук занимается исследованием вопросов продуктивного использования черного юмора для работы с кризисными состояниями. Она считает, что под воздействием черного юмора через изучение теории и практики самоконтроля, изменяется модально-оценочная направленность, что служит профилактикой суицидального поведения [10, с. 55]. В другом своем исследовании автор выделяет функции черного юмора. По ее мнению, он обеспечивает удовлетворительное самочувствие в неудовлетворительных ситуациях, позволяет посмотреть на себя и ситуацию со стороны, дает увидеть трагическую ситуацию со смешного ракурса [9, с. 35]. Данные исследования дают нам методы использования черного юмора в терапевтических целях.

И. Н. Асеева и Ю. А. Попкова, проводившие свои исследования в медицинской



сфере, говорят о черном юморе как о копинг-стратегии адекватного совладающего поведения, которая возникает в результате осознанного выбора в ситуациях, не поддающихся контролю медицинских работников [1, с. 70]. Мы предполагаем, что подобная копинг-стратегия характерна не только лицам, причастным к медицинской сфере. Также это свойственно в целом всем людям, со временем научившимся принимать ситуации, в которых они реально и адекватно оценивая себя, понимают, что не в состоянии повлиять на ход событий.

**Выводы.** Исследования о черном юморе демонстрируют значимость данной темы для нашего понимания психологических механизмов реакции человеческой психики на стрессовые ситуации. Однако необходимо продолжать исследования данного феномена, чтобы лучше понять его воздействие на человека.

Одна из перспективных областей исследований – это анализ связи между интеллектом и способностью к созданию/пониманию черного юмора. Также стоит учитывать культурные различия в использовании этой формы юмора, так как ее особенности могут отличаться в разных странах.

Практическое значение изучения черного юмора заключается в возможности использования его в качестве терапевтического инструмента при работе с людьми, страдающими от тревожных состояний или депрессии. Некоторые исследования уже подтверждают эффективность применения подобного типа шуток для улучшения настроения у пациентов.

Таким образом, дальнейшие исследования черного юмора могут помочь нам лучше понять, как наш мозг реагирует на этот тип юмора, и как мы можем использовать его для улучшения нашего физического и эмоционального здоровья.

#### АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы основные концепции черного юмора, а также особенности его применения в различных областях

жизни. Приведен анализ взглядов исследователей по поводу аспектов влияния черного юмора на человека. В статье используется метод сравнения текстов.

Обобщен материал по исследуемой теме, который позволяет обновить проблематику дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** черный юмор, вид юмора, форма юмора, шутка, способность, тип юмора, эмоциональный интеллект.

#### SUMMARY

In the article the main concepts of black humor are analyzed, as well as the features of its application in various areas of life. The analysis of the views of researchers on the aspects of the influence of black humor on a person is given. The article uses the method of comparing texts.

The material on the topic under study is summarized, which allows updating the problems of further research.

**Key words:** black humor, type of humor, form of humor, joke, ability, type of humor, emotional intelligence.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева И. Н., Попко Ю. А. Взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий поведения у медицинских работников различных специализаций // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 1 (9). – С. 63–75.
2. Бондаренко А. В. Языковая теория «смеха»: экзистенциальные предпосылки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 2. – С. 269–275.
3. Губанов Н. Н., Рокотянская Л. О., Губанов Н. И. Черный юмор: превращение трагедии в идею // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 328–340.
4. Евстафьева М. А. Тематическое поле черного юмора // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2017. – № 4. – С. 24–31.



5. Жаркой С. Ю. Полипарадигмальное исследование чувства юмора как комплексной личностной характеристики // Вестник РГГУ. Серия Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 2 (12). – С. 81–95.

6. Кашин В. В. К столетию со дня рождения Жан-Поля Сартра // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 4–7.

7. Кон А. Воспитание сердцем. – М.: Манн, Иванов и Фербер. Воспитание без стресса, 2022. – 336 с.

8. Мещерякова Е. Ю. Функциональные особенности черного юмора в сети Интернет // Вестник магистратуры. – 2021. – № 6. – № 1 (117). – С. 83–84.

9. Мусийчук М. В. Когнитивно-аффективные основания черного юмора как эффективная профилактика кризисных состояний // Академический журнал Западной Сибири. – 2014. – № 1 (50). – Т. 10. – С. 30–38.

10. Мусийчук М. В. Профилактика суицидального поведения на основе изменения модально-оценочной направленности средствами черного юмора // Тюменский медицинский журнал. – 2013. – Т. 15. – № 3. – С. 55–56.

11. Рыженко С. К. Использование рисуночного теста Сильвер в диагностике эмоционального состояния у детей и подростков // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 146–157.

12. Симатова О. Б. Качественное своеобразие вербальной агрессии в контексте различных общепрофессиональных деформаций педагогов // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2022. – № 3.

13. Тагильцева Е. А. Трансформация личности в условиях концлагеря: условия выживания // Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». – 2021. – № 2. – С. 41–51.

14. Шмельёва Н. Л. Понятие «черный юмор» и его функционально-стилистические особенности // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 8 (27). – Ч. 2. – С. 210–212.

15. Эпштейн О. В. Лингвокультурный феномен черного юмора // Актуальные проблемы лингвистики и современные методы преподавания иностранных языков. Специальный выпуск. – 2013. – С. 126–130.



**А. И. Лучинкина,  
Э. А. Ганиева**

УДК 159.922.6

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИТЕЛЯХ У ИНТЕРНЕТ-АКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ**

**В**ведение. Настоящий этап жизни общества связан не только с виртуализацией жизненного пространства, но и с возвратом к традиционным ценностям, главной из которых была и остается семья, основанная на взаимоуважении. Семья остается первым и основным институтом социализации личности, транслируя межпоколенческий опыт детям. Однако расширение жизненного пространства за счет сети Интернет выводит ее на третье место среди имеющихся институтов социализации. Дети и подростки постигают законы виртуальной жизни раньше, чем усваивают социальные нормы в реальной среде. С одной стороны, такая ситуация позволяет им быстрее адаптироваться в лавине скоростных информационных потоков, а с другой – размывает идеал родителей, отодвигая их на второй план в ходе социализации.



Следствием размытия идеалов может стать неуважение к родителям, их стигматизация, что приводит к неблагоприятным отношениям в семье и личностным девиациям ребенка.

Научная проблема заключается в выявлении специфики образа родителей у детей и подростков для проведения своевременной коррекционной работы с целью нормализации детско-родительских отношений.

**Цель исследования** – выявить и описать особенности представлений о родителях у подростков с разными уровнями интернет-активности.

**Задачи исследования:**

1. Определить теоретические подходы к исследованию проблемы представлений интернет-активных подростков о родителях
2. Уточнить понятие интернет-активность.
3. Эмпирически выявить особенности представлений о родителях у интернет-активных подростков.

**Методы исследования.** В ходе исследования применялись теоретический анализ, констатирующий эксперимент. На стадии констатирующего эксперимента использовались авторская анкета – для определения уровня интернет-активности, методика «Детско-родительские отношения подростков», проективная методика «Моя семья» для выявления особенностей отношения подростков к родителям.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие 123 подростка (79 девочек и 44 мальчика в возрасте 14–15 лет). Все участники исследования проходили методики в очном формате.

**Теоретическая концепция.** В наших более ранних исследованиях мы отмечали, что Интернет входит в первую тройку институтов социализации для подростков наравне с семьей и школой. При этом нормы и правила, транслируемые в интернет-пространстве, отличаются от законов реального мира: анонимность, отсутствие тела, репликация образа. Социальная активность, пик которой приходится на подростковый образ, зиждется

на ценностях и смыслах, усваиваемых подростком в институтах социализации. В этом плане Интернет конкурирует с семьей, образовательными учреждениями, создавая своеобразную неформальную группу, уголок безопасности. Интернет-активность является интегральной характеристикой деятельности личности в интернет-пространстве и характеризуется временем пребывания в нем; количеством групп, в которые активно входит подросток, протяженностью контента, количеством активных друзей; частотой переключения вкладок. Мы предположили, что согласно этим критериям можно выделить подростков с низким, средним и высоким уровнями интернет-активности.

В ходе анализа научной литературы по проблеме исследования мы предположили, что возрастающая интернет-активность подростков оказывает влияние на их отношение к родителям и представления подростков о родителях в целом.

**Основные результаты исследования и их обсуждение.** На первом этапе исследования нами были выделены три группы подростков по уровню их интернет-активности (рис. 1).

Как видно на рисунке 1, наибольшее количество респондентов (46 %) проявляют средний уровень интернет-активности, что предполагает активное переключение 5–6 вкладок, наличие от 50 до 100 активных подписчиков, диалоги на стене и в личных сообщениях, включенность в работу 3–5 групп.

24% респондентов имеют низкий уровень интернет-активности, которому характерны небольшое количество друзей и подписчиков в социальных сетях (не более 50 человек), рассматривают не более 2 вкладок одновременно, не ведут активную переписку на стене или в чате, могут быть подписаны на группу, но не участвуют в ее работе.

30% респондентов имеют высокий уровень интернет-активности, при котором количество активных друзей и подписчиков в социальных сетях превышает 100; у респондента одновременно открыто не менее 6–10



Chart Title

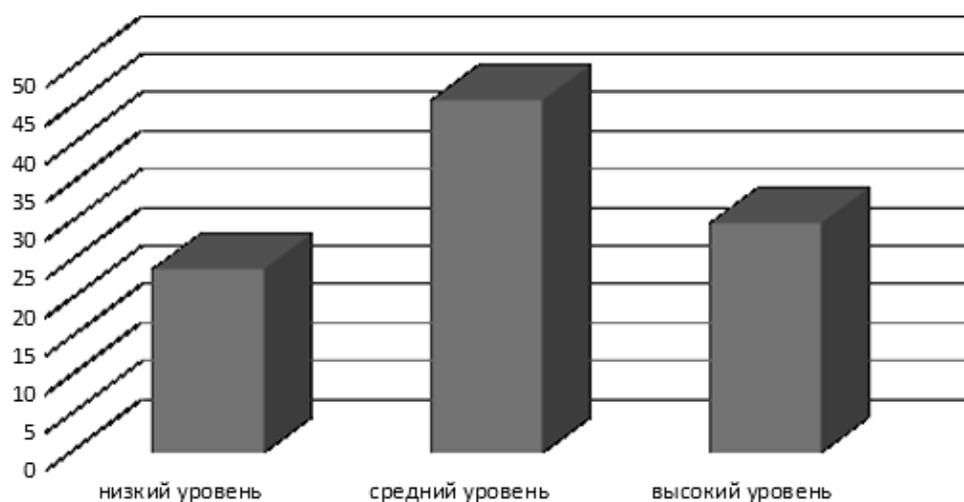


Рис. 1. Распределение респондентов по уровням интернет-активности

вкладок и идет активное переключение между ними, информация на стене меняется не реже 1 раза в сутки, состоит более, чем в 5 различных группах и ведет активную переписку в них.

Изучение представлений подростков о родителях показало достоверные различия между группами респондентов с разным уровнем интернет-активности по шкалам:

- принятие ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,4$  при  $p \geq 0,05$ );
- эмпатия ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 7,8$  при  $p \geq 0,05$ );
- эмоциональная дистанция ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 9,1$  при  $p \geq 0,05$ );
- сотрудничество ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,7$  при  $p \geq 0,05$ );
- принятие решения ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,1$  при  $p \geq 0,05$ );
- конфликтность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 7,4$  при  $p \geq 0,05$ );
- поощрение ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,6$  при  $p \geq 0,05$ );
- требовательность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,63$  при  $p \geq 0,05$ );
- мониторинг ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,46$  при  $p \geq 0,05$ );
- контроль ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,34$  при  $p \geq 0,05$ );
- авторитарность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,52$  при  $p \geq 0,05$ );
- поощрение автономности ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 11,2$  при  $p \geq 0,05$ );

- наказание ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 9,1$  при  $p \geq 0,05$ );
- непоследовательность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,44$  при  $p \geq 0,05$ );
- неуверенность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,7$  при  $p \geq 0,05$ );
- удовлетворение ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,5$  при  $p \geq 0,05$ );
- враждебность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,48$  при  $p \geq 0,05$ );
- доброжелательность ( $\chi^2_{\text{эксп}} = 8,21$  при  $p \geq 0,05$ ) (рис. 2).

Как видно на рисунке 2, в представлениях подростков с высоким уровнем интернет-активности в детско-родительских отношениях преобладают негативные тенденции: недостаток эмоциональной поддержки и связи, низкий уровень родительской вовлеченности в интересы ребенка, враждебность между супругами, чрезмерный контроль и авторитарность являются причинами образования чувства беспокойства, ограниченности, беспомощности, недостатка доверия, неспособности принимать решения. Побег в интернет-пространство является для подростка поиском спасения, поддержки, любви, понимания и свободы.

Респонденты со средним уровнем интернет-активности могут проявлять умеренный

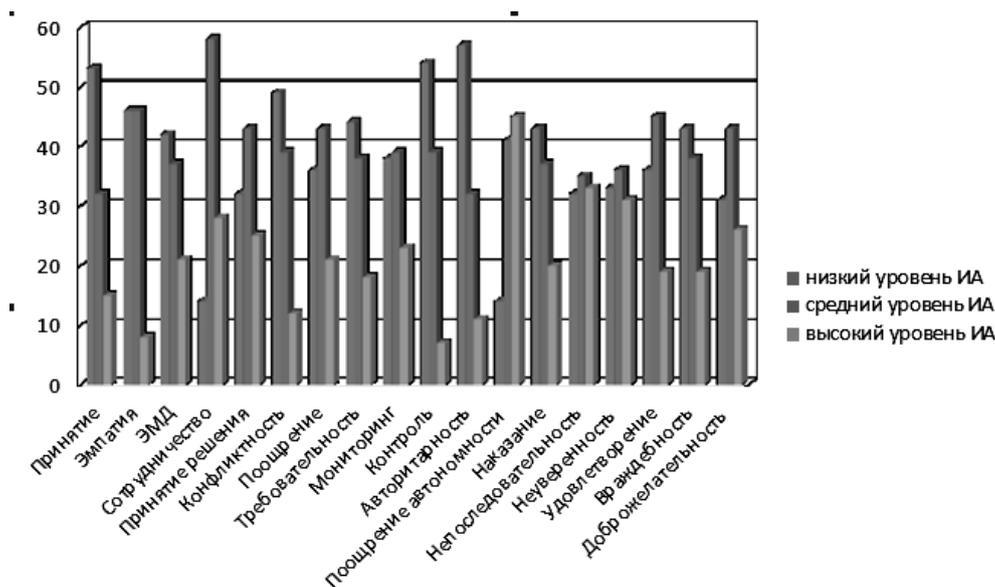


Рис. 2. Представления о родителях подростков с разными уровнями интернет-активности (высокий уровень выраженности представлений)

интерес к онлайн-технологиям, но не утрачивают контроля над своим временем, проявляют субъектную активность в реальном пространстве. Они могут более активно заниматься другими хобби и увлечениями, поддерживать социальные контакты офлайн, а также более эффективно выполнять школьные и домашние задания. Качество детско-родительских отношений значительно лучше в сравнении с высоким уровнем интернет-активности. В семьях со средним уровнем интернет-активности существует баланс среди всех необходимых компонентов для воспитания ребенка. Отношения между супругами гармоничны, что также имеет положительное влияние на детско-родительские отношения.

Подросткам с низким уровнем интернет-активности характерен высокий уровень удовлетворенности детско-родительскими отношениями, так как подросток проводит достаточно времени с родителями и получает от них необходимое количество внимания, любви и поддержки, что способствует ук-

реплению их взаимоотношений. Высокие показатели требовательности, мониторинга и поощрения в сочетании с низкими показателями авторитарности и наказания положительно влияют на дисциплину подростка.

Эмпирическое исследование внутрисемейных отношений подростков с разными уровнями интернет-активности представлено в таблице 1.

Как видно из Таблицы 1, для подростков с высоким уровнем интернет-активности характерны следующие особенности:

– рисунки выполнены набросками зарисовок тонкими или очень толстыми линиями с штриховками, линии не доведены до конца, что может быть показателем эмоционального напряжения, неустойчивости неуверенности и импульсивности;

– место расположения и размер рисунка – маленький невзрачный, расположен сбоку листа или же снизу, что может свидетельствовать о низкой самооценке и низкой значимости семьи для автора;



Таблица 1.

**Особенности проективных рисунков «Моя семья»  
у респондентов с разными уровнями интернет-активности**

<b>Группа</b> <b>Характеристика</b>	<b>Подростки с низким уровнем интернет-активности</b>	<b>Подростки со средним уровнем интернет-активности</b>	<b>Подростки с высоким уровнем интернет-активности</b>
Нажим линий, толщина	Линии толстые, оконченные	Линии преимущественно средней толщины	Линии либо очень толстые Либо очень тонкие Оборванные Много штриховки
Размещение рисунка	Рисунок занимает большую площадь листа и расположен всегда в центре	Чаще на весь лист	На части листа – сбоку или снизу
Цветовая гамма	Различная	Различная	Чаще серая или прорисовка одним цветом
Состав семьи	Изображают семью, друзей, себя Наиболее значимых прорисовывают тщательно	Чаще изображает всю семью	В неполном составе или изображение только одной фигуры
Изображение себя	Чаще в кругу друзей и семьи	Чаще в кругу семьи	Либо отсутствует, либо за кругом общения семьи
Изображение дополнительных деталей	Есть, но чаще связаны с семейным кругом – держатся за руки, читают книгу	Присутствуют	Отсутствуют
Дистанции	Небольшие дистанции	Изображение всех членов семьи на небольшой дистанции	Большие



– цветовая гамма – серая, что может обозначать неблагоприятную атмосферу внутри семьи;

– изображение семьи в неполном составе или изображение только одной фигуры может быть показателем отстраненности, отсутствия эмоционального контакта и в целом неблагоприятных отношений с неизображенными фигурами;

– на рисунке отсутствуют дополнительные детали;

– себя чаще всего автор изображает с краю и маленького размера, данный параметр характерен при низкой самооценке. Изображение ушей встречается только у одной прорисованной фигуры или не встречается вовсе – игнорирование и неумение слышать и слушать друг друга. Непрорисованные конечности (руки, пальцы и ноги) свидетельствуют о несамостоятельности и отсутствии влияния на других. Рот чаще всего изображен черточкой – человек скрывает свои чувства и мнение. В центре рисунка автор помещает крупную фигуру, которая, по его мнению, обладает большей властью и авторитарностью (родители, бабушка, дедушка)

Для подростков со средним уровнем интернет-активности характерны:

– изображение всех членов семьи на небольшой дистанции – что свидетельствует о присутствии в отношениях эмоциональной дистанции и сдержанности в проявлении чувств;

– наличие на рисунках дополнительных предметов (телефон, свет, игрушки), которые могут выступать преградой для общения и выстраивания более близких контактов;

– автор на рисунке изображает себя в окружении родственников, родителей, стоящих рядом друг с другом, реже по краям – исходя из этого можем сделать вывод о том, что между супругами дружелюбные и близкие отношения. Высота фигур родителей показывает их значимость, власть и авторитет. Рот (улыбка) – доброжелательность и открытость в проявлении эмоций. Ноги и опора под ни-

ми – самостоятельность и уверенность. Руки – самостоятельность и умение влиять на других.

Для подростков с низким уровнем интернет-активности характерны следующие признаки:

– авторы изображают всех членов семьи, что может говорить о благополучной атмосфере и наличии разного уровня эмоционального контакта со всеми фигурами. Рисунок занимает большую площадь листа и расположен всегда в центре – что говорит нам о здоровой самооценке и высоком уровне значимости семьи для автора. Размер всех прорисованных фигур является адекватным и соответствует возрастной норме, что свидетельствует об адекватном восприятии своей семьи. Авторы всех рисунков изобразили себя, (братьев и сестер) в центре, в окружении родителей, что указывает на наличие чувства защищенности, поддержки, любви и безопасности. Родителей изображают крупнее, что говорит о распределении власти, авторитета и значимости данных фигур. Все члены семьи нарисованы близко – низкий уровень эмоциональной дистанции. Все фигуры изображены в полный рост, реже по пояс – самостоятельность и уверенность. Глаза точки – независимость. Прорисовка рук и пальцев свидетельствует о способности принимать решение и влиять на других. Наличие прорисованных ушей у всех членов семьи, говорит о способности слышать, слушать и поддерживать.

Таким образом, наиболее адекватными в восприятии родительской семьи являются подростки со средним уровнем интернет-активности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. С возрастанием интернет-активности подростков усиливаются негативные тенденции в их представлениях о родителях, в том числе враждебность, эмоциональная дистанция, недоверие.

2. Эмпирически выявлены достоверные различия в представлениях о родителях у под-



росток с разными уровнями интернет-активности по шкалам: принятие, эмпатия, эмоциональная дистанция, сотрудничество, принятие решения, конфликтность, поощрение, требовательность, мониторинг, контроль, авторитарность, поощрение автономности, наказание, непоследовательность, неуверенность, удовлетворение, враждебность, доброжелательность.

#### АННОТАЦИЯ

В статье поднимаются вопросы представлений о родителях у подростков с разным уровнем интернет-активности. Целью статьи является описание особенностей представлений о семье у подростков с высоким, средним и низким уровнем интернет-активности. В ходе теоретического анализа автором уточнено понятие интернет-активности личности. Методы исследования: теоретический анализ, констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент проходил в два этапа: на первом этапе были выделены группы респондентов согласно их интернет-активности, а на втором изучены представления о семье у респондентов выделенных групп. В ходе исследования выявлены достоверные отличия в представлениях о семье в зависимости от уровня интернет-активности подростков. Эмпирически выявлено, что с возрастанием интернет-активности подростков усиливаются негативные тенденции в их представлениях о родителях, в том числе враждебность, эмоциональная дистанция, недоверие; существуют достоверные различия в выраженности таких характеристик, как принятие, эмпатия, эмоциональная дистанция, сотрудничество, принятие решения, конфликтность, поощрение, требовательность, мониторинг, контроль, авторитарность, поощрение автономности, наказание, непоследовательность, неуверенность, удовлетворение, враждебность, доброжелательность.

**Ключевые слова:** подростки, представления о родителях, интернет, интернет-активность, семья.

#### SUMMARY

The article raises questions about the ideas of parents among adolescents with different

levels of Internet activity. The purpose of the article is to describe the features of the ideas about the family in adolescents with high, medium and low levels of Internet activity. In the course of theoretical analysis, the author clarified the concept of Internet activity of a person. Research methods: theoretical analysis, ascertaining experiment. The ascertaining experiment took place in two stages: at the first stage, groups of respondents were identified according to their Internet activity, and at the second, the respondents' ideas about the family of the selected groups were studied. The study revealed significant differences in ideas about the family, depending on the level of Internet activity of adolescents. Empirically, it has been revealed that with the increase in Internet activity of adolescents, negative trends in their perceptions of parents, including hostility, emotional distress, increase.

**Key words:** teenagers, ideas about parents, Internet, Internet activity, family.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Е. Д. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – URL: [http://psyjournals.ru/files/6409/psyedu\\_2007\\_n2\\_tumanova.pdf](http://psyjournals.ru/files/6409/psyedu_2007_n2_tumanova.pdf).
2. Вассерман Л. И., Горьковая И. А., Ромицына Е. Е. Родители подростка. Психологическая диагностика в медико-педагогической практике. – СПб.: Речь, 2004. – 160 с.
3. Гарбузов В. И. Воспитания ребенка в семье. Совет психотерапевта. – М.: КАРО, 2015. – 296 с.
4. Геворкян Т. В. Подростки и родители о семье как ценности [Электронный ресурс] // Современные проблемы воспитания. – 2009. – № 1. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12364710>.
5. Головей Л.А. Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2016. – URL: [http://psyjournals.ru/social\\_psy/2016/n2/golovey.shtml](http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n2/golovey.shtml).



6. Головей Л. А. Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольника [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. – 2016. – № 3. – URL: [http://psy-journals.ru/social\\_psy/2016/n3/golovey.shtml](http://psy-journals.ru/social_psy/2016/n3/golovey.shtml).

7. Круповых Ж. Г., Истратова О. Н. Образ Я подростков, психологически зависящих от родителей [Электронный ресурс] // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 11. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12827946>.

8. Лучинкина А. И., Руденко Е. С. Особенности коммуникативного поведения личности подростков с разными уровнями суицидальных рисков при смене реальности // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 118–128.

9. Лучинкина А. И., Жихарева Л. В., Лучинкина И. С., Гребенюк А. А., Юдеева Т. В., Зекерьяев Р. И., Давидюк Н. М. Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2022. – № 3. – С. 21–35.

10. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С. Особенности одиночества в сети // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 1 (61). – С. 152–158.



**В. П. Журавель,  
Г. П. Рогочая**

УДК 316.485.6, 316.483

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ И ИХ УСТАНОВОК В КОНФЛИКТЕ**

**В**ведение. В настоящее время исследование конфликтов в системе образования является значимым направлением в области междисциплинарных исследований. Междисциплинарные исследования позволяют комплексно подойти к анализу данных феноменов и аккумулировать инструментарий педагогики, психологии и конфликтологии для своевременного предупреждения конфликтов, выявления факторов конфликтности и выработки эффективных технологий их урегулирования. От комплексного анализа конфликтов зависит эффективность учебного процесса, создание комфортного социально-психологического климата в учебном коллективе. Как показывает практика, конфликты происходят на всех системах высшего образования, начиная с поступления в вузы до выпуска из них. Абитуриенты, студенты и выпускники высших учебных заведений часто находятся в потенциально конфликтной ситуации [5].

Под конфликтом, как правило, понимают состояние открытой, часто затяжной борьбы в отношениях между людьми, столкновение их ценностей, позиций, мнений; внутриличностное противоборство несовместимых желаний, мотивов и импульсов. Огромное влияние на ход, разрешение и последствия конфликта оказывают установки индивида в конфликте. Среди определяющих факторов конфликтности принято выделять социаль-



ные факторы и индивидуально личностные. В рамках концепта социальной установки возможен учет этих факторов и построение модели исследования, направленной на выявление взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте. В определении Г. Олпорта: «Социальная установка – это состояние психологической готовности личности вести себя определенным образом в отношении объекта, детерминированное ее прошлым опытом» [6]. В данном исследовании мы будем опираться на трехкомпонентную структуру социальной установки, выявленную М. Смиттом, в которую входили осознание, оценка и готовность действовать [6].

Главной отличительной чертой студенческих конфликтов является среда их возникновения. Студенческая группа – это малая социальная группа, неоднородная по своему составу. В нее входят индивиды, принадлежащие к разным национальным, культурным, религиозным общностям. Соответственно студенты могут отличаться жизненными ценностями, взглядами, профессиональными и общекультурными интересами, обладающими разными культурными картинками мира и сформированными в этих картинках мира социальными установками [9]. Существенное влияние на неоднородность студенческой группы оказывает и экономический фактор. В одной группе могут обучаться как студенты коммерческого отделения, так и студенты, получающие бюджетное финансирование и различного рода гранты, социальные стипендии и выплаты. Все эти факторы могут потенциально становиться факторами конфликтности на почве несовместимости жизненных ориентиров [7]. Однако, как бы ни были важны социальные факторы, порождающие групповую динамику, индивидуально личностные факторы являются тем катализатором, который может либо объединить группу, либо значительно разобщить ее. Многие исследователи обозначают данный фактор как один из важнейших при возникновении споров [2]. Так, исследователь М. М. Кашапов отмечает,

что чаще всего именно личностные качества человека вызывают наибольшую конфронтацию, чем сама конфликтная ситуация [8]. К личностным качествам, усложняющим протекание конфликтного взаимодействия, можно отнести плохую саморегуляцию эмоций, неадекватную самооценку, отсутствие коммуникативных способностей, агрессивность, повышенную тревожность, косность мышления, невосприимчивость к новому и многое другое [11].

#### **Формулировка цели, ее актуальность.**

Цель исследования: выявить взаимосвязь установок студентов высшей школы в конфликте с индивидуально-типологическими особенностями студентов. На основании выявленных взаимосвязей предложить технологии упреждения и урегулирования конфликтов в высшей школе.

Современное состояние общества характеризуется постоянным нарастанием уровня конфликтности во всех сферах, в том числе и в образовании. Актуализируется поиск механизмов и технологий эффективного социального управления в различных сферах человеческой деятельности, поиск новых социальных технологий урегулирования конфликтов. Молодежь в силу особенностей своего социального положения относится к одной из самых конфликтных групп общества, находясь на пике социальных противоречий и не имея опыта разрешения конфликтов. Данная возрастная группа находится в сложной и противоречивой ситуации, поскольку одновременно вынуждена решать несколько социальных задач – обретение социального статуса, финансовой независимости, психологической зрелости и др. Студенческая молодежь является той социальной группой, которая наиболее подвержена рискам вовлечения в различные формы конфликтного взаимодействия. Студенческий период совпадает с периодом юношеского возраста, главной целью которого является переход от подросткового возраста к зрелости. Здесь личность формирует навыки для успешного перехода к взрослой самостоятельной жизни.



Именно в этом возрасте личность осознает свое место в мире, вырабатывает личностное отношение к категориям «добра» и «зла», структурирует для себя систему общественных отношений и определяется со своей ценностной позицией. Поэтому в изучении конфликтов, возникающих в данный период наиболее важно изучать взаимосвязь возникновения конфликтов с индивидуально-типологическими особенностями личности студента.

**Изложение основного материала.** Теоретическую базу исследования составляют теория организационных систем, разработанная Р. Блейком, Дж. Моутоном и К. Томасом, трехкомпонентная теория установок М. Смита и теория социальных установок Д. Н. Узнадзе, классификация конфликтов в высшей школе В. Добрыниной и Т. Кухтевич, а также исследования особенностей конфликтов в студенческой среде и личностных особенностей студентов Л. И. Демидовой, В. Е. Валуйковой и А. Н. Акопян.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование было проведено на базе различных университетов России. В исследовании приняло участие 100 респондентов. Возрастной состав выборки: 18–23 года. Студенты обучаются на различных направлениях и курсах, начиная с первого курса бакалавриата и заканчивая пятым курсом специалитета. Гендерный состав выборки: 76 % – девушки, 24 % – юноши.

**Методы исследования.** Эмпирические методы использовались для изучения обусловленности установок студента в конфликте его личностными особенностями. Так, с помощью метода опроса (анкетирование) были выявлены виды, причины, частота и интенсивность студенческих конфликтов. С помощью стандартизированных методик были выявлены индивидуально-типологические особенности личности студента, а также компоненты социальной установки: эмоции и поведение. С помощью метода неоконченных предложений был выявлен когнитивный компонент социальной установки: убеждения и стереотипы студента о конфликте. Методы обра-

ботки данных (качественный и количественный анализ) позволили выявить связь индивидуально-типологических особенностей студента и его установок в конфликте

Специально разработанная анкета была направлена на выявление социально-демографических данных, необходимых для проведения исследования, таких как пол, возраст и курс обучения. Также анкета выявляла частоту возникновения конфликтов, с кем эти конфликты происходят, их интенсивность, а также их причины.

**Методики исследования.** Для диагностики индивидуально-типологических особенностей личности студента была использована русская версия опросника ТИРІ (ТИРІ-RU) «Большая пятерка» в адаптации А. С. Сергеевой [10]. Данный опросник позволил выявить такие черты личности, как экстраверсия, дружелюбие, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость к новому. Далее для выявления поведенческого компонента установки в конфликте был применен «Тест определения стратегии поведения в конфликте», автор Томас-Киллман, в адаптации Н. В. Гришиной. Данный опросник показывает нам типичную реакцию респондента на конфликт, ту стратегию, которую он чаще всего избирает. Автор выделяет пять возможных стратегий поведения: компромисс, сотрудничество, избегание, приспособление и конкуренция. Следующей была применена методика «Склонность к аффективным состояниям», автор В. В. Бойко. Данная методика помогла нам установить эмоциональную составляющую установки в конфликте и показала, насколько респонденты склонны к аффективному реагированию на конфликт.

В ходе исследования было выявлено, что наиболее часто студенты конфликтуют со своими одноклассниками (рис. 1).

Причины конфликтов с одноклассниками можно увидеть на рисунке 2.

Причинами конфликтов с одноклассниками выступили неэффективная коммуникация, которая заключается в перебивании,

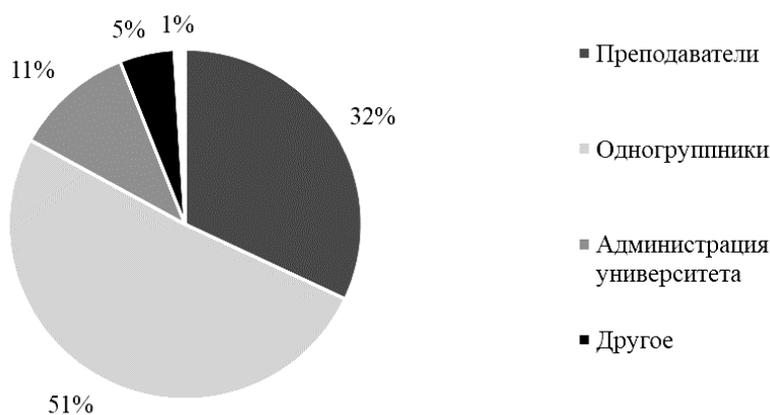


Рис. 1. Стороны конфликтного взаимодействия

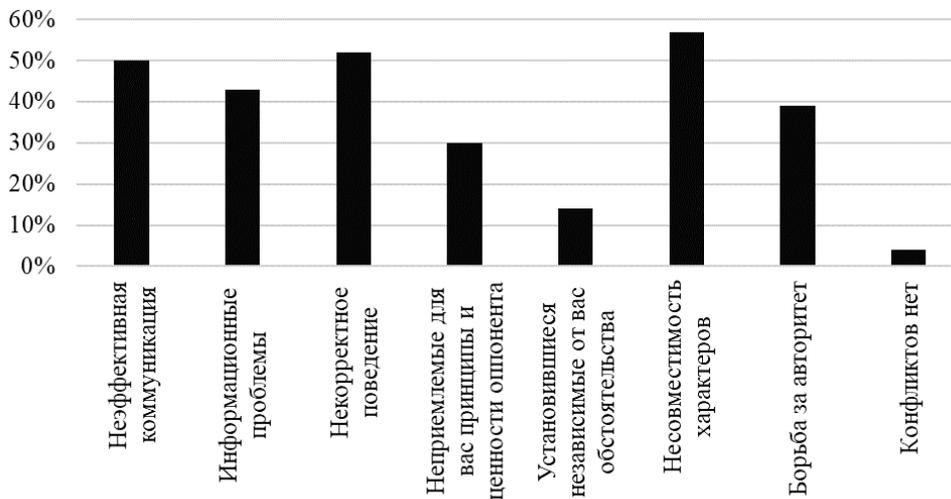


Рис. 2. Причины конфликтов с одногруппниками

использовании неподходящей лексики, игнорировании и др. (50%); информационные проблемы, которые включают в себя искажение информации, неправильное ее донесение до партнера по коммуникации, сплетни, слухи и др. (43%); некорректное поведение оппонента (52%); неприемлемые для вас принципы и ценности оппонента (30%); установившиеся независимые от вас обстоятельства (14%); несовместимость характеров (57%); борьба за авторитет (39%) и

лишь 4% отметили, что конфликтов с одногруппниками не возникает.

Также было выявлено, что именно с одногруппниками студенческие конфликты являются наиболее интенсивными (табл. 1). Респондентам было предложено ответить на вопрос об интенсивности конфликтов с каждой из групп участников конфликта. Студентам предлагалась семибальная шкала интенсивности конфликтов, где 1 – конфликт будет почти незаметен и незначим для меня, а 7 –



Таблица 1.

**Интенсивность конфликтов с различными группами участников**

Значение	Группа участников			
	Одногруппники	Преподаватели	Администрация	Другое
Среднее значение	4,04	3,76	2,78	1,63
Мода	5	5	1	1
Медиана	4	4	2	1
Стандартное отклонение	1,79	1,9	1,7	1,23

Таблица 2.

**Сравнение старших и младших курсов по частоте возникновения студенческих конфликтов**

Шкала	Ср. показатели по группам (в баллах)		Значимость t-критерия Стьюдента
	Среднее значение по подгруппе младших курсов (1-2)	Среднее значение по подгруппе старших курсов (3-4)	
Частота	3,355	2,291	0,000000955*

конфликт сильно выбьет меня из колеи и значительно повлияет на мое эмоциональное состояние.

В соответствии с t-критерием Стьюдента (табл. 2) можно сделать вывод, что в исследуемой выборке существуют значимые различия на очень высоком уровне между частотой возникновения конфликтов на младших курсах и на старших (на уровне значимости равном 0,001). То есть на младших курсах конфликты возникают намного чаще, чем на старших.

Таким образом, была выявлена следующая специфика возникновения конфликтов в среде студентов высшей школы. Наибо-

лее часто студенты конфликтуют со своими одногруппниками и именно конфликты с одногруппниками наиболее сильно влияют на психологическое состояние студента. Эти конфликты могут сильно повлиять на психологический комфорт учащегося, а впоследствии и на его ментальное здоровье и учебную успеваемость. Наиболее распространенными причинами конфликтов с одногруппниками являются неэффективная коммуникация, проблемы с информацией, несовместимость характеров и некорректное поведение оппонента. Наиболее распространенные причины конфликтов с преподавателями: неэффективная коммуникация, несправедливая оценка и вы-



Таблица 3.

## Значения по методике TIPI-RU в адаптации А. С. Сергеевой

Значение	Показатели TIPI-RU				
	Экстраверсия	Дружелюбие	Добросовестность	Эмоциональная стабильность	Открытость к новому
Среднее значение	9,5	9,22	10,79	8,04	9,88
Мода	10	8	14	9	9
Медиана	10	9	11	8	10
Стандартное отклонение	2,762	2,389	2,354	2,857	2,293

бор преподавателем «любимчиков». С администрацией университета это проблемы с информацией, непрофессионализм и установившиеся независимые от участников обстоятельства.

Для изучения индивидуально-типологических особенностей личности студента была выбрана русская версия опросника TIPI (TIPI-RU) «Большая пятерка» в адаптации А. С. Сергеевой. В целом по выборке были получены следующие данные, представленные в таблице 3. В исследуемой группе в среднем экстраверсия, дружелюбие, добросовестность и открытость к новому выражены на высоком уровне, а эмоциональная стабильность – на среднем.

Таким образом, респонденты показывают высокий уровень выраженности по всем шкалам, кроме «эмоциональной стабильности», которая выражена на среднем уровне. Респондентов отличает прямота, но не требовательность. Им свойственна уступчивость, скромность, склонность к сочувствию. Достаточно выражен альтруизм, организованность и ответственность. Студенты нацелены

на достижения, для них характерна также рассудительность, их можно описать как любознательных, склонных к фантазированию, творческих, с широкими интересами. Однако при этом респонденты могут быть достаточно самодовольными, и их эмоциональное состояние может быть подвижным и нестабильным.

Для выявления компонентов установок в конфликте были применены три методики. Первая из них – «Склонность к аффективным состояниям», автор В. В. Бойко, была направлена на выявление эмоционального компонента установки. Результаты проведения данной методики представлены на рисунке 3. 19 % респондентов показали высокий уровень склонности к аффективным состояниям. Для них характерно переживание длительных и плохо управляемых эмоций. Человек легко и по самым разным случаям впадает в состояние аффекта. 43 % респондентов проявили средний уровень по данному показателю, 38 % – низкий.

Для выявления поведенческого компонента установок в конфликте была использована методика «Тест определения стра-

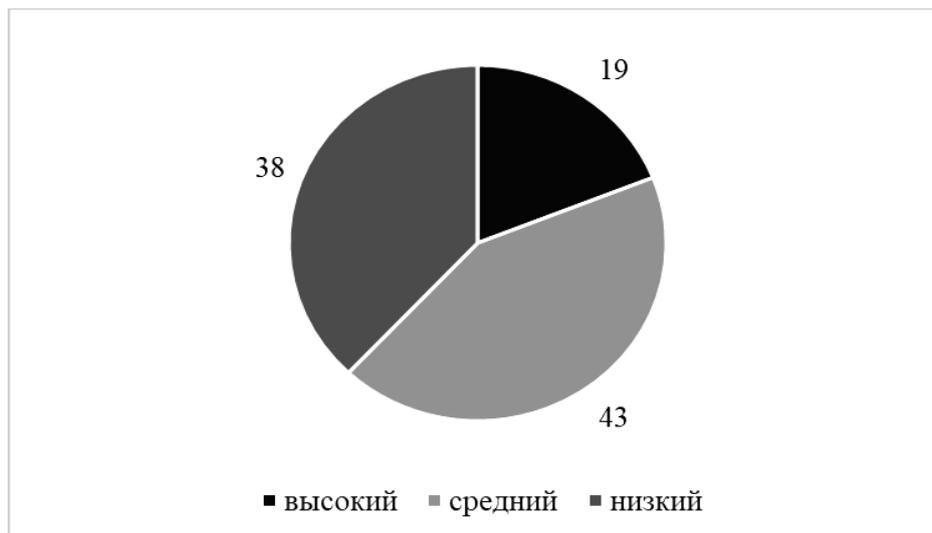


Рис. 3. Результаты по методике «Склонность к аффективным состояниям»

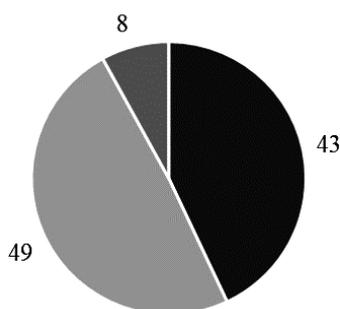
Таблица 4.

Результаты «Теста определения стратегии поведения в конфликте»

Значения	Стратегии поведения				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Среднее значение	3,83	6,7	6,92	7,12	5,43
Мода	2	6	8	7	6
Медиана	3	7	7	7	6
Стандартное отклонение	3,279	1,962	1,868	2,176	2,337

тегии поведения в конфликте», автор Томас-Киллман, в адаптации Н. В. Гришиной (табл. 4). В среднем наиболее выраженной стратегией поведения в выборке является избегание (средний балл по выборке – 7,12), то есть игнорирование предмета конфликта и уход от конфликтной ситуации. Избегание является наиболее выраженной стратегией по-

ведения для 28 % респондентов. Наименее выраженной стратегией в среднем по выборке является соперничество (средний балл по выборке – 3,83), то есть для респондентов менее характерно отстаивание своих интересов любой ценой. Соперничество является преобладающей стратегией лишь для 10 % респондентов.



- Отрицательные убеждения
- Нейтральные убеждения
- Положительные убеждения

Рис. 4. Убеждения студентов о конфликте

Для выявления убеждений (когнитивной составляющей установки) студентов, связанных с конфликтами, был использован метод неоконченных предложений. Один из вопросов данного метода: «Периодически возникающие конфликты – это...» выявлял позитивные, негативные либо нейтральные убеждения студентов относительно возникающих конфликтов. Все ответы на данный вопрос были перекодированы в числовые значения, где 1 отражает отрицательные убеждения о конфликте, здесь респонденты утверждали, что периодически возникающие конфликты это «зло», «плохо», «проблема», «энергозатратно», «невесело» и др. Значение 2 отражало нейтральные убеждения студентов, такие как конфликт – это «норма», «нормально», «не страшно», «жизнь» и др. Под значением 3 были закодированы положительные убеждения студентов. Например, конфликт – это «способ преодолеть межличностные разногласия», «опыт, который может понадобиться в будущем», «хороший способ разъяснения недопонимания» и др. Мы получили следующие результаты, представленные на рисунке 4. 43 % респондентов убеждены, что конфликт – это отрицательное явление нашей жизни. Около половины опрошенных (49 %) считают, что конфликт – это нормальное, обыденное явление, без которого наша жизнь будет невозможна. И всего 8 % студентов

считают, что конфликт – это положительное явление, которое помогает нам лучше понимать друг друга и развиваться в наших взаимоотношениях.

На основе полученных данных был проведен корреляционный анализ Пирсона на выявление значимых взаимосвязей между компонентами установки в конфликте и индивидуально-типологическими особенностями личности. В результате данного анализа были выявлены следующие значимые взаимосвязи:

- чем больше студент проявляет такую индивидуально-типологическую черту, как «дружелюбие», тем менее он склонен в конфликте избирать стратегию поведения «соперничество» и во что бы то ни стало отстаивать свое мнение и учитывать только свои интересы ( $r = 0,462$  при  $p = 0,05$ );

- чем больше студент проявляет такую индивидуально-типологическую черту, как «экстраверсия», тем менее он склонен аффективно реагировать на конфликт ( $r = 0,205$  при  $p = 0,05$ );

- чем больше студент проявляет такую индивидуально-типологическую черту, как «эмоциональная стабильность», тем менее он склонен аффективно реагировать на конфликт ( $r = 0,424$  при  $p = 0,05$ );

- чем больше студент проявляет такую индивидуально-типологическую черту, как «эмоциональная стабильность», тем более он



склонен в конфликте избирать стратегию «сотрудничество», то есть разрабатывать наиболее взаимовыгодные условия разрешения спора для обеих сторон ( $r = 0,215$  при  $p = 0,05$ );

– чем больше студент проявляет такую индивидуально-типологическую черту, как «дружелюбие», тем более он склонен в конфликте избирать стратегию «приспособление», то есть идти на односторонние уступки ( $r = 0,412$  при  $p = 0,05$ );

– чем больше студент склонен к экстраверсии, тем более он эмоционально стабилен ( $r = 0,197$  при  $p = 0,05$ ).

**Выводы.** Так, в ходе эмпирического исследования было выявлено, что наиболее уязвимыми с точки зрения конфликтного взаимодействия являются студенты младших курсов. Это может быть связано с тем, что на первых курсах студенты проходят адаптационный период к новой среде, к новой учебной организации и, в принципе, к новой системе обучения. Именно поэтому с самых первых дней поступления студента в университет важно сопровождать данный этап адаптации и принимать меры для снижения риска возникновения потенциальных конфликтов. В качестве эффективной технологии, направленной на профилактику конфликтов в студенческой среде на младших курсах обучения, могут быть предложены адаптационные тренинги, включающие методики, направленные на формирование умений и навыков, позволяющих минимизировать деструктивные формы конфликтов и дающие возможность осуществлять деятельность по переводу социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло. Адаптационный тренинг позволяет расширить осведомленность о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и направлен на развитие умений оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации.

Проведенное исследование показало, что среди предпочтительных стратегий поведения в конфликте, студенты крайне редко ориентированы на стратегию сотрудничества, ус-

тановка к сотрудничеству и конструктивному диалогу представлена слабо. Одной из социальных технологий, ориентированных на сотрудничество в урегулировании конфликтов, является медиация. Стоит обратить внимание на развитие конфликтологических компетенций всех участников образовательного процесса, на внедрение медиативных технологий в практики урегулирования конфликтов в студенческой среде, создание служб медиации в вузах.

По результатам прохождения респондентами методики, направленной на выявление индивидуально-типологических характеристик личности, было определено, что для данной выборки на высоком уровне характерны экстраверсивность, доброжелательность, добросовестность и открытость к новому. А вот эмоциональная стабильность проявляется на более низком уровне, то есть респонденты проявляют признаки тревожности, эмоциональной лабильности, депрессивности и самокритичности. Сами студенты утверждают, что для эффективного разрешения конфликта важно обладать определенными коммуникативными навыками, навыками активного слушания и высоким уровнем эмоционального интеллекта. Данные компетенции входят в группу «гибких навыков», которые помогают решать различные социальные задачи и выстраивать конструктивное взаимодействие с людьми. Формирование «гибких навыков» является одной из актуальных задач периода обучения в вузе.

В заключении можно сказать, что полученные данные могут быть полезны преподавателям, сотрудникам вуза, а также самим студентам для профилактики, конструктивного разрешения и регулирования конфликтов.

#### АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты исследования взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей студентов и их установок в конфликте. По результатам исследования было выявлено, что основными причинами студенческих конфликтов являются неэффективная коммуникация и личностная не-



совместимость. Поведение и эмоциональная реакция студента в конфликте взаимосвязаны с некоторыми его индивидуально-типологическими характеристиками, такими как эмоциональная стабильность, экстраверсия и дружелюбие. На основании выявленных взаимосвязей были предложены технологии упреждения и урегулирования конфликтов в высшей школе.

**Ключевые слова:** студенческие конфликты; индивидуально-типологические особенности; установки в конфликте; медиация, установки.

#### SUMMARY

The article presents the results of a study of the relationship between the individual typological characteristics of students and their attitudes in conflict. According to the results of the study, it was revealed that the main causes of student conflicts are ineffective communication and personal incompatibility. The behavior and emotional reaction of a student in a conflict are interrelated with some of his individual typological characteristics, such as emotional stability, extroversion and friendliness. On the basis of the revealed interrelations, technologies of conflict prevention and resolution in higher education were proposed.

**Key words:** student conflicts; individual typological features; attitudes in conflict; mediation, attitudes.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян А. Н., Субботина Р. А. Психологические особенности студентов младших курсов с установкой «жертвы» в образовательной среде высшего учебного заведения // Образование и проблемы развития общества. – 2019. – № 3. – С. 79–86.

2. Ашанина Е. Н., Кубекова А. С. Психологические факторы конфликтного поведения // Проблемы толерантности и социокультурной интеграции в поликультурной образовательной среде российского вуза: материалы VII научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием, Астрахань, 12–13 декабря 2019 года. – Астрахань: Индивидуаль-

ный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель: Сорокин Роман Васильевич), 2019. – С. 58–63.

3. Валуйкова В. Е. Психолого-педагогические условия предупреждения межличностных конфликтов в студенческой среде // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 2 (83). – С. 195–198.

4. Демидова Л. И. Конфликты в учебной деятельности студентов вуза // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции, (14 марта 2020 г.). – Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2020. – С. 70–73.

5. Журавель В. П., Рогочая Г. П. Влияние индивидуально-типологических особенностей студента на его личностные установки в конфликте // XI Столыпинские чтения. Молодежь XXI века: роль высшей школы в инновационном развитии России: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 11–12 ноября 2022 года). – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. – С. 97–100.

6. Коломиец О. В., Марченко А. И. Анализ теоретических подходов к определению социальных установок в зарубежной и отечественной психологии // Научные труды КубГТУ. – 2017. – № 6. – С. 126–132.

7. Митяева А. М. Педагогические технологии индивидуализации учебной деятельности студентов в образовательном процессе вуза // Медико-социально-педагогические аспекты современных образовательных процессов. – Орел: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2022. – С. 50–66.

8. Невструева Т. Х., Лагуткина М. Н. Взаимосвязь личностных факторов и стратегий реагирования на конфликт в особых условиях жизнедеятельности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 1–7.

9. Рогочая Г. П., Улько Е. В. Сравнение установок на урегулирование конфликтов с



участием медиатора студенческой молодежи Республики Дагестан и Краснодарского края [Электронный ресурс] // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/139954>.

10. Сергеева А. С., Кирилов Б. А., Джумагулова А. Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 3. – С. 138–154.

11. Сундуков А. В., Зачиняев С. Н. Индивидуально-личностные особенности сотрудника и организационная культура как доминантные факторы управленческих решений в ситуации организационного конфликта // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 4. – С. 53–56.



**Ю. А. Лебедева,  
И. Г. Юркова,  
Е. И. Богачинский**

УДК 159.9.07

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Актуальность данной статьи обусловлена рядом причин. Во-первых, в условиях динамичных изменений социально-экономической ситуации в стране смена ценностных ориентиров и мощные информационные потоки затронули сознание молодежи. В таких условиях возникают разнообразные трудности, заставляющие ее быстро адаптироваться к новой ситуации и социальной среде в целом. Во-вторых, негативное воздействие окружающей среды способствует возникновению социальной дезадаптации и приводит к росту асоциальных проявлений в молодежной среде. В-третьих, анализ здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи показывает рост заболеваемости и снижение уровня физической активности. Выраженная тенденция ухудшения здоровья молодого поколения требует комплексного подхода к решению проблемы укрепления физического, социального и психологического здоровья. Социальное и психологическое здоровье студенческой молодежи тесно взаимосвязано с ее интересами, мотивами, потребностями, ценностными установками, личностными характеристиками и занимаемым положением в обществе. Поэтому целесообразно говорить о социально-психологическом здоровье как интегральной характеристике личности молодого человека.



Степень научной разработанности проблемы. В науке сложились определенные теоретико-методологические основы исследования социально-психологического здоровья студентов.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов здоровья содержится в работах В. А. Ананьева, В. М. Бехтерева, Л. А. Байковой, Ю. В. Кузьминой, Л. В. Мардахаева, А. В. Никольского, В. Э. Пахальяна, В. И. Петрушина, Г. С. Никифорова, В. М. Крука, Т. В. Башкиревой и других.

В отечественных трудах изучением социально-психологического здоровья студентов занимались Н. Х. Гафиатулина, Д. В. Кротов, С. И. Самыгин, Д. С. Загутин, Л. В. Колпина, Ю. В. Кузьмина, И. И. Леонова, Е. В. Цикалюк, А. В. Медведев, М. В. Хватова, С. В. Борисова, О. В. Хухлаева, И. В. Чернов, П. А. Гужова, И. В. Дубровина, М. В. Хватова и другие.

Проведенный теоретический анализ показал, что в настоящее время до сих пор не сложилось целостное понимание сущности понятий «здоровье», «психическое здоровье», «психологическое здоровье» и «социальное здоровье». Во многом это вызвано тем, что здоровье человека в целом находится на взаимосвязанных и взаимообусловленных уровнях регуляции: физиологическом, психологическом и социальном.

Юридически термин «здоровье» закреплен в статье 2 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» № 323-ФЗ от 21 ноября 2011 года. Здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма [5]. Исходя из уже предложенных определений, можно рассматривать здоровье как разноплановый, многомерный и неоднородный по своей структуре феномен, отражающий качественные аспекты существования человека. Такое понимание термина «здоровье» предложено и экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). Здоровье рассматривается ими как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо заболеваний, физических дефектов и отклонений [3].

К проблемам психического здоровья привлек внимание В. М. Бехтерев еще в начале XX века. Под психическим здоровьем принято понимать состояние благополучия, которое позволяет человеку реализовать свой потенциал и успешно справляться с критическими ситуациями, учиться и продуктивно работать, строить гармоничные отношения и вносить вклад в жизнь своего сообщества. Психическое здоровье имеет сложноуровневое строение и включает в себя согласованность всех психических функций организма, смысловое отношение человека, чувство субъективной психологической комфортности, зрелость чувств и идентичность переживаний в однотипных обстоятельствах, критичность к различным жизненным ситуациям, способность к целенаправленной деятельности, адекватные формы поведения и реакции на социальную среду, способность планировать и осуществлять собственную жизнь в целом. Чем более органично соединены указанные свойства личности, тем более она устойчива и способна противостоять негативным влияниям, стремящимся нарушить ее целостность. Стоит отметить, что психическое здоровье является составляющей более широкого понятия «психологическое здоровье».

Это понятие подчеркивает взаимосвязь телесного и психического компонента в человеке, необходимых для его полноценного функционирования.

В отечественной науке понятие «психологическое здоровье» было предложено доктором психологических наук, профессором И. В. Дубровиной. В ее работах представлено различие психического (отдельный психический процесс или механизм) и психологического здоровья личности (духовное становление, полнота и богатство внутреннего мира личности в результате всестороннего психического развития) [2].



Социальный уровень здоровья считается наименее изученным, но не менее перспективным для проведения дальнейших исследований. По мнению Г. С. Никифорова, уровень социального здоровья также имеет свою сложность и специфику рассмотрения [4].

Е. В. Цикалюк под социальным здоровьем понимает динамическое состояние человека, социальной группы и общества в целом, определяющееся их способностью и возможностью адаптироваться к условиям социальной среды, способствующее социальной интеграции и полноценному выполнению социальных функций [6].

Иной подход к пониманию термина «социальное здоровье» представлен в работах Н. Х. Гафиатулиной. Под социальным здоровьем она понимает состояние, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями человека и социокультурной среды, выражающееся в достаточности статусно-ролевых позиций для возможности удовлетворения личностных потребностей и социокультурной адаптации [1].

Социальное здоровье как интегральное понятие отражает деятельное отношение личности к миру, уровень адаптации к социальной среде, степень ее социальной активности, гармонию взаимоотношений с окружающими людьми, включенность в социальные институты, здоровый образ жизни, адекватную регуляцию поведения в соответствии с принятыми социальными нормами и ценностными ориентирами, позволяющие ей успешно реализовывать социальное взаимодействие.

Поэтому стоит говорить о социально-психологическом здоровье личности. Отклонения в физическом компоненте здоровья (например, инвалидность) могут стать причинами психологического и социального неблагополучия. С другой стороны, существуют и обратные примеры, когда социально-психологическое здоровье помогает компенсировать физиологические болезни.

Можно сделать вывод о том, что социально-психологическое здоровье позволяет

личности стать не только самодостаточной, но и способной в своем поведении и отношениях опираться как на задаваемые социальные нормы, так и внутренние ориентиры.

Целью исследования является выявление личностных детерминант социально-психологического здоровья студенческой молодежи.

В качестве методик исследования были применены:

– Методика оценки качества жизни «SF-36 Health status survey»;

– Методика «Спектр психологического здоровья» (МНС), разработанная К. Кизом, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина;

– Методика МЛЮ (Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»), разработанная А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным.

Эмпирической базой нашего исследования выступил ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», а именно – студенты 1–4 курсов очной формы обучения. Выборка составила 70 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет, из них 57 девушек (81,43 % от общей выборки) и 13 юношей (18,57 % соответственно). Для подсчета и разделения респондентов на группы был применен метод иерархической кластеризации при помощи функции linkage Google Colaboratory с целью выявления личностных детерминант социально-психологического здоровья студенческой молодежи.

В совокупной выборке было получено 3 кластера. Наиболее распространенным является кластер 1 – 35 респондентов (50 %), далее следует кластер 3 – 24 респондента (34,29 %) и кластер 2 – 11 респондентов (15,71 % соответственно).

В первый кластер вошли 24 девушки и 11 юношей, средний возраст которых составил 19 лет. У респондентов данного кластера уровень социально-психологического здоровья оценивается как существенно выше среднего значения. В рамках проведенного исследования этот кластер рассматривался



как эталонный. Во второй кластер вошли 10 девушек и 1 юноша. Средний возраст данной группы составил 19,2 года. У респондентов данного кластера уровень социально-психологического здоровья оценивается как ниже среднего значения. В третий кластер вошли 23 девушки и 1 юноша. Средний возраст данного кластера – 18,5 лет. У респондентов третьего кластера уровень социально-психологического здоровья оценивается как средний.

Качество жизни представляет собой комплексную характеристику физического и ролевого функционирования, жизненной активности и эмоционального самочувствия человека, основанную на его субъективном восприятии, что в медико-социальном понимании этого термина всегда связано как с общим состоянием физического здоровья, так и социально-психологического в частности. Поэтому стоит начать с оценки качества жизни исследуемых респондентов по методике SF-36 «Оценка качества жизни».

По первому кластеру в целом можно говорить об их полном физическом, социальном и психическом здоровье, так как показатели по всем представленным в методике шкалам находятся в пределах высоких (81–100 баллов) и повышенных значений (61–80). В целом данные студенты оценивают свое здоровье как отличное или очень хорошее. Они отмечают, что их здоровье в целом не изменилось или улучшилось за прошедший год. Но некоторые физические нагрузки (например, спортивные занятия, бег или подъем по лестнице) причиняют им дискомфорт и на короткий промежуток времени способны ограничить их функциональное состояние. Эмоциональное состояние данных испытуемых позволяет им активно проводить время с однокурсниками, друзьями и семьей. За предшествующий исследованию месяц выраженность боли оценивается в пределах низких показателей (1–2 балла из 6 возможных). Их отличает активность, энергичность, бодрость и спокойствие.

У студентов, вошедших во второй кластер, выявлены пониженные показатели общего состояния здоровья и жизненной активности (в пределах 21–40 баллов). Отмечается снижение уровня социального и психического здоровья, а также эмоционального состояния испытуемых. Болевой синдром не оказал существенного влияния на общие показатели качества жизни данных респондентов (61–80 баллов). При этом они отмечали, что чаще испытывали слабую боль в повседневной деятельности. Нарушение эмоционального состояния повлияло на аккуратность и качество выполняемой работы. Зачастую они более склонны к болезням, чем студенты из первого и третьего кластера. Им свойственны значительные ограничения здоровья, быстрая утомляемость, постоянная усталость и измученность, нервозность, негативное отношение к своему здоровью, тревожность, пассивность, некоторая отчужденность и разрыв контактов с окружающими людьми.

Для третьего кластера характерны средние показатели по пяти из восьми представленных шкал SF-36. Самые низкие значения получены по ролевому функционированию (0–20 баллов) и эмоциональному состоянию данных студентов (21–40 баллов соответственно). Привычная работа респондентов зависит от их физического и эмоционального состояния. Им приходилось увеличивать время, затрачиваемое на повседневные дела и учебу. Возникающие трудности при выполнении различных видов работ потребовали больших усилий для их завершения. Они чаще отмечали, что их эмоциональное состояние мешало провести больше времени с любимым человеком, друзьями и семьей. В целом испытуемые ощущают беспокойство, подавленность и упадок духом.

Далее был определен общий уровень физического и психологического здоровья респондентов выделенных кластеров. Для оценки каждой шкалы был выбран средний показатель 50 z-оценок от «идеального» уровня здоровья и стандартное отклонение, равное



10. Стоит отметить, что в ответах респондентов трех кластеров не выявлены показатели общего уровня психологического здоровья выше среднего показателя 50 z-оценок. Для респондентов первого и второго кластеров снижение общего уровня психологического здоровья обусловлено более низкими показателями жизненной активности, для респондентов из третьего кластера – ролевого функционирования и эмоционального состояния. Для студентов первых двух кластеров характерен уровень физического здоровья выше среднего за счет повышенных показателей физического функционирования и интенсивности боли. У третьего кластера данный компонент здоровья не превышает средний показатель за счет более низких значений физического функционирования и ролевого поведения, обусловленного физическим состоянием респондентов на период проведения данного исследования.

Следующим этапом исследования стало определение спектра психологического благополучия респондентов трех кластеров. К. Киз представил модель континуума психологического здоровья, которая основывается на субъективной оценке личностью своего благополучия. Конструкт субъективного благополучия демонстрирует факторные взаимосвязи с общими показателями психологического здоровья.

В соответствии с нормативными параметрами субъективного благополучия можно говорить о том, что для первого кластера характерны высокие показатели эмоционального (11,77 баллов) и психологического благополучия (16,37 баллов), а также средние значения по шкале «Социальное благополучие» (22,43 баллов). В целом это указывает на высокий уровень психологического здоровья данных студентов. Их отличают позитивные эмоции, принятие себя, уверенность в себе, целеустремленность, самостоятельность и признание себя частью сообщества. При этом взгляд на природу человека не идеализирован.

Для второго и третьего кластера характерны средние значения по всем показателям субъективного благополучия. Они не совсем удовлетворены собственной жизнью, своей ролью в обществе, своими отношениями с окружающими людьми и реже переживали счастливые моменты в предшествующий исследованию месяц. Им более свойственны периодическое отсутствие интереса к жизни, теплоты и доверия по отношению к другим людям, уверенности в своем мнении и готовности выразить свои взгляды, приостановленный личностный рост. Испытуемые реже отмечали, что их жизнь имеет смысл и значение. В целом их можно отнести к категории лиц с умеренным психологическим здоровьем.

Общий уровень психологического здоровья студентов второго кластера находится ниже средних нормативных значений, но существенно понижается за счет самых низких показателей эмоционального и психологического благополучия (7,18 и 15,27 баллов соответственно).

Общий уровень психологического здоровья респондентов первого кластера можно охарактеризовать как существенно выше среднего уровня (в диапазоне от 49 до 62 баллов), второго кластера – как ниже среднего уровня (в диапазоне от 23 до 36 баллов) и третьего кластера – как средний (в диапазоне от 36 до 48 баллов). Высокий уровень психологического здоровья позволяет человеку быть целеустремленной, гармоничной и целостной личностью, уверенной в собственных силах и умеющей успешно реализовывать свои возможности в различных сферах жизнедеятельности.

Для оценки адаптационных способностей респондентов на основе оценки ряда психофизиологических, социальных и психологических характеристик личности, которые отражают интегральные особенности психического и социального развития, использовался многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность».



В кластерах 1 и 2 получены очень низкие значения показателя поведенческой регуляции. Это свидетельствует об определенной склонности к нервно-психическим срывам, отсутствию адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности. У респондентов первого кластера показатели данного параметра также находятся в пределах низких значений, но выше чем у респондентов второго и третьего кластеров соответственно.

Выявленный низкий уровень личностного адаптационного потенциала у респондентов второго и третьего кластеров свидетельствует о наличии у них признаков акцентуаций характера, а психическое состояние можно в ряде случаев охарактеризовать как пограничное. При изменении внешних и внутренних условий образовательной среды (например, конфликтная ситуация с преподавателем или однокурсником) возможны нервно-психические срывы, довольно длительные нарушения функционального состояния. На фоне низкого уровня личностного адаптационного потенциала и поведенческой регуляции у данных студентов можно сделать вывод о сниженных адаптационных способностях у 50 % респондентов совокупной выборки. У респондентов первого кластера личностный адаптационный потенциал можно оценить в пределах средних значений. Проявляются признаки различных акцентуаций, которые могут быть как компенсированы, так и проявлены в процессе смены формы деятельности. Адаптационный потенциал данных студентов во многом обусловлен внешними условиями социальной и образовательной среды. Их отличает достаточно низкий уровень эмоциональной устойчивости, поведенческой саморегуляции и работоспособности. Возможны асоциальные срывы и проявления агрессии. У студентов первого кластера на начальном этапе адаптации функциональное состояние может быть нарушено. Стоит отметить, что 15 из 35 респондентов данного кластера являются первокурсниками, что также требует постоянного контроля со стороны

кураторов и психологической службы вуза. Однако за счет более высокого значения поведенческой регуляции и морально-нравственной нормативности у студентов первого кластера увеличивается показатель личностного адаптационного потенциала. У респондентов второго и третьего кластеров уровень личностного адаптационного потенциала во многом обусловлен низкими показателями поведенческой регуляции.

При достаточно одинаковых средних значениях выраженности астенических реакций и состояний респондентов трех кластеров показатель наличия дезадаптационных нарушений более выражен у студентов, вошедших во второй кластер. У них за счет более низких значений психотических реакций и состояний наблюдается довольно высокий показатель выраженности дезадаптивных нарушений. Проявляются нарушения в эмоционально-волевой сфере. Они более склонны к неадекватной самооценке себя и окружающих людей, нарушению норм морали и поведения, развитию конфликтных ситуаций, затягивающемуся инфантилизму или апатии, агрессии, эмоциональному выгоранию и т. д.

Для оценки личностных особенностей респондентов на базе опросника МЛО была произведена обработка шкал I уровня опросника МЛО, которые аналогичны базовым шкалам СМИЛ.

Ведущей шкалой в профиле респондентов первого класса выступает гипомания. Она выявляет уровень активности и оптимизма респондентов. Данные студенты способны предвидеть возможные сложности и преодолевать возникающие трудности, не особо фиксируясь на них. Такая личность убеждена в собственной правоте и зачастую снисходительно относится как к своим, так чужим недостаткам. Акцентуация по данной шкале говорит о том, что лицам этого круга свойственны честолобие, раздражительность, эмоциональные всплески, сниженная критичность по отношению к себе, завышенная самооценка и, как следствие, переоценка соб-



ственных возможностей, лживость и ненадежность в определенные моменты жизни, беспринципность по отношению к окружающим людям и психопатологический вариант дезадаптации. У данных студентов ярко проявилась защитная реакция на попытку изучения их внутреннего мира при определенном стремлении скрыть свои характерологические дефекты и отрицании беспокоящих их чувств.

Стоит отметить, что для респондентов второго и третьего кластера характерны схожие личностные черты: подавленность настроения, повышенный уровень напряженности и тревожности, неустойчивость к стрессовым ситуациям, пассивность, неуверенность в себе и негативная оценка собственной личности, демонстративность поведения, драматизация происходящих событий, чрезмерная взволнованность в период проведения исследования, наличие внутренних проблем и привлечение внимания к ним с целью получения необходимой помощи. На уровне акцентуированных личностных характеристик общими шкалами в профиле студентов данных кластеров являются надежность, истерия, психопатия и шизоидность.

Ведущей шкалой в профиле респондентов второго кластера выступает шизоидность. Этим студентам отличает нестандартный подход к оценке (с опорой преимущественно на внутренние критерии) и решению возникающих проблем. У лиц с выраженной 8 шкалой отмечается невысокий уровень активности, непродуктивность мышления, что обуславливает довольно низкий уровень социальной адаптации и выраженные признаки дезадаптивных нарушений. Высокие значения по данной шкале позволяют сделать вывод об их замкнутости, напряженности, раздражительности, беспечности, отчужденности, дистанцировании от окружающей действительности и погружении в собственный внутренний мир, неадекватности эмоциональных реакций, подавленном настроении и обреченном отношении к жизни в целом.

Отмечены акцентуированные значения по шкале депрессии только у респондентов дан-

ного кластера. Идеализированный портрет личности депрессивного типа выглядит следующим образом: уровень здоровья ниже нормы, преобладание плохого самочувствия, постоянная усталость, замкнутость, пассивная жизненная позиция, пессимистическое отношение к своему будущему, ранимость, индифферентное отношение к противоположному полу, фиксация на своих неудачах. Акцентуированные значения по 2-й шкале могут быть связаны с резким разочарованием после пережитой неудачи или заболеванием, нарушившим привычный ход жизни и изменяющим планы данных студентов. Сочетание в личностном профиле депрессии и истерии приводит к постоянному чувству вины, самоунижению и склонности к суициду.

Стоит отметить, что успешность коррекционных воздействий существенно снижается, если в личностном профиле преобладают данные шкалы.

Ведущей шкалой в профиле респондентов третьего кластера выступает психопатия. Она выявляет активную личностную позицию, высокую поисковую активность, в структуре мотивационной направленности – преобладание мотивации достижения, уверенность и быстроту в принятии решений, спонтанность. Такая личность склонна к спонтанной активности, направленной на реализацию побуждений, вопреки здравому смыслу и интересам. Им свойственны низкая подчиняемость, подчеркнутая независимость и нетерпеливость, склонность к риску, притязания, уровень которых колеблется от успеха до неудач, непосредственность в проявлении чувств и несдержанность в отношениях, выраженная напряженность, негативное отношение к себе и окружающим людям. В стрессе у лиц с преобладающей 4-й шкалой проявляется действительный стеничный тип поведения, уверенность и решительность. На фоне хорошего интеллекта такие личности обладают способностью к нестандартному подходу при решении проблем. При этом проявляются асо-



циальные черты поведения и некоторые признаки нарушения социальной адаптации. Соответствие взглядов и поведения данных студентов принятым нормам, их система ценностей и морально-нравственный уровень во многом будут зависеть от микросоциального окружения и успешности коррекционно-воспитательной работы, предпринятой по отношению к ним.

Респонденты первого кластера более склонны давать социально желательные ответы, а также к отрицанию наличия проблем, существенной переоценке собственной личности. Отмечается плохое самообладание в межличностных конфликтах, социальная и эмоциональная незрелость.

Респонденты второго кластера более склонны к шизоидности и депрессии. Они обидчивы и импульсивны. Отмечается повышенный уровень агрессивности, конфликтности, частая смена настроения, интересов и привязанностей. Такая личность склонна к фиксации на неудачах, к соперничеству, замкнутости, враждебности, избеганию «неужных» контактов, непониманию мыслей и чувств окружающих, спонтанности в поведении, самобичеванию и фантазированию. Выявлено следующее противоречие: уровень развития коммуникативных навыков выше, чем у респондентов первого и третьего кластеров соответственно. При этом уровне коммуникативного развития они не стремятся налаживать и поддерживать контакты с микросоциальным окружением.

Респонденты третьего кластера более склонны к психопатии. Им характерны пренебрежение общепринятых норм, эгоцентричность, агрессивность, колебания настроения, мнительность и общительность, подверженность стрессу и конформность.

Полученные результаты позволяют определить личностные детерминанты, которые положительно или отрицательно влияют на социальный и психологический компонент здоровья, а, следовательно, на ресурс здоровья в целом.

## АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных детерминант социально-психологического здоровья студентов. Показано, что здоровье подрастающего поколения давно находится в сфере внимания медицинской науки, однако в психологической литературе до сих пор нет единого понимания дефиниций «психологическое здоровье», «социальное здоровье» в целом, но и «социально-психологическое здоровье молодежи» в частности. Значительная часть научных работ направлена на исследование сущности понятия «социально-психологическое здоровье», его структурных компонентов и способов его обеспечения в вузе, но при этом остаются недостаточно изученными личностные характеристики студентов, обуславливающие уровень их социально-психологического здоровья. В практической части исследования методом иерархической кластеризации выделены кластеры студентов с разным уровнем социально-психологического здоровья. Представлены личностные детерминанты социально-психологического здоровья студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** здоровье, психологическое здоровье, социальное здоровье, студенты, благополучие.

## SUMMARY

This article presents the results of an empirical study on the personal determinants of social-psychological health in college students. It is noted that the health of the younger generation has long been a focus of medical science. However, there is still no unified understanding of the definitions of «psychological health» «social health» and «social-psychological health of youth» in the psychological literature. A significant portion of scientific work is devoted to exploring the essence of the concept of «social-psychological health» its structural components, and ways to ensure it in higher education. Nevertheless, the personal cha-



racteristics of students that determine the level of their social-psychological health remain insufficiently researched. In the practical part of the study, clusters of students with different levels of social-psychological health were identified using the hierarchical clustering method. The article presents the personal determinants of social-psychological health in college students.

**Key words:** health, mental health, social health, students, well-being.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гафиятулина Н. Х., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Социальное здоровье российской молодежи как объект государственной молодежной политики // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 3. – С. 38–41.

2. Дубровина И. В. Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития // Развитие личности. – 2015. – № 2. – С. 67–95.

3. Комплексный план действий Всемирной организации здравоохранения в области психического здоровья на 2013–2030 годы [Электронный ресурс]. – URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/9789240050167-rus.pdf (дата обращения: 17.06.2022).

4. Никифоров Г. С., Дудченко З. Ф. Психологическое здоровье личности: к истории вопроса в отечественной психологии // Психологический журнал. – 2019. – № 6. – С. 55–65.

5. Российская Федерация. Законы. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон № 323-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями на 28 апреля 2023 года: принят Государственной Думой 1 ноября 2011 года: одобрен Советом Федерации 9 ноября 2011 года // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – М., 1997.

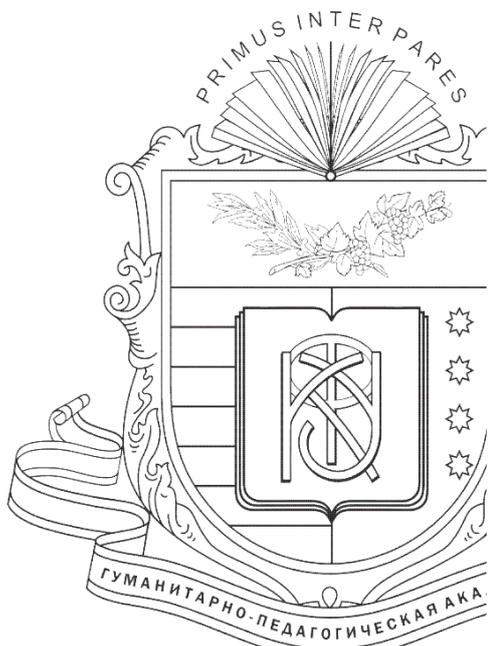
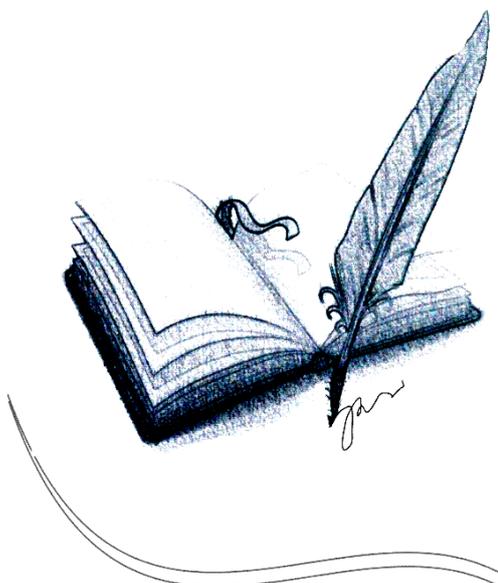
6. Цикалок Е. В. Формирование социального здоровья студенческой молодежи в ус-

ловиях организационной культуры вуза: специальность 22.00.08 «Социология управления»: автореферат дисс. ... канд. социолог. наук. – Чита: ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского», 2012. – 25 с.





## НАШИ АВТОРЫ



**Ван Шуан** –  
аспирант, ФГАОУ ВО  
«Уральский федеральный  
университет им. Первого Президента  
России Б. Н. Ельцина»,  
г. Екатеринбург

**Верстов**  
**Вадим Викторович** –  
кандидат юридических наук,  
доцент, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Верстова**  
**Марина Викторовна** –  
кандидат психологических наук,  
доцент, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Ганиева**  
**Эльзара Айдеровна** –  
магистрант, ГБОУ ВО РК  
«Крымский инженерно-педагогический  
университет имени Февзи Якубова»,  
г. Симферополь

**Глузман**  
**Александр Владимирович** –  
доктор педагогических наук,  
профессор,  
Гуманитарно-педагогическая  
академия (филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте

**Глузман**  
**Алина Александровна** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент,  
Гуманитарно-педагогическая  
академия (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте



**Гильмидинова**

**Татьяна Викторовна** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент, Религиозная духовная  
образовательная организация  
высшего образования  
«Заокский университет  
Церкви Христиан –  
Адвентистов Седьмого Дня»

**Дауров**

**Аслан Маметбиевич** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент, ГБОУ ВО  
«Ставропольский  
государственный  
педагогический институт»

**Екжанова**

**Елена Анатольевна** –  
доктор педагогических наук,  
профессор, ГАОУ ВО  
«Московский городской  
педагогический  
университет»

**Журавель**

**Валерия Павловна** –  
студент, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Исаева**

**Руслана Исаевна** –  
соискатель, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Лебедева**

**Юлия Александровна** –  
старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Лобачёва**

**Наталья Александровна** –  
кандидат филологических наук,  
доцент, Гуманитарно-педагогическая  
академия (филиал) ФГАОУ ВО  
«КФУ им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте

**Лучинкина**

**Анжелика Ильинична** –  
доктор психологических наук,  
профессор, ГБОУ ВО РК  
«Крымский инженерно-педагогический  
университет имени Февзи Якубова»,  
г. Симферополь

**Магомедов**

**Руслан Расулович** –  
доктор педагогических наук,  
профессор, ГБОУ ВО  
«Ставропольский государственный  
педагогический институт»

**Мезенцева**

**Анна Игоревна** –  
доцент, ФГАОУ ВО  
«Севастопольский  
государственный университет»

**Меликьян**

**Виктория Витальевна** –  
магистрант, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет», г. Краснодар

**Меркулова**

**Софья Александровна** –  
студент, ФГБОУ ВО  
«Липецкий государственный  
педагогический университет  
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

**Морозова**

**Виктория Владимировна** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент, ГАОУ ВО  
Ленинградской области  
«Ленинградский государственный  
университет имени А. С. Пушкина»,  
деревня Большое Рейзино

**Назарова**

**Людмила Леонидовна** –  
соискатель, учитель-дефектолог,  
Муниципальное бюджетное  
дошкольное образовательное  
учреждение «Детский сад № 262»,  
г. Москва

**Полоскина**

**Ольга Викторовна** –  
старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Липецкий  
государственный педагогический  
университет  
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»

**Раецкая**

**Илона Евгеньевна** –  
кандидат психологических наук,  
Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский  
государственный педагогический  
институт»  
в г. Ессентуки

**Рогочая**

**Галина Петровна** –  
кандидат философских наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный университет»,  
г. Краснодар

**Ромаева**

**Наталья Борисовна** –  
доктор педагогических наук,  
профессор, ГБУ ДПО  
«Ставропольский краевой институт  
развития образования, повышения  
квалификации и переподготовки  
работников образования»

**Рыбина**

**Светлана Алексеевна** –  
аспирант, Нижегородский филиал  
Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы

**Савельева**

**Нэлли Хисматуллаевна** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент, ФГАОУ ВО «Уральский

федеральный университет  
им. Первого Президента России  
Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург

**Серебровская**

**Наталья Евгеньевна** –  
доктор психологических наук,  
профессор, Нижегородский филиал  
Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы

**Соловьева**

**Ирина Васильевна** –  
кандидат экономических наук, доцент,  
ГБУ ДПО «Ставропольский краевой  
институт развития образования,  
повышения квалификации и  
переподготовки работников  
образования»

**Султанова**

**Ирина Викторовна** –  
кандидат психологических наук,  
доцент, ФГОУ ВО «Севастопольский  
государственный университет»

**Харитоновна**

**Евгения Владимировна** –  
профессор, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар

**Южанинова**

**Елена Владимировна** –  
кандидат педагогических наук,  
доцент, Нижнетагильский  
государственный социально-  
педагогический институт (филиал)  
ФГАОУ ВО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет»

**Юркова**

**Ирина Геннадьевна** –  
доцент, ФГБОУ ВО  
«Кубанский государственный  
университет»,  
г. Краснодар



**Уважаемые коллеги!**

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «**Гуманитарные науки**».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

**Основные рубрики журнала:**

- Психология
- Педагогика

**Рабочие языки** журнала – русский, английский

**Периодичность издания:** 4 раза в год.

