



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (59) / 2022

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых 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 №8 от 14.09.2022 г.

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)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Анна Цимбал,
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, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 10.10.2022 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 16. 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 путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2022 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.

Чёрный 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».

Пономарёва 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
ГЛУЗМАН А. В. 8

**ИСТОРИЯ,
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

АЛИХАНОВА Р. А.
Трансформация
традиционных семейных
ценностей чеченского
народа в условиях глобализации
и информатизации общества..... 10

*ЩУПЛЕНКОВ Н. О.,
ЩУПЛЕНКОВ О. В.*
Особенности восприятия
гуманитарного знания
в условиях модернизации
российского высшего
образования..... 15

*ГЛУЗМАН А. А.,
ГЛУЗМАН А. В.*
Стратегия
самосовершенствования будущих
преподавателей иностранных
языков на основе
самопознания..... 22

КРЕМНЕВА Т. Л.
Роль волонтерского
движения в процессе
становления социальной работы
и подготовки специалистов..... 30

*КОЧЕМАСОВА Л. А.,
АКУЛОВ М. В.,
ШМЫГАРЕВА Д. А.*
Приоритет патриотического
воспитания в образовательной
практике педагогического
университета..... 35

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

*МУРОВАННАЯ Н. Н.,
ТЯЛЛЕВА И. А.,
КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.*
Развитие
информационно-
коммуникационной составляющей
операционального компонента
профессиональной компетенции
будущего учителя иностранного
языка в условиях дополнительной
профессиональной подготовки..... 42

ПУШКАРЕВА И. А.
Использование зарубежного
опыта при создании
внутривузовских учебных
пособий для студентов
юридических специальностей
по иностранному языку..... 47

РЕДНЕВА Т. А.
Роль обучаемости
и лингвистических способностей
школьников в процессе усвоения
языкового и речевого материала... 56

БАЖИЛИН Н. Р.
Объектно-ориентированный
подход в процессе
формирования навыка
джазовой импровизации
на аккордеоне..... 62

*ДРОНЯКИНА Н. В.,
СОЛОПИНА Г. А.*
Концепция педагогической
фасилитации в контексте
иммерсивного подхода в обучении
иностранному языку в высшей
школе..... 66



<i>КАЛУГИН И. А.</i>			
О причинности провала в PISA и формировании читательской грамотности школьников.....	70		
<i>ВРУБЛЕВСКАЯ Е. Г., ПЕТРИЦЕВА Н. Н.</i>			
Дистанционные технологии в формировании коммуникативной компетентности психолого-педагогических кадров.....	78		
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:			
ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ			
<i>БЕРДНИКОВИЧ Е. С.</i>			
Принципы и условия эффективности речевой реабилитации лиц с афатическими нарушениями	82		
<i>ГОРБУНОВА Н. В., ГОРБУНОВА В. Р.</i>			
Особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивной образовательной среды.....	89		
<i>ФЕТИСОВ А. С.</i>			
Инклюзивные образовательные практики: ретроспектива и современное состояние.....	94		
<i>СУХОНИНА Н. С.</i>			
Диагностика профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в процессе педагогической практики.....	100		
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ			
<i>ЛУЧИНКИНА А. И., ЖИХАРЕВА Л. В., ЛУЧИНКИНА И. С., ГРЕБЕНЮК А. А., ДУСМАНОВ А. А.</i>			
		Особенности мотивационной сферы интернет-пользователей с разным уровнем эмоционального интеллекта.....	107
		<i>МУЛИК А. Б., ШАТЫР Ю. А., ЮСУПОВ В. В., УЛЕСИКОВА И. В., НАЗАРОВ Н. О., ЧЕРНЫЙ Е. В.</i>	
		Потребление алкоголя и табака в родительской семье как фактор риска востребованности психоактивных веществ у молодежи.....	114
		<i>ЧЕПЕЛЕВА Л. М., ВЕРСТОВА М. В., ВЕРСТОВ В. В.</i>	
		Особенности отношений с родителями детей в ситуации открытого родительского конфликта по материалам судебно-психологических экспертиз.....	121
		ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
		<i>САФОНОВА Т. Н.</i>	
		Обеспечение эмоционального благополучия дошкольников посредством анималотерапии.....	129
		<i>ЛЕБЕДЕНКО О. А.</i>	
		Взаимосвязь социально-психологической адаптации и самоотношения подростков.....	142
		<i>ГУСЕВА Т. А., КОЛКОВА С. М., ЯДРЫШНИКОВА Т. Л., ЧИСТОХИНА А. В.</i>	
		Психическое здоровье студентов, обучающихся дистанционно в период пандемии: динамика и предикторы.....	148
		НАШИ АВТОРЫ	164



COLUMN OF CHIEF EDITOR	
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>ALIKHANOVA R. A.</i> Transformation of Traditional Family Values of the Chechen People in the Context of Globalization and Informatization of Society.....	10
<i>SHCHUPLENKOV N. O., SHCHUPLENKOV O. V.</i> Peculiarities of Humanitarian Knowledge Perception in the Conditions of Russian Higher Education Modernization.....	15
<i>GLUZMAN A. A., GLUZMAN A. V.</i> The Self-Improvement Strategy of Future Foreign Language Teachers on the Basis of Self-Knowledge.....	22
<i>KREMNEVA T. L.</i> The role of the Volunteer Movement in the Formation of Social Work and Training Specialists.....	30
<i>KOCHEMASOVA L. A., AKULOV M. V., SHMYGAREVA D. A.</i> Priority of Patriotic Education in Educational Practice of Pedagogical University.....	35
MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS	
<i>MUROVANAYA N. N., TYALLEVA I. A., KURBANGALIEVA YU. YU.</i> The Development of Information and Communication Component of the Operational Professional Competence of a Future Foreign Language Teacher in the Conditions of Additional Professional Training...	42
<i>PUSHKAREVA I. A.</i> The Use of Foreign Experience in the Creation of University Textbooks for Students of Law Specialties in a Foreign Language.....	47
<i>REDNEVA T. A.</i> The Role of Learning and Linguistic Abilities of Schoolchildren in the Process of Mastering the Language and Speech Material...	56
<i>BAZHILIN N. R.</i> Object-Oriented Approach in the Process of Forming the Skill of Jazz Improvisation on the Accordion.....	62
<i>DRONYAKINA N. V., SOLOPINA G. A.</i> The Concept of Pedagogical Facilitation in the Context of the Immersive Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education.....	66
<i>KALUGIN I. A.</i> On the Causation of the Failure in Pisa and on the Formation of Reading Literacy of Schoolchildren.....	70
<i>VRUBLEVSKAYA YE. G., PETRISHCHEVA N. N.</i> Distant Technologies in the Formation of Communicative Competence of Psychological and Pedagogical Staff.....	78
INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS	
<i>BERDNIKOVICH E. S.</i> Principles and Conditions of Speech Rehabilitation Efficiency in Persons with Aphasic Disorders	82



<i>GORBUNOVA N. V., GORBUNOVA V. R.</i>	
Features of the Professional Activity of a Teacher in an Inclusive Educational Environment.....	89
<i>FETISOVA A. S.</i>	
Inclusive Educational Practices: Retrospective and Modern State.....	94
<i>SUKHONINA N. S.</i>	
Diagnostics of Professional Readiness of Future Teachers- Defectologists in the Process of Pedagogical Practice.....	100

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

<i>LUCHINKINA A. I., ZHIKHAREVA L. V., LUCHINKINA I. S., GREBENYUK A. A., DUSMANOV A. A.</i>	
Peculiarities of the Motivational Sphere of Internet Users with Different Levels of Emotional Intelligence.....	107
<i>MULIK A. B., SHATYR Y. A., YUSUPOV V. V., ULESIKOVA I. V., NAZAROV N. O., CHERNY E. V.</i>	
Alcohol and Tobacco Consumption in the Family As a Risk Factor of Demand for Psychoactive Substances in Youth.....	114
<i>CHEPELEVA L. M., VERSTOVA M. V., VERSTOV V. V.</i>	
Peculiarities of Relations with Parents of Children in a Situation of Open Parents' Conflict on Materials of Court- Psychological Expertise.....	121

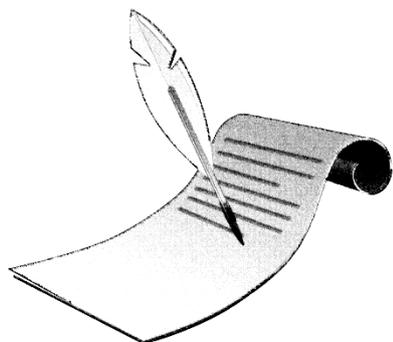
**PSYCHOLOGICAL SUPPORT
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

<i>SAFONOVA T. N.</i>	
Providing Emotional Well-Being of Preschool Children Through Animal Therapy.....	129
<i>LEBEDENKO O. A.</i>	
Interrelation of Social and Psychological Adaptation and Self-Attitude of Adolescents.....	142
<i>GUSEVA T. A., KOLKOVA S. M., YADRISHNIKOVA T. L., CHISTOKHINA A. V.</i>	
Mental Health of Distance Learning Students During the Pandemic: Dynamics and Predictors.....	148





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию новый выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». Основные вопросы и проблемы, рассматриваемые авторами статей, как правило, связаны с организацией образовательного процесса и могут стать хорошим подспорьем для коллег-педагогов в новом учебном году.

Новый учебный год начался с привычного для нас очного формата аудиторной работы. Однако дистанционные формы проведения занятий продолжают использоваться в высших образовательных учреждениях для организации работы со студентами заочной формы обучения или координации самостоятельной работы обучающихся. Накопленный за несколько лет опыт совмещения разных форматов, вне всякого сомнения, призван внести соответствующие коррективы в работу учебных заведений как среднего, так и высшего образования.

Авторы статей, вошедших в содержание настоящего выпуска, уделяют пристальное внимание тому, на каких педагогических технологиях может остановить свой выбор современный учитель. Наряду с вопросами об инновационных формах и методах организации образовательного процесса авторы рассматривают и те, которые связаны с лучшими традициями отечественного образования – формирование гражданской позиции обучающихся и их патриотического сознания, ответственности и инициативности, поддержка волонтерского движения среди молодежи учебных заведений.

В первой рубрике «Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития» читатели могут ознакомиться с исследованиями коллег о неизбежных изменениях многовековых традиций в



условиях глобализации и информатизации общества. Каковы последствия происходящих изменений, и какова роль современного педагога и семьи в сохранении отечественного культурного наследия – ответы на эти вопросы представлены в работах наших коллег.

В рубрике *«Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития»* содержатся статьи ученых и педагогов-практиков из разных регионов России, занимающихся изучением методологических основ подготовки специалистов гуманитарных профессий – педагогов и психологов, музыкантов, филологов, юристов. Одной из актуальных задач при подготовке конкурентоспособных кадров, как пишут авторы статей, является развитие и совершенствование коммуникативной компетентности. Изучение индивидуальных особенностей обучающихся и выстраивание образовательного вектора призвано избежать формализма в обучении с целью создания оптимальной учебно-методической модели взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Возможности формирования социально значимых и профессиональных компетенций при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья активно обсуждаются специалистами в области инклюзивного образования. В рубрике *«Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы»* представлены статьи, содержащие методические разработки по конструированию инклюзивной среды и коррекционно-развивающие виды работы с лицами, имеющими афатические нарушения.

Сегодня внимание исследователей привлекают вопросы, связанные с изменениями психологического состояния обучающихся и их поведения под влиянием цифровых средств и цифрового пространства в целом. Эти вопросы отражены в статьях, объединенных в рубриках *«Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки»* и *«Психологическое сопровождение образовательной среды»*. Коллеги-психологи представили для обсуждения свои исследова-

ния, раскрывающие особенности мотивационной сферы интернет-пользователей, феномен открытого родительского конфликта, а также возможности использования приемов анималотерапии в обеспечении эмоционального равновесия обучающихся. Интересен и опыт проведения исследования психического здоровья студентов в период пандемии. При проектировании групповой и индивидуальной работы с подростками и их родителями могут быть учтены результаты, полученные в ходе изучения корреляционных связей между уровнем социально-психологической адаптации и показателями самоотношения обучающихся.

Несомненно, исследования педагогов и психологов-практиков содержат ценный опыт и могут быть использованы в начавшемся учебном году при решении профессиональных задач в образовательных организациях. Редколлегия благодарит авторов за предоставленные исследовательские материалы и приглашает коллег поделиться результатами своих научных исследований на страницах научно-практического журнала «Гуманитарные науки».

*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



Р. А. Алиханова

УДК 316.7

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕЧЕНСКОГО НАРОДА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Институт семьи неизменно остается в центре внимания социологов, психологов, философов, поскольку, именно семья, будучи базовой ячейкой общества, обеспечивает его функционирование, развитие и возобновление. В основе семьи лежат семейные ценности, объединяющие основополагающие принципы, которые служат фундаментом семьи, залогом ее целостности, обеспечением возможности выполнять присущие ей социальные функции.

Чеченский народ с его многовековой историей имеет богатые духовные традиции с высоким престижем семьи, воспринимаемой самими вайнахами в качестве обязательного и необходимого элемента организации общества и условием существования каждого члена этого общества. Вайнахская семья служит носителем моральных, нравственных, этических представлений народа, способом передачи этнокультурных ценностей следующим поколениям [8, с. 40].

Изменения в обществе, происходящие в течение последних десятилетий, не могли не отразиться и на семье. Наблюдаемая в настоящее время трансформация традиционной семьи касается не только внешних характеристик, но и ее структуры, социальных ролей, демографических функций, семейных ценностей [3, с. 85]. Эти изменения вызывают озабоченность демографов, социологов, педагогов, культурных и духовных деятелей, широкой общественности.



На необходимость сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей народов России обращается особое внимание в государственных документах стратегического развития – указах президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» 2018 года [9] и «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» 2021 года [10]. Размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей, одной из причин которого названа глобализация, признано одной из угроз национальной безопасности Российской Федерации.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска наиболее эффективных подходов к решению проблемы трансформации традиционной семьи на основе всестороннего изучения факторов, обуславливающих происходящие изменения.

Семейные ценности – это совокупность лично значимых ориентиров, определяющих поведение человека по созданию и сохранению семьи, одобряемых социумом и служащих образцом и целью деятельности человека в сфере семейных отношений. Исследователи чеченского этноса отмечают, что в представлении чеченцев высшим благом, наибольшей ценностью и предметом гордости для чеченца является честь, семья, потомки, принадлежность к роду, традиции и обычаи своего народа [1; 2; 11].

Представление о традиционности северокавказской семьи вообще и чеченской в частности со строгим распределением социальных ролей, регламентированными правами и обязанностями (непререкаемый авторитет мужа и отца, обеспечивающего финансовую стабильность, жена и мать, занимающаяся домашним хозяйством и воспитанием детей, безоговорочное послушание детей, главенство старших над младшими) прочно укоренилось как в научной литературе, так и в общественном сознании.

Между тем современные исследования демонстрируют, что подобные оценки существен-

но преувеличивают архаичность сложившейся модели семейных отношений. Нельзя сказать, что традиционная кавказская семья полностью разрушена, однако она, безусловно, переживает серьезные структурные изменения [8, с. 40]. При этом трансформацию традиционных семейных ценностей семьи нельзя назвать уникальным явлением, характерным лишь для северокавказского региона: экономические, социальные, политические изменения последних десятилетий, произошедшие в российском обществе, отразились на системе брачно-семейных отношений в целом по России.

Трансформация семьи в России, проявляющаяся в учащении разводов, увеличении количества семей с одним ребенком и монородительских семей, увеличением незарегистрированных браков, внебрачных детей, переход к эгалитарным отношениям внутри семьи, эмансипации женщин и т. д., в целом повторяет путь, пройденный к настоящему моменту развитыми странами Европы и Америки. Для России помимо прочего характерно повышение возраста вступления в брак, практически повсеместное распространение добрачных и внебрачных семейных отношений, повторные браки после неудачного и недолговременного (менее 5 лет) «пробного» брака. Все чаще приоритетными целями для молодых людей становятся карьерный рост и экономическая независимость и только потом – вступление в брак и рождение детей [1, с. 135]. Исследователи объясняют направленность происходящих с семьей изменений снижением или утратой ее традиционных функций: репродуктивной, экономической, воспитательной, досуговой и психологической (коммуникативной) [7, с. 20].

Процесс сопровождается ослаблением родственных связей (нуклеаризацией семей), связей между детьми и родителями, между супругами, что проявляется в индивидуализации и большей автономии членов семьи [7, с. 21]. Помимо этого происходит смена семейных ролей и размывание представлений об их содержании.

В кавказских семьях на смену коллективному регулированию и контролю приходит ин-



дивидуальный и родительский контроль. Роль старших родственников в принятии решений и воспитании детей отходит на задний план, окончательное решение остается за отцом. При этом каждая семья самостоятельно определяет пределы свободы для ее членов – самостоятельность выбора, гендерные роли, возможность и уровень насилия. Функции главы рода зачастую сводятся к номинальному присутствию на значимых мероприятиях – свадьбах, похоронах. Ответственность за членов семьи и взаимопомощь распространяется лишь на ближайших родственников.

Перечисленные изменения наиболее ярко и очевидно проявляются в городах и поселениях городского типа. В то же время в сельских районах Чечни традиционные семейные отношения трансформируются гораздо медленнее, в местах компактного и изолированного проживания тейпов традиционные семейные ценности подвержены меньшему внешнему деструктивному воздействию.

Основным фактором происходящих изменений института семьи и трансформации семейных ценностей служат процессы глобализации и информатизации современного общества. В целом информатизация общества описывает процесс изменений в жизни и деятельности людей, вызванный экспоненциальным приростом количества, доступности, возможностей для распространения и выражения информации, в отсутствие цензуры сопоставимых с публичным высказыванием на рыночной площадке [4, с. 1].

В информационном обществе индивидуальное и общественное сознание становится объектом воздействия со стороны создателей информационного, прежде всего, визуального контента. Причем в погоне за аудиторией создатели этого контента руководствуются по большей части отнюдь не этическими соображениями. Они ориентируются на привлекательность информационного продукта для среднего потребителя или конкретную целевую часть аудитории, в первую очередь, в целях получения прибыли либо продвижения идей. Низкий уровень критического мышления, характерный для массового потребителя инфор-

мационных услуг в информационном обществе, усложняет сознательный выбор контента и открывает широкие возможности для разного рода манипулятивных интернет-технологий в рекламных, идеологических, политических целях [3, с. 87].

Основным отличием интернет-пространства, в первую очередь, социальных сетей, от традиционных СМИ (телевидения, радио, журналов и газет) является распространение информации в горизонтальной плоскости, то есть без посредников (в лице заказчиков информации, журналистов, редакций) от пользователя к пользователю. Таким образом, информация выходит сразу на личный уровень и вызывает у пользователя больше доверия. Вместе с тем горизонтально распространяемая информация более эффективно воздействует на сознание людей и создает больший простор для манипуляций [5, с. 39]. Информационно-коммуникационная структура как горизонтальная (от пользователя к пользователю, от пользователя к аудитории подписчиков, иногда насчитывающей сотни тысяч человек), так и вертикальная (от государства к пользователю) позволяет манипулировать виртуальными образами реальности, создавая имитацию действительности, которая воспринимается пользователем в качестве реальности и может ретранслироваться им в реальную жизнь.

Традиционные семейные ценности, существовавшие в замкнутых социумах, подвергаются пересмотру под влиянием иных моделей поведения, транслируемых в информационном поле. Социальные сети позволяют либерализовать гендерные взаимоотношения, допускают более открытое и близкое общение между молодыми людьми, которое некогда было невозможно в публичном пространстве. Образцы западной культуры предлагают более индивидуалистский и рациональный подход к жизненным приоритетам, чем это принято в традиционной системе семейных ценностей народов Кавказа. В то же время информатизация открывает беспрецедентные возможности распространения всех культурных достижений человечества и реальной демократизации общества [4, с. 13].



Происходящие с институтом семьи изменения могут быть истолкованы с двух разных позиций – кризиса или трансформации. Все разнообразные точки зрения на происходящие перемены по сути сводятся к двум парадигмам, одну из которых можно назвать парадигмой модернизации, другую – парадигмой кризиса традиционной семьи [7, с. 27]. В рамках каждой из них предлагаются различные интерпретации наблюдаемых изменений семьи и, соответственно, различные подходы к решению проблем института семьи.

Парадигма модернизации происходящие с семьей изменения трактует в качестве частных проявлений процесса смены «традиционных» моделей семьи «современными», происходящего в рамках общих прогрессивных изменений общества. Модернизация семьи рассматривается ими как неизбежное следствие общественного прогресса, а сопутствующие этому процессу негативные проявления (снижение рождаемости, естественная убыль населения, увеличение количества неполных семей) трактуются в качестве сопутствующих издержек, которые носят временный некритический характер и компенсируются увеличением личных прав, свобод и возможностей членов общества, которое и служит одной из целей общественного прогресса.

Сторонники парадигмы кризиса семьи, напротив, в трансформации семьи видят не частные, диктуемые какими-либо внешними факторами, а критические системные изменения института семьи в постиндустриальных обществах в глобализованном мире, которые представляются в качестве сущностной его характеристики. Поскольку кризис семьи в рамках данной концепции рассматривается как порок самой социальной организации постиндустриального общества, меры по устранению негативных последствий кризиса, предпринимаемые в рамках социальной политики, не могут претендовать на эффективность. Основными источниками проблемы семьи кризисная концепция называет ослабление социально-нормативного контроля семейного поведения, утрату традиционных семейных

ценностей, преемственности поколений, размытие духовно-нравственных ориентиров и культурных эталонов. Сторонники кризисной концепции призывают бороться с причинами и источниками кризиса, а не с его проявлениями.

Названные парадигмы по-разному оценивают внутренние изменения семьи: переход от патриархальных к эгалитарным отношениям, индивидуализацию, большую автономность, изменение гендерных ролей. В связи с этим предлагаются разные подходы к государственной семейной политике: либо усиление институциональной регуляции семейных отношений и повышение субъектной социальной и экономической роли семьи, либо создание условий для развития каждой семьи, обеспечение реализации потребностей и интересов личности на основе эгалитарных отношений в семье и обществе.

Возрастающая обеспокоенность российского государства относительно размытия традиционных духовно-нравственных, в том числе семейных ценностей, усиления влияния чуждых идеалов и ценностей, воспринимаемых в качестве угрозы российскому обществу и культурному суверенитету РФ, подрыва основ политической стабильности и государственности, отраженная в Стратегии национальной безопасности [10], свидетельствует о том, что в семейной политике государство стремится к восстановлению традиционных семейных ценностей и усилению институционально-коллективного контроля над демографическим и семейным поведением членов российского общества.

Одна из основных особенностей семейной политики состоит в том, что она не располагает прямыми методами воздействия на формирование глубоко личной системы семейных ценностей, от которой зависит функционирование института семьи. Поэтому принимаемые государством меры могут быть эффективными только при условии совпадения интересов государства с интересами и потребностями его граждан. Не столько материальная поддержка семьи в форме социальных пособий и



выплат в сочетании с пропагандой традиционных семейных ценностей в информационном поле, сколько обеспечение стабильных экономических, политических, социальных условий в обществе, необходимых для реализации потребностей личности в создании семьи, рождении и воспитании детей, способны привести к сколь-нибудь ощутимым результатам. Наибольшая стабильность обеспечивается, прежде всего, расширением возможностей выбора – форм семейного образа жизни, демографического поведения, идеологии, культурных предпочтений. Семейные ценности динамичны, как динамично само общество. Отобранные веками традиции следуют за прогрессом, а не противостоят ему, вбирая в себя лучшее из каждого периода развития общества.

Выводы

1. Семейные ценности являются основополагающими лично-значимыми ценностями, определяющими жизненные ориентиры и стратегию человека в его деятельности, направленной на реализацию потребностей в создании семьи и продолжении рода.

2. Семейные ценности характеризуются выраженным этнокультурным компонентом. В представлениях чеченского народа принадлежность к семье и роду, наличие потомков, соблюдение народных традиций и обычаев является наивысшим благом и предметом гордости.

3. В настоящее время традиционная чеченская семья претерпевает ряд значительных изменений, касающихся как структуры семьи (увеличение нуклеарных семей, снижение роли родового регулирования), так и внутренней организации (изменение семейных ролей, уменьшение количества детей, изменение взаимоотношений между родственниками).

4. Одной из основных причин трансформации традиционной чеченской семьи являются последствия глобализации и информатизации современного общества.

5. Существует два различных подхода к рассмотрению трансформаций семьи – кризисный и модернизационный, первый из которых трактует происходящие изменения в качестве сущностной характеристики постин-

дустриального общества в условиях глобализации, второй – представляет семейные трансформации неотъемлемым компонентом общественного прогресса. Эффективность мер государственной семейной политики будет зависеть от объективной обоснованности выводов одной из концепций, принятой в качестве базовой.

АННОТАЦИЯ

В статье дана характеристика понятия семейных ценностей с учетом этнокультурного компонента. Рассматриваются структурные и организационные трансформации традиционной чеченской семьи, включающие изменения гендерных ролей, коллективной регуляции, демографической стратегии. В качестве одной из основных причин происходящих трансформаций рассматриваются процессы глобализации и информатизации общества и связанные с ними пересмотр традиционных семейных ценностей, выбор иного алгоритма и моделей семейного поведения. Рассмотрены различные подходы к интерпретации семейных трансформаций, особенности и перспективы государственной семейной политики в современных условиях.

Ключевые слова: семейные ценности, институт семьи, трансформация традиционных ценностей, глобализация, информатизация.

SUMMARY

The article describes the concept of family values taking into account ethno-cultural component. It examines the structural and organisational transformations of the traditional Chechen family, including changes in gender roles, collective regulation, and demographic strategy. The processes of globalisation and informatisation of society and the associated revision of traditional family values, and the choice of a different algorithm and models of family behaviour, are considered as one of the main reasons for the transformations taking place. Different approaches to the interpretation of family transformations, features and prospects of the state family policy in modern conditions are considered.

Key words: family values, family institution, transformation of traditional values, globalisation, informatisation.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алиханова Р. А., Юсупова Р. Я. Семья и семейное воспитание в условиях перемен (на примере Чеченской Республики) // Известия Чеченского педагогического университета. Серия гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 1 (17). – С. 134–140.

2. Алиханова Р. А. Этнопедагогический потенциал чеченской семьи: автореф. дисс. ... канд. пед. наук // Чеченский государственный педагогический институт. – Йошкар-Ола, 2004. – 24 с.

3. Гуров Ф. Н. Информатизация общества: амбивалентный характер социальных изменений // Ценности и смыслы. – 2018. – № 6. – С. 83–96.

4. Гуров Ф. Н. Информатизация общества и трансформация субъекта коммуникативных практик // Гуманитарный вестник. – 2019. – № 4 (78). – С. 1–16.

5. Ибрагимов Л. Х. Технологии интернет-манипуляции в сетевом пространстве политики // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2015. – № 2. – С. 34–40.

6. Кулаженкова Н. В. К вопросу о трансформации семейных ценностей в современном российском обществе // Вестник государственного и муниципального управления. – 2015. – № 1. – С. 18–27.

7. Кучмаева О. В., Кучмаев М. Г., Петрякова О. Л. Трансформация института семьи и семейные ценности // Вестник славянских культур. – 2009. – № 3. – С. 20–29.

8. Стародубровская И. В. Кризис традиционной северокавказской семьи в постсоветский период и его социальные последствия // ЖИСП. – 2019. – № 1. – С. 39–56.

9. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 №703). – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 24.08.2022).

10. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 2

июля 2021 года № 400). – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=602263723> (дата обращения: 24.08.2022).

11. Юсупова Р. Я. Духовно-нравственное воспитание младших подростков во взаимодействии современной вайнахской семьи и школы автореф. дисс. ... канд. пед. наук // МГПУ им. М. А. Шолохова. – М., 2001. – 22 с.



Н. О. Щупленков, О. В. Щупленков

УДК 378.2

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Российская система гуманитарного образования в современных реалиях должна опираться на историко-философские основы подачи фактов. Гуманитарная основа российского образования развивалась в течение многих столетий, были сформированы духовно-нравственные скрепы российской национально-культурной идентичности. Любовь к Родине, патриотизм, семейные традиции, уважение к другим народам, милосердие – вот основные нравственные категории, выделяющие российскую систему воспитания и образования. Затумашивание национальной особенности русского менталитета, роли русской цивилизации в общемировом культурном наследии, сохранении и приумножении культур-



ных особенностей пограничных с Россией государств должно кардинально измениться в учебных курсах гуманитарного цикла высшей школы.

Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях стремительно меняющихся общественно-политических реалий предполагает наличие широкого спектра педагогических технологий: начиная от лекций и заканчивая совместной научно-исследовательской деятельностью со студентом, который должен отчетливо осознавать предполагаемый результат, – в таком случае действие студента, а в последующем и специалиста, будет направлено на творческую реализацию научной идеи, приносящую пользу всему обществу. Гуманитарное знание основано на реализации принципа действия, способного самостоятельно и в системе оказывать воздействие на социум, не опираясь на конвенциональные нормы. Каждая социально-экономическая, историко-философская и политическая учебная дисциплина выходит за рамки своей компетенции, мультипликаторно реализует гуманитарную сущность такого знания [5].

Гуманитарное знание как необходимый элемент объективной формы определения достоверности фактов и явлений предполагает выявление смыслообразующей константы процесса познания исторического прошлого и настоящего. Таким образом, гуманитарное знание – это аксиологическая форма познавательного процесса, постоянно находящегося во временной и пространственной динамике.

Проблема риска в гуманитарном знании проявляется в недостаточно выраженной деятельностной основе. Само понимание риска гуманитарного знания в зарубежной литературе оценивается неоднозначно. Часть исследователей предпочитают выделять риски в гуманитарном знании как составной компонент процесса познания [21; 22]. Проявление рисков в гуманитарном знании может интерпретироваться и как конечный результат ценностной фиксации знания, в этом случае гуманитарное начало становится определяющим при выделении ключевой парадигмы образования [19; 20; 23].

Особенности восприятия гуманитарного знания основываются на многообразии способов выделения методов и средств познания окружающего мира. Обыденная, символическая, феноменологическая, правовая, религиозная формы гуманитарного знания находятся в синкретическом единстве, позволяющем субъекту познания реализовывать свой научный интерес.

На современном этапе развития гуманитарного знания все большее значение исследователями уделяется междисциплинарному подходу к определению сущности гуманитарного знания, межпарадигмальному взаимодействию теоретико-методологических форм рассмотрения гуманитарной парадигмы в ее целостном гносеологическом аспекте. Интенсивное освоение и развитие социально-гуманитарного научного знания опирается на поиск и обоснование методологических основ межпарадигмального диалога.

Широкий спектр доступа к информации позволяет преподавателю в наиболее доступной форме предложить аудитории альтернативные подходы гуманитарного знания, при этом акцентируя внимание студентов на выработке собственного отношения к увиденному и услышанному. Наличие бумажных и электронных носителей информации создает уникальные возможности оперативно задействовать тот или иной источник информации, на подобные действия в прошлом уходило гораздо больше времени. Культура работы с информацией предполагает особо тщательный отбор материала, приемов вычленения ложной информации, предлагаемой в красочной и доступной форме. Фейки затрудняют объективное оценивание содержания информации, что предполагает дополнительные усилия преподавателя для выработки научного подхода в работе с источниками [1].

На протяжении трех десятилетий в российской высшей школе насаждались либеральные ценности, лишавшие возможности студентов самостоятельно думать. Репродуктивное мышление готовило будущих специалистов к использованию шаблонных действий



вий. Увлечение молодого поколения социальными сетями, такими как Instagram, основано именно на усвоении максимально упрощенной информации, на простом развлекательном материале. При этом из восприятия информации полностью исключалась анализирующая составляющая [9].

Компьютеризация общества создала условия для нивелирования поисково-аналитической деятельности. Динамика современной жизни предполагает развитие у молодого поколения предпочтительности мгновенного поиска краткосрочной информации, не утруждая себя анализом полученного материала. Скорость принятия решений вызвала необходимость упрощения речи, умения выражать свои мысли междустрочиями и утратой способности аргументированно обосновывать свои взгляды [4].

Обучающегося нельзя оставлять самостоятельно осмысливать и интерпретировать реальность, опираясь только на социальные сети. Современный преподаватель высшей школы должен сам в полной мере обладать навыками работы с электронной информацией, уметь направлять, обучать, технологически грамотно предоставлять возможность студентам квалифицированно работать с информацией, в том числе в области гуманитарного знания. В современных требованиях ФГОС знания, навыки и умения в области гуманитарного знания определены как необходимая составляющая компетенций обучающегося.

Использование на практике формационного и цивилизационного подходов, в частности в преподавании истории, постепенно сменяется синергетическим подходом [14]. Данный подход известен использованием таких понятий, как «нелинейность», «неустойчивость», «непредсказуемость», «альтернативность развития». Использование данного метода в оценке исторических, экономических и социально-политических процессов требует от преподавателя учитывать возможности обучающихся правильно расставлять акценты в анализе процессов и событий. Для этого требуется учитывать случайность и зако-

номерность малых переменных величин, которые не всегда удается зафиксировать как на историческом, так и в социологическом или политическом исследовании [7]. В этом случае составление прогноза, основанного на синергетическом подходе, требует от преподавателя и студента знания основных идей синергетики – открытости и равновесности системы.

«Нельзя утверждать, что общество не развивается, так как оно по своей природе уже динамично. Социальный характер общественного развития предполагает взаимосвязь социальных элементов, каждый из которых обладает в полной мере качествами системы, готовой в необходимый момент реализовать заложенный в ней потенциал самозарождения. Прогнозирование подобной особенности возможно и необходимо в отношении любой системы, будь то политическая, социальная или историческая» [8].

В контексте социального характера гуманитарного знания компаративистский метод является эффективным для восприятия студентами учебного обществоведческого материала. Органичным служит использование данного метода в проблемно-поисковом образовании, позволяющем эффективно взаимодействовать преподавателю и студенту как на аудиторных, так и внеаудиторных занятиях [10].

Использование компаративистского метода на занятиях позволяет преподавателю активно задействовать приемы критического мышления, выработки навыков самостоятельного поиска истины, работы в группе. Выделение схожих особенностей явлений в общественно-политической или исторической реальности позволяет вычленивать конститутивные элементы системы, опираясь на прослеживаемые связи, сформулировать общую для них константу [6].

Зачастую при преподавании обществоведческих дисциплин используется презентизм. Для каждой эпохи характерно свое осмысление происходящего. Перенесение современных представлений в прошлое может негативно сказаться на формировании у обучающегося



диалектического понимания истории. Задачей преподавателя является преподнесение материала в его научном измерении, в альтернативной оценке сущности явления или процесса [12], но ни в коем случае не политизировать или давать собственную интерпретацию специфических особенностей конкретных деталей, основанных на конъюнктурной необходимости.

Достаточно большое количество преподавателей высшей российской школы сформировались как личности до 1990-х годов. Прошлый жизненный опыт и методологические установки довлеют над сознанием преподавателей. Вольно или невольно при проведении занятий проскальзывают ностальгические нотки о прошлом [13]. «Поминальная история» усугубляет понимание студентами предлагаемого учебного материала, негативно сказывается на формировании у молодого поколения гражданской позиции, чувства патриотизма, гордости за свое Отечество. В этом плане преподавателю важно твердо и четко отстаивать свою гражданскую позицию, не позволять обучающимся усомниться в идеологической предвзятости педагога [3].

Преподавание обществоведческих дисциплин сопряжено с включением в учебный материал национально-регионального компонента. Сохранение традиционных форм преподавания в республиках Северного Кавказа, других регионах России предполагает, что преподавателям обществоведческих дисциплин следует активнее включать в учебные занятия материал, формирующий национальное самосознание у молодого поколения, при этом не ограничиваться территориальными рамками, а шире использовать достижения обществоведческих наук, учитывающих национальные особенности народов нашей страны [11]. Важно использовать объективные формы подачи знаний, без предвзятости и национального снобизма.

«На уроках обществоведческого цикла необходимо всячески поощрять формирование у обучающихся поликультурного сознания, объективного восприятия культурного

многообразия, а не самоизоляции, умения аргументированно отстаивать свою точку зрения, конструктивно решать возникающие межнациональные проблемы, терпимость к мнению оппонента, все это поможет избежать межнациональной розни между народами» [18].

Наряду с образовательными функциями обществоведческие дисциплины решают и воспитательные задачи. Данный курс обладает огромными неисчерпаемыми возможностями. Обучающимся необходимо систематически демонстрировать возможности общества по налаживанию добрососедских отношений, на примерах прошлого и настоящего показывать возможности культурного взаимодействия между народами, формировать определенные модели взаимовыгодного экономического, социального и политического сотрудничества [17]. При этом не стоит забывать о необходимости тщательно подбирать аргументы и факты, не допускать использования в педагогической практике фейков, которые могут дискредитировать преподавателя, его статус. Следует соблюдать информированность подачи фактов, их объективность и независимость.

Академичность и научность содержания вузовского гуманитарного образования, значимость культуры преподавания, умение заинтересовать аудиторию нестандартными взглядами на развитие общества, научно-исследовательская деятельность выделяют преподавателя обществоведческих дисциплин.

Обращает внимание значительное количество учебных пособий по обществоведческим дисциплинам в последние годы. У многих преподавателей возникают вопросы о целесообразности использования такого объема литературы при составлении учебной программы. На некоторых из них отсутствует гриф УМО, бумажные носители ограничены, содержание некоторых весьма сомнительного содержания. В интернет-библиотеках хранится огромное количество учебных пособий, но вряд ли кто-то в состоянии изучить содержание каждого из них.

В процессе преподавания обществоведческих курсов необходимо объективно доно-



силь до аудитории особенности специфики науки, роли историка, политолога, социолога, философа, культуролога в формировании мировоззрения молодого поколения; об особенностях методологии данного курса; о том, как метапредметность позволяет синтезировать и анализировать общественную действительность; как оценивать полученные эмпирические и теоретические материалы; как полученные гуманитарные знания интерпретируются, сравниваются в контексте методологии современной науки; показать взаимосвязь научных достижений каждой обществоведческой науки; какие идеологические и нравственные принципы формируют личностные притязания; как это может сказываться на дальнейшем развитии обществоведческой науки; какие изменения необходимы в современных ФГОС [2].

В последние годы во многих вузах стала преподаваться дисциплина «Поликультурное образование и воспитание». Актуальность преподавания данной дисциплины объясняется наличием проживания на территории современной России огромного количества народов, имеющих свою национально-культурную особенность. Необходимо поддерживать целостность и единство страны, сохраняя при этом возможность каждого народа свободно реализовывать свое право на национально-культурную самобытность [15]. В целях предотвращения конфликтности и этнической неприязни на государственном уровне создаются правовые и социально-экономические условия для развития каждого национального субъекта Российской Федерации.

Наряду с технологиями преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе, важна субъект-субъектная связь преподавателя и студента. Готовность аудитории услышать и понять предлагаемую преподавателем мысль является важнейшей составляющей подготовки молодого поколения к восприятию транслируемой информации. Информатизация и компьютеризация общества увеличивает объем получаемой человеком информации. Лекция и семинар направлены не на получение знания, а на уровень усвояемости, при-

обретения необходимых мыслительных навыков для дальнейшего анализа и осмысления.

Современное молодое поколение, увлеченное эмодзи, мемами, различными сокращениями, не всегда в должной мере объективно относится к подаваемым знаниям. Сложность восприятия гуманитарного знания основана на невозможности слушателем правильно воспринимать получаемую информацию мгновенно. Требуется специальная подготовка к восприятию понятийно-категориального аппарата, на которую подчас у преподавателя не хватает времени.

Современная российская высшая школа вынуждена считаться с веяниями жизни, принимать абитуриентов с уже устоявшимися взглядами. Необходима системная работа всех цикловых комиссий по выработке единых требований к усвоению учебного материала. Регулярные встречи со студентами, готовность вступать с ними в полемику, показывать примеры грамотной и аргументированной защиты своего мнения, «быть на одной с ними волне», позволит преподавателю найти способы и приемы воздействия на сознание студента. Заинтересованность преподавателя в общении со студентом не оставит того равнодушным, вызовет у него обратную реакцию. Живой контакт во время занятий гораздо в большей мере оказывает воздействие на студента, чем сухая, монотонная лекция.

Во время подготовки к занятию преподавателю обществоведческих дисциплин важно провести ретроспективный анализ с целью выявления наиболее значимых в плане ценности полагающихся для формирования личностной оценки изучаемой темы. Использование методологического материала дореволюционного и советского периодов позволит современному преподавателю обществоведческих дисциплин объективно донести до слушателей излагаемый материал. Необходимо тщательно подходить к излишне идеологизированному изложению материала в данные периоды, но в то же время подчеркивать важность подобной формы изложения для конкретной эпохи.



В связи с этим необходимо подчеркнуть, что «в целях создания объективной формы подачи учебного материала, разработанного и осуществленного предыдущими методистами и преподавателями, необходимо опираться на базовые, конститутивные социально-культурные представления настоящей эпохи, ментальный и ориентационный характер осознания действительности. Самоценность каждой эпохи заключается в ее самоидентичности и самостоятельности» [16].

Культурный постмодернизм последних лет привел обществоведческие науки к осознанию необходимости активного воздействия на формирование личности через раскрытие механизмов социального взаимодействия. Синтез индивидуального и социального позволяет минимизировать потери при подаче материала, который предлагается осуществлять блоками. Формирование творческой личности возможно только при использовании возможности личности самостоятельного принятия решения. Со-трудничество, со-участие и со-переживание позволяют преподавателю и студенту сообща выработать общий алгоритм решения проблемы.

Человеческий фактор в преподавании дисциплин обществоведческого цикла необходимо обязательно учитывать, так как в этом случае духовная связь учитель-ученик приобретает форму взаимодействия, что крайне важно при выработке представления о человеке как высшей ценности. Системность в преподавании обществоведческих дисциплин обязательна, так как позволяет универсализировать подачу фактологического материала, связать воедино социальные, культурные, исторические, философские аспекты учебных тем.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются пути развития российского гуманитарного знания в системе стратегической модели гуманитарной парадигмы. Авторы на примере преподавания обществоведческих дисциплин выделяют основные пути гуманизации образования. Использование дополнительного материала при преподавании обществоведческих дисциплин усиливает духовно-нравственный компонент вос-

приятия социальной действительности на основе актуализации ценностного содержания материала. Изменение вектора образования от усвоения к осознанию подчеркивает важность дифференциации и индивидуализации в обучении. Использование современных педагогических новаций создает условия для максимизации творческого потенциала обучающегося. Авторы приходят к выводу о рассмотрении гуманитарного знания через призму системного использования разнообразных дидактических и воспитательных приемов воздействия на сознание обучающегося.

Ключевые слова: высшая школа, гуманитарное знание, гуманитарное образование, информатизация, модернизация образования, обучающийся, педагогические технологии, преподаватель, синергетика.

SUMMARY

The article analyzes the ways of development of Russian humanitarian knowledge in the system of the strategic model of the humanitarian paradigm. The authors, using the example of teaching social science disciplines, identify the main ways of humanizing education. The use of additional material in the teaching of social sciences enhances the spiritual and moral component of the perception of social reality based on the actualization of the value content of the material. The change in the vector of education from assimilation to awareness emphasizes the importance of differentiation and individualization in learning. The use of modern pedagogical innovations creates conditions for maximizing the creative potential of the student. The authors come to the conclusion about the consideration of humanitarian knowledge through the prism of the systematic use of various didactic and educational methods of influencing the student's consciousness.

Key words: higher school, humanitarian knowledge, humanitarian education, informatization, modernization of education, student, pedagogical technologies, teacher, synergetics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовин А. И. О новых подходах к изучению и преподаванию новейшей исто-



- рии России // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2008. – № 19. – С. 38–59.
2. Вилков А. А. Преподавание политологии на негуманитарных факультетах вуза: проблемы и перспективы // Политическое образование в современной России и в мире: материалы III съезда Российского общества политологов (Москва, 10–12 сентября 2018 г.). – 2020. – С. 46–48.
3. Горянин А. Мифы о России и дух нации. – М.: Pentagraphic, Ltd, 2001. – 336 с.
4. Грей Дж. Гуманизм – это суеверие [Электронный ресурс] // вебсайт «Left.by». – URL: www.left.by/archives/5151 (дата обращения: 28.05.2022).
5. Грундманн Р., Штен Р. Власть научно-го знания. – СПб.: Алетейя, 2015. – 324 с.
6. Карпенкова Т. В., Агаев В. Т. История (История России в контексте мирового развития): Программа курса. Проблемно-тематический курс. – М.: Издательство МИЭП, 2012. – 44 с.
7. Карпенкова Т. В. Проблемы преподавания истории в высшей школе. Вестник МИЭП. – 2017. – № 1 (26). – С. 76–88.
8. Корнфорт М. Открытая философия и открытое общество. – М.: Прогресс, 1972. – 531 с.
9. Крах эпохи профессионалов: как технологии меняют человечество [Электронный ресурс] // Forbes. 22.05.2016. – URL: <https://www.forbes.ru/mneniya/mir/320047-krakh-epokhi-professionalov-kak-> (дата обращения: 28.05.2022).
10. Макскин В. В., Петренко А. А., Меркулова Т. К. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу. – М.: АРКТИ, 2008. – 62 с.
11. Оксамытный В. В. Теория государства и права. – М.: ИМПЭ-ПАБЛИШ, 2004. – 511 с.
12. Пикетти Т. Капитал в XXI веке. – М.: Ад Маргинем, 2015. – 592 с.
13. Ремнев А. В. Имперская история России: азиатский вектор. Проблемы исследования и преподавания // Вестник Омского университета. – 2007. – Вып. 4. – С. 7–23.
14. Сапронов М. В. Синергетический подход в исторических исследованиях: новые возможности и трудности применения // Общественные науки и современность. – 2002. – № 4. – С. 158–159.
15. Святченко И. В. Алексеева Л. В. Региональная история в системе школьного исторического образования России: нормативные аспекты // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 1–7.
16. Ушмаева К. А. О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 10–11.
17. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. – М.: Издательство Ермак, 2004. – 588 с.
18. Шевырев А. П. Историческое образование в поликультурном обществе // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 164–172.
19. Androutsopoulos J., Georgakopoulou A. Youth, discourse, and interpersonal management // Handbook of interpersonal communication. – 2008. – Pp. 457–480.
20. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. – Cambridge, 2013. – 255 p.
21. Burkle F. M., Greenough P. G., Martone G. The changing face of humanitarian crises // Brown Journal of World Affairs. – 2014. – Vol. 20 (2). – Pp. 19–36.
22. Choy L. T. The strengths and weaknesses of research methodology: comparison and complimentary between qualitative and quantitative approaches // IOSR Journal Of Humanities And Social Science. – 2014. – Vol. 19(4). – Pp. 99–104.
23. Neuman W. L. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches: 7th Edition. – 2009. – 631 p.





А. А. Глузман, А. В. Глузман

УДК 378.147

СТРАТЕГИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ САМОПОЗНАНИЯ

Актуальность исследования обуславливается существующей общественной и образовательной потребностью в субъектах педагогической деятельности, способных как к проектированию образовательной среды и ее участников, так и самопроектированию, а именно – их собственному профессиональному росту, основанному на развитых механизмах осмысления и анализа своего педагогического опыта. Продвижение в указанном направлении дает возможность будущему преподавателю иностранных языков осмыслить и спроектировать собственную профессиональную стратегию, совершенствовать общеразвивающие, фундаментальные, профессиональные, специальные, научно-исследовательские и практические компетенции, приумножить собственный опыт в области теоретической и практической грамматики, фонетики, лексикологии, стилистики, истории языка, теории и практики перевода, страноведения, практики устной и письменной речи, методики преподавания иностранного языка с целью направить индивидуальный ресурс на более высокий уровень выполнения своей личностно-профессиональной роли с учетом условий образовательной среды.

Целью статьи является рассмотрение стратегии самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания.

Основные положения проблемы самосовершенствования преподавателей иностранных языков рассматриваются в философской, педагогической и психологической литературе. В соответствии с этими сферами наук определились три основных подхода.

В философских науках (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, В. Э. Чудновский, Ф. Т. Михайлов, С. Л. Франк, В. А. Ядов) *личностно-профессиональное самосовершенствование* рассматривается как деятельность человека, направленная на формирование у себя новых и усиление имеющихся позитивных качеств и свойств, умений и навыков, а также на коррекцию своих недостатков. Ведущим критерием сформированности личности вообще, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств, определяет развитость его самосознания, способность выбирать ту систему ценностей и целей, которую он будет реализовывать в своей жизни.

В психологических науках (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Б. С. Братусь, К. Я. Вазина, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, С. А. Минюрова, Л. И. Рувинский, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, В. В. Столин, В. Франкл, Г. К. Юнг) *сущностная характеристика личностно-профессионального самосовершенствования* субъекта любой деятельности определяется мотивационными, интеллектуальными и практико-ориентированными факторами, которые определяются уровнем осмысленности себя и своей роли в профессиональной среде, стремлением к самопознанию, самоутверждению, самовыражению, самореализации, самоактуализации. *Личностно-профессиональное самосовершенствование* включает в себя жизненные смыслы-цели, определяющие характер и направленность профессиональных целей и планов, в то же время данные цели и планы конкретизируют смысловые жизненные ценностные предпочтения, так как личность выбирает из иерархии ценностей те, которые наиболее тесно увязаны с ее доминирующими потребностями.

В педагогических науках (В. И. Андреев, В. А. Деркунская, В. Г. Маралов, Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, Ю. М. Орлов) *личностно-профессиональное самосовершенствование* рассматривается как внутренний



процесс осознанной целенаправленной самопознавательной (ценностно-мотивированной) непрерывной жизнедеятельности на основе системного целеполагания, самоорганизации, самоанализа, самооценки и самокоррекции, направленных на совершенствование индивидуальных качеств и личностно-профессионального роста. Личностный и профессиональный рост педагога связан с качественным изменением его личностного и профессионального потенциала: расширением сознания и самосознания, открытием истинного, сущностного в себе, обретением профессионально и личностно ценных смыслов и целей своего бытия, индивидуального способа осуществления себя в профессии. Профессиональное становление педагога во многом зависит от осуществления поиска и обретения им смысла жизни, от осознания им профессиональной деятельности как своего жизненного призвания.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, «смысл жизни – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления» [1, с. 72]. Для человека, осуществившего смысловое самоопределение, выбор в конкретных ситуациях жизни и профессиональной деятельности не вызывает мучительных раздумий, а становится самопроявлением его сущности: он действует в этих ситуациях с позиции ведущих смыслов и целей своей жизни.

Таким образом, философы, психологи и педагоги утверждают, что на каждом отрезке существования человек в определенной степени самоорганизуется и самоопределяется по отношению к своей жизнедеятельности. В процессе профессионального обучения и приобретения специальности молодые люди становятся субъектами жизни и профессиональной деятельности, выступая как ее организатор и исполнитель определенных социальных ролей. Эти роли, как минимум, включают два аспекта: *ценностно-смысловой*, который обеспечивает ценностную сторону мотивационного целеполагания и содержит систему

нравственно-духовных ценностей, определяющих смысл жизни человека, и *пространственно-временной*: наличие представлений о личностно-профессиональном будущем, выраженных в жизненно-деятельностных целях и планах. Все это впоследствии реализуется в ходе стратегического и тактического планирования своей жизнедеятельности.

Речь идет о подготовке педагога к осмысленному выбору и построению своего жизненного и профессионального пути в независимости от социально-экономических и культурно-образовательных условий общества. Это связано, прежде всего, с тем, что в современном образовательном социуме следует формировать у будущих конкурентоспособных специалистов представления о будущем, основанном на самопознании, саморазвитии и саморегуляции своего поведения и выполнения полифункциональных жизненных и профессиональных ролей. Стратегия жизнедеятельности отражается в способности личности осмысливать имеющийся опыт, полученный в предыдущий период, планировать и организовать свою жизнь с учетом ее удовлетворенности в настоящее время, проецировать ее ход на предстоящие годы. Причем представление будущего во многом зависит от оценки настоящего уровня жизнедеятельности, способности коррелировать планы в зависимости от существующего уровня выполнения стратегических планов и возможностей (условий) по-новому их обосновать и реализовать в будущем.

Важное значение для обоснования и реализации стратегии личностно-профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка имеют жизненные идеалы и смыслы, которые отражаются в целях и планах жизнедеятельности. В поиске и обретении будущим педагогом-филологом смысла жизни решающую роль играет его *профессионально-личностная перспектива*, объединяющая в себе профессиональные и жизненные ценности, цели и планы. В основу данного понятия положено понятие «*стратегия жизнедеятельности*», включающее личные



профессиональные планы и перспективу, которое активно разрабатывается в отечественной психологии в рамках проблемы профессионального образования (Э. Ф. Зеер, А. А. Бодалев, С. А. Минюрова, В. И. Андреев, К. Я. Вазица, М. И. Кряхтунов, Б. И. Сарсенбаева, В. В. Сериков).

Достижение высокого уровня *стратегии самосовершенствования* практикующего специалиста в сфере иностранной филологии становится возможным вследствие системной самопознавательной деятельности при соблюдении ряда существенных требований:

– мотивированного и осознанного стремления к самопознанию, основанного на собственных интересах и потребностях в совершенствовании личностно-профессиональных качеств и способностей;

– осмысленности целей и задач, направленных на уточнение и достижение значимых результатов собственного труда с учетом сравнения и анализа организационно-содержательных педагогических условий с имеющимся опытом; создание рабочей стратегии (целереализации) профессиональной деятельности на протяжении всей жизнедеятельности;

– сформированности способов деятельности к самопроектированию и самоорганизации личностно-профессиональной деятельности на основе установления связей между изучаемым содержанием обучения (практики) и форм, средств, методов, выяснение их сущности, состава, связей, назначения;

– способности к поиску и отбору необходимых процессуальных и содержательных действий, самостоятельный выбор из множества возможных наиболее рациональных и эффективных, направленных на выполнение полифункциональных образовательных (производственных) задач, ориентированных на общий способ их разрешения во всех частных и конкретных вариантах условий;

– способности к самоконтролю, самооцениванию, самоанализу и самокоррекции на основе получения сведений о ходе познавательно-практической деятельности, самостоятельного определения правильности, последова-

тельности, полноты выполняемых собственных действий; выявление причин собственных ошибок и недостатков, определение эффективности используемых приемов, степени их соответствия ожидаемым результатам; самооценка результатов деятельности и ее сопоставление с целями и задачами, позволяющая констатировать уровень применения содержания и способов действий, направленных на решение полифункциональных задач;

– сформированности навыков проектирования собственной дальнейшей деятельности, направленных на определение новых стратегических целей и более сложных задач практической работы [5, с. 112–119].

Как известно, в научной литературе условно выделены пять основных этапов личностно-профессионального самосовершенствования субъектов педагогического процесса. Попробуем определить, какой из этапов является наиболее важным в процессе определения стратегии подготовки специалистов – преподавателей иностранного языка.

Первым этапом личностно-профессионального самосовершенствования педагога в области иностранной филологии является *самопознание*, включающее осознание личностью собственных свойств, интеллектуальных особенностей, черт характера, отношений и социальных связей с другими индивидами, в целом, своей индивидуальности и уникальности.

Для преподавателя иностранных языков *элементами самопознания* являются:

– наличие внешних и внутренних мотивов («мотивационного поля»), которые позволяют разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить общекультурный и профессиональный кругозор;

– развитие интересов и потребностей в профессиональной деятельности в качестве преподавателя иностранного языка;

– осмысление внутренних и внешних противоречий между результатами своего труда и личностно-профессиональными стратегическими целями, разрешение которых стимулирует процесс познания себя и самосовершенствование своей жизнедеятельности;



– обретение внутренней гармонии с самим собой, субъектами образовательной действительности, социумом и окружающей природой, которое позволит восстановить равновесие между собой и окружающими; ликвидировать отрицательные эмоциональные переживания в связи с критическими замечаниями в свой адрес администрации, коллег, родителей, иногда и учеников;

– наличие психического и психологического здоровья, воли как отражения психологической зрелости педагога;

– развитие стимулов самопознания, таких как самоутверждение и самоактуализация, как элементов саморазвития личности и ее самореализации [3].

В. Г. Маралов в состав саморазвития индивида включает следующие формы, отражающие суть «самопостроение личности» [8]:

– *самосовершенствование* как сознательное управление процессом собственного развития в определенном направлении и стремление приблизиться к некоторому идеалу;

– *самоактуализацию*, позволяющую реализовать себя в мире путем познания смысла жизни, выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни;

– *самоутверждение*, которое позволяет заявить о себе в полной мере как о личности и индивидуальности и направлено на интенсивное развитие качеств и черт характера, способов поведения и деятельности.

Исходя из вышеизложенного, *вторым* этапом формирования и развития личностно-профессионального самосовершенствования преподавателей иностранного языка является *самоутверждение*, включающее принятие себя и опору на самого себя, демонстрацию своих достоинств и подкрепление их реальными достижениями в социуме. Феномен самоутверждения рассматривается как явление социально-психологическое, обусловленное, с одной стороны, характеристиками социальной среды, деятельности, а с другой – индивидуальными личностными особенностями человека.

Сущность самоутверждения состоит в самовыражении, самопроявлении педагогом

своей индивидуальности, стремлении реализовать себя в процессе получения значимых результатов в деятельности и взаимодействии с другими людьми и на основе этого утверждать себя как личность. Это невероятно важно для преподавателя иностранных языков, который должен целеустремленно и в полной мере проявлять и утверждать себя в педагогической сфере, поднимаясь по карьерным степеням в своем профессиональном становлении, профессиональной зрелости и мастерстве.

Самоутверждение личности включает три важных системообразующих элемента:

– *самоопределение личности*, включающее осознание ею потребности в самоутверждении и самореализации, выработку своей позиции, отношения к окружающей ее действительности, постановку целей деятельности и поведения, определение своего места в ролевой официальной и неофициальной структурах коллектива, обоснование своих действий, поведения, средств и способов по осуществлению поставленных целей;

– *процесс реализации и достижения человеком целей самоутверждения*, включающих содержательные и процессуально-инструментальные характеристики данного феномена: правильные или неправильные, разносторонние или односторонние, полные или неполные, коллективистические или индивидуалистические, альтруистические или эгоистические и т. п.;

– *самооценку педагогом результатов и процесса своего самоутверждения* в зависимости от параметров возможностей тех, кто находится выше и ниже в карьерной системе, впереди и сзади, ближе и дальше; выявление истоков его затруднений, коррекция целей, средств, способов дальнейшего самоутверждения личности.

Основными *функциями* профессионального самоутверждения преподавателя иностранного языка являются *социально-ролевая, профессионально-деятельностная и социально-психологическая* (система неформальных отношений в коллективе).



Таким образом, стремление личности к самоутверждению является стимулом ее развития и саморазвития, а стремление ее к профессиональному самоутверждению – одним из факторов ее профессионального становления и совершенствования. Непосредственные психологические механизмы поведения самоутверждающейся личности находятся в ней самой, хотя и связаны с особенностями той социально-образовательной среды и деятельности, которые детерминируют ее поведение, действия, поступки, отношения.

Третий этап личностно-профессионального самосовершенствования педагога в области иностранной филологии включает *саморазвитие* – проявление внутренней свободы выбора личности, ее инициатива относительно самого себя и профессиональной деятельности.

Проблема саморазвития личности в психолого-педагогических условиях становилась предметом исследований в рамках деятельностного (А. Н. Леонтьев), динамического (Л. И. Анцыферова), субъектного (Л. М. Митина, А.К. Маркова), синергетического (И. А. Шаршов, Э. Ф. Зеер) подходов.

На основе контент-анализа научной литературы *личностно-профессиональное саморазвитие* рассматривается как становление, развитие, творческое освоение и функционирование полифункциональных компетенций специалиста в сфере иностранной филологии, включающих систему знаний и способов действий, личностных качеств и способностей, направленных на саморегуляцию, самоизменение и преобразования, связанных с достижением личностно и профессионально значимых целей на протяжении жизнедеятельности.

На основе системного анализа выделены следующие взаимосвязанные компоненты личностно-профессионального саморазвития:

– *самоосознание*, предполагающее субъективное определение отличительных особенностей себя от других индивидов, собственных эмоций, личностных качеств, черт характера, позволяющих на этой основе осознать себя как субъекта деятельности и развивать само-

оценку в отношении своего поведения и практических действий (В. С. Мерлин);

– *самооценку*, представляющую субъективный анализ собственных достижений в профессиональной деятельности, их соответствия поставленным стратегическим целям и задачам, а также личностным моральным принципам и правилам поведения;

– *самоорганизацию*, включающую сознательное и целенаправленное конструирование своей жизнедеятельности на основе четкого планирования рабочего и свободного времени в соответствии с личностными качествами: эмоциональной уравновешенностью, ответственностью, аккуратностью, обязательностью и правдивостью;

– *самоуправление*, связанное с систематическим самоопределением стратегических целей в ходе планирования, организации и эффективного решения полифункциональных учебных и производственных задач, достижения высокого уровня их решений на основе собственных способностей и возможностей [2].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие *функции личностно-профессионального саморазвития* специалиста:

– *мотивационно-смысловая (целесообразующая)*, определяющая ценностно-смысловые ориентации будущего специалиста, направленные на самоизменение, актуализацию внутренних устремлений субъекта к достижению личностно и профессионально значимых целей;

– *рефлексивная*, стимулирующая самоизучение внутренних качеств, интересов, потребностей и интересов будущего специалиста, работу над собой, поиск и личностную оценку собственного жизненного и профессионального опыта;

– *деятельностно-практическая*, направленная на развитие саморегуляции своего поведения, умений осуществлять практические действия, направленные на самоизменение;

– *нормативная*, предопределяющая соблюдение правовых отношений;

– *активного взаимодействия*, обуславливающая деятельность и активность будущего специалиста, запускающая механизм саморазвития (Е. Е. Чудина).



Таким образом, саморазвитие предполагает приобретение человеком более широкой ориентированности в окружающей среде, формирование личностно-профессиональной направленности, усвоение и совершенствование компетентности в выбранной специальности, формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности на основе знаний о себе (Е. А. Климов).

Четвертый этап включает *поиски профессионального призвания и смысла жизни*, обретение личностью самой себя, выяснение сути и цели ее жизнедеятельности. В контексте рассматриваемой проблемы широко рассматриваются такие взаимосвязанные понятия, как «психология смысла» (Д. А. Леонтьев), и «вершинная психология» (Л. С. Выготский).

Смыслы жизни человека отражаются в личностных потребностях и ценностях, системе отношений к самому себе, социуму и окружающей природе, воплощая принцип единства деятельности, сознания и личности. Смыслы жизни образуют основу внутреннего мира личности (обдумывание, соображение, конструирование, определение), отражающие динамику ее эмоций и переживаний, структурирующих и трансформирующих его картину мира и ее ядро – мировоззрение [7].

В психологической науке выделены определенные ступени смысловых образований, которые объединяются в следующие *уровни смысловой сферы*:

– *эгоцентрический*, подразумевающий личную выгоду, жизненное и пространственное удобство, престижность, систему отношений с другими субъектами жизнедеятельности, которые помогают или препятствуют индивиду в достижении стратегических целей;

– *группоцентрический*, при котором для личности важным становится система взаимодействий с группой субъектов жизнедеятельности, являющейся для нее референтной;

– *просоциальный*, включающий в себя коллективистскую, общественную и общечеловеческую ступень.

Как и любое психологическое образование, смысловые образования имеют свои специфические функции:

– направленные на формирование идеального плана будущей жизнедеятельности, который связан с перспективными личностно-профессиональными целями и задачами, которые будут решаться личностью в ходе саморазвития и самосовершенствования;

– направленные на формулирование общих личностных принципов, которые могут реализовываться или не реализовываться в зависимости от жизненно-профессиональных ситуаций или условий [4].

Смыслы жизни человека неразрывно связаны с профессиональным призванием, которое является важнейшим критерием такого явления, как человеческое счастье и благополучие в семейной жизни и работе.

Сущностью профессионального призвания являются внутренняя склонность к определенному виду деятельности, соответствующему индивидуальным мотивам, интересам, желаниям, способностям и потребностям, темпераменту и характеру личности, определяющим стиль и условия жизни, а также возможность работать в определенной сфере: науки, образования, здравоохранения, культуры, строительства, государственного управления, производства и т.д.

Структура профессионального призвания включает такие компоненты, как:

– *предназначение, миссия* – понятия, близкие по своей сути, представляющие смысл жизненного и профессионального пути человека, двигаясь по которому, он чувствует себя в гармонии с самим собой, социумом, окружающей средой, реализуя собственные мотивы, способности, интересы, личностно-профессиональные потребности и возможности в различных областях жизнедеятельности;

– *личностные и профессиональные интересы, страсть к какому-то виду деятельности*, включающие активное, избирательное познавательное, эмоциональное и волевое отношение личности к определенному виду деятельности, на основе социальной установки и профессиональной направленности к данной сфере деятельности, (В.Ф. Афанасьев, Е.Н. Землянская, Л. А. Йовайша);



– способности создавать материальные, социальные и духовные ценности, представляющие ценность для людей, получая при этом финансовое и моральное удовлетворение от результатов своего труда;

– личностные и профессиональные качества, приобретенные в процессе общения, обучения, производственной практики: ответственность, повышенная работоспособность, стремление к профессиональному росту; способность находить с людьми общий язык, аналитическое мышление и т.д.

Таким образом, поиски призвания и смысла жизни по своей сути, структуре и функциям являются системными эффективными и действенными личностно-профессиональными технологиями, ведущими к саморазвитию и самосовершенствованию личности.

Пятый этап формирования и развития личностно-профессионального самосовершенствования преподавателя иностранного языка включает самореализацию, сущностью которой является проявление и реализация личностью в полной мере собственных и общественно значимых мотивов, интересов, потребностей, связанных с активной и плодотворной жизнедеятельностью.

Сущность самореализации заключается в осознании собственных задатков, потенциала, таланта и в их грядущем воплощении в определенном выбранном виде деятельности. Потребность в самореализации изначально заложена природой в каждом конкретно взятом индивиду. И в связи с этим самореализация в «иерархии потребностей» представляет собой наивысшую потребность личности (А. Маслоу) и является основой для создания стратегической системы ориентирования личности на протяжении всей жизнедеятельности.

Стратегической целью самореализации личности является идеальное представление результатов личностно-профессиональной деятельности на основе использования собственных компетенций, способов и механизмов их достижения.

Самореализация преподавателя иностранного языка включает условно два компонен-

та: самоопределение и самоактуализацию личности. Самоопределение обеспечивает осмысление своего жизненного и профессионального пути, оценивание собственных возможностей и ресурсов, способность к сопоставлению стратегических целей и задач, выбранных условий и средств их достижения. Самоактуализация является индивидуальным стимулом для обоснования и реализации личностно-профессиональных планов и проектов в ходе осуществления самореализации.

Профессиональная самореализация педагога включает ряд необходимых и важных функций, включающих:

- сознание собственной миссии в выбранной профессиональной действительности;
- осознание степени собственной адекватности профессиональным стандартам, своего места в иерархии социальных и личностно-профессиональных ролей;
- осмысление субъектом педагогической деятельности степени признания его в профессиональной сфере;
- осознание собственных сильных сторон и недостатков, позволяющих или мешающих личностно-профессиональному самосовершенствованию на протяжении жизнедеятельности;
- принятие и реализация общечеловеческих и личностно-профессиональных принципов, позволяющих совершенствовать себя в значимых областях жизнедеятельности.

Таким образом, под профессиональной самореализацией можно понимать постоянный разновременный процесс формирования потенциальных мотивов, интересов, потребностей и возможностей личности в процессе индивидуально-творческой жизнедеятельности на протяжении всего земного пути. Самореализация личности представляет собой область применения индивидуального творческого потенциала индивида и выработки у него рефлексивного отношения по отношению к профессиональной деятельности и семейной жизни.

Обобщая вышесказанное, отметим, что основными этапами личностно-профессионального самосовершенствования педагога в об-



ласти иностранной филологии являются *самопознание, самоутверждение, саморазвитие, поиски профессионального призвания и смысла жизни, самореализация*, определяющие суть, структуру и функции личностно-профессиональной деятельности специалиста на протяжении всей жизнедеятельности.

Исследования в области философии, психологии и педагогики показывают, что обучение в вузе – это наиболее благоприятный период для становления личности, так как именно в это время интенсивно развивается самоосознание, формируется самооценка, навыки самоорганизации и самоуправления. И чтобы соответствовать уровню современных требований, будущему специалисту необходимо не только успешно заниматься в системе специально организованной подготовки, но и непрерывно работать над собой, профессионально самосовершенствоваться.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены основные направления стратегии самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания. Раскрывается содержание этапов стратегии личностно-профессионального самосовершенствования специалистов в области иностранной филологии на основе самопознания.

Ключевые слова: стратегия самосовершенствования, будущие преподаватели иностранных языков, самопознание, этапы формирования и развития стратегии самосовершенствования.

SUMMARY

The article presents the main directions of the strategy of self-improvement of future teachers of foreign languages on the basis of self-knowledge. The content of the stages of the strategy of personal and professional self-improvement of specialists in the field of foreign philology based on self-knowledge is revealed.

Key words: self-improvement strategy, future teachers of foreign languages, self-knowledge, stages of formation and development of a self-improvement strategy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.

3. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М.: ЦИФРА-М., 2022. – 348 с.

4. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование. – М.: Знание, 1985. – 64 с.

5. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

6. Евтух Н. Б., Пиньковская Э. А., Черкашина Т. В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учебно-методическое пособие. – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю. А., 2016. – 406 с.

7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2019. – 584 с.

8. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Психология саморазвития: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 320 с.





Т. Л. Кремнева

УДК 36

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Возникновение социальной работы было обусловлено потребностью в крупномасштабных социальных реформах. Профессия прошла длительный путь в своем развитии: от первых попыток рационального обоснования и сопровождения благотворительности до теоретически обоснованной, самостоятельной области профессиональной деятельности. Социальная работа постепенно разворачивалась в направлении профессионализации, тем самым превращая волонтеров филантропических организаций в профессионалов, имеющих собственную нишу в системе общественного разделения труда.

В ходе постепенной профессионализации социальной помощи в промышленно развитых странах появилась необходимость в подготовке специалистов, которые могли бы компетентно решать многочисленные проблемы людей, связанные с их жизнью в урбанизированном, индустриальном обществе. Социальная работа приобрела статус профессии, т. е. целенаправленной деятельности в системе общественного разделения труда, требующей специализированных знаний, умений и навыков. На протяжении XX в. социальная работа постепенно обрела свой статус, а социальные работники стремились определить границы профессии и ее теоретические истоки [1, с. 18].

Принято считать, что социальная работа как систематическая деятельность в Великобритании зародилась в лондонских трущобах конца девятнадцатого столетия. Профессионализация же социальной работы происходит

на рубеже XIX и XX веков и во многом восходит к деятельности неправительственных организаций, чаще всего женского движения.

Стоявшие у колыбели данной профессиональной деятельности лидеры общественных движений надеялись, что социальная работа станет своего рода рычагом социальных реформ. Значительную поддержку развитию этой профессии оказала церковь. Социальная работа была также близка идеям профсоюзного движения, в котором зарождались коллективные, организованные формы защиты прав наемных работников и членов их семей.

Среди тех, кого впоследствии стали называть социальными работниками, а их деятельность социальной работой, следует выделить Октавию Хилл, основателя Общества благотворительных организаций, и С. Барнетта, работавшего в Тойнби Холле (Лондон). Эти люди и организации начали вести более или менее систематические наблюдения, проводить определенную работу и фиксацию наблюдаемых явлений, чтобы совместно обсуждать результаты опыта и делать соответствующие выводы. Это был первый шаг к началу создания теории социальной работы, начатой именно этой группой филантропов.

Именно родоначальники социальной помощи впервые стали обсуждать проблему методов социальной работы. Представители Общества благотворительных организаций положили начало изучению условий жизни неблагополучных семей. Они применяли методы опроса, стремясь выяснить все факты, относящиеся к конкретной ситуации, чтобы составить вместе с клиентом план оказания ему соответствующей помощи и последующего наблюдения за ходом дела.

Работники, занимавшиеся благотворительностью на начальных этапах становления профессии, были склонны возлагать вину за бедность и нищету на дефекты нравственного сознания, например, лень и полагали таким образом, что те нуждаются, в первую очередь, в моральном перевоспитании. В работе с клиентами использовался дифференцированный подход: просителей наивно делили на достойных



и недостойных. Позже это упрощенное и моралистическое деление было заменено делением на тех, кому возможно помочь, и тех, кому помочь нельзя. К первой группе относились те, которые благодаря оказываемой им помощи могли преодолеть определенные кризисные ситуации. Вторая группа подразделялась на две категории: те, кто был слишком деморализован, беспомощен или порочен и кого можно было лишь оставить на милость Закона о бедных; и те, чьи нужды были связаны с плохим здоровьем или преклонным возрастом, средствами для помощи которым добровольные общества не располагали, т. е. это люди, нуждающиеся в медицинском уходе, а не в моральной поддержке и обществах взаимопомощи.

В этот период активизировалась деятельность различных миссионерских организаций. Так, с момента своего появления Армия Спасения стремилась помочь разного рода социальным жертвам. Так же поступали миссионеры Общества трезвости англиканской церкви. В частности, они участвовали в работе полицейских судов, осуществляя надзор за правонарушителями, помогая заключенным. Позже миссионеры выступали в роли лиц, осуществлявших надзор за условно освобожденными из тюрем [2, с. 309].

История сохранила много примеров активной социальной работы, которая являлась творческим опытом людей и прообразом современных действий. Так, доктор Барнардо (Dr. Thomas Barnardo) организовал мастерские для безработных мальчишек. Его мастерские оказывают социальную поддержку детям по настоящее время [10]. Сегодня его деятельность носит название как «Благотворительная организация для детей», является самой крупной в Великобритании.

Другая британская общественная деятельница Октавия Хилл осуществляла оптовые закупки, чтобы продавать товар крестьянскому населению. Она самостоятельно разработала схему профессиональной подготовки и формы активного отдыха сельской молодежи. Ее деятельность включала в себя работу с нуж-

дающимися семьями, групповую культурно-просветительскую работу, патронажную работу.

В 1992 году было создано Общество Октавии Хилл, «для популяризации идей и идеалов Октавии Хилл, ее семьи, коллег по работе и их значимости в современном обществе на национальном и международном уровнях» [8].

Пример работы этих людей положил начало тому, что позже было названо «отношениями в интересах клиента». Этот пример нашел отражение также в этических принципах социальной работы в Великобритании, в частности, в положении «о достоинстве и ценности личности». Таким образом, именно первопроходцы начали открывать то, что позднее было названо социальным обеспечением и социальной работой.

Пионеры открыли не только саму социальную работу, но они ответили на вопрос: кого и как ей можно обучать. Первоначально эта служба формировалась из добровольных членов местных товариществ или благотворительных организаций, а также жителей поселений. По сути, социальной работой занимались служащие, государственные инспекторы и миссионеры. Благотворительные организации проводили детальное изучение потребностей каждого клиента, имели систему их регистрации и привлекали добровольцев, которые, как правило, предоставляли не деньги, а проявляли сочувствие и призывали бедных к экономии и поиску работы. Большинство добровольцев были женщинами. Наряду с движением благотворительных организаций учреждались приюты. Там использовались многие приемы, которые сейчас известны как групповая социальная работа, социальные действия, общественные организации. Приюты играли важную роль в определении социальной политики и законодательства.

Проблема подготовки людей, способных заниматься социальной помощью, возникла как объективное требование повышения эффективности деятельности благотворительных организаций, но она имела и субъективные предпосылки: руководители филантро-



пических обществ обнаружили, что им необходимо готовить себе коллег и помощников. В частности, Общество благотворительных организаций, основанное О. Хилл, начало назначать на платной основе районных секретарей (сначала на неполный, а с 1893 г. и на полный рабочий день) для подготовки волонтеров к практической работе с людьми, нуждающимися в благотворительном участии и помощи [3, с. 145].

В течение нескольких лет подготовка оставалась в виде ученичества для работы в определенной области. Собственно подготовка специалистов для социальной работы, оформленная в виде систематических курсов, направленных на систематизацию и передачу практического опыта помощи нуждающимся, началась в 1895 г. В рамках подготовки добровольцев для реализации благотворительных программ в этом году было начато регулярное чтение лекций на общественных началах для членов Общества благотворительных организаций и Национального союза работающих женщин. В лекциях, ориентированных на практический опыт, раскрывалось содержание Закона о бедных, смысл благотворительности и раздачи милостыни и т. п. «Упор делается на практическую сторону милосердных работ с приведением многочисленных примеров и объяснением применения принципов благотворительности» [4, с. 7]. Позже был назначен платный лектор, а курс был продлен и расширен, в частности было увеличено количество лекций по темам: «Семья и личность», «Индивидуальная деятельность». Один семестр был посвящен теме «Социальная работа с детьми». В современных учебных планах бакалавриата и магистратуры такие дисциплины продолжают занимать главное место.

Позже был создан специальный Комитет Общества благотворительных организаций по подготовке кадров, который в своем докладе за 1898 г. отмечал, что «хотелось бы увидеть в обществе ядро будущего университета для изучения социальной науки, закончить который должен каждый, кто занимается благотворительной работой» [4, с. 45].

Между тем специально подготовленных специалистов было недостаточно. Как правило, это были лишь работники сферы медицинской службы и лица, представленные в подростковых судах. Среди работников социальной сферы было очень мало профессионалов. В основном на такую работу обычно шли люди по призванию, поэтому местные власти в качестве специалистов наемных работников не привлекали.

Источники свидетельствуют о том, что перспективы продвижения по службе для социального работника в то время почти не существовало. Заработная плата у них, например, в 1939 г. составляла не более 150–400 фунтов в год [9]. Тем не менее в социальную работу в то время пришло много как обученных, так и необученных способных молодых людей, движимых совестью и нравственным призывом. Как правило, их принимали на работу в добровольческие организации помощи семьям, в ассоциации помощи детям-инвалидам, в местные службы социального обслуживания больных, в подростковые суды. Некоторые становились секретарями добровольных организаций, смотрителями благотворительных учреждений, организаторами попечительских школ и т. д. Но все они не имели специальной подготовки и становились в тупик в противоречивых ситуациях. Вместе с тем это были люди, которые знали о конкретных социальных нуждах и понимали, как их практически удовлетворять в рамках доступных средств.

Анализ материалов позволил сделать вывод о том, что социальные работники в теоретическом плане ассимилируют идеи психоанализа о том, что каждое психическое событие имеет свою историю, а не просто является продуктом сознательных усилий человека; что бессознательная мотивация относится к числу важных побудителей человеческого поведения, и что отношения в семье оказывают ключевое воздействие на развитие личности. Эта концепция оказалась вполне соотносимой с практикой социальной работы. Она переориентировала практическую деятельность



с экономических факторов благополучия на личную и семейную жизнь, а семья стала выступать первым и самым мощным фактором, оказывающим влияние на формирование социальных установок личности. Вследствие этого социальные работники стали больше интересоваться внутренней мотивацией поведения личности, а не только социальной средой, экономическими условиями и культурными традициями. Постепенно стало приходить понимание необходимости учитывать при анализе проблемы клиента весь комплекс сложных взаимодействий между внутриличностными и средовыми факторами. Поэтому современные направления подготовки специалистов социальной работы стали получать название социально-психологической работы с населением.

Проведя анализ специальной литературы, было выявлено, какие учебные заведения готовили социальных работников в 20-40-е гг. В Великобритании это была Ливерпульская школа общественных наук, которая при взаимодействии с университетом и при содействии Общества благотворительных организаций Ливерпуля стала готовить специалистов. Общество благотворительных организаций открыло свою социологическую школу в Лондоне с двухгодичным очным курсом обучения под руководством М. Арвика. Созданная им программа обучения содержала теоретические курсы по социологии, управлению, включая историю экономико-социальных теорий, а также принципы, лежащие в основе социальной работы. Была предусмотрена производственная практика в различных общественных организациях. Позже социологическая школа была объединена с кафедрой общественных наук Лондонской школы экономики.

В 1929 г. в Лондонской социологической школе был введен курс по проблемам психического здоровья, который позже стал основой для всего обучения клинической социальной работе в Великобритании. Курс включал в себя лекции психологов, психиатров и социальных работников-практиков.

В контексте нашего исследования большой интерес представляют материалы, относящиеся к периоду II Мировой войны. Во время войны стали зарождаться новые общественные социальные службы и активизировались уже существующие. Министерство здравоохранения поощряло местные органы власти в приеме на работу опытных социальных работников для улучшения обслуживания эвакуированных и бездомных людей и для оказания в особых случаях специальной помощи. К концу войны около 70 местных администраций ввели должности работников социальной сферы. Изученные документы говорят о том, что военное время не оставило сомнений в том, что социальная работа является необходимым общественным институтом. Поэтому предпринимались попытки ликвидировать разрыв между пониманием важности задачи и практической ее реализацией. Вместе с тем это время было отмечено противоречиями в оценке накапливаемого опыта.

Заметим, что первопроходцы накопили важный опыт создания организационной структуры и процедур социальной работы, с помощью которых наиболее эффективно можно оказывать конкретную помощь. Общество благотворительных организаций создало центральный офис, координирующий работу более 40 районных комитетов Лондона. В эти местные комитеты могли обращаться все просители, а также представители агентств. Работники комитетов хорошо знали свой округ, а проживающие в нем люди были знакомы с ними. В настоящее время данный вид деятельности носит название «социальная работа в общине» (микрорайоне).

Центральный офис координировал деятельность районных комитетов, отвечал на их запросы, проводил конференции, готовил публикации, включая квартальные обзоры, годовые отчеты, информационные списки о банкротствах. Полезными были брошюры и листовки типа «Как быть, если у вас беда?» или «Годовой справочник по благотворительным организациям» и др.



Целесообразность такой организационной структуры (центральный офис и ряд подчиненных ему местных отделений, охватывающих относительно небольшие районы), была осмыслена и заново открыта только в последнее время [5, с. 123].

Итак, можно сделать вывод о том, что со временем менялось отношение к социальной работе по мере того, как шло понимание и признание прав человека, необходимости помощи всем нуждающимся. Родоначальниками социальной работы была разработана организационная структура социальной помощи, в которой прослеживается понимание важности широкого разнообразия способов помощи разным категориям, нуждающихся в ней, например кейс-стади, групповая работа и патронажная. Так было положено начало длительному и извилистому пути становления социальной работы как профессиональной деятельности. Именно филантропы описанной в статье группы сделали первый шаг к началу создания теории социальной работы. При этом необходимо отметить, что именно в то время формировались основные принципы, методы и формы социальной работы, которые опирались на определенные этические нормы, на четкие общепринятые требования к подготовке социальных работников. Волонтеры положили начало изучению конкретных кейсов, в частности жизни неблагополучных семей. Они применяли методы опроса, составляли вместе с клиентом план оказания ему соответствующей помощи и последующего наблюдения за результатом. Сегодня это называется составлением социального паспорта клиента и индивидуальной программы получателя услуг. Пионеры социальной работы положили начало созданию профессиональных объединений, работающих в сфере социальных услуг. В настоящее время функционирует Международная федерация социальных работников, членом которой является Российский Союз социальных педагогов и социальных работников. Следует сказать, что пионеров социальной сферы в Великобритании было гораздо больше, чем нам

удалось упомянуть в настоящем обзоре. Мы назвали лишь тех, кто в конечном итоге сформулировал основополагающие принципы этой работы, накопил практический опыт, который был обобщен. Их открытия были лишь началом, которое надо было развивать и применить на практике, изменять и использовать в соответствии с новыми знаниями и опытом.

АННОТАЦИЯ

Статья построена на аутентичных английских источниках. Автор раскрывает пути развития социальной работы, ее институционализацию с конца XIX века, начавшегося с работы лондонских благотворительных организаций. В статье проанализирована преемственность волонтерства и современных методов работы с нуждающимся населением, а также профессиональной подготовкой специалиста в области социальной работы. В пример приводятся пионеры социальной работы, которые были филантропами того времени, например, О. Хилл, Т. Барнардо, С. Барнетт и др. Показан их профессиональный творческий опыт, который они накопили и обобщили, что стало прообразом современных действий и методов в области социальной работы, таких как кейс-стади, групповая и патронажная работа. Автор называет лишь тех, кто в итоге сформулировал основополагающие принципы, методы и формы этой работы, которые были обобщены и внедрены в современную систему социального образования и обслуживания.

Ключевые слова: социальная работа, институционализация, волонтер, добровольческое движение, социальный работник, благотворительность, Великобритания, подготовка социальных работников.

SUMMARY

The article is based on authentic English sources. Author reveals the ways of development of social work, its institutionalization from the end XIX century, which began with the work of London charitable organizations. The article analyzes the continuity of volunteering and modern methods of working with the needy population, as well as professional training in the



field of social work. An example is given about social work pioneers who were philanthropists of that time, for example, O. Hill, T. Barnardo, S. Barnett, and others. Also the article shows the professional creative experience that they have accumulated and summarized that became the prototype of modern actions and methods in the field of social work such as case studies, group and patronage work. The author calls only those who eventually formulated the fundamental principles, methods and forms of this work, which were generalized and introduced into modern social education and service system.

Key words: social work, institutionalization, volunteer, social worker, charity, Great Britain, training of social workers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кремнева Т. Л. Становление и развитие системы подготовки социальных работников в странах Британского Содружества: монография. – М., 2006. – 153 с.
2. Horncastle J. Training for International Social Work: Initial Experiences // International Social Work. – 1994. – № 37. – Pp. 309–318.
3. Shardlow S., Robinson T., Thompson J., Thoburn J. Social Work in the United Kingdom // Shardlow S., Payne M. Contemporary Issues in Social Work: Western Europe. – Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd., 1998. – Pp. 133–135; 145–148.
4. Youngusband E. The Newest Profession: A Short History of Social Work. – London, 1981.
5. Кремнева Т. Л. Определение социальной проблемы в контексте зарубежной социальной работы // СОТИС – социальные технологии, исследования. – Центр социально-правовой помощи несовершеннолетним «Со-тис». – 2016. – № 3. – С. 25–30.
6. Thomas M. and Pierson J. (Eds.) Dictionary of Social Work. – London: Collins Education, 1995. – 592 p.
7. Theories of practice in social work / ed. by P. Hardiker, M. Baker. – London: Academy Press, 1981. – Pp. 1–9.
8. Whelan R. Octavia Hill's Letters to Fellow-Workers 1872–1911: Together with an Ac-

count of the Walmer Street Industrial Experiment. London: Kyrle Books. – 2005. – 345 p.

9. Youll P., Walker C. Great Expectations? Personal, professional and Institutional Agendas in Advanced Training // Yelloly M. and Henkel M. Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice. – London: Jessica Kingsley Publishers, 1995. – Pp. 201–203.

10. Barnardos's [Electronic resource]. – URL: <https://www.barnardos.org.uk/>.



**Л. А. Кочемасова, М. В. Акулов,
Д. А. Шмыгарева**

УДК 378

ПРИОРИТЕТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В современных условиях одной из главных задач образовательной организации становится патриотическое воспитание подрастающего поколения, привитие чувства любви к своей стране, малой родине. Идея необходимости формирования у подрастающего поколения чувства патриотизма и гражданской ответственности является одной из важнейших для общества и государства. Общество погружено в мир сетевых структур, где оно находит большое количество информации. Однако следует отметить, что не все способны найти не-



обходимую информацию и правильно ее проанализировать. Как следствие, это несет для дальнейшего развития современного общества пагубные последствия: происходит утрата самых важных для общества приоритетов, таких как семья, любовь к родине, патриотизм, долг, наблюдается искажение представлений о моральных и нравственных качествах человека. Следует привлечь внимание современной молодежи к истории Отечества, так как именно это составляет силу русского народа.

В отечественной литературе большая роль при воспитании патриотизма студенческой молодежи отводится образованию, так как именно с помощью него общество получает высоко нравственную личность. В связи с этим, на наш взгляд, стратегическим национальным приоритетом выступает патриотическое воспитание студенческой молодежи.

С января 2021 года реализуется новый федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» в рамках нацпроекта «Образование», что делает особенно актуальной проблему учета качественных показателей результативности воспитательной работы. Президентом РФ 7 мая 2018 года подписан указ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года», где в пункте 5 обозначена необходимость обеспечить конкурентоспособность российского образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. В распоряжении Правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р утверждены основы государственной молодежной политики РФ до 2025 года. Стратегическим приоритетом государства является создание условий для формирования личности с четкими ценностными ориентирами и нравственным стержнем. Особенно важно это для будущих педагогов, от деятельности которых зависит облик нового поколения. Это требует построения/обновления подходов к воспитательной работе в педагогическом образовании [2; 3].

В теории и практике отечественной педагогики существует обширное множество понятий «патриотизм». Результаты проведенного научного поиска позволили выделить в исследовании Б. А. Райзберг понятие «патриотизм как особое расположение, отношение, проявляемое человеком, социальной группой, населением к своей стране, своему народу, Родине, желание поддержать своим участием процветание своей страны, отечества, любовь к отчизне, отечеству» [1; 6].

Цель статьи: исследование уровня патриотического воспитания у студентов – будущих педагогов посредством подготовки к реализации мероприятий, ориентированных на патриотическое воспитание обучающихся.

Образовательные организации осуществляют патриотическое воспитание, целью которого является создание условий для развития у молодежи Российской Федерации нравственных интересов, патриотической позиции и идей, любви к Родине, а также готовность выполнять функции защитника своего Отечества. Для повышения уровня патриотизма Правительство Российской Федерации должно осуществлять организацию международных, российских и межрегиональных мероприятий по развитию гражданственности среди студенческой молодежи.

Вышеизложенное свидетельствует, что в России осуществляется реализация национальных проектов, направленных на решение целей национального развития, которые имеют приоритетное значение для развития государства. Реализация национального проекта «Образование» нацелена на формирование необходимых условий для воспитания гармонично развитой личности на основе духовно-нравственных ценностей народов [2].

В рамках национального проекта «Образование» реализуется приоритетно значимый проект «Патриотическое воспитание», который направлен на «обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [3]. В ходе реализации проекта высшими учебными заведениями проводятся различные мероприя-



тия по воспитанию патриотизма у студентов. В связи с этим разработан ряд программ на федеральном и региональном уровнях для реализации проекта. На федеральном уровне был принят ряд программ, которые ставят задачи перед образовательными организациями для реализации патриотического воспитания. Анализ нормативно-правовых документов «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», «Примерная программа воспитания», «Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования» позволил выявить, что их общей целью является формирование у студентов патриотизма посредством преподавания гуманитарных учебных предметов, которые обеспечивают способность обучающихся ориентироваться в общественно-политической деятельности и формировать собственную позицию на основе осмысления истории Отечества, достижения нашей страны [7; 4; 9].

Эмпирическая часть исследования строится на материалах проведенного исследования, в ходе которого был выявлен уровень патриотического воспитания студенческой молодежи ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного педагогического университета» (ОГПУ). Исследование было ориентировано на определение способов повышения уровня патриотизма у студентов – будущих учителей для последующего формирования основ патриотического воспитания у обучающихся.

Авторами статьи при помощи методики «Особенности гражданской идентичности группы» выявлен уровень гражданской идентичности (определение места гражданина среди общества, его активность в общественно-политических делах). Для анализа были использованы первый и второй блоки методики, которые позволяют определить отношение студентов к своей стране и своему городу, что послужило впоследствии для определения способов по повышению уровня патриотического воспитания у студентов педагогического университета. Характеристиками участников исследования выступили уровень образования (бакалавриат), форма обучения

(очная), количество участников и курс обучения (132 студента 1-5 курса), гендерная принадлежность (мужчин – 24 человека, женщин – 107 человек), возраст (от 19 до 25 лет).

Результаты проведенной методики отражают обобщенные показатели по каждому отдельному блоку проведенного исследования.

«Отношение к Родине» – блок, который позволяет выявить уровень отношения к родной природе, уровень патриотизма, служение своему Отечеству.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов любят свою страну, готовы ее защищать, интересуются историей Отечества. Следует отметить, что у них сформировано чувство долга перед своей страной. Однако по другим результатам необходимо отметить, что некоторая часть студентов не проявляют гражданскую активность в жизни государства, не интересуются историей страны. Полученные результаты помогут определить дальнейшую работу с респондентами, направленную на выявление причин, которые помешали полученным ответам в ходе диагностики.

«Отношение к родному городу» – блок, целью которого является определение отношения к своему городу, его традициям, к заботе об университете, что позволяет, в свою очередь, выявить заинтересованность студентов к своему городу. По полученным результатам необходимо отметить, что большая часть опрошенных принимает участие в жизни города без заинтересованности, часто под давлением других людей. Меньшая часть респондентов проявляет гражданскую активность в жизни города. Необходимо разработать мероприятия, по которым можно было бы повысить уровень заинтересованности студентов в жизни города.

Необходимость специального обращения в процессе патриотического воспитания студентов к региональному компоненту обуславливается потребностью реализации патриотического воспитания на территории Оренбургской области. Следует отметить, что среди



Рис. 1. Отношение студентов педагогического университета к Родине

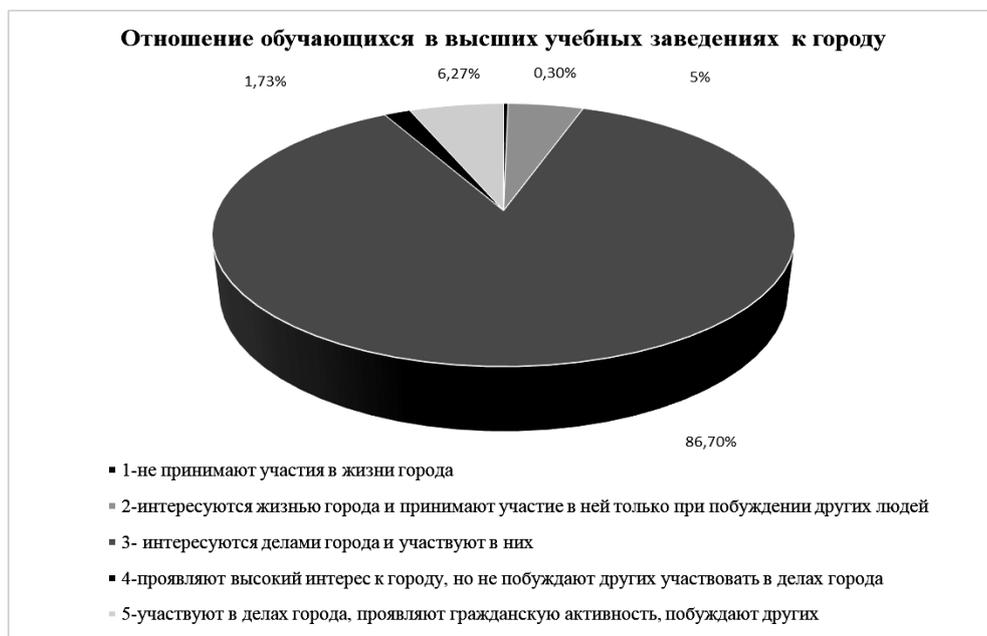


Рис. 2. Отношение студентов педагогического университета к родному городу

национальных проектов на региональном уровне в 2012 году внедрена концепция «Воспитание оренбуржца XXI века», с 2014 года реализуется «Региональная программа разви-

тия воспитательной компоненты в образовательных организациях Оренбургской области». «Региональная программа развития воспитательной компоненты в образовательных



организациях Оренбургской области» нацелена на развитие воспитательного потенциала в образовательных организациях Оренбургской области среди следующих целевых групп: дети, молодежь, работники образования и социальной сферы, родители и члены семьи. Необходимо подчеркнуть, что в качестве субъекта реализации Программы выступают общественные институты, организаторы воспитательной деятельности в образовательных организациях и др.

Исследовательский поиск показал, что для выполнения задач, поставленных «Региональной программой развития воспитательной компоненты в образовательных организациях Оренбургской области», принято решение разработать направления по реализации воспитательной деятельности. За каждым направлением воспитательной деятельности закреплён ряд проектов, который способствует развитию воспитательного компонента у обучающихся [7].

Научную заинтересованность вызывает направление гражданско-патриотического воспитания, реализующее серию региональных проектов, направленных на воспитание патриотизма:

- проекты исследования культурного и исторического наследия родного края;
- проекты межпоколенного и общественного диалога;
- проекты музеев боевой славы и военно-исторических клубов;
- проекты диалога культур.

Оренбургский государственный педагогический университет в целях патриотического воспитания студентов реализует «Программу воспитания», ориентированную на создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, удовлетворения духовных, нравственных потребностей. Одной из приоритетных задач программы воспитания является «развитие патриотизма, чувства неравнодушия к судьбе Отечества, к его прошлому, настоящему и будущему; мотивация обучающихся к реализации и защите интересов Родины, воспитание уважения к историческому прошлому своей страны». Данная задача реализуется

с помощью организации и проведения следующих мероприятий: участие в мероприятиях, приуроченных к празднованию Дня Победы (тематические вечера в институтах/факультетах, посвященные памяти ветеранов войны, участие в городском параде, акция «Свеча памяти», «Бессмертный полк», «Вечер памяти жертв Холокоста») и др. [5].

Необходимо отметить значимость сотрудничества Волонтерского центра ОГПУ с волонтерской организацией «Волонтеры победы», где студенты узнают об историческом прошлом своего города, страны. Вместе с тем следует указать на стратегический национальный приоритет Военно-патриотического поискового клуба «Патриоты Отечества ОГПУ», в рамках которого осуществляются следующие мероприятия:

- ежегодные поисковые экспедиции (апрель-май, июль-август) в местах боев Великой Отечественной войны Смоленской и Новгородской областей;
- реализация регионального этапа международной акции «Без срока давности»;
- всероссийская акция «Судьба солдата»;
- ежегодная памятная дата «День неизвестного солдата»;
- организация и проведение экскурсий по мобильной и стационарной выставкам поисковой направленности во Всероссийских, межрегиональных Слетах и форумах;
- работа вожатыми в областной профильной смене «Поиск».

Студенческое объединение «Патриоты Отечества ОГПУ» ежегодно составляет основную часть делегации региона на Окружном Слете поисковых отрядов «Никто не забыт», является участником Стратегических военных учений «Центр – 2019». В настоящее время студенты ОГПУ реализуют проект «Музей – территория общения», получивший поддержку Росмолодежи на Окружном форуме «Волга – 2020».

Большой масштаб приобрел Областной конкурс среди студентов на лучшее «Интервью о солдате войны», реализация проекта «Незабываемый 1941 год»:

- тематический круглый стол, разработка и реализация экскурсионного модуля;



– участие в реализации проекта «Белая роза»: проведение экскурсий по мемориальному центру «Белая роза», серия литературных гостиных по изучению наследия немецких писателей послевоенной эпохи;

– участие в реализации проекта «Экология» совместно с Оренбургским региональным отделением Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» и Молодежным клубом Русского географического общества;

– участие в реализации проектов «Этносы Оренбуржья (региональный рисунок, традиции, кухня): ролевая игра для студентов в рамках фестиваля национальных культур г. Оренбурга «Многонациональная весна»).

Вышеизложенное свидетельствует о том, что патриотическое воспитание студентов – учителей будущего в образовательной практике педагогического университета посредством вовлечения к реализации и защите интересов Родины, воспитанию уважения к историческому прошлому своей страны, любви и бережного отношения к Отечеству, сохранению культурных традиций России – стратегический ориентир эффективной системы патриотического воспитания подрастающего поколения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается патриотическое воспитание как стратегический национальный приоритет. Рассмотрены приоритетные направления патриотического воспитания Оренбургского государственного педагогического университета как важнейшего ресурса исторических и национально-культурных традиций. Авторами статьи представлены результаты проведения методики «Особенности гражданской идентичности группы». Представлен опыт патриотического воспитания, верности Отечеству учителей будущего в образовательной практике педагогического университета.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, студент, образовательная практика, патриотизм, педагогический университет.

SUMMARY

The article considers patriotic education as a strategic national priority. The priority directions of patriotic education of the Orenburg State Pedagogical University as the most important resource of historical and national-cultural traditions are considered. The authors of the article present the results of the methodology «Peculiarities of the group's civic identity». The experience of patriotic education, loyalty to the Fatherland of teachers of the future in the educational practice of the Pedagogical University is presented.

Key words: patriotic education, student, educational organization, patriotism, pedagogical university.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова Е. А., Лапгун В. И. Сущность и содержание понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – XV Осовских педагогических чтений (г. Саранск, 11 ноября 2021 года) // Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2021. – С. 296–301.

2. Министерство Просвещения России // Национальный проект образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>

3. Министерство Просвещения России // Патриотическое воспитание граждан [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/>.

4. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <http://form.instrao.ru/PPV.php>.

5. Программа воспитания ФГБОУ ВО «Оренбургского государственного педагогического университета» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ospu.ru/assets/resources/articles/inaya%20information/ОГПУ%2C%20программа%20воспитания.pdf>.

6. Райзберг Б. А. Современный социоэкономический словарь. – М., 2012. – 360 с.



7. Региональная программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных организациях Оренбургской области / авт. кол. А. Н. Моисеева, Ю. А. Складенко, И.И. Буева. – Оренбург: ООДТДМ, 2014. – 68 с.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы) (утвержден приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1644 [Электронный ресурс]. – URL: https://gimnazy66.ru/about/obrazovprocess/osno_vnoeobcheobrazovanie/pe.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ





**Н. Н. Мурованая, И. А. Тяллева,
Ю. Ю. Курбангалиева**

УДК 378.147

**РАЗВИТИЕ
ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО
КОМПОНЕНТА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Задачи, стоящие перед российским образованием, предъявляют принципиально новые требования к системе подготовки и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Учитывая перечень трудовых функций, обоснованных в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», учитель должен уметь применять современные образовательные технологии, выстраивать индивидуально ориентированную траекторию обучения и воспитания учащихся, владеть ИКТ-компетентностями, в том числе общепользовательской; общепедагогической; предметно-педагогической, отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности.

Это акцентирует внимание на изменение видов профессиональной деятельности любого современного учителя, в том числе учителя иностранных языков, т. к. междисциплинарная интеграция, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения иностран-

ным языком предусматривает использование цифрового потенциала учебной среды.

Соответственно важной задачей процесса профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка является поиск современных подходов, методов, средств, форм обучения, которые способствовали бы его профессиональному становлению.

Проблемами профессиональной подготовки педагогических кадров в отечественной науке занимались Е. П. Белозерцев [2], В. С. Леднев [8], Е. С. Полат [12], В. А. Сластёнин [13, с. 61] и др. Из зарубежных исследователей данной области следует отметить работы L. C. A. Claessens [16], F. Coenders [17], J. A. Luft [18], A. Schleicher, C. Terlouw и др. При этом проблема подготовки будущих учителей иностранного языка рассматривалась в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (И. А. Зимняя [6], Е. И. Пасов [11], Е. Н. Соловова [14], А. Н. Щукин [15] и др.). Должное внимание было уделено развитию ИКТ-компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. При этом не в полной мере освещены вопросы подготовки будущего учителя иностранного языка к использованию цифровых ресурсов в практической деятельности.

Учитывая важность заявленной проблемы, целью нашей статьи является обоснование необходимости развития информационно-коммуникационной составляющей операциональной компетенции будущего учителя иностранного языка и пути реализации данного процесса в условиях дополнительной профессиональной подготовки.

Для рассмотрения заявленной проблемы возьмем за основу результаты ранее проведенного исследования по развитию профессиональной компетентности учителей, в рамках которого было доказано, что профессиональная компетентность учителя (ПРКУ) – это сложное интегративное понятие, включающее в себя совокупность знаний, умений, опыта, мотивации и личностных качеств, которые обеспечивают готовность к активному выполнению педагогической деятельности [10].



Данное утверждение основывалось на мнении российских и зарубежных ученых (Н. А. Глузман [4], В. А. Адольф [1], В. Н. Введенский [3], Н.В. Горбунова [7], Л.М. Митина [9] и др.), которые утверждали, что:

– «профессиональная компетентность» интерпретируется как общая способность специалиста мобилизовать свои знания, навыки и способности реализовать свою деятельность (Е. Ф. Зеер [5]);

– профессионалы отличаются от других специалистов своим уровнем компетентности в умении принимать необходимые решения и способностью эффективно осуществлять свои профессиональные обязанности (D. Britel, D. Podell, S. Kaminski, T. Crowl, Sh. Feiman-Nemser and B. Yusko [10]).

Анализ существующих различных подходов к обоснованию структуры профессиональной компетентности учителя позволил утверждать: структура ПРКУ – это совокупность следующих компонентов:

– информационный – включает владение определенным количеством информации – знания (З);

– регуляторный – способность управлять собственным поведением – умения (У);

– коммуникативный – формируется в процессе развития и саморазвития учителя – знания, умения и опыт (З, У, О);

– операциональный – набор определенных навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности – опыт (О);

– интеллектуально-педагогический – выработка способов инновационной деятельности – опыт, мотивация и личностные качества учителя (О, М, Л).

Данная структура профессиональной компетентности учителя отражает специфику профессиональной деятельности и может быть использована в контексте деятельности любого учителя. При этом вызовы современности диктуют необходимость особого внимания к цифровому аспекту как регулятивной, так и операциональной составляющих профессиональной компетентности учителя. Это также актуально с позиций деятельности учи-

теля иностранного языка, т. к. использование цифровых ресурсов позволяет повысить эффективность обучения коммуникации на иностранном языке. В настоящее время это представлено достаточно разнообразно.

Так, сервисы Quizlet и Wordwall способствуют быстрому запоминанию лексических единиц необходимого уровня сложности и тематики через игровой формат обучения. Учителя и обучающиеся могут создавать свои собственные тематические словари терминов и дефиниций, соответствующие изучаемым темам. Эти ресурсы предоставляют возможность учащимся запоминать лексические единицы любого уровня сложности в процессе игровой деятельности.

Использование технологий Digital Storytelling, VideoClass, Scribing позволяет стимулировать речевую деятельность обучающихся на уроках иностранного языка.

Для проведения экспериментального исследования были выбраны указанные выше программы и платформы, как наиболее активно используемые продвинутыми высокопрофессиональными учителями. Это, прежде всего, меняет ракурс подготовки будущих учителей иностранного языка с позиций пересмотра структурных и содержательных составляющих учебного плана.

В Севастопольском государственном университете процесс дополнительной профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка ведется с учетом вышеизложенного подхода. Так, в рамках учебного модуля по методике обучения слушателей иностранному языку предусмотрена дисциплина «Инновационные технологии обучения», включающая ознакомление с рядом сервисов для овладения иностранным языком и затем методическими аспектами их использования на уроке. Кроме того, в содержание дисциплины входят технологии, позволяющие стимулировать иноязычную речевую деятельность. Запуск работы по данному модулю предусматривает предварительное анкетирование слушателей.

К примеру, результаты анкетирования слушателей в 2022 году показали, что никто из



респондентов не знаком со всеми представленными им в анкете цифровыми ресурсами (Digital Storytelling, Scribing, Video Class, Quizlet, Wordwall). Только 12 % из общего числа слушателей слышали о таких цифровых ресурсах, как Digital Storytelling, Video Class, и лишь 5 % – о Quizlet. При этом никто из них не использовал данные цифровые ресурсы в практической деятельности. Это позволяет утверждать, что выбранные темы для изучения являются актуальными.

С позиций полученных результатов анкетирования слушателей был выстроен процесс обучения. Использование методики ажурной пилы позволило ознакомить слушателей с цифровыми сервисами, организовать углубленное изучение с целью дальнейшего применения в практической деятельности. На первоначальном этапе слушатели были разделены на 4 группы по 5 человек, каждый участник группы получил индивидуальное задание по подготовке материала об одном из цифровых ресурсов. При этом необходимо было продемонстрировать использование выбранного ресурса для разработки фрагмента урока по конкретной теме (модулю), выбранной группой. Базовым учебным пособием послужил УМК Spotlight для 8, 9, 10 и 11 классов. Выбранные темы включали Travelling, Environmental Problems, Charity and Donations, Modern Gargets. Конечной целью работы каждой группы являлась разработка технологических карт уроков по теме с обязательным использованием всех указанных выше конкретных цифровых ресурсов.

Во время проведения второго этапа исследования внутри каждой группы было организовано обсуждение представленных ресурсов с позиции целесообразности их использования в урочной деятельности с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений обучающихся в рамках изучаемой темы.

Кроме того, согласно методике ажурной пилы, перед слушателями стояла задача представления изученных ресурсов другим группам. Каждой группе предстояло выстроить ра-

боту над модулем таким образом, чтобы все цифровые ресурсы позволили логично раскрыть тему. Например, на начальном этапе изучения темы группа 1 предложила использовать ресурс Scribing; группа 2 особое внимание уделила Video Class как технологии, позволяющей создать проблемную атмосферу для дальнейшего изучения темы.

Следующий шаг включал работу экспертных групп по каждому ресурсу. В процессе обмена мнениями слушатели детально освоили специфику работы с выбранным цифровым ресурсом, обсудили эффективные споры его демонстрации. Это позволило им представить полученные знания в своей группе и в целом повысить качество своей методической разработки.

Четвертый, завершающий, этап исследования включал реализацию разработанных планов-конспектов уроков, демонстрирующих методический потенциал цифровых ресурсов.

Проведение тематических занятий предусматривало разработку критериев оценивания использования цифровых ресурсов на уроке. В процессе обсуждения были выделены следующие критерии:

- целесообразность использования цифрового ресурса;
 - эффективность усвоения материала при его использовании;
 - доступность цифрового ресурса на уроке.
- Оценивание проводилось по шкале 0–5 баллов.

Каждая из групп демонстрировала свои разработки, которые оценивались участниками других групп. Затем для каждого ресурса рассчитывалась средняя оценка, полученная на основе суммарной оценки всех членов группы. Анализ результатов по критерию «целесообразность использования» показал, что реализация всех цифровых ресурсов являлась актуальной и своевременной.

При оценке эффективности усвоения материала особенно были отмечены игровые платформы Quizlet и Wordwall, как позволяющие формировать лексические навыки обучающихся. Некоторые трудности вызвала ра-



бота с технологиями Digital Storytelling и Video Class, требующая достаточно высокого уровня владения иноязычной речью у обучающихся. Уровень доступности цифровых ресурсов на уроке был оценен в пределах 3-4 балла, что свидетельствует о необходимости развивать цифровую среду образовательных учреждений.

Кроме того, были проанализированы результаты самооценки участников учебного процесса. Слушатели должны были отметить наиболее сложный цифровой ресурс для овладения и использования в практической деятельности критерий «сложность овладения», им оказался Video Class.

Завершающим этапом исследования явилось использование разработанных материалов на производственной практике, которую слушатели проходили в школе. Основной задачей практики являлась реализация разработанных уроков в учебном процессе и оценка эффективности использования вышеописанных ресурсов (согласно предложенным выше критериям).

Анализ результатов практической реализации разработанных с использованием цифровых ресурсов уроков в школе показал, что в целом оценка целесообразности использования данных цифровых ресурсов, их доступности и эффективности усвоения материала при их использовании лишь незначительно отличается от приведенной выше оценки слушателей. Анкетирование проводилось как с учителями иностранных языков, присутствующими на уроках практикантов, так и с обучающимися.

В качестве одной из проблем была отмечена нестабильность интернет связей в контексте функционирования цифровой среды школы.

Таким образом, проведенное исследование показало важность развития информационно-коммуникационной составляющей операциональной компетенции будущего учителя иностранного языка как неотъемлемого компонента подготовки будущего учителя. Разнообразие цифровых ресурсов, которое мо-

жет быть использовано для обучения иностранным языкам в современных условиях образования, ставит перед учителем (в том числе будущим) сложную задачу не только по овладению этими ресурсами, но и по выбору и внедрению наиболее эффективных для учебного процесса.

В качестве перспективы исследования нам видится расширение рамок профильной ориентации будущих специалистов в процессе получения дополнительного образования (учителей начальной школы, логопедов и т. д.), а также спектра цифровых ресурсов для обучения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности обучения будущих учителей использованию современных цифровых ресурсов на уроках иностранных языков в контексте формирования информационно-коммуникационной составляющей операционального компонента профессиональной компетентности учителя в Севастопольском государственном университете.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная составляющая, операциональный компонент, профессиональная компетентность учителя, учителя иностранного языка, цифровой ресурс.

SUMMARY

The article discusses the features of teaching future teachers to use modern digital resources in foreign language lessons in the context of the formation of the information and communication component of the operational component of a teacher's professional competence at Sevastopol State University.

Key words: information and communication component, operational component, teacher's professional competence, foreign language teacher, digital resource.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–13.

2. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 2009. – 208 с.



3. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования // Стандарты и мониторинг. – № 4. – 2003. – С. 41–44.
4. Глузман Н. А. Ресурсная личность педагога в контексте образовательных трансформаций // Социальные трансформации в контексте пространственного развития России: сборник материалов Второго Крымского социологического форума. – 2020. – С. 109–115.
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
7. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе высшей школы: монография / Т. П. Гордиенко, Н. В. Горбунова, О. Ю. Смирнова. – Ялта: ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», 2016. – С. 148–150.
8. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. – М.: Гардарики, 2002. – 120 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
10. Мурованая Н. Н., Тяллева И. А., Курбангалиева Ю. Ю. Теоретические основы и практико-ориентированные технологии для развития профессиональной компетентности учителей музыки в системе повышения квалификации // «Профессионализм педагога: психолого-педагогическое сопровождение успешной карьеры»: материалы международной научно-практической конференции (Ялта, 05-07 мая 2021 г.). – Т. 113. – Номер статьи 00006.
11. Пассов Е. И., Кузовлёв В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М., 1993. – 160 с.
12. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
13. Слостёнин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – 79 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 215 с.
15. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 168 с.
16. Claessens L. C. A. [etc.] Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside // The Journal of Educational Research. 2017. – Pp. 478–493.
17. Coenders F., Terlouw C. A Model for In-service Teacher Learning in the Context of an Innovation // Journal of Science Teacher Education. – 2015. – P. 451–470.
18. Luft J. A., Wong S. S., Semken S. Rethinking Recruitment: The Comprehensive and Strategic Recruitment of Secondary Science Teachers // Journal of Science Teacher Education. – 2011. – Pp. 459–474.





И. А. Пушкарева

УДК 378.14, 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРИ СОЗДАНИИ ВНУТРИВУЗОВСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день существует множество отечественных и зарубежных учебных изданий по английскому языку для обучения студентов юридических факультетов, однако каждый вуз имеет свою специализацию, которая не всегда отвечает общему характеру квалификации «юрист». Другими словами, учебник, предназначенный для обучения юридическому английскому языку, не всегда отражает в своем содержательном и структурном аспектах специфику определенного направления подготовки или специализации. Исходя из этого, в целях повышения качества иностранного образования в неязыковом вузе, в частности, в области подготовки специалистов, способных к осуществлению эффективного профессионального общения на иностранном языке, одним из приоритетных условий для выбора учебника по иностранному языку является его соответствие профессиональной направленности процесса обучения и учет особенностей профессионального общения юристов. Данные особенности определяются условиями и характером будущей профессиональной деятельности обучающихся, согласно реализуемому в вузах ФГОС ВО 3++, который «коррелирует с трудовыми реалиями отечественного рынка труда, так как он непосредственно опирается на соответствующий направлению подготовки профессиональный стандарт и содержит обобщенные трудовые функции» [7, с. 54].

В нашей статье мы рассматриваем положительный опыт создания зарубежных учебников для обучения студентов юридических специальностей профессиональному языку с целью возможности его использования при создании узкоспециализированных внутривузовских учебных пособий для курсантов факультета правоохранительной деятельности ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, так как на сегодняшний день не существует рекомендованных учебно-методическим объединением в системе высшего образования учебников по иностранному языку, отвечающих ведомственным специализациям, направленностям (профилю) и программам указанного вуза. Поэтому обучение курсантов и студентов строится на основе внутривузовских учебных пособий с привлечением дополнительных аудио- и видеоматериалов по тематике обучения из информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

В результате проведенного анализа научной литературы и исследовательских статей, посвященных проблеме изучения учебников по иностранному языку для неязыковых вузов, на основе систематизации требований к организации структуры и отбору содержания учебников нами был выделен ряд приоритетных критериев для создания собственных (внутривузовских) учебных пособий. Исходя из этого, нами предпринята попытка проанализировать соответствие зарубежных учебников для обучения юридическому английскому языку данным критериям для подтверждения правильности нашего выбора. Не менее важным считаем рассмотрение возможности привлечения положительного зарубежного опыта в процессе создания собственных внутривузовских учебных пособий, для расширения и углубления традиционных подходов к обучению профессиональному иностранному языку, а также поиску эффективных методов и средств обучения.

В проанализированных работах, посвященных изучению учебников по иностранному языку, основное внимание авторов направлено на сравнительный анализ отечествен-



ных и зарубежных изданий (С. И. Сухомлинова, Л. Э. Безменова, А. В. Степанова); критерии выбора отечественных и зарубежных учебников (Е. Н. Соловова, М. В. Якушев, И. Л. Бим); теоретические основы построения учебника (М. Сметанина, А. М. Брагова, Ю. Е. Ваулина); отбор содержания и организацию структуры (З. А. Мендубаева, Г. Г. Бурак, О. В. Давыдова); учебник как средство подготовки к межкультурному общению (Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова, М. А. Абдуллаева, З. Н. Никитенко); изучение гипертекстовых свойств современного учебника английского (И. А. Зюжина Н. А. Шехтман,) и т. д.

Мы признаем, что учебник по иностранному языку является основным средством обучения в неязыковом вузе, а процесс обучения, согласно Ю. К. Бабанскому, рассматриваем как комплексное явление, состоящее из целевого, стимулирующе-мотивационного, содержательного, операционно-действенного, контрольно-регулирующего и оценочно-результатовного компонентов [4]. На основании этого и с учетом систематизации рассмотренных требований к организации структуры и отбору содержания учебников, мы выделили ряд приоритетных критериев для создания собственных внутривузовских учебных пособий, соответствие которым обеспечит эффективность их применения в учебном процессе:

1. Наличие концептуальной основы. Определение цели и задач учебного пособия, а также «методическая система, исповедующая определенную философию образования» являются основополагающими при отборе учебного материала и составлении структуры пособия [9, с. 188].

2. Соответствие содержания учебника направлению подготовки или специализации обучающихся, с целью создания условий для формирования и развития требуемых компетенций в рамках осуществления будущей профессиональной деятельности обучающихся.

3. Полнота и равноценность наполнения содержания для формирования перцептивных и рецептивных навыков. Необходимость формирования всех видов речевой деятельности

обусловлена интеграцией речевой деятельности в более широкую профессиональную или познавательную деятельность человека. Перцептивная и рецептивная компетенции образуют коммуникативную компетенцию обучающихся, формирование которой составляет цель освоения дисциплины «Иностранный язык» и определяет эффективность процесса межкультурной коммуникации.

4. Возможность использования учебника как для аудиторной работы, так и самостоятельного обучения. В современном мире самообразование считается «необходимой составляющей непрерывного образования личности, условием ее карьерного роста и, в конечном счете, условием прогрессивного развития общества» [5, с. 80]. Способность к самообразованию, подразумевает сформированность умения самостоятельного обучения и поиска решения поставленных задач в учебной, научной и профессиональной деятельности. Учебник, предусматривающий самостоятельное обучение, должен отвечать определенным требованиям, компенсирующим слабые стороны самообразования, например, отсутствие системности и контроля результатов обучения.

5. Критерий наглядности учебника, реализованный посредством привлечения языкового и экстралингвистического материала, способствует улучшению понимания учебного материала, стимулирует мышление обучающихся и поддерживает их мотивацию к обучению.

6. Возможность для вариативного освоения учебного материала признается необходимым условием в рамках осуществления отбора учебного материала с учетом языковой подготовки обучающихся, их возрастными особенностями и интересами, профессиональной направленностью обучения и требует разработки дифференцированных заданий. Это способствует доступности усвоения учебного материала обучающимися как в языковом, так и в смысловом аспектах, созданию ситуации успеха и, вследствие этого, повышению их учебной мотивации.

7. Наличие контрольно-регулирующего компонента. Необходимость осуществления



поэтапного контроля сформированности речевых навыков и умений не вызывает сомнений, что обуславливает наличие обязательных разделов для самоконтроля в конце каждой изученной темы, разработку рубежных и итоговых проверочных работ.

Для проверки и подтверждения актуальности выделенных критериев, а также для расширения и углубления традиционных подходов к обучению, поиска эффективных методов и средств обучения нами были проанализированы учебные издания, которые признаны и широко востребованы в международном образовательном пространстве: *The Lawyer's English Language Coursebook* (Учебник английского языка юриста) [3]; *Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use* (Введение в международный юридический английский язык: курс для аудиторной и самостоятельной работы) [2]; *Absolute Legal English* (Совершенный юридический английский язык) [1].

Первый, анализируемый нами учебник "*The Lawyer's English Language Coursebook*" (Учебник английского языка юриста) осуществляет обучение юридическому английскому языку в новом направлении, основанном на многолетнем опыте преподавания иностранного языка авторами данного учебника, их консультациях с юристами и переводчиками в области юриспруденции, а также с учетом происходящих языковых изменений.

Целью данного учебника является обучение юридическому английскому языку, используемому в международной коммерческой практике для осуществления эффективной профессиональной деятельности, и подготовка к международному экзамену по юридическому английскому TOLES. Учебник направлен на ознакомление обучающихся с основами англо-американского права. Структура учебника предусматривает последовательное изучение материала, которое, по мнению авторов, приведет обучающихся к осознанию своих основных ошибок и самостоятельной работе над ними.

Отличительной особенностью данного учебника от других двух учебников, рассмот-

ренных нами ниже и ориентированных на определенный уровень языковой подготовки, является возможность вариативного освоения учебного материала, что обусловлено наличием разных уровней сдачи международного экзамена TOLES, на который и ориентирован данный учебник. Так, учебный материал представлен на двух уровнях сложности: А (базовом) и В (повышенном). Структура данного учебника включает десять модулей, на базовом уровне которых обучающийся знакомится с юридической терминологией и основными юридическими понятиями. Повышенный уровень способствует формированию языковых навыков посредством выполнения комплексных упражнений.

В анализируемом учебном издании отсутствуют отдельно выделенные разделы, посвященные обучению каждому виду речевой деятельности. Основное внимание в учебнике уделяется работе с текстом и обучению лексике на его основе, обучению аудированию и говорению представлено в меньшей степени. Знакомство с новым материалом традиционно начинается с введения новой лексики, употребляемой в базовом тексте модуля. Каждый модуль включает так называемые банки информации, необходимые для запоминания. Данные банки аккумулируют устойчивые словосочетания в области юриспруденции, а также единичные случаи фразеологических словосочетаний страноведческого характера в качестве примеров.

Обучение письменной речи и аудированию осуществляется только на повышенном уровне. Обучение письму и письменной речи реализуется через упражнения на исправление преднамеренных ошибок в словоупотреблении, письменные ответы на вопросы к тексту, написание писем на основе анализа писем-образцов, и ответы на письма адресатов или с учетом заданной ситуации профессионального общения.

Каждый модуль содержит текст для аудирования, сопровождаемый одним или двумя упражнениями на понимание прослушанного материала. Материал для аудирования вклю-



чает как монологическую, так и диалогическую речь. Преобладают упражнения на обучение восприятию речевого потока, упражнения, направленные на обучение антиципации, вычленение различных категорий смысловой информации, развитие логического мышления. Обучение аудированию не содержит упражнений, характерных для предтекстового этапа. Упражнения на текстовом этапе лишены разнообразия и включают выделение отдельных слов и фраз из аудиотекста для заполнения пропусков, а задания послетекстового этапа предусматривают вопросно-ответную работу и общее понимание прослушанного материала.

Грамматические упражнения представлены тремя основными этапами формирования грамматического навыка в продуктивной речи: ознакомление и первичное закрепление грамматического явления, его тренировку и применение. Однако следует отметить, что грамматический материал представлен крайне узко и ограниченно и преимущественно включает рассмотрение предлогов, артиклей и частей речи, что, с нашей точки зрения, можно объяснить ориентированностью учебника, в первую очередь, на обучение профессиональному юридическому языку.

Исходя из опыта нашей работы, мы видим целесообразность в обучении курсантов грамматическим явлениям и конструкциям, характерным для юридического английского языка, например, страдательному залогу, причастиям настоящего и прошедшего времени, словообразовательным возможностям английского языка и отработке их в упражнениях на основе профессиональной лексики.

В конце каждого модуля предусмотрена рубрика с контрольными заданиями, позволяющими диагностировать знания лексического материала и сформированность языковых умений и навыков. Положительным моментом является сопровождение контрольных упражнений примерами их правильного выполнения, однако представленные контрольно-измерительные материалы малочисленны и не отличаются большим разнообразием.

В качестве приложений в конце учебника авторами включены ответы к упражнениям и письменная расшифровка аудиотекстов в помощь обучающимся, самостоятельно изучающим юридический английский язык. Несмотря на имеющиеся недостатки, данный учебник является современным и актуальным средством обучения.

Второй анализируемый нами учебник – “Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use” (Введение в международный юридический английский язык: курс для аудиторной и самостоятельной работы) – предназначен для обучающихся, владеющих повышенным и продвинутым уровнями знания иностранного языка (upper-intermediate and advanced levels) и, в первую очередь, направлен на обучение иностранному языку в области коммерческого права. Авторы учебника подчеркивают, что юридические понятия, используемые в учебном издании, характерны как для британской, так и для американской правовых систем, а также касаются правовых систем других стран.

Целью данного учебного издания является подготовка обучающихся к профессиональной устной и письменной коммуникации в области коммерческого права, а также к сдаче Кембриджского экзамена ILES для получения Международного сертификата юридического английского языка, проведение которого, однако, было прекращено с декабря 2016 года.

Учебник имеет четкую структуру, которая включает четыре раздела, соответствующих обучению основным видам речевой деятельности. Учебник состоит из 15 модулей, каждый из которых начинается с обзорного текста, являющегося реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности и демонстрирующего ключевые правовые понятия, объясняемые посредством дефиниций. Для удобства обучающихся основные правовые понятия выделены жирным шрифтом, что также означает, что они занесены в глоссарий в конце учебника.

Следует отметить, что данный учебник уделяет достаточное внимание чтению как



основному виду учебной и рецептивной деятельности обучающихся. В каждом разделе представлено от трех до пяти текстов, направленных на обучение различным приемам оперирования на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, что, безусловно, обогащает индивидуально речевой опыт обучающихся. Однако в условиях недостаточного количества времени, выделенных на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, при создании внутривузовских учебных пособий считаем достаточным ограничиться двумя текстами внутри изучаемой темы.

Предтекстовый этап представлен упражнениями на прогнозирование содержания текста, предтекстовое ориентирование обучающихся и на узнавание слова по семантическому признаку. Текстовый этап включает упражнения на перефразирование, реконструкцию текста и обобщение материала, а послетекстовому этапу характерна проверка понимания прочитанного, контроль степени сформированности умений чтения и использования полученной информации в моделируемых ситуациях будущей профессиональной деятельности. Работа с текстом направлена, прежде всего, на обучение стратегии изучающего чтения, предусматривающего точное и полное понимание текстовой информации, представляющей информативную значимость для обучающегося и отличающуюся содержательной и языковой сложностью. Исходя из этого, основными задачами обучающегося являются восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте; извлечение полной фактической информации и ее осмысление [6].

Положительным моментом считаем сопровождение текстов комментариями авторов об особенностях современного состояния правовых аспектов, включающих сравнительный анализ разных сторон английской, американской и других правовых систем, а также вариантами английской и американской терминологии, выражающей основные юридические понятия.

Обучение аудированию реализуется через использование аудиотекстов монологиче-

ского и диалогического характера, сопровождающихся разнообразными упражнениями. Однако стоит отметить, что предтекстовый этап работы с аудиотекстом в учебнике практически не выражен и сводится только к объяснению предмета разговора и представлению обучающимся участников диалога. Процесс организации и проведения работы с аудиотекстом расписан поэтапно в книге для учителя.

В рамках обучения письму анализируемый учебник предлагает рассмотрение письма-совета, письма-предложения, служебной записки, электронной почты и других видов деловой переписки, принятой в юридической практике. Процесс обучения написанию делового письма начинается с отправки обучающихся к рассмотрению его стандартной структуры и содержания. Затем учебник возвращает обучающихся к рубрике «Чтение» с целью обнаружения и использования ими ключевых (сигнальных) фраз для структурирования содержания письма или обучающимся предлагается четкий алгоритм выполнения задания, например, «начните...», «укажите...», «представьте...», «закончите...».

Раздел «Письмо» помимо вышеперечисленных типов деловой документации включает обучение аналитической обработки текста в виде написания аннотации и реферата, обосновывая необходимость данных умений в практике современного юриста и предлагая пошаговую инструкцию к выполнению данных видов работ.

Обучение устной речи осуществляется на основе упражнений фразового уровня, уровне сверхфразового единства и, наконец, текстовом уровне, требующем подготовки и выступления с кратким сообщением по заданной теме или демонстрации презентации по выбранной теме с использованием элементов классификации, структурирования и выразительности.

Учебник ориентирован на студентов, изучающих английский язык как иностранный, и включает информацию страноведческого характера.



Семантизация лингвострановедческих лексических единиц осуществляется с помощью описания и толкования реалий, а также обучающиеся знакомятся с историческими предпосылками возникновения тех или иных явлений, присущих англоязычным странам.

Контрольно-регулирующий компонент представлен в конце каждого модуля и содержит упражнения на проверку знаний профессиональной лексики, словообразовательных компонентов и умения использовать их для образования заданных частей речи от исходного слова.

Таким образом, широкое разнообразие упражнений, направленное на формирование всех видов речевой деятельности, соответствует традиционной модели обучения иностранному языку, которая дополнена активными интерактивными методами обучения в виде предусмотренных в конце каждого модуля творческих заданий или разработки проектов с использованием сети Интернет.

И последний анализируемый нами учебник – “Absolute Legal English” (Совершенный юридический английский язык) предназначен как для студентов, так и для практикующих юристов, владеющих английским языком на среднем и продвинутом уровнях (Intermediate и upper-Intermediate), и рекомендуется для использования с целью подготовки к сдаче Кембриджского экзамена ИЕС.

Представленный курс обучения создает условия для формирования умений и навыков всех видов речевой деятельности и позволяет расширить не только знания юридического английского языка, но и получить новые профессиональные знания в правовой сфере, а именно – в области международного права.

Обучение чтению базового текста начинается с вопросов на предтекстовом этапе, дающих стимул к мыслительной и речевой деятельности обучающихся и пробуждающих интерес к представленной теме обучения. Помимо вопросов к обсуждению предтекстовый этап включает упражнения на узнавание слова по семантическому признаку и автоматизацию узнавания лексических единиц. Тексто-

вый этап представлен упражнениями на обобщение материала с использованием выражений для связности текста. К ряду текстов даются советы по правильному выполнению заданий, которые, на наш взгляд, реализуют принцип доступности в обучении. Упражнения на основе текста ориентированы на работу обучающихся с лексическим материалом и фразеологическими словосочетаниями.

Обучение разговорной речи реализуется в упражнениях на составление высказывания по предложенным темам с последующим обсуждением в малых группах. Данные упражнения сопровождаются полезными фразами для связности и адресованности собеседнику, выражения совета, объяснения, заинтересованности или озабоченности.

Используемые коммуникативные упражнения способствуют формированию навыков устной речи в виде построения высказываний, соответствующих грамматическим нормам и формируют умения обучающихся учитывать смысловую и синтаксическую сочетаемость лексических единиц. Данные упражнения знакомят обучающихся с правилами ведения диалога, приемами логического построения суждений, инструментами убедительности и выразительности, этикетными фразами и этическими нормами, и создают условия для формирования навыков обучающихся строить эффективное общение на иностранном языке.

Раздел «Аудирование» в каждом модуле предусматривает от двух до четырех аудиозаписей. Чаще всего аудиозаписи представляют диалогическую речь и сопровождаются упражнениями на исправление неверной информации, ответы на вопросы и заполнение реплик участников диалога недостающей информацией.

В разделе «Письмо» представлены такие виды деловой переписки, как различные виды писем, служебная записка, отчеты, e-mail. Задания на письмо отражают изучаемую в модуле тему и сопровождаются инструкцией к выполнению, рекомендациями, полезными фразами и устойчивыми выражениями, харак-



терными для данного вида документации. Таким образом, можно утверждать, что обучение всем видам речевой деятельности реализуется в полной и равноценной степени.

Анализируемый нами учебник также предусматривает ведение обучающимися исследовательской деятельности, которая представлена заданиями, требующими анализа информации, сравнительного анализа правовых аспектов разных стран, поиска проблем, существующих в той или иной области права, и возможных путей их решения. Подобные задания сопровождаются рамочками с полезными фразами, включающими сравнительные конструкции и модальные глаголы для выражения возможности, вероятности и необходимости.

Данный учебник включает три приложения: расшифровку аудиозаписей, ответы к заданиям и глоссарий основных юридических понятий в помощь обучающимся, самостоятельно изучающим иностранный язык. Однако активное использование парной и групповой форм работы, направленных на инсценирование диалогов, обсуждение ключевых правовых вопросов и решение заданных проблем с учетом профессиональной деятельности обучающихся, представляющее значительную ценность данного учебника, к сожалению, не будет доступно обучающимся самостоятельно и индивидуально.

Не менее важным, на наш взгляд, является создание авторами учебника иноязычного контекста путем ссылки на реальные события, людей, контрактные и правовые отношения, факты и реалии, а также привлечения выдержек из газетных статей, что, безусловно, стимулирует интерес обучающихся к предмету. Каждый модуль заканчивается рубрикой «Экзаменационная практика», который включает проверочные задания, направленные на оценку результатов освоения всех видов речевой деятельности. Каждое задание сопровождается рекомендациями, на которые обучающиеся должны ориентироваться и учитывать их в процессе выполнения экзаменационных заданий.

Подводя итог, следует отметить, что содержание проанализированных учебников соответствует заявленным отраслям права для подготовки обучающихся, что, безусловно, способствует созданию условий для формирования и развития необходимых компетенций обучающихся для осуществления своей профессиональной деятельности.

Еще одним положительным аспектом всех рассматриваемых учебников является широкое использование различных средств изобразительной наглядности, в которых моделируются фрагменты окружающей действительности. Методы демонстрации и иллюстрации используются в тесной взаимосвязи, дополняя и усиливая воздействие на обучающихся.

Среди основных недостатков рассматриваемых учебников необходимо выделить минимальное количество лингвострановедческой информации, несущей знания культурных ценностей, национальной самобытности представителей изучаемого языка, влияющей на правильное понимание иноязычного текста, так как данные учебники ориентированы, прежде всего, на обучение только профессиональному английскому языку. В то время как одним из требований ФГОС ВО к результатам освоения программы в рамках универсальных компетенций является способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия в рамках диалога культур и в реализации межкультурных профессиональных связей [10].

Таким образом, степень соответствия рассмотренных учебников выделенным критериям анализа представлена в таблице 1.

Данные, представленные в таблице, в большинстве своем подтверждают правильность и актуальность выбранных критериев, а также их перспективность для создания эффективных внутривузовских учебных пособий по иностранному языку. На основе проанализированных зарубежных учебников считаем возможным привлечение следующего положительного опыта в структурном, содержа-



Таблица 1
Степень соответствия рассмотренных учебников критериям анализа

Критерии	1	2	3	4	5	6	7
The Lawyer's English Language Coursebook	+	+	-	+	+	+	+
Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use	+	+	+	+	+	-	+
Absolute Legal English	+	+	+	+	+	-	+

тельном и методическом аспектах при разработке внутривузовских учебных пособий:

1. С учетом реализации дифференцированного подхода к обучению с опорой на интеллектуальные возможности и уровень знаний обучающихся, полученных на предыдущем этапе обучения, необходимо рассмотреть возможность вариативного представления определенного учебного материала, реализующего принцип посильности. При наличии общего базового текста вариативный подход можно использовать при выполнении текстовых и послетекстовых упражнений, контрольных заданий и самостоятельной работы как аудиторной, так и внеаудиторной.

2. Используемые в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе аутентичные профессионально-ориентированные тексты отличаются не только повышенной сложностью, но и большим объемом материала. На основе проанализированных зарубежных учебников считаем обоснованным деление текста на составные части с помощью подзаголовков или нумерации его частей с целью структурирования информации и улучшения навигации по материалу.

3. Наличие в учебном пособии глоссария профессиональных терминов, краткого грамматического справочника и приложений, вклю-

чающих разговорные фразы для выражения мнения, согласия и несогласия, а также структуру написания аннотации и реферата со списком клишированных выражений позволит использовать его для самостоятельного обучения, а также после окончания изучения дисциплины с целью ведения научной и коммуникативной деятельности в профессиональной сфере.

4. Не менее важным, на наш взгляд, является создание авторами учебника иноязычного контекста путем демонстрации реальных правовых отношений в виде представления диалогов между их действительными участниками или использования в учебном процессе примеров юридической документации (писем, служебных записок, e-mail сообщений), а также привлечения выдержек из журнальных и газетных статей. Такая приближенность ситуаций профессионального общения к реальности, безусловно, стимулирует интерес обучающихся к предмету, способствуют развитию навыков и умений работать с различными источниками информации.

5. Рассмотренные нами учебники ориентированы на обучающихся продвинутого уровня, поэтому обучение деловой переписке строится на самостоятельном анализе структуры и содержания документов, данных в качестве образца. Однако учитывая уровень языковой подготовки обучающихся неязыковых вузов, считаем целесообразным начать обучение написанию деловых писем с рассмотрения их видов, разбора структуры, грамматического построения предложений, стилистических особенностей того или иного вида письма, изучения устойчивых фраз-клише [6]. Далее представить обучающимся письмо-образец на основе которого рассмотреть сигнальные фразы необходимые для представления того или иного структурного компонента. И только после этого дать задание на самостоятельное написание письма, предварительно обозначив действующих лиц и ситуацию общения, а также прописав четкий алгоритм действий обучающихся.

6. Используемые традиционные модели обучения иностранному языку, необходимо



дополнять активными интерактивными методами обучения. В этом случае необходимо предусмотреть разработку в конце каждого модуля заданий творческого и научно-исследовательского характера. Данные задания способствуют формированию потребности творческого преобразования материала с целью получения новых знаний, формированию языковой компетенции, культуры общения и умений коллективной работы, и повышения интереса к языку. Творческая и научно-исследовательская работа может быть реализована как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной деятельности и воплощаться в разных формах, например, проектах, рефератах, научных разработках, олимпиадах, конференциях.

7. С учетом культурологического и страноведческого подходов к обучению иностранному языку учебное пособие должно включать полезную информацию об особенностях культуры, менталитета и ценностях носителей языка с целью воспитания обучающихся в контексте диалога культур. Обучение межкультурной коммуникации предполагает создание условий для получения и формирования у обучающихся языковых, социокультурных и профессиональных знаний и умений.

8. В рамках создания учебных пособий необходимо уделить внимание контрольно-регулирующему компоненту процесса обучения. Другими словами, разработать комплекс учебно-контролирующих заданий для осуществления контроля языковых и профессиональных знаний, сформированности требуемых умений и навыков.

Таким образом, учет положительных аспектов зарубежного опыта создания учебников, безусловно, будет способствовать созданию эффективного учебного пособия как основного фактора организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, непосредственно влияющих на качество усвоения профессионального иностранного языка.

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка проанализировать зарубежные учебники для обучения юридическому английскому языку на предмет

соответствия выделенным и обоснованным автором критериям, предъявляемым к учебнику иностранного языка как основному средству обучения, с целью подтверждения правильности и актуальности данного выбора. В результате анализа автором определены структурные, содержательные и методические характеристики, возможные для заимствования при создании внутривузовских учебных пособий для актуализации, усовершенствования и повышения эффективности процесса обучения профессиональному иностранному языку в ведомственном вузе.

Ключевые слова: учебник, юридический английский язык, текст, упражнение, уровень языковой подготовки, виды речевой деятельности, формирование умений и навыков

SUMMARY

The article attempts to analyze foreign textbooks for teaching legal English for compliance with the criteria specified and justified by the author for a foreign language textbook as the main means of teaching in order to confirm the validity and relevance of this choice. As a result of the analysis, the author determined the structural, content-related and methodological characteristics possible for adoption when creating intramural textbooks for updating, improving and increasing the effectiveness of the process of teaching a professional foreign language at a departmental university.

Key words: textbook, legal English, text, exercise, the level of language proficiency, language activities, formation of learning skills.

ЛИТЕРАТУРА

1. Callanan H., Edwards L. Absolute Legal English. – Delta Publishing (Surrey), 2011. – 112 p.
2. Krois-Lindner A. Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use. – Cambridge University Press, 2011. – 338 p.
3. Mason C., Atkins R. The Lawyer's English Language Coursebook. – Cambridge University Press, 2016. – 453 p.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – 256 с.



5. Зотеева Т. С., Игнаткина А.Л. Развитие навыков ведения юридической переписки на английском языке // Известия ВГПУ. – 2019. – Вып. 4 (137). – С. 54–59.

6. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. – М.: Высшая школа, 2004. – 522 с.

7. Морозова А. Л., Костюкова Т. А. Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом // Профильная школа. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 53–58.

8. Н. Г. Бухарцева Самообразование как актуальный вид деятельности // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 80–83.

9. Пассов Е. «Танк модернизации» на ниве образования. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2008. – 276 с.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность: приказ Минобрнауки России от 28.08.2020 г. № 1131 [Электронный ресурс]. – КонсультантПлюс. – URL: www.consultant.ru.



Т. А. Реднева

УДК 373.5

РОЛЬ ОБУЧАЕМОСТИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО И РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА

Педагогическая наука на протяжении всей своей истории занималась поиском новых и совершенствованием имеющихся подходов к обучению, разработкой критериев для определенных видов деятельности. Современный темп развития общества диктует особые требования к организации образовательного процесса, так как этап обучения в школе адаптируется к новым условиям. Это связано с глобальными событиями в мире, а также с информатизацией образования. Изменения отражаются не только на успеваемости обучающихся, но и на их мотивации и обучаемости.

Современный этап развития педагогики и методики преподавания дисциплин также включает в себя ряд важных вопросов, касающихся процесса преподавания и обучения. Так, проблема обучаемости и ее роли в овладении иностранным языком является полем исследования многих наук: педагогики, психологии и методики обучения отдельным предметам. Целью данной статьи является рассмотрение понятий «обучаемость» и «лингвистические способности», а также выявление их роли в усвоении языкового и речевого материала иностранного языка. Актуальность данной статьи обусловливается возросшим интересом к методике преподавания иностранных языков на фоне глобальных изменений в образовательном процессе. Помимо этого, вопрос измерения уровня обучаемости и лингвистических способностей тесно связан с качеством организации обучения. В сложившихся условиях исследование индиви-



дуальных особенностей обучающихся и учет полученных данных играет значительную роль в повышении эффективности овладения иностранным языком.

Согласно И. А. Зимней, обучающиеся проявляют в учебной деятельности такие индивидуальные особенности, как обучаемость, отношение к учебе [7]. Термин «обучаемость» был впервые употреблен Б. Г. Ананьевым для объяснения восприимчивости человека в обучении [2].

З. И. Калмыкова определяет обучаемость как «совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности» [9, с. 17].

Согласно Л. А. Карпенко, обучаемость означает показатели скорости и качества овладения материалом, а также навыками и умениями [10].

И. А. Зимняя приводит ряд показателей обучаемости, к которым относит «темпы продвижения в освоении знаний и формирования умений, легкость этого освоения знаний, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала» [7, с. 68].

Обучаемость играет важную роль в учебной деятельности в целом. Если же говорить о преподавании и изучении иностранного языка, наряду с обучаемостью необходимо рассматривать и такое понятие, как лингвистические способности. Е. В. Гаврилова связывает способности с «готовностью, склонностью к освоению определенного вида деятельности в различных ситуациях», а также со скоростью и легкостью усвоения этой деятельности» [5, с. 30].

Е. И. Пассов утверждает, что в успешности овладения иностранным языком немаловажную роль играют способности к познавательной деятельности в целом, эмоционально-оценочная деятельность, а также способность выполнять продуктивные и репродуктивные речевые действия на изучаемом языке [1].

Существует и другой взгляд на компонентный состав лингвистических способностей. Так, в соответствии с точкой зрения М. В. Кабардова, лингвистические способности включают в себя когнитивный и коммуникативный компонент. Автор определяет лингвистическую способность как способность человека адекватно реагировать на информацию, полученную от собеседника, а также способность строить оптимальные сценарии общения. М. В. Кабардов также отмечает, что когнитивные способности и процессы играют важную роль в восприятии, запоминании информации, ее обработке, а также в процессе усвоения языкового материала [8].

А. В. Щепилова к лингвистическим способностям относит следующие компоненты: «вербальный интеллект, языковую рефлексию, аналитический когнитивный стиль, уровень языковой компетенции в родном языке, память, способность к интеръязыковому переключению (гибкость), способность к взаимодействию, языковую интуицию, логическое мышление, способность к имитации» [20, с. 20–21].

В свою очередь, отечественные ученые П. И. Третьяков и И. Б. Сенниковский создали свою методику диагностики уровня обучаемости школьников. Данная методика включает в себя несколько этапов. На 1-м этапе учитель организует повторение пройденного материала, необходимого для понимания и усвоения новой информации. Затем учитель выбирает новый материал в рамках изучаемой дисциплины и уровня обучающихся, презентует его классу, объясняет и показывает способ применения полученной информации на практике (2-й этап). Финальным этапом является организация самостоятельной работы обучающихся с только что пройденным материалом (3-й этап). Примерами заданий для самостоятельной работы могут быть следующие вопросы:

1. Что вы узнали нового? Данный вопрос может быть задан в разнообразной форме. Вопрос может быть представлен на доске, на экране вместе с картинками, которые помогут обучающимся сформулировать мысль.



2. Ответьте на вопрос по содержанию нового материала. Как правило, большинство учебников содержат тексты для чтения, а также ряд вопросов, направленных на проверку понимания прочитанного.

3. Выполните задание по образцу. Во многих УМК после изучения новых лексических единиц по теме представлены вопросы для обсуждения в паре и речевые образцы для ответов.

4. Выполните задание с измененными условиями. Данный формат работы может подрастваривать вариации предыдущего задания. Учитель может изменить и адаптировать под новую ситуацию те или иные речевые образцы.

5. Примените полученные знания в новой ситуации [4]. Изучив речевые образцы, используя новые лексические единицы в данных речевых образцах, обучающиеся могут применить данные знания в речи.

Авторы названной методики определили, что существуют три уровня обучаемости:

1. *Низкий уровень.* Обучающиеся усваивают информацию после продолжительной тренировки, однако они еще не могут выполнять задание без образца.

2. *Средний уровень.* Обучающиеся усваивают информацию в результате определенных тренировочных упражнений. Они способны выделять общее и частное, способны применять полученные знания в новых ситуациях. Для перехода на следующий уровень обучаемости необходимо дополнительное время и тренировки.

3. *Высокий уровень.* Обучающиеся легко усваивают новое знание, применяют когнитивные операции для выделения частного и общего, самостоятельно применяют новую информацию на практике, а также ищут нестандартные пути решения задачи.

Интерпретация проведенной диагностики проводится в соответствии с данными уровнями. Следуя этим характеристикам, выделяются следующие критерии. (см. табл.1.)

В ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» в школе обучающиеся работают с различными видами заданий, задействуя при

этом свои когнитивные способности и все познавательные процессы, которыми оперирует школьник. Так, для того чтобы воспринимать иноязычную речь, необходимо в первую очередь усвоить определенный языковой и речевой материал. Для этого следует включить в учебный процесс такие психологические феномены, как восприятие, внимание, память, мышление. Память играет главную роль для последующего восприятия, запоминания лингвистической информации. Для лучшего применения полученных знаний на практике важно задействовать разные операции мышления. Помимо различий в когнитивных способностях у обучающихся наблюдается и различный уровень обучаемости. Вот почему необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности школьников при работе с речевым и языковым материалом на уроках английского языка. Языковой и речевой материал является основной базой в лингвистическом компоненте обучения иностранному языку [13].

Согласно Л. Р. Сакаевой и А. Р. Барановой, к языковому материалу относится «строгий отобранный фонетический, грамматический, лексический минимумы» [14, с. 17], а к речевому материалу – «образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно-тематически обусловленные» [14, с. 17].

А. Н. Шамов утверждает, что организация занятия по иностранному языку подразумевает комплексный подход к отработке языкового и речевого материала [17; 18]. Это означает, что упомянутый материал должен проходить через разные каналы восприятия информации, задействуя различные когнитивные процессы и способности [16].

Таблица 1

Критерии оценивания уровня обучаемости

Критерии оценивания уровня обучаемости	
5 верно выполненных заданий	Высокий уровень обучаемости
4 верно выполненных заданий	Средний уровень обучаемости
Выполнены верно первые 3 задания	Низкий уровень обучаемости



Обучаемость и лингвистические способности играют немаловажную роль в процессе изучения иностранного языка. Ввиду того, что язык содержит в себе фонетические, грамматические, лексические особенности, человеку требуется приложить определенные усилия (интеллектуальные и эмоциональные) для понимания того или иного аспекта языка.

Говоря об изучении иностранного языка, стоит отметить мотивационный фактор, который также задает вектор прогресса [15]. Как утверждает Д. А. Лиференко, лингвистическая одаренность является совокупностью способностей, необходимых условий и достаточной мотивации [11].

На основе рассмотренных теоретических сведений можно сделать вывод, что обучаемость – понятие измеримое, существуют тесты, определяющие уровень обучаемости человека. Что касается лингвистических способностей, Н. Хомский определяет языковую способность как врожденное свойство человека [3]. Стоит отметить, что И. А. Зимняя считает, что «общению на иностранном языке можно научить, коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать» [6, с. 29]. Следовательно, процесс обучения иностранному языку необходимо строить таким образом, чтобы урок позволял обучающимся развивать навыки учения, а также способствовал развитию способностей, необходимых для изучения иностранного языка [6].

Как говорилось ранее, языковой и речевой материал составляет значительную часть в программе изучения иностранного языка. Урок иностранного языка невозможно представить без изучения особенностей фонетики, грамматики и лексики, именно поэтому обучающиеся должны обращать особое внимание на усвоение такого материала [19]. Для организации эффективной работы с речевым и языковым материалом необходимо задействовать когнитивные способности и процессы. Учитывая, что каждый обучающийся обладает индивидуальными особенностями, учителю следует выбрать несколько форм презентации, тренировки и закрепления пройденного материала.

Во-первых, на занятии по иностранному языку мотивация является движущим фактором начала и продолжения деятельности, которая обуславливает успешность процесса обучения [14].

Учитель может повысить мотивацию обучающихся с первых минут урока: интересные приемы *warm-up* с разрезными карточками, картинками. Мультимедийные презентации повышают настроение, задают необходимый тон уроку. Применяя средства ИКТ, преподаватель языка может необычно представить новый материал или освежить в памяти уже знакомую обучающимся информацию. Помимо этого, используя раздаточный материал, обучающиеся могут задействовать зрительный канал восприятия информации, задавая вопрос в необходимом темпе. Стоит заметить, что с помощью презентаций, вопросно-ответной формы работы, работы в парах или группах, удастся результативно организовать этап тренировки, прочное закрепление полученных знаний; успешно организовать процесс формирования речевых навыков и умений. Обучаемость школьников значительно повысится в условиях реализации сознательно-деятельностного и когнитивного подходов, в процессе формирования речевых навыков, умений, речевых компетенций. Так, учитель может создать на занятии по языку учебно-речевую ситуацию, в которой использование знания того или иного материала будет представлено как реальная речевая деятельность на изучаемом языке. В условиях повсеместного использования сети Интернет со всевозможными приложениями для видеосвязи учитель может организовать конференцию со школьниками из других стран или с носителями изучаемого языка. Подобный прием активизирует всю речемыслительную деятельность обучающихся.

Способность участвовать в акте коммуникации формирует, развивает и совершенствует речевые навыки, умения и компетенции, важные для иноязычного общения. Беглость речи является необходимой предпосылкой развития лингвистической способности школьников.



Говоря об усвоении языкового и речевого материала, нельзя не отметить и тот факт, что в процессе коммуникации обучающиеся могут пользоваться определенной методической поддержкой со стороны учителя. Здесь широко используются необходимые речевые образцы; списки слов по теме, расположенные в логическом порядке; карточки с кратким описанием грамматических правил (правила-инструкции). Периодически обращаясь к тому или иному языковому и речевому материалу в процессе общения на иностранном языке, обучающийся постепенно, но прочно запоминает необходимую информацию об иноязычном лингвистическом материале; о форме такого материала, о его значении, о правилах его функционирования в речевом потоке. В данном случае школьники даже с низким уровнем обучаемости могут овладеть тем или иным материалом учебника по иностранному языку, изучая его в своем темпе, по своим правилам его усвоения и используя разные виды опор (языковые, речевые, предметные, смысловые).

Стоит отметить, что обучающиеся зачастую не прикладывают нужные усилия, так как боятся, что у них не получится выполнить то или иное задание. Для нейтрализации такого явления при работе с языковым и речевым материалом учитель применяет дифференцированный подход к выполнению того или иного упражнения. Школьникам с различным уровнем обучаемости учитель может по-разному преподносить материал, демонстрируя его в наглядной форме. Иноязычный материал объясняется вербально с подробными лингвистическими примерами, опираясь на наглядные правила их функционирования. Такой подход призван снять стресс при усвоении нового материала, адаптировать процесс изучения языкового и речевого материала под психологические особенности каждого обучающегося, под его учебный стиль и темперамент. Преподаватель включает в учебный процесс разные виды мышления. Это значительно повышает качество усвоения учебного материала, вызывает интерес к учебному предмету «Иностранный язык», к культуре народа, который говорит на данном языке.

Обучаемость и лингвистические способности школьников являются, таким образом, важными опорами в обучении иностранному языку. Учитывая индивидуальные особенности каждого школьника, современный урок иностранного языка нужно построить таким образом, чтобы каждый ребенок мог успешно овладеть программным языковым и речевым материалом. В таких условиях повышается не только учебная мотивация, но и совершенствуются лингвистические способности в виде чувства языка и речи, речевой догадки, умения предвосхищать языковой и речевой материал в текстах для чтения и аудирования, умений делать обобщения по освоенному иноязычному материалу, устанавливать закономерности его функционирования. Вместе с этим повышается уровень обучаемости.

Обучаемость каждого школьника является надежной предпосылкой в повышении эффективности учебной деятельности на уроках иностранного языка, повышает качество сформированности речевых навыков и умений по использованию языкового и речевого материала из школьных учебников по иностранному языку. Результат обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающихся может проявиться в качественном и сознательном использовании языковых средств изучаемого языка в речевой деятельности, в иноязычном взаимодействии с речевым партнером, в заинтересованном познании иноязычной культуры, обычаев и традиций народов, говорящих на данном языке. Иностранный язык в ходе такой учебной деятельности школьников превращается в определенную гуманитарную ценность. На эту ценность ребенок будет в будущем сознательно опираться и извлекать из нее определенную пользу.

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является рассмотрение основных характеристик понятий «обучаемость» и «лингвистические способности» с точки зрения психологии и педагогики, а также выявление их роли в усвоении языкового и речевого материала иностранного языка. Значительное внимание уделяется учебной мотива-



ции и ее роли в овладении иностранным языком. Выделяются и описываются характерные особенности языкового и речевого материала, а также приводятся способы организации усвоения данного материала обучающимися.

Ключевые слова: обучаемость, лингвистические способности, речевой материал, языковой материал, мотивация.

SUMMARY

The purpose of the article is to consider the main characteristics of the concepts of "learning ability" and "linguistic abilities" from the point of view of psychology and pedagogy, as well as their role in the acquisition of language and speech material of a foreign language. Considerable attention is paid to educational motivation and its role in mastering a foreign language. The characteristic features of language and speech material are highlighted and described, as well as the ways of organizing the acquisition of this material by students are given.

Key words: learning ability, linguistic abilities, speech material, language material, motivation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов: Теория и практика преподавания яз. – СПб.: Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Ананьев Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. – М., 1960. – С. 3–28.
3. Буданова Е. А. Лингвистические способности студентов языковых вузов и их лингвокогнитивная основа // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 4–9.
4. Быкова В. Н. Диагностика и анализ учебного процесса // Завуч. – 2004. – № 8. – С. 132–133.
5. Гаврилова Е. В. Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 30–38.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку: на материале рус. яз. как иностранного. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям. – М.: Логос, 2009. – 382 с.
8. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход: автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. – М., 2001. – 52 с.
9. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся – М.: Педагогика, 1975. – 208 с.
10. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. – Ростов-н./Д.: Феникс, 1999. – 505 с.
11. Лиференко Д. А. Лингвистические способности как основа развития лингвистической одарённости [Электронный ресурс] // КНЖ. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-sposobnosti-kak-osnova-razvitiya-lingvisticheskoy-odaryonnosti> (дата обращения: 09.05.2022).
12. Минеева О. А., Еремеева О. В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.04.2022).
13. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
14. Сакаева Л. А., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.



15. Фурманова В. П., Шамов А. Н. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – 2013. – № 18. – С. 177–188.

16. Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков: общ. курс. – М.: АСТ Москва; Изд-во Восток-Запад, 2008. – 253 с.

17. Шамов А. Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьников // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 9. – С. 2–10.

18. Шамов А. Н. Школьное лингвообразование в современных условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2012. – № 19. – С. 200–209.

19. Чернышов С. В., Шамов А. Н. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. – М.: ООО Издательство «КноРус», 2022. – 442 с.

20. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 248 с.



Н. Р. Бажилин

УДК 786.8.071.5

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ НА АККОРДЕОНЕ

Композиции с элементами джазовой стилистики и импровизации довольно распространены у исполнителей на аккордеоне. Существует даже термин «эстрадно-джазовый», который под собой подразумевает использование ритмических и мелодических элементов, типичных для джаза, однако имеет более классическую для неискушенного слушателя структуру. Однако даже в такой форме стилизации остается место для импровизации, не говоря уже о традиционном понимании такого явления, как джаз. Парадокс современного музыкального образования состоит в том, что учебные заведения выпускают дипломированных аккордеонистов, которые умеют исполнять музыку различных эпох и стилей, но если дело доходит до выражения собственной фантазии, а не заранее написанного композитором текста, большинство из них прибегнут скорее к кропотливо выверенному нотному тексту. Причина такого явления проста – навыки импровизации у таких музыкантов не сформированы, либо сформированы недостаточно. Существующие учебные пособия, выпущенные на русском языке, не раскрывают зачастую главного: алгоритма построения импровизации. Можно найти информацию о модальной импровизации, типичных гармонических оборотах, принципах альтерации, но вот построение фантазийной мелодической линии на основе существующей гармонической структуры, а именно это и требуется в абсолютном большинстве джазовых пьес, не раскрывается. В то же время существуют современные джаз-



мены-аккордеонисты, которые собственным творчеством не только отстаивают право аккордеона быть полноценным участником джазовых коллективов, но и применяют абсолютно самобытный подход к импровизационной технике.

Многие джазмены в своих интервью рассказывали, что главный принцип, по которому они обучались навыку импровизации, являлся репродуцированием соло уже ставших именитыми джазовых музыкантов. Копирование с последующей адаптацией под личные особенности. В принципе, если подобный подход работает, то можно задаться вопросом: «А действительно ли необходимо разрабатывать некий алгоритм формирования навыка джазовой импровизации?». Однако, если обратиться к истории исполнительства на музыкальных инструментах, становится совершенно ясно, что сформированные методические рекомендации, закрепленные упражнениями и прочим учебным материалом, имеют куда большую эффективность, нежели подражание и «вербальная» передача навыков. Стоит отметить, что без достаточного слухового багажа, анализа записей известных джазменов и элементов репродуцирования формирования навыков невозможно. Это явление происходит из-за ограничений существующей системы нотации, которая не в состоянии в легко воспринимаемой форме отразить ритмические особенности свинговой манеры игры, систему «бит» и некоторых специфических исполнительских приемов. Эти компоненты джазового музицирования исполняются на ощущениях, базируются на слуховом багаже и общепринятых неписаных законах стиля.

Таким образом, компоненты формирования навыка джазовой импровизации у аккордеонистов содержат:

- формирование слухового багажа;
- изучение особенностей нотирования джазовой гармонии и ритмики, игра упражнений, направленная на формирование необходимо-го мышления гармоническими функциями;
- репродуцирование исполнительской манеры тех джазменов, стиль которых наиболее близок обучающемуся;

– выявление мелодических особенностей, игра упражнений, направленная на формирование паттернов, типичных для выбранного стиля;

– изучение других джазовых стилей с целью обогащения музыкального языка исполнителя.

Следует отметить, что данные компоненты намеренно не перечислены в порядке нумерации, так как само понятие алгоритма (система последовательных операций для решения конкретной задачи мало подходит для формирования сложных навыков. В данном случае оптимальным представляется использование объектно-ориентированного подхода. Главным его свойством является то, что каждый компонент навыка развивается независимо, самостоятельно.

Рассмотрим приведенные выше компоненты более подробно. Формирование слухового багажа – один из ключевых элементов становления джазового музыканта. Невозможно научиться импровизировать стилистически обоснованно, не обладая слуховым опытом в нем. Для обеспечения релевантного опыта необходимо обращать внимание на современных джазменов-аккордеонистов. Возьмем, например, Гарри Версаче. Это американский аккордеонист, выступающий с биг-бэндом Марии Шнайдер. Об особенностях его исполнительского стиля стоит упомянуть далее, а в рамках данного компонента необходимо ознакомиться с существующей дискографией данного музыканта и попытаться проанализировать, как он использует инструмент с технической и творческой точки зрения, на какую манеру игры опирается больше и т. д. Конечно, не стоит заикливаться исключительно на одном музыканте, слуховой багаж невозможно переоценить. Кроме того, для более глубокого понимания стилистики джаза совершенно необходимо ознакомиться с творчеством исполнителей на других музыкальных инструментах. Аккордеон – многотембровый инструмент, обладающий широким диапазоном, поэтому исполнителю будет полезно развитие т. н. оркестрового мышления.



Следующий компонент, без которого невозможно полноценное формирование навыка джазовой импровизации, – знание особенностей нотирования джазовой гармонии и ритмики. Многие обозначения, как правило, уже знакомы обучающимся из курса гармонии, однако существуют специальные символы, которые характерны именно для джазовой музыки. Кроме того, есть особенности прочтения ноты «Си», которая в теоретических дисциплинах обозначается буквой «Н», тогда как в джазовых и эстрадных записях ей соответствует буква «В». Как показала практика преподавания основ джазовой импровизации, серьезным затруднением для студентов является отсутствие заранее записанного аккомпанемента. Кроме слухового багажа, для формирования навыка построения джазового аккомпанемента применяют различные упражнения, направленные как на технические приемы, так и на соответствие художественному образу выбранного произведения. Например, выбирается любой подходящий ритмический паттерн и цепочка гармонических функций, и они проходят по кварто-квинтовому кругу все тональности. Можно идти по хроматической гамме, использовать диатонические лады и т. д. Главная цель подобных упражнений – сформировать у начинающего импровизатора навык быстрого чтения буквенно-цифровых обозначений и их перевода на клавиатуры аккордеона. Эти же упражнения совершенствуют умение исполнять различные ритмические комбинации в аккомпанементе.

Один из самых популярных методов обучения импровизации – репродуцирование. В ходе интервью с такими музыкантами, как Владимир Данилин, Виктор Новиков, Олег Добротин, Сергей Осокин, Ренцо Руджиери, выяснилось, что все они начинали с того, что слушали записи знаменитых джазменов и старались скопировать их манеру игры. Этот способ и сейчас является актуальным, так как формирует, кроме базы паттернов, слуховой контроль над всем музыкальным материалом (партия баса, контрапункты, характер аккомпанемента). Кроме того, у обучающегося импро-

визации развивается навык подбора по слуху, что также является очень полезным, особенно в условиях спонтанной импровизации, т. н. джем-сейшн.

Многие исследователи джаза сходятся во мнении, что импровизация – это не составление мелодической линии с нуля, а умелое обращение с заранее выученными паттернами в различных комбинациях. Совершенно очевидно, что использование только заготовленных элементов не сделает из обучающегося импровизатора, однако владение паттерновой техникой позволит существенно расширить его арсенал исполнительских приемов. Такие элементы выявляются исполнителем во время анализа записей именитых джазменов, а также с помощью упражнений. Весьма большой комплекс таких упражнений содержится в учебном пособии «Jazz Theory and Improvisation Studies for Accordion» Ральфа Стрикера. Изучив их, студент поймет принципы отработки паттернов и сможет практиковаться дальше самостоятельно. Кроме этого, так как паттерны используются в джазе очень активно, их можно выявить, используя метод репродуцирования, описанный выше. Такой метод, хотя и является более сложным для реализации, позволяет не только ознакомиться с собственными паттернами, но и проанализировать стилистическую уместность использования конкретных мелодических приемов и элементов.

Завершающий изучение основ джазовой импровизации этап – это обогащение музыкального языка исполнителя путем изучения и применения на практике особенностей джазовых стилей, которые ранее не затрагивались музыкантом. Например, студенту со слабо развитым слухом близким окажется джазмануш. Освоив чтение джазовых гармоний, ознакомившись с типичными для мануша линией баса и структуры аккомпанемента, а также изучив основные мелодические приемы и паттерны, характерные для этого стиля, музыкант сможет импровизировать, но будет делать это ограниченно. Причина в том, что джаз, как и любое искусство, не стоит на месте, происходит диффузия существующих стилей и



зарождение новых. Но даже если брать только ставшие классическими направления, в них, как правило, найдутся такие, которые студенту покажутся неблагозвучными, непонятными, вызывающими сложности с фантазийной частью импровизации. Как показывает практика, репродуцирование в данном случае малоэффективно, по причине непонимания студентом самих принципов построения импровизации музыкантом в конкретном джазовом стиле, а методические пособия, содержащие такую информацию, если бы и существовали, то довольно быстро теряли бы актуальность. На данном этапе студенту необходимо вернуться к этапу формирования слухового багажа, но не с целью его увеличения, а для детального анализа на предмет используемых стилистических приемов, характерных для данного исполнителя, а затем выявления при помощи индукции характерных стилистических черт для стиля в целом. Таким образом, для понимания принципов импровизации в выбранном стиле студенту необходимо выполнить анализ творчества нескольких именитых исполнителей в данном стиле, выявить схожие черты и наиболее часто встречающиеся гармонические обороты. Получив необходимую информацию, следует приступить к практическим упражнениям. Их желательно создавать самостоятельно на основе тех упражнений, которые были освоены студентом ранее. Главное условие – возможность отработки мелодических оборотов в различных темпах и по всему диапазону музыкального инструмента. Таким образом, вне зависимости от тональности, тесситуры и т. д. студент сможет применить необходимый паттерн.

Использование объектно-ориентированного подхода является более эффективным в процессе формирования навыка джазовой импровизации на аккордеоне, по сравнению с алгоритмическими способами обучения. Кроме того, описанный метод не только позволяет научить студента импровизировать в джазе, но позволяет ему освоить сам принцип импровизации, что позволит использовать данный подход в достаточно широком диапазоне жанров.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются компоненты наиболее эффективного подхода, использующегося для обучения основам джазовой импровизации студентов-аккордеонистов. Объяснены необходимые шаги для формирования навыка импровизации, даны рекомендации по выбору упражнений, а также их самостоятельному созданию.

Ключевые слова: джаз, импровизация, аккордеон, методика, обучение, навык.

SUMMARY

The article discusses the components of the most effective approach, which is used to teach the basics of jazz improvisation of students-accordionists. The necessary steps are explained to form the skill of improvisation, recommendations for the choice of exercises, as well as their independent creation, are given.

Key words: jazz, improvisation, accordion, methodology, training, skill.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажилин Н. Р. Навык «чтения» оригинальной джазовой нотации как базовый компонент начального этапа обучения джазовой импровизации в классе аккордеона // Вопросы инструментального исполнительства: сб. ст. / Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова. – Саратов, 2019. – С. 166–172.
2. Бриль И. М. Практический курс джазовой импровизации. – М.: Советский композитор, 1985. – 111 с.
3. Кинус Ю. Г. Импровизация и композиция в джазе: дисс. ... канд. искусствовед. – Ростов-н./Д., 2006. – 161 с.
4. Кузнецов В. Г. Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 47 с.
5. Кунин Э. И. Секреты ритмики в джазе, рок- и поп-музыке. – М.: Мега-сервис, 2001. – 55 с.
6. Чугунов Ю. Н. Гармония в джазе. – М.: Советский композитор, 1980. – 152 с.



7. Шак Ф. М. Джаз и массовая музыка в социокультурных процессах второй половины XX – начала XXI в: научное издание. – Краснодар: Краснодарский гос. ин-т культуры, 2018. – 342 с.

8. Шак Ф. М. Феномен джаза. – Краснодар: КГУКИ, 2009. – 156 с.

9. Шулин В. В. Искусство импровизации в джазе последней трети XX столетия (к проблеме звукоидеала): дисс. ... канд. Искусствовед. – СПб., 2007. – 191 с.

10. Baker P. Modern Piano Accordion Method. – Sydney: J. Albert&Son Music Publishers, 1935. – 65 p.

11. Stricker R., Marocco F. Jazz Theory and Improvisation Studies for Accordion. – New York: North Brunswick, 1991. – 140 p.



Н. В. Дронякина, Г. А. Солопина

УДК 378

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИММЕРСИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Динамика развития современного мирового политического процесса оказывает существенное влияние на разные сферы жизнедеятельности человека, образовательной в том числе. Образование претерпевает перманентные изменения: разрабатываются иннова-

ционные методики и подходы, появляются новые научно-исследовательские вызовы, результаты научно-технического прогресса непосредственно внедряются в образовательный процесс, становятся частью обучения.

К числу уже традиционных, а некогда инновационных, педагогических технологий относятся дистанционные формы и методы обучения, применение информационно-коммуникационных технологий, проблемное, развивающее обучение, технологии критического мышления и др. Современное образовательное пространство перенасыщено значительным количеством продуктами информационно-коммуникационных технологий, способных повлиять на мотивацию обучающихся. В связи с перенасыщенностью информационно-коммуникационного пространства и с учетом рационального использования его составляющих считаем эффективным применение иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам в университете. Исследованию иммерсивного подхода в образовании посвящены научные работы И. Ф. Амельчакова, Е. И. Елизаренко, Е. В. Клыкковой [2], В. А. Чупина [10], Ю. В. Корнилова [3], Г. С. Котова [4] и др.

Необходимость внедрения в образовательный процесс новых подходов и технологий определена в числе задач, поставленных перед Правительством РФ при разработке национального проекта в сфере образования Президентом Российской Федерации [1]. Активное внедрение электронного обучения, цифровизация образовательного процесса требуют применение новых подходов и педагогических технологий в обучении. При этом следует отметить, что педагогические технологии не должны просто обеспечивать достижение целей обучения, но и стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, отличаться вариативностью, вызывать интерес и побуждать к познанию [2, с. 193]. Таким образом, в статье предпринята попытка раскрыть специфику иммерсивного подхода как инструмента педагогической фасилитации (от англ. facilitation – помощь) в преподавании иностран-



ных языков в Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в условиях активного внедрения в учебный процесс цифровых технологий.

Цель исследования – определить приемы фасилитации в условиях применения иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам в высшей школе.

В ходе подготовки данного исследования использованы следующие методы: метод логико-теоретического анализа научных, педагогических методических работ, метод систематизации, обобщения и интерпретации теоретических данных, метод опроса, метод интерпретации результатов первичной апробации. Апробация результатов исследования проходила на базе Гуманитарно-педагогической академии с сентября 2021 года по июль 2022 года при участии 12 преподавателей кафедры филологии и методики преподавания и 81 студента очной формы обучения.

Понятие «иммерсивность» (от англ. *immersion*) трактуется как «полное погружение»; «создание эффекта „присутствия“ за счет комплекса ощущений человека, находящегося в искусственно созданной среде» [10]. Под иммерсивным подходом в обучении Ю. В. Корнилов понимает «стратегию познания, комплекс приемов и способов интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью развития и саморазвития личности обучающегося в искусственно созданном виртуальном окружении, способного эффективно воздействовать на ее разум и чувства» [3, с. 176].

Суть иммерсионного метода обучения иностранным языкам заключается в погружении обучающихся в иноязычную атмосферу во время аудиторного занятия. Идеи иммерсионного метода в обучении были изложены еще в XIX в. французским учителем М. Берлицем [6]. В XX в. метод М. Берлица был развит и получил продолжение в контексте прямого метода. Разработкой принципов прямого метода занимались интенсивисты, например, Г. А. Китайгородская, А. С. Плесневич и др. [5; 9]. В

задачу интенсификации обучения иностранным языкам входило разработать методику быстрого обучения путем погружения обучающихся в иноязычную атмосферу и воздействия на подсознание, что в корне отличало подход суггестопедии, применявшей приемы убеждения или объяснения.

Следует различать два понятия «иммерсивное обучение» и «иммерсионный метод» в обучении иностранным языкам. Иммерсивное обучение, или другими словами «погружение в язык», как особая педагогическая технология применяется в тех странах, в которых два и более официальных языков. Суть такой технологии сводится к тому, что второй изучаемый иностранный родной язык применяется в рамках преподавания предметов общеобразовательного цикла и с целью развития билингвизма у учащихся.

Под термином «иммерсивная обучающая среда» понимают «конструкт, отличающийся системным характером и свойством самоорганизации, реализуемый как динамический процесс воздействия на обучающегося с привлечением разнообразных элементов моделируемого внешнего/внутреннего окружения» [8, с. 33]. Для иммерсивной обучающей среды характерны ряд свойств [7]:

1) эксессивность (избыточность) как фактор многовариативности среды, которая отражает в необходимой степени требуемый элемент действительности и многовекторности взаимодействия в ней, что в совокупности способствует наработке обучающимися соответствующего опыта практической деятельности;

2) сатурация (насыщенность) как результат использования широкого спектра ресурсов включения обучающегося в моделируемое пространство, задействование различных сенсорных модальностей, способствующих расширению и усилению возможности целенаправленного психолого-педагогического воздействия;

3) конструируемость как возможность отражать требуемые элементы объективной реальности или полностью искусственной среды, пластичность конструируемой среды;



4) окулярность (наблюдаемость) или доступность когнитивному восприятию как некое свойство иммерсивной среды генерировать индивидуальный опыт при восприятии и осмыслении наблюдаемого компонента, имеющего личностное значение и формирующегося за счет эффекта включенности в происходящее, реализации потенциала действия человека в среде;

5) автономность как подверженность иммерсивной среды закономерностям функционирования predetermined внутренними основаниями при синхронизируемости, которая проявляется в наличии механизмов локальной самоорганизации, служащих для отбора определенных качеств отдельных элементов среды, связанных с трансформацией приобретаемого обучающимися опыта;

6) интегральность (целостность) как свойство отражать многокомпонентное содержание в единстве и взаимосвязи при обеспечении векторного воздействия на обучающихся в заданном спектре задач обучения и воспитания;

7) мотивогенность как способность оказывать влияние на мотивационную сферу обучающихся, целенаправленно формировать познавательные интересы, комплекс мотивов достижения профессиональной и личностных успехов;

8) интерактивность (взаимодействие) как обеспечение обучающимся возможностей взаимодействовать с элементами среды в реальном времени, наблюдать ответную реакцию на предпринимаемые действия, активно участвовать в управлении изменениями моделируемой среды.

Рассмотрим основные положения иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам:

1) говорение (speaking) и слушание (listening) преобладает над другими видами учебной деятельности – письмом (writing) и чтением (reading);

2) лексика и грамматика изучаются не изолированно, а в контексте;

3) обучающемуся отводится активная роль в процессе обучения, преподаватель выступает в роли организатора-фасилитатора;

4) исключено использование родного языка при обучении.

Привлечение в процесс обучения иностранным языкам разнообразных сервисов, платформ и других цифровых ресурсов, связанных с прикладным аспектом и научной областью знаний в нашем случае по германистике и романистике, на основе использования информационных источников и технических средств иммерсивного подхода, обучение претерпевает процесс фасилитации и становится эффективной средой для реализации намеченных учебных целей. Преподаватель выступает неким фасилитатором, создающим благоприятную атмосферу, способствующую приобретению обучающимися инструментов иноязычной коммуникации и погружению в нее. К признакам фасилитирующей атмосферы относят: 1) легкость отношения к учебному процессу; 2) полная погруженность в учебный материал за счет отключенности от проблем и заинтересованности в происходящем; 3) понимание цели занятия, его структуры; 4) дружественная обстановка; 5) открытость для вопросов; 6) терпимое отношение к речевым ошибкам; 7) творчество как готовность внести изменения в ход учебного процесса; 8) обратная связь, отражающая результаты учебного процесса в виде достижений обучающихся; 9) объективность оценивания; 10) элементы юмора для создания легкости процесса обучения. Таким образом, к ключевыми характеристиками фасилитирующей атмосферы в аудитории относим внутренний позитивный настрой, высокую степень мотивации и удовольствие, исходящие от преподавателя, а также четкость обозначенных границ, требований и сроков выполнения заданий учебной работы.

Информационный подход наиболее глубоко интегрируется с иммерсивным, поскольку при изучении какого-либо явления, в первую очередь, выявляются и исследуются наиболее характерные для них информационные аспекты, определяющие их функционирование и развитие. Согласно Д. Марру, информационный подход призван раскрыть изучение



представления и обработки визуальной и сенсорной информации, которое основано на использовании искусственного интеллекта, компьютерных технологий в целом [3, с. 176].

Иммерсивный подход подразумевает ряд ключевых моментов, на которых реализуется принцип наглядности в образовании. Иммерсивные технологии в образовании усиливают значение наглядных средств в процессе усвоения знаний за счет глубокого погружения в виртуальную среду. Отметим, что информационный ресурс, форма и приемы иммерсивного обучения применены с учетом его рациональной значимости и целесообразности. Использование всех электронных ресурсов оправдано и взаимосвязано с целями учебных занятий, формой взаимодействия обучающихся, сложностью учебного материала.

В контексте нашего педагогического эксперимента использование иммерсивности в образовательной деятельности проходило через три ключевых этапа: 1) мотивационный; 2) операционно-познавательный; 3) рефлексивно-оценочный. Следует отметить, что при условии систематического применения иммерсивного метода все этапы эффективно работают.

Рассмотрим средства и приемы организации процесса обучения иностранным языкам с использованием иммерсивного подхода: компьютерные презентации, компьютерное тестирование, проектная работа, виртуальные лабораторные работы, подкасты. Перечисленные выше элементы методической работы преподавателя как фасилитатора учебного процесса выступают инструментом, нацеленным на успешное решение учебных задач очной или дистанционной формы обучения.

Таким образом, представленные в статье основные положения современного образования свидетельствуют о признании учеными того факта, что образовательное пространство начала XXI века синтезирует различные педагогические установки. Сам методологический принцип иммерсивного обучения направлен на интеграцию педагогических систем различной направленности.

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена обобщению теоретического и практического опыта в использовании иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам и оказания обучающимся педагогической фасилитации в образовательном процессе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте на протяжении учебного 2021–2022 года. Предметом теоретического осмысления в статье послужили научные труды по изучению иммерсивного подхода в образовании, феномена педагогической фасилитации и эффективных инновационных образовательных технологий в высшей школе.

Ключевые слова: фасилитация, педагогическая фасилитация, иммерсивное обучение, иммерсионный метод, иммерсивная среда.

SUMMARY

The article deals with the generalization of theoretical and practical experience in the use of immersive approach in teaching foreign languages and rendering the pedagogical facilitation to the students in the educational process of the Academy of the Humanities and Pedagogy (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V. I. Vernadsky Crimean Federal University” in Yalta during 2021–2022. Scientific works were the subject of theoretical reflection in the article focusing on the immersive approach in education, the phenomenon of pedagogical facilitation and effective innovative educational technologies in higher education.

Key words: humanistic approach, pedagogical paradigm, polyparadigmality, educational technologies, information educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азевич А. И. Иммерсивные технологии как средство визуализации учебной информации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 2 (52). – С. 35–43.



2. Амельчаков И. Ф., Елизаренко Е. И., Клыкова Е. В. Использование иммерсивных технологий в подготовке обучающихся (на примере Бел ЮИ МВД России имени И. Д. Путилина) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 1 (93). – С. 192–197.

3. Корнилов Ю. В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 174–178.

4. Котов Ю. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 179–182.

5. Кучиева Ю. Т. Авторские методы обучения иностранным языкам // Lingua mobilis. – 2010. – С. 125.

6. Найденова Н. С. Основы преподавания иностранных языков по методу М. Берлица // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2007. – № 2. – С. 95–103.

7. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008. – 434 с.

8. Сергеев С. Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – С. 28–38.

9. Сидорова А. Е., Бойкова Ю. В. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – № 10 (19). – С. 83–85.

10. Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Междун. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 24–25 апреля 2018). – 2018. – С. 488–493.

И. А. Калугин

УДК 372.854

О ПРИЧИННОСТИ ПРОВАЛА В PISA И ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

С 1 сентября 2022 года в российских школах начинают действовать обновленные ФГОС НОО и ФГОС ООО, утвержденные приказами № 286, 287 Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 [10; 11], и, соответственно, дети, принятые на обучение в первый и пятый класс с этого года, будут обучаться уже по ним.

Особое место во ФГОС занимают требования к метапредметным результатам, направленные на достижение различных умений, прежде всего, – на овладение умениями и навыками работы с различной информацией: применять различные методы, инструменты при поиске и отборе информации; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм; находить аргументы в источниках; оценивать на применимость и достоверность информацию и т. д. Кроме того, в общесистемных требованиях ФГОС НОО и ФГОС ООО также зафиксирована обязанность учебной организации создать условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся [10, с. 20; 11 с. 29], одним из компонентов которой является читательская грамотность. В свою очередь, в личностных результатах образовательного стандарта основного общего образования зафиксировано требование к «овладению языковой и читательской культурой как средством познания мира» [11, с. 46]. Из вышеизложенного можно заключить, что развитие читательской грамотности обучающихся – это отнюдь не прерогатива учителя-словес-





Таблица 1

**Сведения, полученные в результате анализа документов
по исследованиям PIRLS и PISA**

Название	PIRLS	PISA
Расшифровка названия	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> – международное исследование качества чтения и понимания текста	<i>Programme for International Student Assessment</i> – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся
Цель и контингент проводимого исследования	Сопоставление уровня навыков чтения и понимания текста четвероклассниками разных стран, а также выявление различий в методике обучения ЧГ в национальных системах образования	Изучение того, обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в современном обществе
Определение «читательской грамотности» (на языке оригинала)	Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment. (PIRLS 2016)	Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. (PISA 2018)
Определение «читательской грамотности» (русский перевод)	Читательская грамотность – это способность понимать и использовать те формы письменной речи, которые необходимы обществу и/или нужны самому читателю. Читатели могут извлекать смысл из текстов различной формы. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в объединениях читателей в школе и повседневной жизни, а также для удовольствия	Читательская грамотность – это понимание, использование, оценка, размышление и взаимодействие с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также для участия в жизни общества

ника, а обязанность учителей разных предметов, из чего следует, что формированию читательской грамотности необходимо придать чрезвычайную важность.

Целью данной статьи является анализ динамики результатов уровня сформированности читательской грамотности российских школьников, выяснение причин, оказывающих негативное влияние на эффективность процесса развития читательской грамотности, и предложение способов по их устранению.

Прежде всего необходимо ввести понятие «читательская грамотность» (далее – ЧГ). Для этого положим в основу два международных сравнительных исследования – PIRLS и PISA, в которых ЧГ определяется по-разному. Сведения, полученные в результате анализа до-

кументов по данным исследованиям [5; 8; 12; 13], были обобщены и сведены в таблицу 1.

Несмотря на то, что исследование PIRLS предполагает оценку знаний, умений, навыков чтения и понимания текста четвероклассников, формулировка ЧГ в PIRLS была адаптирована под применимость к читателям любых возрастов и широкому спектру форм письменной речи (именно поэтому можно заметить такое сходство формулировок ЧГ в документах PIRLS и PISA), при этом сохраняя некоторые аспекты читательского опыта младших школьников, подчеркивая важность чтения как в школе, так и в повседневной жизни [5].

Необходимо дополнить, что, в отличие от PIRLS, как таковую цель «определить уровень читательской грамотности» исследова-



ние PISA не ставит. Данное исследование, в отличие от PIRLS, направлено не только на определение уровня ЧГ, оно оценивает общий уровень функциональной грамотности, основными компонентами которой являются читательская, математическая и естественно-научная грамотности [2, с. 6].

Понятие «читательская грамотность» включает в себя широкий спектр когнитивных и лингвистических компетенций: от базового декодирования до знания слов, грамматики и более крупных лингвистических и текстовых структур для понимания, а также интегрирования смысла со своими знаниями о мире. Также ЧГ включает в себя метакогнитивные компетенции: осознание и способность применять различные подходящие стратегии при обработке текстов [8, с. 159].

Что понимается под «формами письменной речи» в тесте PIRLS и «текстами» в тесте PISA (до 2018 года «письменные тексты» [8, с. 158]) в определениях «читательской грамотности»? В обоих исследованиях под этими фразами одинаково понимаются всякого рода связные тексты, в которых язык представлен в графической символике, т.е. это могут быть рукописные, печатные или электронные тексты [14, с. 5–6]. Письменные тексты могут включать рисунки, таблицы, диаграммы, графики, карты и т. д.

В таблице 2 сравниваются определяемые исследованиями PIRLS и PISA читательские умения, используемые при взаимодействии с текстом [7, с. 4; 2, с. 13].

Анализируя и сопоставляя представленные в таблице читательские действия, мы видим, что действия 1-3 в данных тестах практически идентичны. Единственным различием является четвертое читательское действие, обусловленное возрастными особенностями чтения 9-10-летних и 15-летних читателей. Так, для читателей 9-10 лет минимальная мыслительная переработка текстовой информации является уже отдельной работой [15, с. 126], в то время как у 15-летних читателей она совершается автоматически, зато беглое чтение, определяющее собой «легкость и эффективность, с которой можно читать и по-

Таблица 2

**Основные читательские действия
в тестах PIRLS и PISA**

PIRLS	PISA
Найти в тексте информацию, изложенную в явном виде	«Локализация информации» (формулировалось раньше как «найти и извлечь»)
Интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста	«Понимание» (формулировалось раньше как «интегрировать и интерпретировать»)
Оценивать содержание и форму текста	Рефлексия и оценка
На основе информации текста делать простые умозаключения	Беглость чтения (добавлено в PISA-2018)

нимать фрагмент текста» [2, с. 13], для них является уже более трудоемким процессом, требующим высвобождения когнитивных ресурсов для задач более высокого уровня понимания.

На основе всего вышеизложенного мы можем сделать вывод об общности аппаратов двух данных исследований, что позволяет нам в дальнейшем сравнивать их результаты.

Далее проанализируем динамику результатов оценки уровня ЧГ в России в международных исследованиях PIRLS и PISA.

Итак, на данный момент в мире было проведено 5 циклов исследования PIRLS (2001, 2006, 2011, 2016, 2021), результаты PIRLS-2021 будут опубликованы не раньше декабря 2022 года, поэтому на момент написания данной статьи они не были учтены.

В сравнительном исследовании PIRLS оценка успешности в формировании читательской грамотности проводится с помощью среднего балла страны-участницы, характеризующего выполнение выборкой учащихся 4 класса заданий данного исследования.

Анализируя данные рисунку 1, на котором представлены показатели среднего балла PIRLS в России, отмечается устойчивая положительная динамика в совершенствовании читательской грамотности четвероклассников.

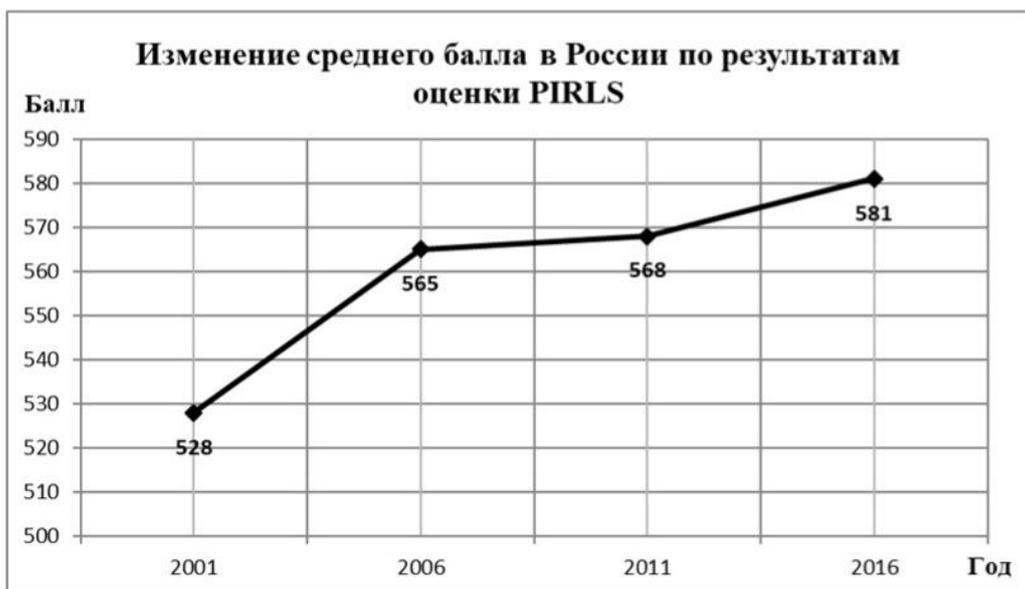


Рис.1 Показатели среднего балла PIRLS в России

В таблице 3 представлены позиции России в рейтинге стран, принявших участие в исследовании PIRLS, в различные годы. Можно отметить, что после первого цикла исследований PIRLS в 2001 году уже во втором цикле Россия показала значительно более высокий средний балл (565), поднявшись сразу на 1-е место в мировом рейтинге, где и сегодня прочно занимает лидирующую позицию.

Таблица 3

Место Российской Федерации в мировом рейтинге PIRLS

Год	Позиция РФ в рейтинге	Количество участников
2001	16	35
2006	1	40
2011	2	45
2016	1	50 стран и 11 территорий

Аналогично PIRLS в сравнительном исследовании PISA оценка уровня сформированности читательской грамотности также проводится с помощью среднего балла, отражающего степень выполнения выборкой 15-летних учащихся заданий тестирования страны-участницы. PISA проводится каждые три

года, начиная с 2000 г. На данный момент проведено 7 циклов исследования (последнее было проведено в 2018 г.). Из-за пандемии запланированный цикл исследования PISA-2021 был перенесен на 2022 год, но впоследствии стало известно, что по решению Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Россия исключается из стран-участников PISA-2022.

На рисунке 2 представлены показатели среднего балла читательской грамотности в России, начиная с 2000 и заканчивая 2018 годом. Анализируя данные графика, мы видим, что за 2000-2009 годы положительной динамики не наблюдается, далее, несмотря на существенное увеличение показателя среднего балла с 2009 по 2015 год, в 2018 году происходит резкое его снижение (относительно значения в 2015 году). Итого за 18 лет показатель среднего балла читательской грамотности в России повысился лишь на 17 баллов.

В таблице 4 представлены позиции России в рейтинге стран, принявших участие в исследовании PISA, в различные годы. Можно отметить стабильно невысокий уровень читательской грамотности в России.



Рис.2 Показатели среднего балла читательской грамотности в России с 2000 по 2018 год

Результаты исследования PISA-2018 [2, с. 25–27] показали, что самыми трудными являются задания:

- на выявление и анализ противоречий и оценку качества и надежности информации;
- на обработку информации из текста множественного типа (сочетание в одном тексте фрагментов разного типа: например, фрагменты повествования, рассуждения и описания, объединенные в один текст);
- на понимание текстов, объединенных одной темой, но предназначенных для разных целей (сочетание в одном тексте ситуаций разных видов).

Парадокс заключается в том, что результаты тестирования PIRLS с 2006 года демонстрируют высочайшую готовность российских четвероклассников к дальнейшему обучению с помощью текстов. Однако, 15-летние подростки, освоившие основное общее образование, демонстрируют стабильно невысокие результаты. Соответственно, можно предположить, что основная школа недостаточно прилагает усилий для дальнейшего совершенствования в области читательской грамотности. Данная гипотеза также была выдвинута

Таблица 4

**Место Российской Федерации в мировом рейтинге PISA
(направление «Читательская грамотность»)**

Год	Позиция РФ в рейтинге	Кол-во участников
2000	27	32
2003	32	40
2006	39	57
2009	43	65
2012	42	65
2015	26	70
2018	31	79

в работе Г. А. Цукерман: «...мы предположили, что на этапе основной школы (между 5-м и 9-м классом) происходят какие-то неполадки с образовательными процессами, ответственными за становление читательской грамотности учащихся» [15, с. 147]. В ходе исследования в той же работе было установлено, что 6-й класс не отличается по уровню понимания информационных текстов от 4-го класса, т. е. за два года уровень ЧГ не меняется вообще, и что только к 9-му классу проис-



Классификация ситуаций в исследовании PISA

Общественные ситуации	Учебные ситуации	Личные ситуации	Деловые ситуации
Тексты описывают дела и заботы общественных организаций (например, официальные документы, газетные новости)	В текстах сообщается информация, необходимая для решения определенных образовательных задач (например, учебник)	Тексты обслуживают практические, эмоциональные, интеллектуальные интересы человека (например, письма, СМС, биографии, личные дневники)	Текст обслуживает выполнение какого-либо безотлагательного дела (например, поиск работы в разделе газеты)

ходит «весьма скромное накопление читательской грамотности» (5-16 %) [15, с. 147–148]. Соответственно, предположение о недоработке учителей основной школы укрепляется еще больше. В данной статье также высказывается предположение о том, что «...может быть, что-то в корне неладно с самими учебниками и с тем, как они используются в учебном процессе?!» [15, с. 148]. Об использовании учебника в образовательном процессе в данной статье будет сказано ниже.

В аналитическом отчете по результатам исследования PISA-2018 [2, с. 122] как факторы эффективной российской школы особенно выделены характеристики учителей:

- уважительное и внимательное отношение к учащимся;
- отсутствие деструктивного поведения учителей;
- поддержка учащихся в чтении.

Следует сделать акцент на «поддержке учащихся в чтении» – это прямой ответ на вопрос: «Что может сделать педагог основной школы для дальнейшего развития и совершенствования читательской грамотности?». Важно отметить, что читательская грамотность формируется исключительно в процессе чтения, поэтому далее в статье будет рассмотрена концепция чтения и составляющие, положенные в основу работы с текстами PISA.

PISA концептуализирует чтение как «*деятельность, в которой читатель взаимодействует как с текстом, который он читает, так и с задачами, которые он хочет выполнить во время или после чтения текста*» [2, с. 11].

Важнейшими составляющими данной деятельности PISA определяет:

- тексты;
- читательские умения (виды читательской деятельности);
- ситуации [14, с. 8].

О «текстах» и «читательских умениях» кратко было сказано ранее. Что PISA подразумевает под «ситуациями»?

Ситуации – это разнообразные цели чтения и контексты, в которых необходимо ориентироваться на текст [14, с. 8].

Согласно цели исследования PISA разрабатываемые тексты отличаются и по содержанию и по форме от привычных учебных заданий, т. к. *каждый текст пишется с опорой на ситуацию, с которой учащийся может встретиться в реальной жизни* [2, с. 15].

В таблице 5 представлена классификация ситуаций функционирования текста в исследовании PISA.

Следует учитывать, что перечисленные выше типы ситуаций не изолированы полностью друг от друга [14, с. 10], т. е. тексты могут содержать несколько ситуаций разных типов – такие тексты содержат «множественные ситуации» [2, с. 16–17].

Г. А. Цукерман пишет, что «...учебники часто читают и в школе, и дома, тем не менее, они предназначены для учебных ситуаций...» [14, с. 10]. В печатном варианте PISA-2009 тестовым заданиям, содержащим учебные ситуации, отводилось лишь 25 % от числа всех заданий данного исследования [14, с. 10], в PISA-2018 – 22 % [2, с. 17].



Следовательно, можно сказать, что даже при самой продуктивной работе с учебником в школе и дома учащийся остается неподготовленным к 78 % заданий, содержащих иные ситуации, отличные от учебных, что подтверждается результатами исследований PISA [16, с. 4].

Что мешает педагогам основной школы включать в образовательный процесс продуктивные (контекстно-ориентированные) задания [3, с. 64-65], содержащие разнообразные жизненные ситуации? Единственное объяснение, к которому приходит автор данной статьи, – это банальная незаинтересованность педагогов в развитии ЧГ: согласно результатам опроса, проведенного А. Л. Плотниковой, лишь 32,68 % педагогов имеют адекватное представление об уровне читательской грамотности, выявляемом в исследовании PISA-2018; 51,98 % педагогов вообще не читатели обзоров по исследованиям PISA [9, с. 62]; 37,6 % педагогов (в исследовании – «2-й кластер» и «3-й кластер») недостаточно реализуют задачу развития функциональной грамотности в урочной и во внеурочной деятельности [9, с. 66–67].

Теперь, возвращаясь к ранее выдвинутой Г. А. Цукерман гипотезе о проблеме работы с учебником, можно с уверенностью утверждать, что, какой бы интенсивной работа с учебной книгой не была, читая параграфы и выполняя к ним задания, кроме отработки «мелких» умений (искать информацию, ориентироваться в тексте, понимать общий смысл содержания, воспроизводить информацию в заданиях по типу «назовите...», «напишите...» и пр. [3, с. 64]) ничего более не совершенствуется, поэтому на серьезные сдвиги в динамике результатов PISA можно не надеяться, поскольку места применению полученных ЗУН в продуктивных заданиях практической направленности в современном учебнике практически (если вообще) не отводится, а оценка этой способности – применять полученные знания и умения в различных практических ситуациях – и является назначением оценочных материалов PISA [1, с. 78].

Подводя итог всему вышесказанному, можно заключить: для формирования читательской грамотности в образовательном процессе должны использоваться задания, в текстах которых обязательно заложены реальные практические ситуации, поскольку оценка читательской грамотности учащихся носит интегративный характер, а разрешение любой практической ситуации как в учебном процессе, так и в реальной жизни требует привлечения самых различных ЗУН [1, с. 74]. Также работа с заданиями должна включать применение всех видов читательской деятельности, в основе которых лежат читательские умения. По мнению автора, одним из эффективных для формирования читательской грамотности является метод решения ситуационных заданий, направленных на овладение школьниками компетенцией решения учебных проблем, тождественных реальным жизненным, и освоение этапов работы с информацией (ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) [6, с. 70], позволяющих учащимся овладеть умениями быстро ориентироваться в текстах разных форм и типов, самостоятельно отыскивать необходимые сведения для решения проблемы и активно, творчески пользоваться своими знаниями [4, с. 5]. Автор рекомендует учителям обратить особое внимание на данный метод. Кроме того, применение метода решения ситуационных заданий способно формировать далеко не только читательскую грамотность, данный метод способен реализовать любую из целей общего образования, применяясь как в учебной, так и во внеучебной деятельности [4, с. 4].

АННОТАЦИЯ

В современном мире вся получаемая нами информация представляет собой определенным образом организованные тексты, умения и навыки работы с которыми определяют собой «читательскую грамотность», требования к формированию которой точно отражены в планируемых результатах новых ФГОС НОО и ФГОС ООО. Таким образом, способствовать развитию читательской грамотности в рамках своего предмета обязан каждый пе-



дагог без исключения. В данной статье рассматривается сущность понятия «читательская грамотность», анализируются и сопоставляются конструкты, результаты международных сравнительных исследований PISA и PIRLS, обсуждаются возможные причины проблемы формирования читательской грамотности в основной школе, а также пути их устранения. Автор предлагает использовать метод решения ситуационных заданий в целях повышения эффективности развития читательской грамотности и, соответственно, результативности Российской Федерации в последующих циклах PISA.

Ключевые слова: читательская грамотность, формирование, PIRLS, PISA, ФГОС, чтение, метод решения ситуационных задач.

SUMMARY

In today's world all the information we receive is in a certain way organized texts, the abilities and skills to work with which define "reading literacy", the requirements for the formation of which are accurately reflected in the planned results of the new Federal State Educational Standard of Primary General Education and the Federal State Educational Standard of Basic General Education. Accordingly, all teachers, without exception, are required to promote reading literacy in their subject. The article describes the essence of the concept "reading literacy", analyzes and compares the international comparative research results from PISA and PIRLS, discusses the possible reasons for the problems in the basic school reading literacy development and the ways to solve them. The author proposes to use the situational problem solving method in order to improve the effectiveness of reading literacy development and, consequently, the results of the Russian Federation in the next PISA cycles.

Key words: reading literacy, formation, PIRLS, PISA, FSES, reading, situational problem solving method.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. Формирование и оценка функ-

циональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2019. – 160 с.

2. Аналитический отчет по результатам международного исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 21.07.2022).

3. Каримова Б.С., Жетпеисова Н. О., Кыпшакбай Н. К. Роль контекстно-ориентированных заданий в развитии функциональной грамотности школьников // Вестник науки и образования. – 2021. – № 8-1 (111). – С. 60-67.

4. Коршунова О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № S1. – С. 6-10.

5. Mullis I. V.S., Martin M.O. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. – URL: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf (дата обращения: 22.07.2022).

6. Мусакова Л. В. Ситуационная задача как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников // Научно-методический электронный журнал Калининградский вестник образования. – 2021. – № 4 (12). – С. 67-75.

7. Основные результаты международного исследования PIRLS-2016 (на русском языке) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16_pub.html (дата обращения: 21.07.2022).

8. PISA: читательская грамотность [Электронный ресурс]. – Минск: РИКЗ, 2020. – 201 с. – URL: https://rikc.by/ru/PISA/1-ex_pisa.pdf (дата обращения: 20.07.2022).

9. Плотникова А. Л. Исследование готовности педагогов к образовательной деятельности, направленной на подготовку обучающихся к международным исследованиям PISA // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 57-70.

10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: приказ



Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 22.07.2022).

11. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 22.07.2022).

12. ФИОКО – Об исследовании PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fiooco.ru/Contents/Item/Display/2201449> (дата обращения: 20.07.2022).

13. ФИОКО – Об исследовании PISA (Programme for International Student Assessment) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fiooco.ru/Contents/Item/Display/2201447> (дата обращения: 17.07.2022).

14. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. – М.: РАО, 2010. – 67 с.

15. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–151.

16. Читательская грамотность: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Сидорова Г. А. [и др.]. – М., 2021. – 124 с. – URL: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/chitatelskaya-gramotnost/ЧТ_Методические%20рекомендации%20_2021_Final.pdf (дата обращения: 15.07.2022).



Е. Г. Врублевская, Н. Н. Петрищева

УДК 378

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Введение дистанционной формы обучения в систему образования Российской Федерации в результате изменившейся эпидемиологической обстановки в стране обусловило определенные изменения в организации образовательного процесса и его реализации. «Живой» контакт преподавателя и студентов в аудитории сменился дистанционным контактом, опосредованным различными веб-сервисами, обучающими платформами, различными программами и другими способами взаимодействия через Интернет.

Дистанционное взаимодействие – новая форма взаимодействия, в рамках которой особое внимание заслуживают вопросы сотрудничества в социально-педагогическом взаимодействии, взаимопонимания между студентами и преподавателями, а также коммуникативного процесса во время обучения. Формирование коммуникативной компетентности в условиях использования дистанционных технологий обучения является неотъемлемой составляющей подготовки компетентных психолого-педагогических кадров. Этот вопрос стал предметом научного внимания в работах таких исследователей, как А. А. Бодалев, А. И. Донцов, Н. В. Казаринова, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев и др.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что вопрос об использовании технологий дистанционного обучения для формирования в том числе коммуникативной компетентности про-



должна привлекать внимание современных исследователей и требует детального рассмотрения. В этой связи в нашей статье мы принимаем попытку дать теоретическое обоснование модели формирования коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога в вузе средствами дистанционных образовательных технологий как возможную и актуальную в рамках современного образовательного процесса.

Моделирование процесса формирования коммуникативной компетентности на основе использования интерактивных методов обучения осуществляется с учетом теории моделирования Н. В. Бордовской [2], В. В. Краевского [4] и др. Выбор наиболее актуальных дистанционных технологий обусловлен требованиями к современной образовательной модели как открытой, доступной и технологичной [3].

Дистанционные технологии внесли значительные коррективы в современную коммуникацию. Массовая коммуникация стала возможной благодаря высоким темпам развития информационно-коммуникационных технологий, приведших к популяризации социальных сетей, блогов, мессенджеров, чатов и т.д. Невозможно не признавать сегодня значимую роль дистанционных технологий в организации профессиональной коммуникации педагогов и психологов. Подготовка психолого-педагогических кадров в этой связи тесно связана с формированием навыков использования дистанционных технологий в их будущей профессиональной деятельности. Педагоги-психологи в силу своей профессиональной коммуникативной деятельности должны пользоваться и таким массовым инструментом коммуникации, как общение через Интернет, задействуя всевозможные дистанционные технологии, онлайн-сервисы и мобильные приложения.

Возможности интернет-технологий позволяют не только эффективно коммуницировать, но и осуществлять образовательную деятельность по формированию коммуникативной компетентности. Отметим, что приня-

тые правительством РФ нормативно-правовые документы предусматривают переход к цифровой образовательной модели и стремительное увеличение доли онлайн-образовательных курсов в процессе подготовки специалистов для работы в области цифровой экономики на уровне среднего специального и высшего образования. Поэтому знание цифровых инструментов, интернет-коммуникации, дистанционных технологий так важно при подготовке будущих педагогов-психологов.

Отметим, что в области дистанционных образовательных технологий нет единства терминологии, поэтому в литературе активно используются такие термины, как дистанционное обучение, дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии, интернет-обучение. Данные термины используются для описания особенностей обучения на расстоянии с применением современных информационных технологий.

Согласно статье 16 части 1 Закона об образовании [5], под дистанционными образовательными технологиями подразумеваются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». В привычном для нас смысле это удаленное обучение через интернет.

Отметим, что дистанционное обучение включает в себя технологии, основанные на широком применении методов развивающего обучения, проблемных и исследовательских методов в сочетании с максимальным использованием достижений в области информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционные образовательные технологии делают процесс обучения открытым, технологичным, ориентированным на формирование как профессиональных, так и коммуникативной компетентностей обучающихся. Содержание образовательных программ бакалавриата, направленных на подготовку психолого-педагогических кадров, предусматривает использование таких дистанционных об-



разовательных технологий, как кейсовая, телекоммуникационная и интернет-технология. Рассмотрим данные технологии в контексте подготовки психолого-педагогических кадров.

Кейсовая технология представляет собой такую технологию, которая в дистанционной форме открывает возможность применения необходимых для профессионального становления будущих специалистов учебно-методических материалов. Как правило, к таким учебно-методическим материалам относятся материалы в текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных форматах, которые могут быть использованы обучающимися при самостоятельной работе, а также как иллюстративные, при дистанционных формах работы преподавателя и обучающихся.

Телекоммуникационная технология в образовательном процессе является основной для синхронного взаимодействия преподавателя с аудиторией в онлайн-формате. Формами телекоммуникационной технологии являются видеолекции, вебинары, видеоконференции, практические занятия в онлайн-формате и т.д.

Благодаря интернет-технологии как одной из форм синхронного и одновременно асинхронного взаимодействия обучающиеся имеют доступ образовательным ресурсам через глобальные и локальные компьютерные сети. Интернет-технология обеспечивает постоянный доступ к информационным ресурсам, если такой критерий доступности предусмотрен настройками курса. В настоящее время эта технология является самой распространенной.

При формировании коммуникативной компетентности обучающихся по психолого-педагогическим направлениям бакалавриата рассмотренные нами виды дистанционных образовательных технологий можно использовать по отдельности или сочетая друг с другом.

Следует отметить, что использование дистанционных образовательных технологий в учебном процессе вуза предоставляет возможность преподавателям организовать про-

цесс обучения таким образом, чтобы сделать образовательное взаимодействие между преподавателем и студентом удобным, комфортным и быстрым, обеспечивая студенту широкий доступ к информации, возможность самостоятельно осваивать в интерактивном режиме учебные материалы, обмениваться информацией и участвовать в обсуждении по изучаемой проблеме с другими участниками образовательного взаимодействия, получать поддержку и консультацию преподавателя, проходить различные формы контроля знаний [1].

При формировании коммуникативной компетентности с использованием средств дистанционных образовательных технологий немаловажную роль играют именно средства коммуникации. Дистанционное обучение в большей степени ориентировано на самообразование, но не стоит забывать об обратной связи, которая так необходима, чтобы обмениваться мнением и полноценно освоить материал. Поэтому с увеличением интернет-сервисов и ресурсов, позволяющих осуществлять коммуникацию, увеличивается спрос на дистанционные образовательные технологии.

В организации учебного процесса и его управления используются цифровые инструменты: системы управления обучением (например, образовательная платформа Moodle), позволяющие представить, сохранить и при необходимости обновлять материал, проводить автоматическое оценивание, сохранять и отслеживать результаты обучения; платформы для обучения (EdX, iSpring, Лекториум и др.), позволяющие разрабатывать интерактивные учебные курсы с тестами, опросами, видеоматериалами; инструменты распознавания речи, дающие возможность преобразовать речевой сигнал в цифровую информацию (например, VoxForge, Voco, Simon, Siri, Алиса и др.).

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения педагогов-психологов является важной проблемой для формирования коммуникативных умений, что требует разработки специальных программ общения между преподавателем и студентом



с помощью компьютера, когда у студента есть возможность научиться общаться, выражать мысли, а не просто получать задания и отправлять результаты выполнения. При таком условии у студента будет формироваться индивидуальный стиль общения. Поскольку дистанционное обучение педагогов-психологов имеет свою специфику, обусловленную подготовкой к работе разными людьми, поэтому особого внимания заслуживает исследование индивидуального стиля общения преподавателя и студентов специальности «Педагог-психолог» именно посредством их коммуникации.

Формирование коммуникативной компетентности – многоэтапный процесс, связанный с постепенной выработкой, развитием и совершенствованием коммуникативных навыков, а также пониманием будущими специалистами значимости коммуникаций для их будущей профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность применения дистанционных образовательных технологий для формирования коммуникативной компетентности психолого-педагогических кадров. Выбор наиболее актуальных дистанционных технологий обусловлен требованиями к современной образовательной модели как открытой, доступной и технологичной, а также значимостью роли коммуникативных навыков в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Ключевые слова: образовательные дистанционные технологии, психолого-педагогические кадры, коммуникативная компетентность, учебные материалы, педагогическое взаимодействие.

SUMMARY

The article deals with the possibility of using distance learning technologies for the formation of communicative competence of psychological and pedagogical staff. The choice of the most relevant distance technologies is determined by the requirements for modern educational model as open, accessible and technological, as well as the importance of the role of communicative skills in the professional activities of a teacher-psychologist.

Key words: educational distance technologies, psychological and pedagogical staff, communicative competence, training materials, pedagogical interaction.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекирова Р. С. Проектирование технологии дистанционного обучения в вузе // Системы. Методы. Технологии. Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО «БрГУ». – 2009. – № 4. – С. 100–103.

2. Бордовская Н. В. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

3. Гузеев В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. – М.: НИИ шк. технологий, 2006. – 206 с.

4. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/.





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



Е. С. Бердникович

УДК:376.37:616.83

**ПРИНЦИПЫ
И УСЛОВИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
РЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ЛИЦ С АФАТИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

*Имеются и «душевные лекарства,
которые врачуют тело»
М. Я. Мудров*

Возможность транслировать свои мысли и общаться – одна из базовых потребностей современного человека. Являясь одним из самых сложноорганизованных физиологических процессов в организме, речевая функция нуждается в одновременной слаженной работе слухового, зрительного, двигательного и кинестетического анализаторов, синхронного взаимодействия краниальных нервов, координации органов дыхания и звукопроизношения. В связи с этим восстановление речи у постинсультных пациентов является крайне сложным и трудоемким процессом, нередко растягивающимся на месяцы и годы [5; 6; 19]. По данным регистра инсульта НИИ неврологии РАМН, афазии наблюдаются в 35,9 % случаев в конце острого периода инсульта, дизартрии – в 13,4 % [14].

Восстановление речи составляет важную медико-социальную и педагогическую проблему, поскольку речь является основным средством координации социального поведения и коммуникации лиц после инсульта. Наличие речевого дефицита приводит не только к снижению коммуникативных возможностей при общении с семьёй и медицинским персоналом, влечет за собой депрессию, фрустрацию и социальную депривацию взрослых пациентов, но и существенно препятствует полноценному процессу реабилитации [28]. Отдель-



но нужно отметить коморбидность, которая создает проблему для эффективного восстановления постинсультного пациента [3]. В связи с этим своевременная диагностика и коррекция различных видов речевых расстройств у пациентов после инсульта являются важными составляющими успешной реабилитационной программы.

Афазия – одно из наиболее грозных последствий мозговых поражений, при котором нарушаются все виды речевой деятельности, речевой дефицит отмечается более чем в 30 % случаев и является вторым по значимости и распространенности дефектом после двигательных нарушений [25]. Афазии сосудистого генеза преимущественно отмечаются у лиц взрослого возраста в результате разрыва аневризмы сосудов головного мозга, тромбоэмболий, вызванных ревматическим пороком сердца либо черепно-мозговой травмой [2; 13]. Изучение и определение прогностических факторов восстановления речи имеет важнейшее значение в комплексе нейрореабилитации и способствует улучшению качества жизни пациентов с постинсультной афазией.

Следует отметить, что независимо от формы афазии, приоритетной задачей речевой реабилитации в острейшем периоде инсульта является установление контакта с пациентом. А достичь максимального результата можно лишь при условии учета личностных особенностей пациента, его психо-эмоционального состояния и мотивации. Анализ систематических клинических наблюдений [27] и слепых рандомизированных мультицентровых исследований [26] подтверждает важность оказания психологической поддержки, информирования и обучения пациента и его родственников компенсаторным коммуникативным стратегиям на начальном этапе реабилитации в остром периоде инсульта.

Выдающийся отечественный ученый, профессор К. И. Платонов еще в 30-х годах прошлого столетия в своей монографии «Слово как физиологический и лечебный фактор» убедительно доказал влияние слова практически на все процессы, протекающие в организме [17].

Нам представляется уместным процитировать актуальную и в наши дни сентенцию И. П. Павлова о том, что «слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные, общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие другие». Язык систематизирует и закрепляет в словах результаты мыслительной деятельности, формируя условный раздражитель второго уровня, при этом вторая сигнальная система воздействует на первую сигнальную систему (подкорковые связи) и подкорку, «во-первых, своим торможением, которое у нее так развито и которое отсутствует или почти отсутствует в подкорке (и которое меньше развито, надо думать, в первой сигнальной системе); во-вторых, она действует и своей положительной деятельностью – законом индукции» [16].

Работа логопеда в нейрореабилитации требует особой квалификации и персонализированного подхода, поскольку восстановлению после инсульта подлежит не только речь, но и другие высшие психические функции. Специалист должен обладать глубокими знаниями в области специальной педагогики, неврологии, лингвистики и нейропсихологии. Восстановление речи взрослого пациента отличается от коррекционной помощи при исправлении ее дефектов у детей, так как высшие корковые функции взрослого человека имеют иную организацию, нежели у еще не говорящего и не пишущего ребенка [10; 24]. «Следует учитывать, что разные больные с одной и той же формой заболевания могут различаться по степени активности, так как мозг разных больных по-своему реагирует на повреждение» [20].

Современная логопедия должна учитывать опыт практики врачевания, в которой прослеживается основанный на философском учении персонализированный подход. Аристотель отмечал в отношении биологических отличий, что выделяются как «целые роды, так и представители одного вида» [1]. Индивидуализация (персонализация) каждого конкретного случая являлась важнейшим принципом



лечения при различных заболеваниях. Основатель московской клинической школы, профессор Г. А. Захарьин (1829–1897), утверждал: «Главное правило при назначении лечения – то же, что и при других клинических занятиях, т. е. соблюдение метода индивидуализации» [8]. Следует отметить при этом значимость влияния специалиста на реабилитационный процесс и личность самого пациента, при которой предполагается отсутствие отчуждения между логопедом и обследуемым. Знаменитый клиницист Феофил Гаврилович Яновский еще в начале XX века выдвинул лозунг: «Ближе к больному человеку», который в наши дни представляется особенно актуальным в речевой реабилитации постинсультных пациентов.

Преодоление речевых нарушений проводится в комплексе с лечением других нарушенных функций и является частью общего процесса реабилитации. При разработке комплексной программы восстановительного обучения лиц с афазией мы опирались на ряд принципов, сформулированных Л. С. Цветковой [22]. Лечебно-реабилитационные мероприятия должны проводиться мультидисциплинарно и включать в себя медикаментозную поддержку, логопедические занятия, лечебную гимнастику, массаж, нейропсихологическую коррекцию, психотерапевтическую помощь. При этом раннее педагогическое вмешательство предотвращает патологическое заострение неправильных приспособительных реакций (негативную компенсацию) и направляет восстановление по более рациональному пути [9].

В логопедической работе по преодолению афазии используются, как правило, общедидактические принципы обучения (доступность, научность, наглядность, сознательность и активность, прочность). Однако следует отметить применение специальных принципов логопедического воздействия, которыми должен руководствоваться логопед неврологического отделения при составлении коррекционной программы:

– этиопатогенетический (важно учитывать совокупность внешних, внутренних, биологи-

ческих и социально-биологических факторов при восстановлении речевой функции);

– комплексности (при устранении наиболее сложных речевых нарушений, таких как афазия и дизартрия, комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие крайне значимо);

– системности и учета структуры речевого нарушения (логопед должен рассматривать сложность структурно-функциональной организации речевой системы, что позволяет определять ведущее нарушение, соотношение первичных и вторичных симптомов);

– дифференцированного подхода (необходимо учитывать этиологию, симптоматику и механизмы нарушения, гендерный и возрастной факторы, структуру речевого дефекта, индивидуальные характеристики лиц с афазией и дизартрией);

– поэтапности (следует соблюдать этапность логопедического воздействия, начиная с диагностического блока, с учетом целей, задач и приемов коррекции речи взрослых пациентов на каждом этапе реабилитации).

Следует выделить один из важнейших педагогических подходов – личностно-центрированный, позволяющий решать на современном этапе логопедические задачи в условиях реабилитации: в центре внимания находится пациент с речевыми и когнитивными нарушениями, а логопед создает центрированное сотрудничество на основе заботы, позитивного принятия, конгруэнтности, искренности, подлинности восприятия личности пациентов с афазией [15; 18].

Резюмируя вышесказанное, нам представляются важными приведенные в эпиграфе слова выдающегося русского зачинателя клинической школы М. Я. Мудрова: имеются «и душевные лекарства, которые врачуют тело» [13], с предельной точностью определяющие кредо логопеда, работающего в неврологическом отделении со сложными постинсультными нарушениями.

В исследовании принимали участие 100 пациентов с последствиями острого нарушения мозгового кровообращения, проходивших стационарное лечение в неврологических от-

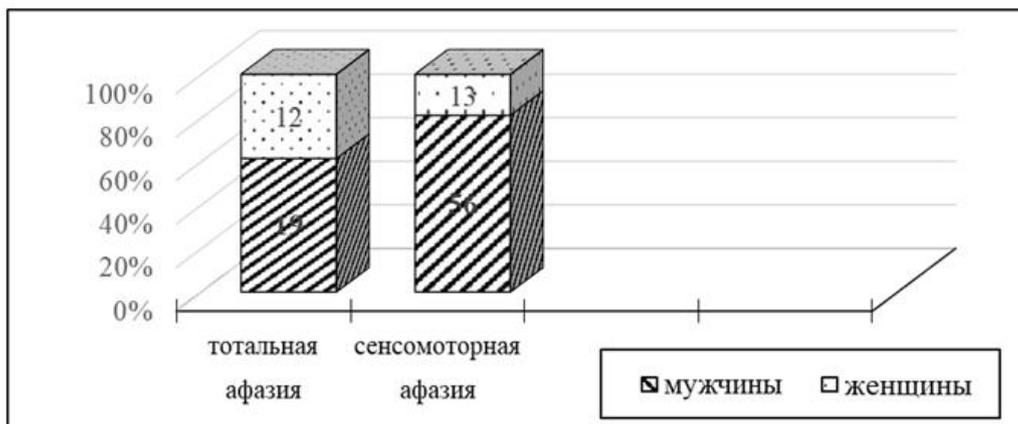


Рис.1. Распределение пациентов по видам афазии в остром периоде инсульта

делениях ФГБНУ «Научный центр неврологии». Критериями включения больных в исследование были следующие: наличие речевых расстройств в виде тотальной или сенсомоторной афазии в остром периоде инсульта; ишемический или геморрагический характер инсульта, подтвержденный данными МРТ/КТ; единичный очаг инфаркта с локализацией в левом полушарии головного мозга в бассейне левой средней мозговой артерии; отсутствие левшества или амбидекстрии, регистрируемого при сборе анамнеза.

Экспериментальную группу составили 100 (100 %) пациентов в остром периоде инсульта (от 0 до 21 дня), продолжившие реабилитацию в раннем восстановительном периоде инсульта (от 22 дней до 3 месяцев). Все обследуемые были правшами и перенесли ишемический (91 %) либо геморрагический (9 %) инсульт в левом полушарии головного мозга (по данным МРТ/КТ исследований). Среди них были 75 мужчин и 25 женщин, средний возраст больных с афазией составлял 61 (от 27 до 86) год. В остром периоде инсульта тотальная афазия (ТА) отмечалась у 31 (29 %) пациентов: 19 (17 %) мужчин и 12 (11 %) женщин, средний возраст – 59 (от 27 до 78) лет. Сенсомоторная афазия (СМА) наблюдалась у 77 (71 %) больных, из которых 52 (48 %) мужчин и 25 (24 %) женщин; средний возраст – 61 (от 32 до 86) год; грубая степень выраженности речевого дефекта отмечалась у 44 (41 %) пациентов, умеренная степень – у 33

(30 %). На рисунке 1 представлено распределение пациентов по видам афазии в остром восстановительном периоде инсульта.

Восстановительная работа проводилась нами в соответствии с принципами поэтапной речевой реабилитации [5; 7; 11; 20; 25] методами логопедической коррекции:

1. Тщательная квалификация дефекта.
2. Использование сохранных анализаторных систем (афферентаций в качестве опоры при обучении).
3. Создание новых функциональных систем, не принимавших ранее прямого участия в отправлении пострадавшей функции.
4. Опора на более упроченные, высокоавтоматизированные уровни организации речи.
5. Учет взаимодействия различных психических функций и опоры на сохранные функции, взаимодействующие с нарушенной.
6. Принцип контроля выполнения задания.

Следует отметить, что при подборе наглядного и тематического материала принимались во внимание преморбидные социокультурные особенности личности пациента: образование, профессиональная деятельность, увлечения и потребности. Учет знаний и интеллектуального опыта конкретного больного, корректное отношение к его стремлениям и эмоциональному состоянию способствовали определению актуальных именно для данного пациента коммуникативных задач и адекватному подбору речевого материала. Таким образом, был реализован принцип восстано-

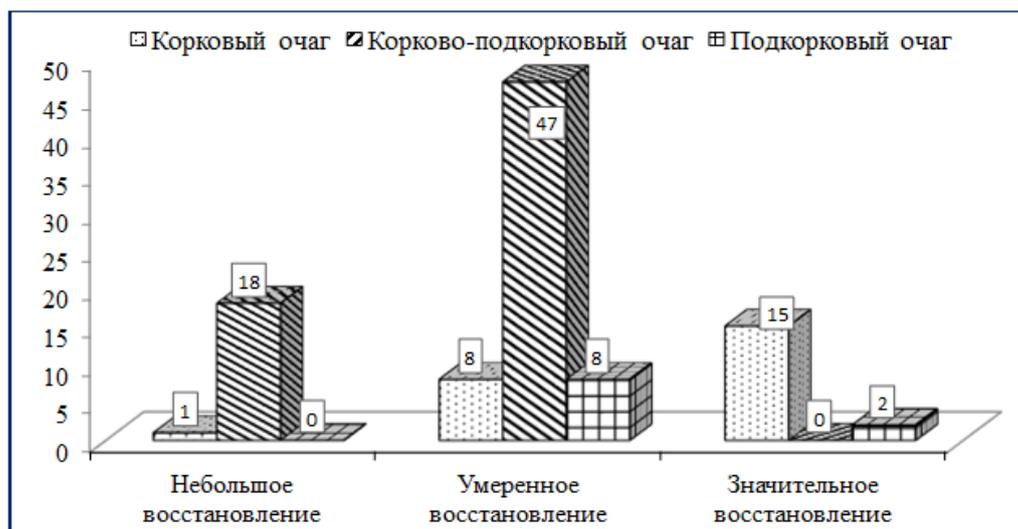


Рис.2. Динамика восстановления пациентов после проведения логопедических занятий

вительного обучения – опора на личность больного [22]. Э. С. Бейн [2] отмечает, что успешная речевая реабилитация подразумевает применение дифференцированного подхода при любой форме афазии с учетом системного характера нарушения. При составлении индивидуальной программы восстановительного обучения мы учитывали ряд педагогических условий или требований [23], таких как избирательность в содержании программы, последовательность в выполнении операций, опора на внешние вспомогательные средства, многократная повторяемость упражнений. На рисунке 2 представлена динамика восстановления пациентов после проведения логопедических занятий.

Анализ восстановления речи при различных размерах и локализации очага поражения показал (рис. 2), что тотальная и грубая сенсорная афазия отмечалась у больных со средним и большим корковым, корково-подкорковым очагами поражения. Незначительная степень восстановления речевой функции отмечалась у 19 (16 %) лиц со средними корково-подкорковыми и 9 (8 %) с – большими по размеру подкорковыми очагами поражения.

При корковых очагах у 7 (6 %) отмечался значительный регресс речевых нарушений и по окончании курса логопедических занятий

выявлялись негрубые речевые нарушения. В группе с умеренным восстановлением речи преобладали пациенты со средними и большими корково-подкорковыми очагами поражения головного мозга. Восстановление речевой функции у больных с корковыми очагами проходило в более сжатые сроки и протекало лучше, по сравнению с аналогичными очагами в глубинных подкорковых структурах. Поэтому при рассмотрении факторов, влияющих на восстановление речи, приоритетными становятся не только локализация, но и размер очага поражения. В процессе логопедической работы были определены сензитивные и критические периоды использования авторской педагогической методики на разных этапах восстановления речи у лиц с постинсультной афазией. Выделены два важнейших критических периода реконструкции речевой функции: на 2-3 и на 22-24 дни с момента инсульта, характеризующиеся повышенной нейропластичностью к проведению логопедического воздействия с применением методов сенсорной стимуляции, что подтверждается проведенным Е. С. Бердникович исследованием [4]. После выписки из стационара со всеми пациентами была продолжена амбулаторная и домашняя (дистанционная) логопедическая работа с целью закрепления по-



лученных навыков и активизации коммуникативной функции. Таким образом, условиями эффективного и успешного проведения речевой реабилитации являются соблюдение специальных принципов восстановления постинсультных пациентов на всех этапах реабилитации с учетом персонализации; разработка персонализированной педагогической программы речевой реабилитации, базирующейся на постановке адекватных целей (краткосрочных и долгосрочных) с учетом коморбидного состояния лиц после инсульта; вовлечение в педагогический процесс пациента и его родственников, обучение коммуникативным стратегиям и способам общения с больным.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод: учет вышеизложенных принципов позволяет грамотно и эффективно осуществлять логопедическую работу по преодолению речевого дефицита, повысить уровень реабилитационной эффективности и социализации. Приоритетным направлением логопедической работы в остром периоде мозговой катастрофы является активизация сохранных анализаторов, а также замещение и перестройка нарушенных функций. Решающее значение для восстановления нарушенных функций принадлежит раннему началу логопедических мероприятий, учету структуры дефекта и объема очага поражения. Персонализированный подход с опорой на социокультурный преморбид пациентов доказывает свою эффективность в процессе диагностики, коррекционного воздействия и профилактики речевых расстройств в условиях ограниченных по времени сроков госпитализации.

Следует помнить, что главной целью логопедического воздействия является не столько преодоление речевого дефицита, сколько восстановление коммуникативной активности пациента и его стремления к общению с близким окружением, медицинским персоналом и коллегами.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена теме восстановления пациентов, страдающих афазией в остром периоде инсульта. Восстановление речи представляет важную медико-социальную и педагогическую проблему, так как речевая функция

является основным средством координации социального поведения и коммуникации лиц после инсульта. Актуальность исследования обусловлена увеличением и омоложением количества пациентов с афазией, активно нуждающихся в помощи логопедов. Восстановительная работа проводилась в соответствии с принципами поэтапной речевой реабилитации методами логопедического воздействия. Учет специальных принципов позволяет грамотно и эффективно осуществлять логопедическую работу по преодолению речевого дефицита, повысить уровень реабилитационной эффективности и социализации лиц с афатическими нарушениями на фоне коморбидности.

Ключевые слова: реабилитация, речевая патология, коморбидность, восстановление речи, афазия, инсульт, принципы обучения.

SUMMARY

The article is devoted to the topic of recovery of patients suffering from aphasia in the acute period of stroke. Recovery of speech is an important medical, social and pedagogical problem, since speech is the main means of coordination of social behavior and communication of persons after stroke. The relevance of the study is due to the increase and rejuvenation of the number of patients with aphasia who actively need the help of speech therapists. Restorative work was carried out according to the principles of stage-by-stage speech rehabilitation by methods of speech therapy. In the course of the experiment, sensitizing and critical periods of using the author's pedagogical method at different stages of speech rehabilitation were determined. Consideration of special principles allows competent and effective speech therapy work on overcoming speech deficits, increasing the level of rehabilitation efficiency and socialization of persons with aphasic disorders against the background of comorbidity.

Key words: rehabilitation, speech pathology, comorbidity, speech recovery, aphasia, stroke, teaching principles.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. О долготе и краткости жизни // Вопросы философии. – 2016. – № 12. – С. 169–174.



2. Бейн Э. С. Афазия и пути её преодоления. – Л.: Медицина, 1964. – 227 с.
3. Белялов Ф. И. Лечение болезней в условиях коморбидности. – М.: ГЭОТАР Медиа, 2016. – 544 с.
4. Бердникович Е. С. Дифференцированный подход к восстановлению речи у больных с афазией в остром и раннем периодах инсульта: автореф... дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 24 с.
5. Бурлакова М. К. Коррекционно-педагогическая работа при афазиях. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
6. Варакин Ю. Я., Лубенская М. Р. Клиника и динамика сенсорной афазии у больных с сосудистыми поражениями головного мозга // Журн. неврол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. – 1999. – № 11. – С. 51–54.
7. Визель Т. Г. Нейролингвистический анализ атипичных форм афазии (системный интегративный подход): автореф. дисс. ... д-ра мед. наук. – М., 2002. – 54 с.
8. Захарьин Г. А. Клинические лекции и избранные статьи. – М., 1910.
9. Коган В. М. Восстановление речи при афазии. – М., 1962. – 110 с.
10. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – 127 с.
11. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Академ. проспект, 2000. – 456 с.
12. Мудров М. Я. Избранные произведения. – М., АМН СССР, 1949. – 134 с.
13. Опель В. В. Восстановление речи при афазии: методические указания. – Л., 1963. – 78 с.
14. Очерки ангионеврологии / под ред. З. А. Суслиной. – М.: «Атмосфера», 2005. – 368 с.
15. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) // Вопр. психологии. – 2002. – № 2. – С. 64–84.
16. Павлов И. П. «Павловские среды». – М.; Л.: Изд. Академии наук СССР, 1949. – Т. III. – 10 с.
17. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор. – М.: Медгиз, 1957. – С. 7–10.
18. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированная психотерапия. – М.: Рефл-бук, 1993. – 320 с.
19. Столярова Л. Г., Варакин Ю. Я., Вавилов С. Б. Особенности речевого синдрома и его динамики у больных, перенесших инсульт (клин.-томограф. исследование) // Журн. Неврол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. – 1981. – № 8. – С. 1141–1146.
20. Столярова Л. Г., Шохор-Троцкая М. К. Особенности динамики речи у больных с различными вариантами моторной афазии при инсульте // Журн. неврол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. – 1981. – № 1. – С. 10–15.
21. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Аст, 2007. – 318 с.
22. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: МПСИ, 2001. – 256 с.
23. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 360 с.
24. Цветкова Л. С., Глозман Ж. М. Афазия и восстановительное обучение. – М., 1983. – 216 с.
25. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: Ассоциация дефектологов, 2000. – 96 с.
26. De Jong-Hagelstein M. [et al.]. Efficacy of early cognitive-linguistic treatment and communicative treatment in aphasia after stroke: a randomised controlled trial (RATS-2). – Journal of Neurology, Neurosurgery, & Psychiatry. – 2011. – № 82. – Pp. 399–404.
27. Holland A. & Fridriksson J. Aphasia management during the early phases of recovery following stroke // American Journal of Speech-Language Pathology. – 2001. – № 10 (1). – Pp. 19–28.
28. Rofes L. et al. Neuogenic and oropharyngeal dysphagia // Annals of The New York Academy of Sciences: The 11th OESO World Conference: Reflux Disease. – 2013. – P. 1300.



Н. В. Горбунова, В. Р. Горбунова

УДК 376.2

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Система образования требует подготовки конкурентоспособных высокопрофессиональных специалистов, обладающих общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и специальными компетенциями. Одной из важных составляющих профессиональной подготовки современного специалиста является ее практикоориентированность, соответствие требованиям заказчика, в т. ч. и в сфере инклюзивного образования. Среди профессиональных компетенций педагогов в сфере инклюзивного образования выделяют нормативно-творческую, проектную, диагностико-консультативную, педагогическую, образовательную, коррекционно-развивающую, научно-методическую, социально-педагогическую, психологическую, культурно-просветительскую, научно-исследовательскую.

Ученые (С. В. Алехина, Д. З. Ахметова, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, З. Г. Нигматов, Н. Я. Семаго, Е. Р. Ярская-Смирнова, Т. Брэндон, Е. Н. Дено, А. Дайсон, Д. Л. Фергусон, М. Рейнольдс) выделяют теоретические, методологические и практические особенности развития инклюзивного образования, основные направления его внедрения в социальную практику. В ряде исследований освещена проблема развития у педагогов компетенций, способствующих успешной работе в системах дошкольного, общего среднего и высшего образования в условиях инклюзивной образовательной среды (Е. Г. Самарцева, В. В. Хитрюк, С. А. Черкасова, Элин М. Хоффман); подготовки и переподготовки педагогов к работе в системе инклюзивного образо-

вания (И. В. Возняк, Б. Кагран, О. В. Карынбаева, О. С. Кузьмина, Д. А. Петров, Ю. В. Шумиловская).

Методологическими ориентирами подготовки специалистов к работе в инклюзивной образовательной среде выступают: личностный (Е. В. Бондаревская, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков); деятельностный (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. С. Леднев); средовой (И. Ф. Бережная, Ю. С. Мануйлов, Н. Ю. Фоминых); инклюзивный (Н. В. Геркина, Е. Н. Загладина, Т. В. Новикова) научные подходы [2; 3].

Инклюзивное образование – это совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с особыми образовательными потребностями и лиц, не имеющих таких потребностей. Сущность инклюзивного образования заключается в обучении лиц с особыми образовательными потребностями при условии приспособления образовательного пространства к индивидуальным особенностям данной категории учащихся, предоставление им качественных образовательных услуг. Обучение лиц с особыми образовательными потребностями предусматривает использование личностно ориентированных подходов в учебно-воспитательном процессе, использование индивидуальных, групповых форм работы, учитывая влияние разных видов расстройств и болезней на процесс обучения. Приоритетными направлениями работы в условиях инклюзивного образования является содействие социальному, личностному, эмоциональному и когнитивному развитию учащихся с особыми образовательными потребностями, что обеспечивает осознание ими себя полноценными участниками общественной жизни.

Среди видов готовности педагога к работе в инклюзивной образовательной среде выделим: организационную готовность, включающую умение организовать образовательный процесс в группе или в классе с учащимися с особыми образовательными потребностями; технологическую готовность, содержащую знания психолого-педагогических осо-



бенностей лиц с особыми образовательными потребностями, знание нозологий и особенностей организации психолого-педагогического сопровождения в работе с каждой из них; владение методиками и технологиями работы с учащимися с особыми образовательными потребностями; умение работать со специальным оборудованием; психологическую готовность к работе с лицами с особыми образовательными потребностями.

Можно выделить несколько направлений работы педагога с учащимися с особыми образовательными потребностями. Во-первых, приоритетным направлением решения вопроса интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями в социальную жизнь является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как система образовательных услуг, базирующаяся на принципе обеспечения основного права учащихся на образование и права получить его по месту проживания, что предусматривает обучение лиц с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения.

В то же время внедрение инклюзивного образования является сложной, многоаспектной проблемой. Попадая в учебное заведение, учащиеся с особыми образовательными потребностями остаются наедине с рядом проблем, обусловленных как неготовностью лиц с особыми образовательными потребностями к обучению в условиях инклюзивного образовательного учреждения, так и неготовностью специалистов к взаимодействию с ними. Поэтому практическая реализация идеи обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде требует целенаправленной подготовки специалистов разного профиля.

Во-вторых, ключевым направлением работы педагога является создание инклюзивной образовательной среды, характеризующейся системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию учащихся с особыми образовательными потребностями, совокупностью ресурсов их жиз-

недеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии учащихся. Инклюзивная образовательная среда обеспечивает право каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психофизического развития, способности к усвоению цензového уровня образования и вида учебного заведения.

Формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении способствует четко организованная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи лицам с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников (Л. С. Алексеева, Н. Н. Малофеев, В. И. Ширинский) [1; 4].

В-третьих, создание системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями, направленной на реализацию следующих направлений: образовательная, социально-педагогическая, психологическая, медицинская и физическая реабилитация. Внедрение системы психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями требует учета их психофизических особенностей, проблем обучения и воспитания учащихся с разными нозологиями, их потребности в компенсации сенсорных недостатков, мешающих восприятию учебного материала, социально-психологические факторы, затрудняющие интеграцию в социуме.

Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития учащихся в ситуациях взаимодействия. Психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.



Целью психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями является способствование социальному развитию учебного заведения через использование человеческого фактора, а также индивидуальному развитию и повышению творческого потенциала каждого субъекта учебно-воспитательного процесса; внедрение личностно-ориентированных технологий организации учебно-воспитательного процесса; содействие социализации и индивидуальному развитию учащихся с особыми образовательными потребностями.

Основные направления деятельности в организации психолого-педагогического сопровождения – психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекционная и развивающая работа, психологическое консультирование и просвещение:

– психодиагностика направлена на углубленное психолого-педагогическое изучение учащихся на протяжении всего периода обучения, выявление индивидуальных психофизиологических особенностей, определение причин нарушений в обучении и поведении;

– психопрофилактика направлена на формирование у педагогов и родителей потребности в получении и использовании психологических знаний о психическом развитии учащихся с особыми образовательными потребностями с целью своевременного предупреждения возможных нарушений; психопрофилактика проводится и со всеми учащимися – превентивные меры по предупреждению возникновения нарушений, затруднений и т.д.

– задачи развивающих и психокоррекционных направлений – обеспечение соответствия развития учащегося с особыми образовательными потребностями возрастным нормативам, помощь педагогам в индивидуализации обучения, развитии способностей учащихся с особыми образовательными потребностями, становлении личности;

– консультативная работа включает оказание помощи педагогам, родителям, учащимся по широкому кругу личностных, профессиональных и других конкретных жизненных проблем.

Учащиеся с особыми образовательными потребностями испытывают ряд психолого-педагогических проблем, таких как: своеобразие развития когнитивной деятельности, эмоционально-волевой сферы и самоидентификации, вызванной первичным дефектом; неудовлетворение актуальных проблем из-за недостаточности психических и (или) физических ресурсов; наличие высокого уровня тревожности, вызванного психологически сложными обстоятельствами и нарушением взаимодействия с окружающей средой; возникновение различных характерологических сдвигов при специфических условиях воспитания и характер отношений в семье; влияние физического дефекта на эмоционально-оценочную составляющую «Я-концепции», что проявляется в неадекватности восприятия себя и других людей; наличие проблем во взаимоотношениях с другими в результате социальной депривации и своеобразного отношения окружающих.

Результаты теоретического анализа позволяют выделить основные аспекты проблемы психолого-педагогической готовности педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Система инклюзивного образования широко распространена в современном мире. Ключевая идея инклюзивного образования базируется на идеологии, исключающей всякую дискриминацию в отношении детей, обеспечивает отношение к людям с особыми образовательными потребностями как к равным, и в то же время создает необходимые условия для учащихся с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование предполагает организацию общеобразовательного процесса, включающего доступность образования для всех, в том числе и учащихся с особыми образовательными потребностями (К. Михальченко) [9].

Исследователи и педагоги-практики выделяют ряд трудностей, с которыми приходится сталкиваться в процессе решения задач по внедрению инклюзивного образования: отсутствие профессиональных кадров; неготовность



общества к принятию детей с особыми образовательными потребностями; недостаточная материально-техническая оснащенность; отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями (А. Айтбаева, А. Байтурсынова, А. Исакова, Г. Закаева, З. Мовкебаева) [7]. Рассмотрим выделенные проблемы более детально.

Отсутствие профессиональных педагогических кадров со специальной подготовкой, знанием организации учебного процесса в инклюзивной образовательной среде. Учителя в условиях современного образования и постоянных реформ в школьном обучении испытывают дополнительную нагрузку. При этом они должны совершенствовать свою педагогическую деятельность. Относительно организации инклюзивного образования педагогам не всегда хватает квалификации для коррекции существующих проблем со здоровьем учащихся, методически грамотным подходом к вовлечению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

Существует неготовность общества в целом, учителей, учеников, родителей принимать учащихся с особыми образовательными потребностями. Иногда наблюдается негативное отношение к такой категории учащихся. Родители здоровых детей не приветствуют совместное обучение с детьми с особыми образовательными потребностями, опасаясь, что инклюзия может повлиять на успеваемость учеников всего класса, на качество образования. Все это свидетельствует о низкой инклюзивной культуре населения и необходимости педагогического и специального образования родителей, учителей, учеников.

Одной из важных проблем, затрудняющих организацию инклюзивного образования в школе, является недостаточная оснащенность материально-технической базы специальным оборудованием для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями разных нозологий.

Отсутствует целостная методически выстроенная система медицинской и психолого-

педагогической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями в школе. Мировая практика показывает, что инклюзивное образование более эффективно, если есть специалисты, которые регулярно поддерживают этот процесс. Специалисты должны проводить работу по развитию инклюзивной культуры педагогического коллектива, родителей, учеников (Ю. Топольник) [13].

Особого внимания заслуживает проблема отношения учителя к работе в инклюзивном классе. Используя отечественный и зарубежный передовой опыт, учителя смогут моделировать новые модели обучения и идеи практической помощи учащимся с особыми образовательными потребностями, которые в будущем будут массово использоваться в качестве примера инновационных подходов и создания благоприятной ситуации для интеграции детей в общество. Как отмечает С. А. Котова, учитель инклюзивной школы должен иметь высокие показатели профессиональной социальной адаптации, рефлексивность, коммуникативные и организаторские способности.

Ученые (Е. Л. Агафонова, М. А. Алексеева, С. В. Алехина) считают, что психологическая готовность педагога является условием эффективности его профессиональной деятельности [5]. И. А. Кучерявенко описывает психологическую готовность в неразрывной связи с деятельностью, включающей все элементы действия, которые необходимы для успешного выполнения задачи: качество, стабильность, успешность профессиональной деятельности определяется характеристиками психологической готовности специалиста. Ученые интерпретируют понятие психологической готовности учителя к реализации инклюзивного подхода в образовании как интегрирующее собой совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих обеспечить возможность продуктивной деятельности при высоком уровне мотивации к включению ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательное взаимодействие с другими участниками образова-



тельного процесса. В структуре психологической готовности к педагогической деятельности в инклюзивной среде выделяют эмоционально-положительное принятие детей с различными видами нарушений развития, готовность включить их в деятельность на уроке, и тем самым обеспечить удовлетворенность своей педагогической деятельностью.

По мнению Е. В. Кетриш, психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как совокупность психических образований: идеи и понятия, способы мышления и способности, мотивы, качества личности, обеспечивающие мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта осуществлять профессиональные виды деятельности [8].

Е. Л. Никитина считает, что учителя помогают ученикам активировать возможности сотрудничества с другими учителями в междисциплинарной среде без искусственного различия между профильными и общеобразовательными педагогами. Учителя имеют широкие социальные контакты вне школы, включая социальную поддержку ресурсов и родителей. Поскольку специалисты, обеспечивающие учебный процесс, зачастую не понимают специфику работы с людьми с особыми образовательными потребностями, они не могут адекватно оценить возможные трудности в инклюзивном образовании, уровень готовности к их преодолению [12].

Таким образом, изучение специфики инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями позволяет сделать вывод о том, что инклюзивное обучение предусматривает создание необходимых условий для обеспечения учащихся с особыми образовательными потребностями равного доступа к образовательным услугам. В целом практика показывает недостаточный уровень понимания важности внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных школах. Реализацию идей инклюзивного образования в практике работы массовых школ затрудняют, на наш взгляд, ряд факторов: недостаточная сформированность профессио-

нальных компетенций педагогов для работы в инклюзивной образовательной среде, наличие психологических барьеров (профессиональная неуверенность педагога, негативные установки и предубеждения, психологическая неготовность работать с учащимися с особыми образовательными потребностями) и профессиональных стереотипов педагогов.

АННОТАЦИЯ

Автор рассматривает направления и особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивной образовательной среды. Акцентируется внимание на обеспечении в образовательной организации условий для реализации принципа доступности образования для всех и равенства всех субъектов образовательного процесса. В настоящее время в системе образования актуализируется противоречие между необходимостью решения задач инклюзивного образования и недостаточным уровнем готовности педагогов к их реализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, инклюзивная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, учитель, учащиеся с особыми образовательными потребностями, готовность педагога к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями.

SUMMARY

The author considers the directions and features of the professional activity of a teacher in an inclusive educational environment. Attention is focused on providing conditions in the educational organization for the implementation of the principle of accessibility of education for all and equality of all subjects of the educational process. At present, the contradiction between the need to solve the problems of inclusive education and the insufficient level of readiness of teachers to implement them in their professional activities is actualized in the education system.

Key words: professional activity of a teacher, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support, teacher, students with special educational needs, readiness of the teacher to work with students with special educational needs.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

2. Геркина Н. В., Загладина Е. Н., Новикова Т. В. Инклюзивный подход в рамках современного образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6. Ч. 3. – С. 193–195.

3. Краевский В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабря. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>.

4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях. – М.: Печатный двор, 1996. – Ч. 1: Западная Европа. – 182 с.

5. Iskakova A., Movkebaeva Z., Zakaeva G., Aitbaeva A., & Baitursynova A. 2013. Basics of Inclusive Education: Textbook. – Almaty: L-Pride. – P. 280.

6. Mikhalchenko K. 2012. Inclusive Education – Problems and Solutions. Theory and Practice of Education in the Modern World: Inter-national Materials. Extramural Scientific conf. – 244 p.

7. Topolnik Y. 2015. Formation of the Readiness of Future Teachers for the use of Information and Communication Technologies. Innovative Pedagogical Technologies: Materials of the Second International Scientific Conference (Kazan, May 2015). – Kazan: Buk. – PP. 200–203.

8. Asmolov A. 1996. Cultural-historical Psychology and the Construction of Worlds. – Moscow: Publishing House Moscow Psycho-Social Institute. – P. 768.

9. Mitchell D. 2009. Effective Pedagogical Technologies of Special and Inclusive Education // The Use of Scientifically Based Teaching Strategies in an Inclusive Educational Space. Chapters from the book.

10. Alekhina S., Alekseeva M., & Agafonova E. 2011. The Readiness of Teachers as the Main Factor in the Success of the Inclusive Process in Education. Psychological Science and

Education № 1: An Inclusive Approach and Family Support in Modern Education.

11. Nikitina E. 2014. Problems of the Inclusive Education Development. Scientific and Methodological Electronic Journal Concept. – Vol. 29. – PP. 31–35.

12. Ketrish E. 2018. The Willingness of the Teacher to Work in an Inclusive Education [Electronic resource]: Monograph. – Ekaterinburg: Publishing House Rus. state prof. ped University. – P. 120.

13. Mitchell A., et al. 2009. Adaptive Prediction of Environmental Changes by Microorganisms // Nature 460(7252):220–4.



А. С. Фетисов

УДК 376.2

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: РЕТРОСПЕКТИВА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Исследовательский интерес к проблеме инклюзивного образования направлен на изучение различных аспектов профессиональной подготовки педагогов (Т. Brandon, D. Charlton, И. В. Возняк, Л. В. Горюнова, Л. О. Ильина, В. В. Хитрюк, и др.), выявление особенностей реализации инклюзивной среды в образовательной организации (Н. В. Горбунова, С. В. Алёхина, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Т. А. Ярая, Н. О. Садовникова, и др.), определение роли правильно



организованной инклюзивной среды на социализацию не только детей с особыми образовательными потребностями, но и на обучающихся с нормативным развитием (О. А. Денисова, В. Н. Поникарова, О. Л. Леханова, Н. Н. Малофеев, Н. Я. Семаго и др.) [5; 21; 23].

Целью исследования является изучение теоретических основ развития инклюзивного образования в России.

Теоретический анализ подходов функционирования инклюзивного образования включает научно-методическую литературу отечественных и зарубежных авторов, нормативно-правовые акты, образовательные стандарты, учебные планы и программы, а также электронные документы [14]. Анализ литературных источников позволил выявить исторические и содержательные аспекты проблемы инклюзивного образования, а также рассмотреть данный феномен в практической деятельности отечественного образовательного пространства.

Раскрывая содержательное наполнение инклюзивного образования, стоит остановиться на том, что сам по себе данный феномен является особым подходом к формированию образования, направленного на доступность и индивидуализацию по отношению к каждому обучающемуся или воспитаннику. Инклюзия как идея появилась в процессе формирования иного отношения к человеку, его правам. В отношении людей с особыми образовательными потребностями инклюзия раскрывает лишь часть изменений в образовании. Ошибочное заблуждение присутствует у многих педагогов-практиков в отношении понятия «инклюзивное образование», которые считают его проявлением лишь в отношении детей с особыми образовательными потребностями, но идеология инклюзии шире и сформировалась она в результате осознанного ценностного восприятия людей, имеющих многообразные различия между собой.

Е. Г. Огольцова в своих исследованиях рассматривает принципы, согласно которым ценность человека не зависит от его физических показателей и общественных достижений, а состоит в следующем: каждый человек

способен чувствовать и мыслить, имеет право на свободу слова, общение и взаимоотношения с другими членами общества. Образование должно осуществляться во взаимодействии всех участников педагогического процесса и для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут [15, с. 250].

Инклюзивное образование как активно развивающаяся часть педагогической системы Российской Федерации претерпело свое эволюционное развитие, заключающееся в изменении отношения общества к людям с особыми образовательными потребностями [2; 13].

Впервые дети с особыми образовательными потребностями получили право на жизнь в период X – нач. XVIII в. Христианизация Руси повлияла на возникновение первых монастырей-приютов и госпиталей для содержания и оказания помощи сиротам и физически нездоровым детям. По Указу Петра I было запрещено умерщвлять детей с врожденными дефектами. Вторым этапом считается право на приют нуждающимся людям. Так, под руководством императора Александра I были открыты специальные школы в Петербурге для глухих, а позже и для слепых детей. В период XVIII – XIX вв. дети с врожденными дефектами получили право на социальную опеку.

В период XIX – 30-х гг. XX в. обществом признано, что дети с особыми образовательными потребностями обладают возможностями обучаться и имеют на это право. Указанный период в истории образования является периодом становления инклюзивного образования: открываются первые школы-интернаты с постоянным проживанием детей с особыми образовательными потребностями [13; 16].

В России в этот период активно развиваются детские сады, функционирующие по системе М. Монтессори. Основой воспитания по данной системе является индивидуальность ребенка, позволяющая формировать и стимулировать самостоятельность их действий. Однако позже использование данной системы в образовательном процессе в нашей стране было запрещено [18].



С начала XX в. и до 1991 г. в России дети с физическими и умственными отклонениями получили гарантированное законодательно право на специальное образование. В этот период образованием детей с особыми образовательными потребностями занимались дефектологи, занимающиеся не только практической деятельностью, но и изучением теоретических вопросов. Наряду с дефектологией активным изучением данных процессов занимается педология. Результаты исследований позволили определить ряд факторов, воздействующих на формирование дефектов у ребенка, выработать особые методы учебно-воспитательного воздействия на детей с особыми образовательными потребностями, прогнозировать развитие детей с теми или иными проблемами [16].

Н. А. Максимова, характеризуя вышеуказанные научные области, отмечает, что педология и дефектология взаимосвязаны не только в вопросах теории, но и практическими наработками. Однако в 1936 г. педология перестала быть одной из ведущих наук по изучению развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Дефектология в 20–30-е гг. XX в. была отделена от педологии, сохранив и приумножив достижения в научных направлениях по вопросам развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями [12, с. 115].

С конца XX в. и по настоящее время в России инклюзивное образование ориентировано на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в школы обычного типа с организацией специальных педагогических условий и реализацией специальных образовательных программ [17; 19; 20].

Ретроспективный анализ проблемы исследования позволил заключить, что гуманизация общества в целом и гуманистический подход в образовании положительно повлияли на процесс обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями с соблюдением специальных педагогических условий, направленных на эффективное обучение школьников различных категорий.

В настоящее время обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется в следующих видах: дифференцированное обучение в коррекционных учреждениях; интегрированное обучение в образовательных учреждениях, создание специализированных классов для детей с особыми образовательными потребностями; инклюзивное обучение в обычных школьных коллективах.

В настоящее время дифференцированное обучение благодаря теоретическим и практическим наработкам приобрело признаки интегрированного. Однако, как отмечено в исследованиях данной проблемы, полная ликвидация специальных образовательных учреждений для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями может привести к проблемам организации и финансирования специальных условий обучения данных детей в обычных школах, что может повлиять на качество и уровень знаний последних. К тому же, как показывает практика школьного обучения, личностно-индивидуальный подход педагога к интегрированному ребенку приводит к снижению качества обучения всего класса и рейтинга школы в целом. Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что нежелание поддерживать специализированные образовательные учреждения может привести к общей ликвидации данного вида обучения [10].

Для определения содержательной составляющей инклюзивного образования считаем необходимым уточнить различия понятий «интегрированное» и «инклюзивное» образование. В педагогике инклюзия и интеграция означают включение ребенка с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения обычного типа. Однако интегрированное образование при этом обеспечивает доступность обычной образовательной программы учреждения для обучающихся с ограничениями в передвижении, а инклюзивное образование, напротив, предполагает совместное обучение всех детей, но по различным образовательным программам, которые соответствуют их возмож-



ностям. Таким образом, основой инклюзивного образования является индивидуальность ребенка [8]. Кроме того, исследователи С.В. Алёхина, С. К. Севастьянова и другие отмечают, что интегрированное образование не меняет и не совершенствует систему обучения [1; 11]. Н. А. Максимовой определен следующий перечень недостатков интегрированного образования: отсутствие материально-технической базы, недостаточная обеспеченность учебниками, недостаточный уровень теоретической и практической подготовки педагогов [12, с. 114].

Существует тенденция в отечественном образовании смены интегрированности на инклюзию. Инклюзивный подход предполагает создание условий в образовательных учреждениях, соответствующих потребностям ребенка с особыми образовательными потребностями с целью полноценного обучения. Выстраивание системы образования по-новому в условиях инклюзии требует материально-технических изменений, обучения педагогов для работы с такими детьми, что является длительным и затратным процессом. В современных школах происходят целенаправленные изменения, соответствующие инклюзивному подходу, но к полноценной реализации инклюзии большинство образовательных учреждений, к сожалению, не готово: отсутствуют адаптивные образовательные программы, апробированные методы и технологии данного типа обучения, что может привести не только к отсутствию образовательных результатов, но и отрицательно повлиять на процесс формирования личности детей. А. А. Аубакирова, А. Ж. Абиева считают, что значимость инклюзии в рамках коммуникативного взаимодействия детей с различными потребностями с обычными детьми положительно тем, что дети с ограниченными возможностями быстрее приобретают социальные навыки [3].

Рассматривая мнения ученых по проблеме определения сущности инклюзивного образования, отметим, что большинство из них определяют данный тип образования как значимую составляющую современного образовательного процесса, требующего пристального вни-

мания и повышения его качества. Для характеристики практической реализации инклюзивного образования на территории РФ в современных условиях развития рассмотрим опыт педагогов и исследователей, которые непосредственно работают в условиях инклюзии. Стоит обратиться к практике реализации инклюзивного образования на всех его уровнях.

Опыт работы дошкольных образовательных учреждений по применению инклюзии представлен в исследовании О. В. Вахтевой, которая проанализировала специфику работы педагогов в отношении детей с особыми образовательными потребностями. Исследователь отмечает, что основной проблемой в удовлетворении образовательных потребностей воспитанников дошкольного возраста является уровень компетенции воспитателей в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Также существуют некоторые проблемы со стороны родителей здоровых детей, которые высказывают недовольство от совместного пребывания с детьми с особыми образовательными потребностями и говорят о рисках влияния со стороны «особенных» воспитанников [4].

Ученые (Е. А. Воронич, Г. Г. Козлова, А. В. Ушакова) выражают свою позицию в отношении трудностей инклюзивного образования на уровне дошкольных учреждений проявлением компетентности педагога «...от того, насколько специалисты придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка, его семьи и других участников образовательного процесса, во многом зависит эффективность работы, успешность адаптации ребенка и эмоциональный климат в коллективе» [6].

И. П. Каржавинская, В. Г. Михайлова, Е. Ф. Майорова, проводя исследование среди воспитанников школы, организующей инклюзивное образование для детей, в качестве выводов представили следующее: в данной школе обучение строго индивидуализировано, так как для решения поставленных задач каждому обучающемуся подбираются соответствующие программы обучения, а также методы и технологии; учителя в данном заведении пос-



тоянно повышают свой профессиональный уровень; в школе сложился особый подход преподавания физики и химии: не только объяснить и закрепить материал, представленный в учебнике, но и выявить взаимосвязь между дисциплинами [9, с. 38].

Дошкольное и школьное образование нацелено на развитие основных навыков и умений к жизни в социальной среде, формирование личностных качеств и базовых знаний для реализации собственной жизнедеятельности. То есть прохождение данных ступеней образования позволяет социализироваться в окружающей среде. Высшее профессиональное образование своей целью определяет получение профессиональных знаний и навыков, определяющих будущую профессию. Так, В. В. Дегтярева, Ю. В. Дружинина проанализировали результаты глубинных интервью с представителями администрации, преподавателями и студентами вуза и пришли к следующим выводам:

– несоответствие убеждений родителей уровню профессиональной подготовки студента с особыми образовательными потребностями и имеющимися требованиями к осваиваемой профессии;

– неготовность преподавателей адаптировать методы и формы обучения к потребностям студентов с особыми образовательными потребностями;

– отсутствие понимания со стороны преподавателя реальных трудностей студента к усваиваемому материалу и мнимых затруднений, связанных с личностными характеристиками обучаемого (лень, подавленность, незаинтересованность);

– рассогласованность между методологическим принятием инклюзии в системе высшего профессионального образования и организационной практикой ее внедрения в российских вузах;

– нарушение коммуникативного взаимодействия между обычными студентами и обучающимися, имеющими особые образовательные потребности;

– отсутствие системной проработки социальной практики включения лиц с особыми

образовательными потребностями в систему высшего профессионального образования [7].

Рассмотренные различные позиции авторов на практику реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях различного уровня позволяют определить общие проблемы: низкая подготовка педагогических работников к подобной образовательной системе, несовершенство образовательной среды в плане принятия и эффективного обучения различных категорий обучаемых с индивидуальными запросами. В системе высшего образования трудность заключается в целесообразности получения профессии молодежи с различными нарушениями здоровья. Кроме того, стоит отметить важность преемственности инклюзии в процессе непрерывного образования.

Согласно представленному теоретическому анализу проблемы реализации инклюзивного образования следует отметить, что отношение общества и государства к людям с особыми образовательными потребностями всегда являлось актуальной проблемой. В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями возможно реализовать в рамках дифференцированного, интегрированного и инклюзивного видов образования, среди которых инклюзивное образование является одним из самых востребованных. Особенностью данного вида является индивидуализирующий характер обучения посредством создания соответствующих условий для каждой категории обучающихся. Развитие инклюзивного образования преимущественно должно осуществляться постепенно, путем планирования и реализации системы организации образовательной деятельности.

АННОТАЦИЯ

Автор рассматривает отечественные инклюзивные образовательные практики, характеризует виды образования детей с особыми образовательными потребностями, приводит авторские подходы к проблеме инклюзивного образования. В статье представлен инклюзивный опыт работы педагогов и исследователей на различных уровнях системы образо-



вания. Выделены проблемные аспекты инклюзивного образования и представлены пути его реализации.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дифференцированное обучение, интегрированное обучение, образовательные учреждения.

SUMMARY

The author examines domestic inclusive educational practices, characterizes the types of education with children with special educational needs, characterizes the author's approaches to the problem of inclusive education. The article presents the inclusive experience of teachers and researchers at various levels of the education system. The problematic aspects of inclusive education are highlighted and the ways of its implementation are presented.

Key words: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, differentiated learning, integrated learning, educational institutions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Развитие инклюзивного образования в России. – Уфа: БГПУ, 2012. – 202 с.
2. Антропова Ю. Ю. Моделирование системы оказания специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе: на примере Свердловской области: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003 – 24 с.
3. Аубакирова А. А., Абиева А. Ж. Инклюзивное образование – потребность общества [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-potrebnost-obschestva> (дата обращения: 05.04.2022).
4. Вахтева О. В. Специфика организации инклюзивного образования в ДОУ: региональный аспект. – 2020. – № 12 (51). – С. 133–142.
5. Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2017. – 225 с.
6. Воронич Е. А., Козлова Г. Г., Ушакова А. В. Взаимодействие специалистов по сопровождению детей при реализации в дошкольном учреждении практики инклюзивного образования. – 2015. – № 2-6 (7). – С. 62–64.
7. Дегтярева В. В., Дружинина Ю. В. Организационные практики внедрения инклюзивной формы обучения в системе высшего профессионального образования: опыт регионального вуза // Социология. – 2009. – № 1. – С. 210–216.
8. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 147 с.
9. Каржавинская И. П., Михайлова В. Г., Майорова Е. Ф. Практика инклюзивного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2 (10). – С. 37–40.
10. Кулагина Е. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и условия развития в России // Народонаселение. – 2013. – № 4 (62). – С. 29–37.
11. Ляпкина Н. А., Севастьянова С. К. Педагогические особенности инклюзивного образования в высшей школе (на примере РИИ АлтГТУ) // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 148–151.
12. Максимова Н. А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 113–118.
13. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.
14. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
15. Огольцова Е. Г., Тимохина А. Э., Сергеева Е. А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. – 2017. – № 50 (184). – С. 249–252.
16. Перевозникова И. В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы. – 2012. – Вып. 5. – С. 103–109.



17. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).

18. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

19. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons> (дата обращения: 12.04.2022).

20. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – М., 2015. – 43 с.

21. Ярая Т. А. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 2 (42). – С. 68–73.

22. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15 (1). – P. 165–178.



Н. С. Сухонина

УДК: 376.1

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Наряду с теоретическим базисом учебного плана современная подготовка учителя-дефектолога предполагает также достаточно объемную практическую составляющую. На сегодняшний день виды практик, а также способы их проведения разработаны в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в соответствии с частью 10 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Роль практической подготовки специалистов любого профиля сложно переоценить. Не исключением является повышение профессиональной готовности учителей-дефектологов.

На факультете психологии и педагогического образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» осуществляется подготовка таких специалистов дефектологического профиля, как логопед и олигофренопедагог. Выход обучающихся на практику – это всегда ответственный шаг как для самих студентов, так и для всего профессорско-преподавательского состава. Это своеобразный экзамен на профессиональную готовность, который держат обе стороны учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. Именно находясь в реальных условиях специального (коррекционного) учреждения будущие студенты-дефектологи могут в полной мере ощу-

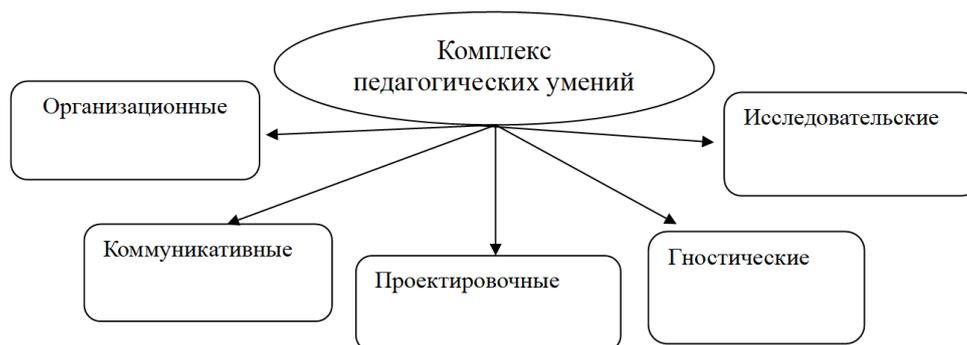


Рис. 1. Комплекс профессиональных умений педагога

тить всю степень ответственности и нагрузки своей работы в рамках профессиональной деятельности. Развитие профессиональной интуиции, углубление полученных теоретических знаний и применение их в живой работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – это одни из тех многих задач, которые ставит практическая подготовка обучающихся в высшем учебном заведении.

Следует понимать, что необходимо соблюдать баланс между теоретической и практической составляющей подготовки будущих учителей-дефектологов. Перед профессорско-преподавательским составом всегда стоит задача в должной мере сформировать у обучающихся систему знаний о специфике коррекционного образовательного процесса, требованиях к его организации в учреждениях системы специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ, дать представления о сущности и закономерностях коррекционно-педагогической деятельности.

Цель настоящей статьи заключается в диагностике уровня подготовленности к профессиональной деятельности студентов направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование факультета психологии и педагогического образования ГБОУ ВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова».

С этой целью было проведено анкетирование студентов факультета психологии и педагогического образования специальности «Специальное (дефектологическое) образование». Выборку составили 64 обучающихся 3-

4-х курсов направления подготовки «Логопедия» и «Олигофренопедагогика» квалификационного уровня «Бакалавр». Выбор на третий и четвертый курс пал неслучайно: именно данная категория студентов имела опыт прохождения практики. Возрастной ценз испытуемых составил 19-21 год.

Под профессиональной готовностью учителя-дефектолога в рамках данного исследования понимается комплекс педагогических умений.

Как видно на рис. 1, комплекс педагогических умений состоит из пяти основных блоков.

В комплекс проектировочных умений входили следующие:

- умение составить конспект урока;
 - умение составить поурочное планирование;
 - умение составить план внеклассного мероприятия.
- К организационным умениям отнесли:
- умение организовывать фронтальную деятельность учащихся;
 - умение направлять мотивацию, и творчество обучающихся;
 - умение перестраивать свою деятельность в ходе занятия по причине непредвиденных обстоятельств;
 - умение держать внимание обучающихся на протяжении всего занятия;
 - умение проявить терпение, уверенность в своих действиях в случае конфликтных ситуаций.

Гностические умения предполагали:



– умение изучать способности учащихся, учитывать специфику характерологических способностей каждого;

– умение работать с психологическими методами изучения коллектива (социометрия);

– умение составлять характеристику ученика;

– умение составлять характеристику класса;

– умение критически подходить к оцениванию знаний, умений и навыков обучающихся;

– умение рефлексировать собственную педагогическую деятельность.

Также в данный комплекс входил комплекс исследовательских умений, который включал:

– умение пользоваться психолого-педагогической литературой в случае возникновения профессионального вопроса;

– умение работать с методами педагогического исследования;

– умение проводить собственное исследование;

– умение изучать и обобщать передовой педагогический опыт.

Профессиональная деятельность педагога немыслима без развития на должном уровне ряда коммуникативных умений. К их числу можно отнести:

– умение устанавливать контакт с обучающимся;

– умение вести беседу, полемику, дискуссию;

– умение варьировать интонацию речи;

– умение выступить с докладом, лекцией и т. д.

Все эти показатели требовалось проранжировать по 10-бальной шкале, которые, в свою очередь, подразделялись на три уровня: высокий, средний, низкий. Можно отметить, что практически подавляющее большинство студентов оценивают себя достаточно хорошо, т. е. на высоком и среднем уровне. Это может говорить в некоторой степени об их адекватной профессиональной самооценке. Однако низкий уровень был все же замечен по некоторым категориям.

Так, некоторые студенты третьего курса направления подготовки Олигофренопедагогика поставили себе низкие баллы по организационным умениям в частности «Умение организовывать коллективную деятельность учащихся» – 7,7 %. Также низкими показателями были отмечены умения в категории «Исследовательские умения»:

– умение применять методы педагогического исследования – 7,7 %;

– умение провести микроисследование, микроэксперимент по одной из педагогических проблем – 46,15 %.

Студенты-логопеды третьего курса также выставили себе низкие оценки.

По ряду проектировочных умений:

– умение составить конспект урока – 28,57 %;

– умение составить план воспитательной работы – 14,28 %.

В качестве выявления общего отношения к практической подготовке студентам предлагалось выбрать ответ на вопрос: «Какую роль играет практика в вашем профессиональном становлении?». Респондентам предоставлялась возможность выбрать сразу несколько вариантов ответа. Из таблицы 1 видно, что практически подавляющее большинство обучающихся в качестве ответа выбрали «первый шаг в будущую профессию».

Абсолютное большинство (100 %) составили студенты-логопеды 4 курса. Возможность трудоустройства видели 75 % четверокурсников-логопедов и 53,84 % студентов-олигофренопедагогов, обучающихся на 3 курсе. В противовес этому, несмотря на схожесть возрастной категории, ни один студент-логопед третьего курса не видит педагогическую практику как потенциальную возможность будущего трудоустройства. В отношении ответа «практика – это интересно проведенное время» на всех курсах в той или иной степени были получены положительные ответы. Этот факт свидетельствует о том, что педагогическая практика, организованная кафедрой, никого не оставляет равнодушным и всегда представляет интерес для студенческой ауди-



Таблица 1

Общее отношение студенческой аудитории к педагогической практике

№ п/п	Формулировка ответа	3 курс		4 курс	
		Студенты-логопеды	Студенты-олигофренопедагоги	Студенты-логопеды	Студенты-олигофренопедагоги
1	2	3	4	5	6
%					
1	Первый шаг в профессии	84,61	92,30	100	95
2	Возможность трудоустройства	0	53,84	75	77
3	Интересно проведенное время	14,28	46,14	25	20
4	Необходимость	0	0	0	0

Таблица 2

Причины затруднения в ходе практики

№ п/п	Формулировка ответа	3 курс		4 курс	
		Студенты-логопеды	Студенты-олигофренопедагоги	Студенты-логопеды	Студенты-олигофренопедагоги
1	2	3	4	5	6
%					
1	Недостаток знаний по предметам специальной подготовки	38,46	15,38	0	10
2	Недостаток практических умений	46,15	84,61	75	85
3	Индивидуальные свойства и качества личности;	0	7,69	25	15
	Недостаточная помощь факультетского руководителя	46,15	15,38	0	0
4	Недостаточная помощь руководителя со стороны базы практики	7,7	15,38	0	15
5	Недостаточность методического обеспечения	0	0	25	0
6	Плохая организация практики	7,7	7,69	0	0
7	Недостаточный контроль прохождения практики со стороны руководителя практики от университета	0	7,69	0	0
8	Загруженность руководителей со стороны баз практики	7,7	15,38	0	0

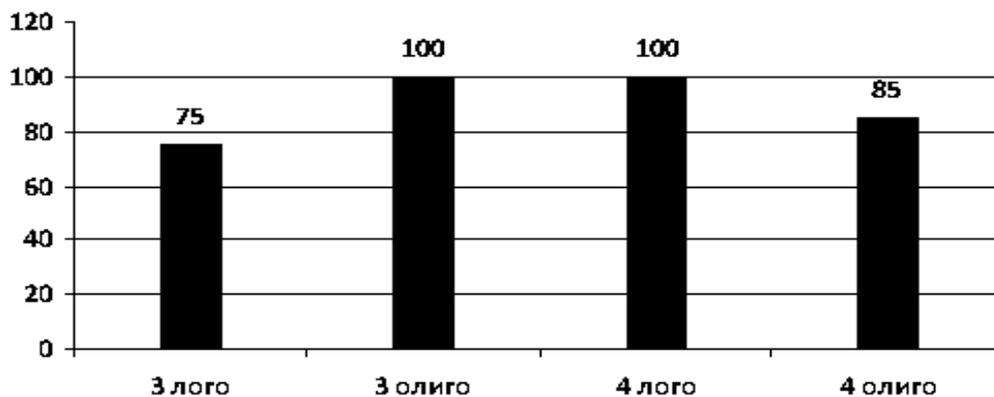


Рис. 2. Результаты ожиданий обучающихся в отношении материально-технического обеспечения базы практики

Таблица 3.

Уровень теоретической подготовки и возможность дальнейшего трудоустройства после прохождения практики

№	Формулировка вопроса	3 курс				4 курс			
		Студенты-логопеды		Студенты-олигофренопедагоги		Студенты-логопеды		Студенты-олигофренопедагоги	
1	2	3		4		5		6	
		Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
%									
1	Оказался ли теоретический уровень Ваших знаний достаточным для прохождения практики?	42,85	57,15	92,30	7,69	75	25	85	15
2	Изменилось ли у Вас представление о будущей профессии после практики?	71,42	28,58	30,76	69,23	25	75	10	90
3	Предложили ли Вам возможность дальнейшего трудоустройства на базе практики?	0	100	61,53	38,46	50	50	40	60

тории. В пользу этого также говорит факт отсутствия выбора ответа – «практика – это неизбежная необходимость». Полученные данные на исследуемой выборке студентов позволяют сделать заключения о том, что все виды практик вызывают потенциальный интерес у студентов и предоставляют им возможность для проверки своих теоретических знаний.

Практика вызывает также и определенные затруднения, которые имеют ряд причин.

Как видно из представленной табл. 2, наибольшую трудность для студентов представляет недостаток практических умений, этот факт отмечают студенты всех опрошенных курсов.

Еще одним фактором, заслуживающим внимания в ходе организации практики, является материально-техническое обеспечение базы практики.



По представленным данным на рисунке 2 видно, что практически абсолютное большинство респондентов положительно ответили на данный вопрос. В этом смысле единогласны в своих суждениях были студенты-олигофренопедагоги 3 курса и студенты-логопеды, обучающиеся на 4 курсе. Несмотря на то, что в некоторых учебных заведениях все же наблюдается дефицит технических средств обучения (интерактивные доски, персональные компьютеры учителей и др.), все же студенты отметили наличие всего необходимого для личного прохождения педагогической практики.

Данные в табл. 3 свидетельствуют о наличии устойчивой тенденции в отношении прочности теоретической подготовки обучающихся. Об этом заявили 92,30 % третьекурсников-олигофренопедагогов, 75 % студентов-логопедов четвертого курса и 85 % студентов-олигофренопедагогов, обучающихся на 4 курсе. Ниже пятидесятипроцентного порога оказались студенты 3 курса направления подготовки «Логопедия», чьи утвердительные ответы составили лишь 42,85 % от общего числа обучающихся.

В отношении изменения представлений о будущей профессии после педагогической практики ответы разнятся. Так, студенты-логопеды третьего курса положительно отвечают на данный вопрос в количестве 71,42 %, в то время как их сверстники, студенты-олигофренопедагоги, оказываются в значительном меньшинстве (25 % положительных ответов). Как правило, такая тенденция наблюдается у студентов-выпускников, которые уже были на практике. Студенты 4 курса обоих направлений подготовки показывают устойчивую позицию (менее 50 %), что вполне ожидаемо в силу их неоднократности прохождения практики. Однако также следует учитывать, что изменения в отношении ожиданий о будущей профессиональной деятельности после прохождения практики могут наблюдаться даже у студентов выпускных курсов в силу их индивидуальных и личностных изменений.

Предложения о возможном трудоустройстве в результате прохождения практики по-

лучили 61,53 % из числа студентов-олигофренопедагогов 3 курса, 50 % четверокурсников-логопедов и 40 % олигофренопедагогов, обучающихся на 4 курсе. Такая тенденция получения места работы сохраняется на протяжении многих лет и являет собой уникальную возможность для обучающихся, чтобы продемонстрировать свои профессиональные знания, умения и навыки с целью предложения себя уже в качестве потенциального сотрудника специального (коррекционного) учреждения.

Педагогическая практика является фактором развития личности. Именно в своей профессиональной деятельности человек так или иначе формирует и проявляет свое внутреннее содержание, определяет свое особое место в мире и утверждает себя в нем. В педагогической практике можно выделить факторы, препятствующие творческой деятельности будущего учителя. К числу таких факторов можно отнести:

- слабую уверенность студента в своих силах;
- сильную привязанность к заданным готовым схемам;
- установку на определенный способ организации учебно-воспитательного процесса;
- опасение контроля со стороны профессорско-преподавательского состава кафедры, учителя-предметника, однокурсников;
- боязнь совершить ошибку и, в связи с этим, быть понятым неправильно;
- состояние постоянной повышенной тревожности;
- чрезмерно сильная концентрация внимания на себе, собственных переживаниях и т. д.

В связи с этим необходимо научить студентов нейтрализовать эти факторы. Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам диагностики профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в процессе педагогической практики. Баланс между теоретической



и практической составляющей подготовки будущих учителей-дефектологов является фундаментальным базисом для подготовки специалистов дефектологического профиля. Представленные в статье данные позволяют оценить уровень практических педагогических навыков у студентов-дефектологов, а также выявить сложности и ожидания обучающихся в ходе прохождения практики в специальных (коррекционных) учреждениях. Знание факторов, препятствующих творческой деятельности будущего учителя-дефектолога, позволит грамотно скорректировать весь ход педагогической практики с целью оптимизации подготовки специалистов дефектологического профиля.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, педагогическая практика, профессиональная готовность, комплекс педагогических умений, специальные (коррекционные) заведения.

SUMMARY

The article is devoted to the issues of diagnostics of professional readiness of future teachers-defectologists in the process of pedagogical practice. The balance between the theoretical and practical component of the training of future teachers-defectologists is the fundamental basis for the training of specialists in defectology. The data presented in the article allow us to assess the level of practical pedagogical skills of students-defectologists, to identify difficulties and expectations during the internship in special (correctional) institutions. Knowledge of the factors that hinder the creative activity of the future teacher-defectologist, it is possible to correctly adjust the entire course of pedagogical practice in order to optimize the training of specialists in defectology.

Key words: teacher-defectologist, pedagogical practice, professional readiness, complex of pedagogical skills, special (correctional) institutions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Статья 11. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/dfbe1cf7aa2e2acfd7b8e7ad37cdf71b759c539d/

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ





**А. И. Лучинкина, Л. В. Жихарева,
И. С. Лучинкина, А. А. Гребенюк,
А. А. Дусманов**

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В современном мире жизненное пространство личности имеет не только реальное, но и виртуальное воплощение, например, в интернет-пространстве. Реальность, созданная при помощи технических средств, стала необходимой для развития личности средой. Скорость и величина поступающих потоков информации привела к тому, в Интернет перенесены разнообразные формы деятельности личности: образование, отдых, работа, общение. При этом современное общество наделяет Интернет не только титулом средства массовой коммуникации, но приписывает ему особые выразительные средства, позволяющие человеку выражать эмоции и чувства, не прибегая к привычным для реального пространства жестам и словам (А. А. Гребенюк) [4]. По сути, речь идет о новых невербальных формах выражения эмоций на языке эмодзи. Специфика интернет-пространства влечет за собой не только замену привычных форм выражения эмоций символами, но и снижение эмоционального интеллекта личности в целом. Безусловно, снижение эмоционального интеллекта личности может сказаться на мотивах ее деятельности в интернет-пространстве, удовлетворенностью жизнью, самооценке.

Следует отметить, что связь эмоционального интеллекта личности и мотивы ее деятельности в интернет-пространстве недостаточно исследованы, хотя именно мотивация деятельности характеризует ее направленность

и социальную значимость. Проблема заключается в том, что при одних и тех же условиях мотивы деятельности у разных пользователей различаются, что осложняет работу в виртуальном пространстве с группой, например, в ходе дистанционных занятий.

Цель статьи заключается в анализе взаимосвязи особенностей эмоционального интеллекта интернет-пользователя и мотивации его деятельности в интернет-пространстве.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Выделить основные подходы к исследованию особенностей мотивационной сферы интернет-пользователей.

2. Эмпирически выявить особенности мотивационных профилей интернет-пользователей с различными уровнями эмоционального интеллекта.

Методический аппарат исследования. На первом этапе исследования были определены группы интернет-пользователей в зависимости от их уровня эмоционального интеллекта и уровня интернет-активности. С этой целью использованы методика определения эмоционального интеллекта Н. Холла и анкета по определению интернет-активности А. И. Лучинкиной. В ходе исследования выделено 3 группы респондентов.

На втором этапе у респондентов выделенных групп были изучены особенности мотивации в интернет-пространстве при помощи методики А. И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве», авторского опросника «Преобладающий вид мотивации в интернет-пространстве» (А. А. Дусманов).

Мы будем понимать под эмоциональным интеллектом совокупность навыков и способностей человека распознавать эмоции других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей.

Анализ научных исследований эмоционального интеллекта позволил выделить несколько основных подходов: когнитивный (Р. Ричард, М. Джеральд, З. Моше, Д. В. Люсин) [14], генетический или психофизиологический



(Е. В. Воробьева, Е. Ю. Ковш, П. Н. Ермаков) [3]; социокультурный или онтогенетический (М. Зайднер) [15]; инструментальный или сетевой (А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина, Р. И. Зекерьяев) [7; 11; 12; 13]. В некоторых случаях названия подходов предложено нами потому, что наиболее полно соответствует содержанию предлагаемой теории.

Когнитивный подход к изучению эмоционального интеллекта опирается на нейронные различия, которые обуславливают специфику эмоционального интеллекта для каждого отдельно взятого человека. При этом авторы объясняют эмпатию через неосознаваемую преднастройку психофизиологических и когнитивных процессов. В этой теории много спорных фактов, одним из которых является генетическая способность личности распознавать эмоции других. По сути, такая постановка вопроса связывает когнитивный подход с психофизиологическим или генетическим. В последнее время изучение генетических корней эмоционального интеллекта активизировалось. Так, в работах И. В. Абакумовой, Е. В. Воробьевой, Е. М. Ковш, П. Н. Ермакова, В. В. Косогонова, А. И. Лучинкиной, Е. Ю. Кольчик изучены особенности эмоциональной сферы жителей разных регионов и народностей. В ходе исследования выделены генетические корреляты эмоционального интеллекта и области мозга, оказывающие влияние на показатели эмоционального интеллекта [3].

В исследованиях М. Зайднера предложена модель эмоционального интеллекта, объясняющая индивидуальные различия в саморегуляции с точки зрения онтогенеза и социокультурной ситуации развития личности. Указав значимость темперамента в переживании эмоций, исследователь отметил главенствующую роль социокультурной ситуации, в которой находится личность [15].

В исследованиях крымских психологов (А. И. Лучинкина, Н. А. Сичкориз, И. С. Лучинкина) [11] анализируются психофизиологические особенности эмоциональной сферы личности при переходе из реального простран-

ства в виртуальное при помощи систем виртуальной реальности HTC VIVE PRO Eye.

В ходе исследования изучались психологические показатели: эмоциональное реагирование, эмоциональное состояние, тревога, стресс и физиологические маркеры: вегетативные реакции организма (температура, частота сердечных сокращений, давление). Учеными выявлены достоверные различия по шкалам: «показатель работоспособности» и «показатель стресса». При этом уровень работоспособности и уровень стресса в виртуальном пространстве возрастают [11; 12; 13].

В книге Бредберри Тревис «Эмоциональный интеллект 2,0» отмечается, что новое поколение детей и молодежи не утрачивает способность распознавать эмоции, несмотря на их замещение символами, но является неустойчивым к стрессу [2].

В исследованиях психологов (Н. С. Козлова, Е. Н. Комарова) эмоциональный интеллект рассматривается относительно вовлеченности личности в интернет-пространство [7]. Исследователи приходят к выводу, что уровень эмоционального интеллекта связан с особенностями деятельности личности в интернет-пространстве. Выявлено, что при высоких показателях эмоциональной осведомленности, высоком уровне управления своими эмоциями пользователи используют Интернет как продолжение жизненного пространства и активно вступают во взаимодействие с другими пользователями. Результаты исследования вызывают ряд вопросов по определению дефиниции «вовлеченность». В исследованиях указанных психологов вовлеченность скорее определяется мотивом деятельности в Сети, его силой и устойчивостью.

В работах Л. В. Жихаревой, А. И. Лучинкиной, А. С. Андреева анализировались мотивы медиапотребления молодежи и их эмоциональная окраска [8], что также способствовало пониманию природы взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и мотивацией.

Мотивация пребывания в интернет-пространстве детально изучалась и другими уче-



ными. В исследованиях О. Н. Арестовой, Л. Н. Бабанина, А. Е. Войскунского выделены мотивы, присущие пользователю и в реальном и виртуальном пространстве: деловой, познавательный, коммуникативный, корпоративный, мотив самореализации, мотив рекреации и игровой мотив, аффилиативный, мотив самоутверждения [1, с. 55–77].

В исследованиях А. И. Лучинкиной акцентировано внимание на тех мотивах, которые возникают только в виртуальном пространстве: творческие (мотив репликации, мотив личного пространства, мотив взноса) и потребительские (мотив обозначенного присутствия, мотив вживания в роль) [10]. Для нашего исследования имеет определяющее значение не только данная классификация мотивов, но и соотношение выраженности этих мотивов с уровнем интернет-активности личности и этапом интернет-социализации [9].

Под интернет-активностью личности мы будем понимать интегральную характеристику пользователей интернет-сети, которая характеризуется временными (время пребывания, срок) и деятельностными (включенность в одну или несколько деятельностей одновременно, насыщенность событиями) параметрами. По интернет-активности будем выделять пассивных, ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей [10].

Как показал теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования в интернет-пространстве, у пользователя возможно возникновение нескольких групп мотивов: мотивы, присущие только виртуальному пространству, и мотивы, которые присущи и реальному и виртуальному пространству. Их доля в мотивационном профиле личности зависит от уровня эмоционального интеллекта пользователя.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволило выделить в качестве компонентов эмоционального интеллекта коммуникативные навыки, мотивацию, эмпатию, социальную ответственность, навыки управления конфликтами. Кроме того, учитывая результаты уже проведенных исследо-

ваний, мы предположили, что существуют достоверные различия в мотивационной сфере личности с разным эмоциональным интеллектом.

Обсуждение результатов исследования.

В исследовании принимало участие 214 человек: студенты, сотрудники университетов в возрасте 18–27 лет. Возрастные характеристики выборки позволяют с большой достоверностью анализировать особенности эмоциональной сферы респондентов интернет-поколения. Все респонденты на момент участия в исследовании были совершеннолетними, дали добровольное согласие на участие в исследовании и были ознакомлены с ходом и целью исследования до его начала. Исследование проводилось в онлайн-формате.

Группирующими переменными выступали эмоциональный интеллект и интернет-активность личности (рис. 1).

Как видно на рисунке 1, количество респондентов с низкой интернет-активностью в данной выборке 10 человек (менее 5%). Данное распределение характерно для молодежи в целом. В связи с этим дальнейший анализ будет проходить в группах активных и чрезмерно активных пользователей (активные пользователи). Активные пользователи (204 респондента) были объединены в три группы по уровню эмоционального интеллекта.

Первая группа (50 респондентов) – пользователи с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Вторая группа (130 респондентов) – пользователи со средним уровнем эмоционального интеллекта.

Третья группа (24 респондента) – пользователи с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Эмпирическое исследование мотивов, выраженных у личности только в интернет-пространстве, показало выраженные различия у респондентов с разными уровнями эмоционального интеллекта этих мотивов (рис. 2).

Выявлено, что у респондентов с низким уровнем эмоционального интеллекта выражены:

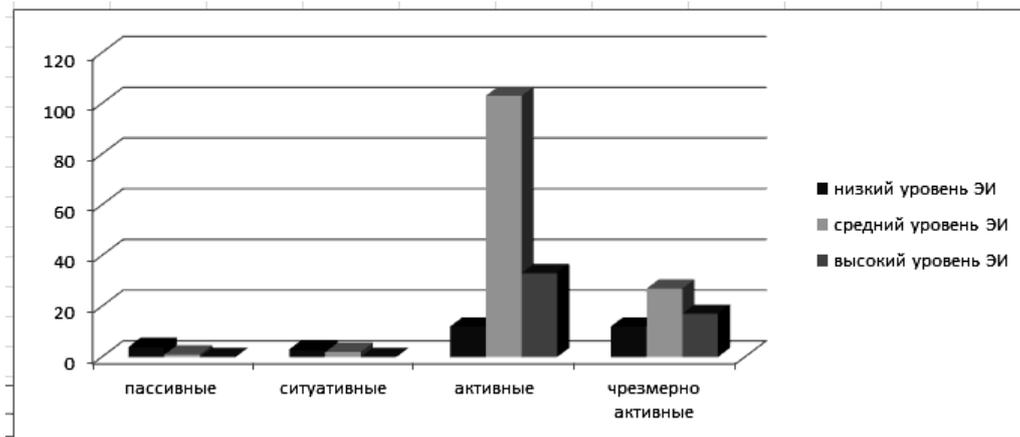


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню эмоционального интеллекта и интернет-активности (в абсолютных числах)

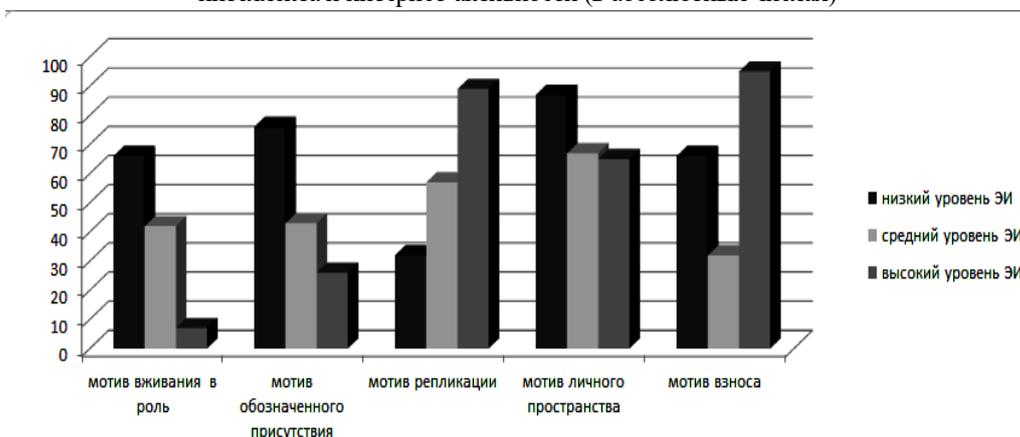


Рис. 1. Мотивы, присущие личности только в интернет-пространстве (в %)

– мотив вживания в роль ($\chi^2_{\text{эмп}} = 197,954$, $\rho < 0,005$). Выраженность этого мотива может быть связана с потребностью в идентификации себя с образом уже существующего персонажа, чем у людей с другим уровнем эмоционального интеллекта;

– мотив личного пространства ($\chi^2_{\text{эмп}} = 183,224$, $\rho < 0,005$). Очевидно, что для этих респондентов важно выделение личного пространства в Интернете благодаря созданию личных кабинетов онлайн, ограничению для других пользователей сообщений на собственной стене в социальной сети, созданию своего собственного мира.

Для пользователей со средним уровнем эмоционального интеллекта характерны:

– тенденция к высоким значениям подтвердилась по шкалам «мотив репликации» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 169,994$, $\rho < 0,005$) и «мотив личного пространства» ($\chi^2_{\text{эмп}} = 173,887$, $\rho < 0,005$). Такие результаты подтверждают желание пользователей иметь дом в сети и прожить несколько жизней;

– пользователи этой группы в основном демонстрируют средние значения по большинству шкал.

Для пользователей с высоким уровнем эмоционального интеллекта характерен:

– высокий уровень мотивации творческой группы: мотив взноса ($\chi^2_{\text{эмп}} = 168,864$, $\rho < 0,005$), мотив личного пространства ($\chi^2_{\text{эмп}} = 189,118$, $\rho < 0,005$), мотив репликации ($\chi^2_{\text{эмп}} =$

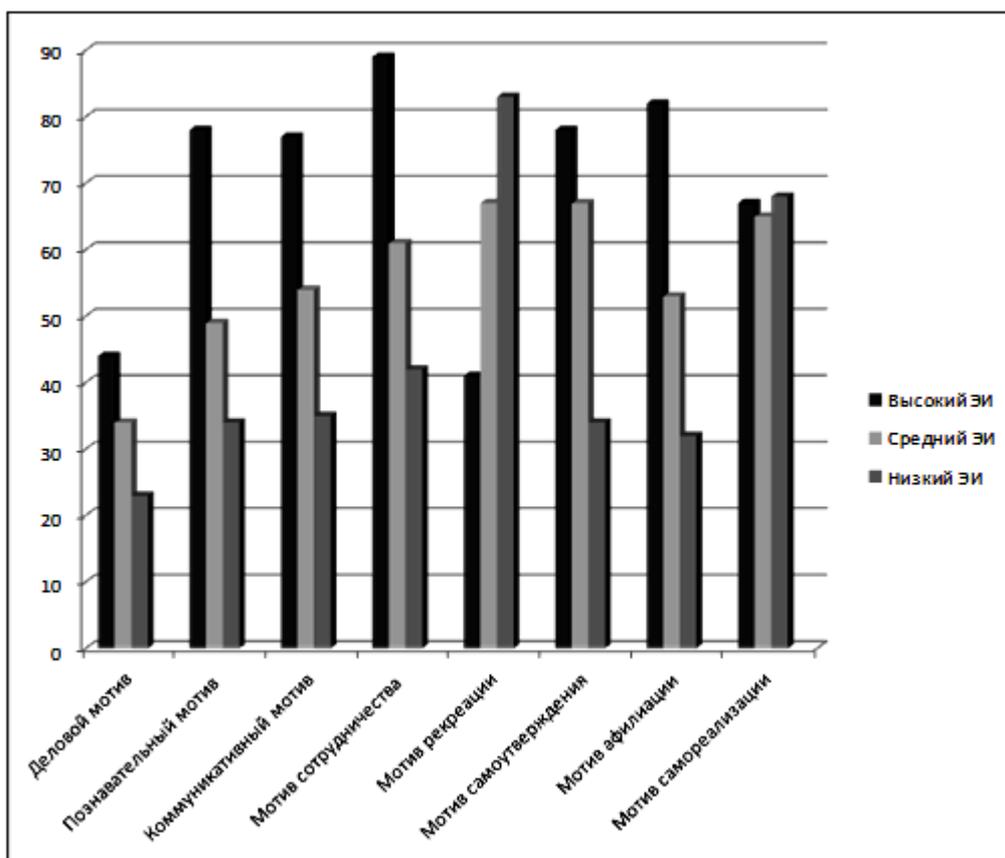


Рис.3. Преобладающий вид мотивации в интернет-пространстве у респондентов с разным уровнем эмоционального интеллекта

190,454, $\rho < 0,005$). Пользователи этой группы имеют в социальных сетях несколько аккаунтов, несколько почтовых адресов. Им свойственно регистрироваться под разными именами. В 14 % случаев отмечались изменения аватара по гендеру: девушка размещала фото парня и наоборот.

Проведенный статистический анализ подтвердил достоверность различий в распределении мотивов по группам респондентов с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Для выявления мотивов, присущих личности в интернет-пространстве и мотивов, которые респонденты могут перенести из реальности в интернет-пространство, разработан авторский опросник. С его помощью выявля-

лась представленность и место в иерархии следующих мотивов: деловой, познавательный, коммуникативный, мотив рекреации, мотив афiliation, мотив сотрудничества, мотив самоутверждения, мотив самореализации (рис.3).

Как видно на рисунке 3, у респондентов с высоким эмоциональным интеллектом преобладают деловой мотив ($\chi^2_{ЭИ} = 187,807$, $\rho < 0,005$), познавательный мотив ($\chi^2_{ЭИ} = 167,141$, $\rho < 0,005$), коммуникативный мотив ($\chi^2_{ЭИ} = 176,548$, $\rho < 0,005$), мотив сотрудничества ($\chi^2_{ЭИ} = 159,054$, $\rho < 0,005$), мотив самоутверждения ($\chi^2_{ЭИ} = 191,007$, $\rho < 0,005$), мотив афiliation ($\chi^2_{ЭИ} = 182,760$, $\rho < 0,005$). У респондентов с низким эмоциональным интеллектом преобладает мотив рекреации ($\chi^2_{ЭИ} = 175,117$, $\rho < 0,005$).



Таким образом, в ходе статистического анализа выявлены достоверные различия по всем мотивам кроме мотива самореализации.

Мы считаем, что такие результаты можно объяснить переносом отношения к деятельности из реального в виртуальное пространство для всех респондентов. Таким образом, подтверждена достоверность различий по группам преобладающих мотивов.

Выводы

1. Эмпирическое исследование мотивов, выраженных у личности только в интернет-пространстве, показало достоверные различия выбора мотивов респондентами с разными уровнями эмоционального интеллекта.

2. Выявлено, что у респондентов с низким уровнем эмоционального интеллекта выражены мотив вживания в роль, мотив личного пространства и мотив обозначенного присутствия. У респондентов, которые имеют показатели высокого эмоционального интеллекта, больше всего выражены мотивы репликации и взноса. Эти факты подтверждают существование достоверных различий между всеми группами в выборе мотивов, присущих пользователю только в интернет-пространстве.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются особенности мотивации пребывания в сети респондентов с разным уровнем эмоционального интеллекта. В исследовании приняли участие 214 человек – интернет-активные обучающиеся и сотрудники образовательных организаций высшего образования в возрасте 18-27 лет. Исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе при помощи анкеты А. И. Лучинкиной были выделены пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно активные пользователи. Затем у интернет-активных (активных и чрезмерно активных) изучался общий уровень эмоционального интеллекта при помощи методики Н. Холла. На втором этапе у респондентов с разными уровнями эмоционального интеллекта изучались мотивы пребывания в Сети при помощи опросника А. И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве» и авторского исследовательского опросника А. А. Дусманова

«Преобладающий вид мотивации в интернет-пространстве». В ходе исследования выявлены достоверные различия в группах с разным уровнем эмоционального интеллекта выраженности мотивов, свойственных личности только в интернет-пространстве и мотивов, характерных и для реального, и для виртуального пространства.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, интернет-активность, личность, мотивация, деятельность, группы.

SUMMARY

The article analyzes the features of the motivation of respondents with different levels of emotional intelligence to stay online. The study involved 214 people – Internet-active students and employees of educational institutions of higher education aged 18-27 years. The study was conducted in 2 stages. At the first stage, using the questionnaire of A. I. Luchinkina, passive, situational, active and overly active users were identified. Then the general level of emotional intelligence was studied in Internet-active (active and overly active) using the N. Hall technique. At the second stage, respondents with different levels of emotional intelligence studied the motives of being online using the questionnaire by A. I. Luchinkina "Personality in virtual space" and the author's research questionnaire by A. A. Dushmanov "The predominant type of motivation in the Internet space". The study revealed significant differences in groups with different levels of emotional intelligence in the expression of motives peculiar to a person only in the Internet space and motives characteristic of both real and virtual space.

Key words: emotional intelligence, Internet activity, personality, motivation, activity, groups.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войсунский А. Е. Мотивация пользователей Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, 2000. – 431 с.
2. Бредберри Т., Гривз Д. Эмоциональный интеллект 2.0. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 208 с



3. Воробьева Е. В. [и др.]. Исследование психологических и генетических различий у представителей разных этносов юга России // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 206–244.
4. Гребенюк А. А. Влияние внутренних характеристик новых медиа на ментальность и психическое здоровье современного человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 337–343.
5. Жихарева Л. В., Кольчик Е. Ю., Лучинкина И. С. Особенности понимания нормативного поведения в реальном и в виртуальном пространстве // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 3.
6. Зекерьяев Р. И., Лучинкина А. И., Психологические особенности ценностно-смысловой сферы личности с разными уровнями интернет-активности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 346–351.
7. Козлова Н. С., Комарова Е. Н. Эмоциональный интеллект и вовлеченность личности в интернет-среду [Электронный ресурс] // МНИЖ. – 2015. – № 7-4 (38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-vo vlechennost-lichnosti-v-internet-sredu>.
8. Лучинкина А. И., Жихарева Л. В., Андреев А. С. Гендерные особенности медиапотребления современной молодежи // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 1 (57). – С. 114–121.
9. Лучинкина А. И. Специфика интернет-а как института социализации [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-interneta-kak-instituta-sotsializatsii>.
10. Лучинкина А. И. Специфика мотивации интернет-пользователей [Электронный ресурс] // ПНиО. – 2014. – № 6 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-motivatsii-internet-polzovateley>.
11. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С., Сичкориз Н. В. Особенности эмоционального реагирования личности с сильным типом внд на смену реальности [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 2 (54). – С. 101–107.
12. Лучинкина А. И. [и др.]. Эмоциональное реагирование личности на смену реальности Человеческий капитал. – 2021. – № 7 (151). – С. 150–158.
13. Лучинкина И. С., Малюженко П. А., Блажкун З. В. Психофизиологические корреляты виртуальной деятельности личности [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-korrelaty-virtualnoy-deyatelnosti-lichnosti>.
14. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–36
15. Робертс Р. Д. [и др.]. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Электронный ресурс] // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.





**А. Б. Мулик, Ю. А. Шатыр,
В. В. Юсупов, И. В. Улесикова,
Н. О. Назаров, Е. В. Черный**

УДК: 159.99

ПОТРЕБЛЕНИЕ АЛКОГОЛЯ И ТАБАКА В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ КАК ФАКТОР РИСКА ВОСТРЕБОВАННОСТИ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У МОЛОДЕЖИ

*Работа выполнена при финансовой
поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований (РФФИ)
в рамках проекта № 20-013-00145
«Механизмы комплексного влияния факторов
окружающей среды на потребление
психоактивных веществ населением
локальных территорий Российской
Федерации»*

Детерминанты риска востребованности и потребления психоактивных веществ (ПАВ) традиционно дифференцируются по трем группам факторов: биологические, психологические и социальные. Биологическая компонента обусловлена целым рядом специфических проявлений нейрохимических функций мозга, провоцирующих востребованность адаптогенов, которыми по существу и являются ПАВ. Данные проявления, в свою очередь, детерминированы индивидуальной генетической программой онтогенеза человека, в значительной степени определяемой его наследственностью. В отдельных исследованиях обосновывается фенотипическая обусловленность востребованности ПАВ [5]. Доказано влияние физических и химических факторов природной среды на адаптационный потенциал человека и последующую востребованность алкоголя [6]. Психологические факторы востребованности ПАВ состоят из индивидуально-психологических и социально-психологи-

ческих. Индивидуально-психологические, в свою очередь, делятся на личностные и ситуативные. Как правило, основополагающими в формировании мотивации потребления ПАВ являются личностные факторы, в определенной степени генетически обусловленные и в большей – сформированные неадекватным семейным воспитанием. К личностным факторам риска относятся неуверенность в себе, импульсивность, неумение распознавать и выражать свои чувства, неумение принимать ответственность за собственное поведение, неумение эффективно разрешать конфликтные ситуации, заниженная или завышенная самооценка, несформированность коммуникативных навыков, несформированность собственной системы ценностей и пассивность в их достижении, акцентуации характера [7; 9].

В качестве социально-психологических факторов риска приобщения подростка к ПАВ выступают нарушение семейной структуры (неполная семья, появление отчима (мачехи), сводных братьев и сестер), асоциальная и антисоциальная семья, проживание в плохих социально-бытовых условиях, потребление родителями алкоголя и табака (как модельное поведение), нарушенные стили воспитания в семье (гипопротекция, гиперпротекция, авторитарность, жестокое обращение с ребенком в семье, попустительство, безнадзорность, несогласованность и непоследовательность в воспитании, отсутствие понимания между родителями, отсутствие духовности, нравственных ценностей и идеалов в семье), чрезмерная занятость родителей, избыток свободного времени, пребывание в антисоциальных (асоциальных) компаниях и компаниях, употребляющих ПАВ [2].

Социальными факторами формирования риска потребления ПАВ являются их распространенность и доступность, социально-экономическая напряженность, ведущая к неблагоприятным условиям жизни, бедности, проблемам с жильем, безработице, высокому уровню стресса в обществе, а также вооруженные конфликты и социальные катаклизмы. Выявлен комплексный характер влияния низкого



социально-экономического статуса на чрезмерное потребление алкоголя и уровень проявления насилия в социуме [13]. Однако в ряде исследований определено, что юноши и девушки из семей с большим достатком чаще, чем их сверстники из семей с низким достатком, потребляют алкоголь. Это характерно для Франции, Дании, Мальты и России [14]. Различия в мотивации к потреблению ПАВ также объясняются культурными и религиозными особенностями социума. Так, для стран, в которых культивируется индивидуализм (Ирландия, Нидерланды, Соединенное Королевство и Швейцария), более сильными оказались социальная мотивация и стремление к приятным ощущениям, чем для стран с коллективистской культурой (Испания и Португалия), в которых потребление ПАВ в большей степени определяется традициями, влиянием или даже давлением групповых норм [12]. Кроме этого, существуют питейные традиции внутри отдельных социальных групп и субкультур. Например, было бы странно, если бы шахтеры Кузбасса или металлурги Челябинска предпочитали крепкому алкоголю изысканные сухие вина. Это же относится и к табаку, хотя различия здесь больше касаются возрастных и социальных аспектов. Такое явление, как мода, является мощным фактором снижения табакокурения в молодежной среде и повышения потребления никотиносодержащих веществ посредством электронных устройств.

При определенном стечении обстоятельств родительская семья может концентрировать в себе совокупности различных комбинаций перечисленных предпосылок к развитию химических аддикций как у взрослых членов семьи, так и у их детей. В многочисленных работах, посвященных изучению этого вопроса, объектом исследования, как правило, являются маргинальные семьи, с формально зафиксированным алкоголизмом или наркоманией у взрослых членов семьи. Доказано, что до 70 % мальчиков и до 25 % девочек, воспитывающихся в семьях с алкоголезависимыми родителями, во взрослом возрасте сами имеют зави-

симость от алкоголя [4]. Данные закономерности характерны как для алкогольной, так и для табачной зависимости [10; 16]. Кроме того, дети родителей, страдающих алкоголизмом, в общем характеризуются пониженным потенциалом социальной адаптации и социализации, склонностью к агрессивному и рискованному поведению, расстройствами тревожного и депрессивного спектров [8; 15]. Отмечаются выраженные половые особенности проявления психофизиологических и психологических характеристик у детей алкоголезависимых родителей. При этом у юношей доминируют расстройства, связанные с повышенной стрессреактивностью, а у девушек – с эмоциональной неустойчивостью, импульсивностью, низким самоконтролем [3; 11].

Доказана существенная роль пола алкоголезависимого родителя в формировании психологических проблем у детей. В большей степени психологическую дезадаптацию ребенка инициирует алкоголизм матери, нарушающий их симбиотическую связь и провоцирующий у этих детей страх, враждебность, психосоматические расстройства. Алкогольная зависимость у отца в семье со здоровой матерью не оказывает столь выраженного влияния на психологическую дезадаптацию детей [1; 11].

Представленные данные ограничены изучением психологических явлений в рамках «алкогольной семьи», где априори присутствует комплекс проблем различного генеза, жестко влияющих на социальное благополучие, психическое и физическое здоровье детей. За рамками научного интереса к маргинальным семьям с формально зафиксированным алкоголизмом или наркоманией у ее взрослых членов остаются социально-благополучные семьи (что, впрочем, не равно психологическому благополучию), которые по статистике являются основными потребителями легальных ПАВ в РФ. Следует признать существование в нашем обществе серьезной медико-социальной проблемы, требующей всестороннего изучения, в том числе в отношении риска формирования алкогольной и табачной зависимости у новых поколений жителей России.



Целью исследования являлось определение особенностей влияния потребления алкоголя и табака родителями на риск востребованности психоактивных веществ у взрослых детей.

Исследование выполнялось в 13 регионах России (Архангельская область, Республика Карелия, Ленинградская область, Самарская область, Воронежская область, Саратовская область, Волгоградская область, Ставропольский край, Республика Калмыкия, Республика Крым, Челябинская область, Республика Алтай, Приморский край), обладающих устойчивыми сочетаниями природных и антропогенных факторов среды, типичными для территории РФ. Всего в исследовании было задействовано 4 012 юношей и девушек – студентов ведущих государственных вузов, расположенных в модельных регионах. Семьи респондентов характеризовались отсутствием финансовых и бытовых проблем, социальным благополучием. Члены семьи в прошлом и настоящем (на момент исследования) не имели медицинских диагнозов по химическим аддикциям. Тестирование проводилось в очном режиме, анонимно с ноября 2020 по октябрь 2021 года. Все работы выполнялись в соответствии с принципами Всеобщей декларации о биоэтике и правах человека, в части статей 4 (благо и вред), 5 (самостоятельность и индивидуальная ответственность), 6 (согласие) и 9 (неприкосновенность частной жизни и конфиденциальность).

Тестирование студентов осуществлялось по комплексу стандартных показателей психологического статуса, отражающих основные свойства личности, определяющих склонность человека к востребованности ПАВ. Оценивались показатели Фрайбургского многофакторного личностного опросника – FPI (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел), акцентуаций темперамента и характера (К. Леонгард), внушаемости, фрустрации, раздражительности и обиды (В. В. Козлов, В. А. Мазилев, Н. П. Фетискин), авантюриности (А. Чичин), поведенческой, социальной, профессиональной, экономической, политической активности и социальной

деструктивности, асоциальности и просоциальности (Ю. А. Шатыр и др.). Для выявления и интерпретации опыта потребления легальных ПАВ респондентам предлагалось заполнить анкету, содержащую варианты выбора следующих позиций по наличию и кратности потребления алкоголя: отсутствие потребления; потребление 1 раз в месяц и реже; потребление 2-4 раза в месяц; потребление 2-3 раза в неделю; потребление 4 раза в неделю и чаще. Также в анкете содержался вопрос: «Вы курите? Если да, как часто?». К курильщикам относили студентов, систематически выкуривающих не менее двух сигарет в день. Кроме этого, студентам предлагалось ответить на вопрос о пробах и потреблении наркотических веществ. Респонденты-студенты также ответили на вопросы, касающиеся их родителей: возраст, национальность, кратность и доза потребления алкоголя, наличие табачной зависимости. Была получена полная информация о 2 302 родителях. Анализ связей исследуемых показателей выполнялся путем расчета коэффициента корреляции Спирмена и t-критерия Стьюдента. Формирование базы первичной информации и ее последующая статистическая обработка осуществлялась в программах Statistica 6.0 (Statsoft Inc., USA), MS Excel 2007 (12.0.6611.1000) (Microsoft).

Первичный анализ уровня потребления легальных ПАВ среди родителей выявил неравномерное распределение относительного количества потребителей алкоголя и табака по модельным регионам России (табл. 1).

Как следует из полученных данных, максимальной долей потребителей алкоголя среди отцов и матерей (83 % и 82 % соответственно) в социально благополучных семьях, отличается Самарская область. Архангельская область характеризуется минимальной долей потребителей алкоголя среди родителей (31,4 % – отцы и 42,3 % – матери) в социально благополучных семьях. Максимальная доля курящих отцов и матерей (46 % и 26 % соответственно) в социально благополучных семьях приходится на Ленинградскую область. Минимальной долей курящих родителей из со-



Таблица 1
**Относительное количество потребителей
алкоголя и табака среди родителей
респондентов в модельных регионах
Российской Федерации**

Регионы	Потребление алкоголя		Табако- курение		
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	
Архангель- ская обл.	31,4	42,3	37,2	16,8	
Республика Карелия	67,7	68,7	29,3	9,1	
Ленинград- ская обл.	74	58	46	26	
Челябин- ская обл.	74,3	70,3	39,6	19,8	
Республика Алтай	59,6	54,8	30,8	9,6	
Примор- ский край	73	44	36	18,6	
Самарская обл.	83	82	35,7	17	
Воронеж- ская обл.	55,8	51,7	37,4	13,6	
Саратов- ская обл.	64	64	41,5	18,7	
Волгоград- ская обл.	66,7	79,5	32	20,5	
Ставрополь- ский край	74,7	60,4	38,5	6,6	
Республика Калмыкия	36,2	38,8	38,8	9,2	
Респ. Крым	Крым. татары	56,8	56,8	35,3	13,7
	Славян- не	56	70	39,3	20,2

циально благополучных семей, по мужчинам отличается Республика Карелия (29,3 %), а по женщинам – Ставропольский край (6,6 %). Статистический анализ этих результатов, выполненный по критерию парных выборок, определил значимое ($p < 0,001$) преобладание относительного количества потребителей алкоголя среди взрослых представителей социально благополучных семей Самарской области относительно взрослых мужчин и женщин – жителей Архангельской области. Преобладание относительного количества курильщиков среди взрослых представителей социально благополучных семей Ленинградской области не

достигает статистически значимых различий по отношению к относительному количеству курящих мужчин в Республике Карелия ($p = 0,057$), и относительному количеству курящих женщин в Ставропольском крае ($p = 0,128$).

Соотнесение представленных результатов по алкоголизации и табакокурению среди родителей с уровнем потребления ПАВ среди их взрослых детей-студентов в модельных регионах России, не выявило системных взаимосвязей по всем группам респондентов.

Дальнейший анализ результатов тестирования был направлен на поиск статистически значимых связей показателей потенциального риска влияния поведения родителей на востребованность ПАВ взрослыми детьми (потребление алкоголя отцом, потребление алкоголя матерью, табакокурение отца, табакокурение матери, кратность и доза потребления алкогольных напитков у членов родительской семьи) с показателями психологического статуса студентов – участников исследования. Основные статистически значимые корреляционные связи анализируемых показателей и явлений в представленных группах наблюдения отражены в табл. 2.

Полученные данные характеризуют особенности психологического статуса студентов, склонных к потреблению ПАВ, воспитывавшихся в социально благополучных семьях, в которых родители потребляли алкоголь и табак. При этом для юношей, воспитывавшихся в семьях с курящим отцом или курящей матерью, характерны, соответственно, агрессивность реактивная и социальная деструктивность. Данные черты личности являются факторами риска востребованности ПАВ, что подтверждает системность проявления семейной наследуемости потребления алкоголя и табака у взрослых сыновей.

В отношении девушек наблюдаются более сложные комбинации сочетаний поведенческих явлений и психологических показателей востребованности ПАВ в зависимости от потребления алкоголя и табака их родителями. Здесь примечательна связь позитивного опыта первой пробы алкоголя у девушек с



Таблица 2

Статистически значимые корреляционные связи психологических характеристик студентов и показателей потребления алкоголя/табака между группами родителей и детей

Показатели			Родители						
			Отец			Мать			
			Табак	Алкоголь		Табак	Алкоголь		
			Факт	Доза	Кратн.	Факт	Доза	Кратн.	Факт
Дети	Девушки	1	-	-	-	-	0,583	-	-
		2	0,652	-	-	-	-	0,595	-
		3	-	-	-	-	-0,535	-	-
		4	0,741	-	-	-	-	0,579	-
		5	-	-0,628	-	-	-0,554	-	-
		6	-	-	-	-	0,547	-	0,619
		7	-	-	0,579	-	-	-	-
		8	-	-	-	0,547	-	-	-
	Юноши	9	-	-	-	-	-	-	0,583
		10	-	-	-	0,538	-	-	-
		11	0,701	-	-	-	-	-	-
		12	-	-	-	-	-	-	0,761

Примечание:

- 1 – удовлетворенность жизнью;
- 2 – терпимость;
- 3 – асоциальность;
- 4 – открытость;
- 5 – дистимичность;
- 6 – агрессивность спонтанная;

- 7 – позитивный опыт 1 пробы алкоголя;
- 8 – кратность потребления алкоголя;
- 9 – терпимость;
- 10 – социальная деструктивность;
- 11 – агрессивность реактивная;
- 12 – кратность потребления алкоголя.

кратностью потребления алкоголя у отца, а также – кратности потребления алкоголя у девушек с табакокурением матери. Курение отца прямо связано с открытостью и терпимостью у девушек. Количество (доза) потребляемого алкоголя у отца, обратно связано с дистимичностью у девушек. В целом, алкоголизация матери положительно связана со спонтанной агрессивностью, открытостью, терпимостью, удовлетворенностью жизнью, и отрицательно – с асоциальностью и дистимичностью у девушек. Представленные данные могут свидетельствовать о восприятии дочерью пьющих и курящих родителей как норму поведения взрослых членов семьи. А проявляемый набор психологических черт характера у девушек, скорее всего, является следствием их пассивной, вынужденной адаптации к естественной для них среде жизнедеятельности. Выраженность спонтанной агрессивности в

данном случае может быть проявлением физиологической реализации механизмов психологической защиты у девушек, вынужденных приспосабливаться к алкогольным и табачным традициям родительской семьи.

Выводы

1. Существуют значительные региональные различия в потреблении алкоголя/табака взрослыми членами социально благополучных семей. В частности, максимальная доля потребителей алкоголя среди отцов и матерей (83 % и 82 % соответственно) выявлена в Самарской области, а минимальная доля – в Архангельской области (31,4 % – отцы и 42,3 % – матери). Максимальная доля курящих отцов и матерей (46 % и 26 % соответственно) – в Ленинградской области, а минимальная доля курящих мужчин – в Республике Карелия (29,3 %), женщин – в Ставропольском крае (6,6 %).



2. Интенсивность и доза потребления алкоголя и табака родителями из социально благополучных семей влияет на потребление ПАВ их детьми-студентами. Обнаружена гендерная специфика такого влияния. В частности, примечательна прямая связь позитивного опыта первой пробы алкоголя у девушек с кратностью потребления алкоголя у отца, а также – кратности потребления алкоголя у девушек с табакокурением матери. У юношей такая зависимость не наблюдается.

3. Влияние характера потребления ПАВ родителями на детей опосредуется еще связью между потреблением алкоголя/табака студентами и рядом свойственных им психологических качеств. Эта совокупная взаимосвязь характеризуется гендерными различиями. В частности, у юношей, воспитывавшихся в семьях с курящим отцом, проявляется выраженная агрессивная реактивность, а если курит мать, то социальная деструктивность. Относительно девушек эти связи проявляются в более сложной конфигурации. Курение отца прямо коррелирует с выраженностью показателей открытости и терпимости, а доза потребляемого им алкоголя обратно пропорционально связана с проявлением дистимичности у девушек. Потребление алкоголя матерью прямо связано с выраженностью спонтанной агрессивности, открытости, терпимости, удовлетворенности жизнью, и отрицательно – с проявлениями асоциальных установок и дистимичностью у девушек.

АННОТАЦИЯ

В тринадцати регионах России исследовалось влияние потребления алкоголя и табака в социально благополучных родительских семьях на востребованность психоактивных веществ (ПАВ) студентами – выходцами из этих семей. С помощью четырех известных надежных и валидных методик изучался психологический статус студентов, рассматриваемый как совокупность двенадцати психологических характеристик. Доказано, что наряду с такими показателями влияния, как интенсивность и доза потребления ПАВ родителями, существует также зависимость между пот-

реблением алкоголя/табака студентами и рядом свойственных им психологических характеристик: реактивная агрессивность, социальная деструктивность (у юношей), открытость, терпимость, дистимичность, спонтанная агрессивность (у девушек). В целом обнаружены гендерные различия относительно всех значимых корреляционных связей.

Ключевые слова: психоактивные вещества, алкоголизация, табакокурение, студенческая молодежь, психологический статус, социально благополучная семья.

SUMMARY

As a result of a study conducted in thirteen regions of Russia, significant regional differences in alcohol/tobacco consumption by adult members of socially prosperous families were found. In particular, the maximum share of alcohol consumers among fathers and mothers (83 % and 82 %, respectively) was found in the Samara region, and the minimum share - in the Arkhangelsk region (31.4% - fathers and 42.3% - mothers). The maximum proportion of smoking fathers and mothers (46% and 26%, respectively) in the Leningrad region, and the minimum proportion of smoking men in the Republic of Karelia (29.3%), women – in the Stavropol Territory (6.6%). The influence of alcohol and tobacco consumption in socially prosperous parental families on the demand for these psychoactive substances (PS) by students from these families was also studied. With the help of four well-known, reliable and valid methods, the psychological status of students was studied, considered as a combination of twelve psychological characteristics. It has been proved that along with such indicators of influence as the intensity and dose of PAS consumption by parents, there is also a relationship between alcohol/tobacco consumption by students and a number of their psychological characteristics. Moreover, gender differences were found with respect to all significant correlations. It has been established that young men brought up in families with a smoking father show a pronounced aggressive reactivity, and if the mother smokes, then social destructiveness. With regard to girls, these connections are manifested in a more complex configuration. Fat-



her's smoking is directly correlated with the severity of indicators of openness and tolerance, and the dose of alcohol consumed by him is inversely related to the manifestation of dysthymia in girls. The use of alcohol by the mother is directly related to the severity of spontaneous aggressiveness, openness, tolerance, life satisfaction, and negatively – with the manifestations of antisocial attitudes and dysthymia in girls.

Key words: psychoactive substances, alcoholism, smoking, student youth, psychological status, socially prosperous family.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байкова М. А. Взрослое потомство больных алкоголизмом: клинико-психопатологические и психологические особенности (обзор литературных данных) // *Здравоохранение Югры: опыт и инновации*. – 2016. – № 4 (9). – С. 45–50.
2. Кузнецова Л. Э., Булгаков В. В. Социально-психологические факторы риска формирования химической зависимости у молодежи, склонной к употреблению психоактивных веществ // *Молодой ученый*. – 2019. – № 16. – С. 237–239.
3. Литвинова В. В. Клинико-психологические особенности взрослых детей алкоголиков // *Тюменский медицинский журнал*. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 33–36.
4. Москаленко В. Д. Наркологические, психопатологические нарушения, психологические проблемы в популяции взрослых сыновей и дочерей больных зависимостями // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. – 2006. – № 3. – С. 55–61.
5. Поиск маркеров фенотипической обусловленности рисков потребления алкоголя и табакокурения у женщин в динамике овариально-менструального цикла / А. Б. Мулик [и др.] // *Профилактическая медицина*. – 2021. – Т. 24. – № 8. – С. 31–37.
6. Влияние среды проживания на потребление алкоголя населением России / А. Б. Мулик [и др.] // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. – 2020. – Т. 28. – № 4. – С. 564–567.
7. Сафронова А. Н., Вербицкая Н. О. Основные факторы и предпосылки проявления склонности учащейся молодежи к употреблению психоактивных веществ // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12–10. – С. 2226–2230.
8. Психологический портрет лиц, выросших в «алкогольных семьях» / Н. В. Филиппова [и др.] // *Наркология*. – 2021. – Т. 20. – № 8. – С. 64–69.
9. Impulsivity mitigates the effects of social anxiety on alcohol addiction in the laboratory / T. Adams [et al.] // *Addictive Behaviors*. – 2019. – Oct. 97. – Pp. 70–76.
10. Social Norms as a Predictor of Smoking Uptake among Youth: A Systematic Review, Meta-Analysis and Meta-Regression of Prospective Cohort Studies Addiction / K. East [et al.]. – 2021 – Nov. 116 (11). – Pp. 2953–2967.
11. Relationships among Depressive Mood Symptoms and Parent and Peer Relations in Collegiate Children of Alcoholics / M. L. Kelley [et al.] // *Am. J. Orthopsychiatry*. – 2010 – Apr. 80 (2). – Pp. 204–12.
12. Stewart SH and the DRINC Team. Cross-cultural comparisons of drinking motives in 10 countries: data from the DRINC project / SP. MacKinnon [et al.] // *Drug Alcohol Rev.* – 2017. – Vol. 36. – Pp. 721–30.
13. Norstrom T., Rossow I., Hilde P. Social inequality in youth violence. The role of heavy episodic drinking // *Drug Alcohol Rev.* – 2018. – Vol. 37(2). – Pp. 162–9.
14. Socioeconomic position and occupational social class and their association with risky alcohol consumption among adolescents / N. Obradors-Rial [et al.] // *Int J Public Health*. – 2018. – Vol. 63(4). – Pp. 457–67.
15. Van Den Berg N., Hennigan K., Hennigan D. Children of parents in drug/alcohol programs: are they underserved? // *Alcohol Treat. Quart.* – 1989. – Vol. 6 (3/4). – Pp. 1–25.
16. Social, economic and family factors associated with binge drinking in Spanish adolescents / A. M. Vargas-Martínez [et al.] // *BMC Public Health*. – 2020. – Apr. 17. – Vol. 20(1). – 519 p.



**Л. М. Чепелева, М. В. Верстова,
В. В. Верстов**

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ В СИТУАЦИИ ОТКРЫТОГО РОДИТЕЛЬСКОГО КОНФЛИКТА ПО МАТЕРИАЛАМ СУДЕБНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРТИЗ

В наше время конфликтные разводы, к сожалению, становятся повседневным событием. Конфликтная ситуация развода, в которой оказывается ребенок не по своей воле, в большинстве случаев затрагивает интересы, потребности ребенка, что, как правило, негативно влияет на психическое развитие и состояние ребенка. Все чаще решение внутрисемейных конфликтов, в том числе и «деление» детей, происходит в суде. В судебном порядке сегодня решаются вопросы, касающиеся разногласий в воспитании детей, определяется порядок общения родителей с детьми, место жительства ребенка [11].

Количество разводов в России на 2020–2021 год неуклонно растет, что демонстрирует статистика. Так, по данным Росстата, число разводов увеличилось на 8,2 % и составило 62,9 тысячи. За январь–июль 2021 года число разводов в России выросло на 32,9 % (370,5 тыс. против 278,8 тыс. разводов в первой половине 2020 года).

Развод – это всегда кризис семьи. В результате происходит реорганизация семейной системы. Вне зависимости от возраста ребенка, семья всегда оказывает влияние на его развитие и формирование.

Анализируя результаты исследований, а также результаты судебно-психологических экспериментов, можно сделать выводы: в большинстве случаев в результате развода, кото-

рый является психотравмирующей ситуацией, у всех членов семьи возникают нарушения психических состояний [12; 16]. Ребенок является наиболее чувствительным к психотравмирующему влиянию развода, исходя из эмоциональной и психологической незрелости и возрастной и естественной зависимости от матери и отца.

Для установления наличия или отсутствия психологического влияния и его характера на ребенка со стороны родителей судом назначается судебно-психологическая экспертиза [1; 2; 3].

Последнее десятилетие отмечается рост запросов на проведение судебно-психологических экспертиз по гражданским делам, в которых затрагиваются права и интересы несовершеннолетних детей. Это касается как бракоразводных процессов, так и определения места жительства и/или определения порядка общения ребенка при раздельном проживании родителей. В этих случаях, как правило, назначается судебно-психологическая экспертиза детско-родительских отношений. Цель такой экспертизы – более детальное исследование характера взаимоотношений между ребенком и другими членами семьи, в первую очередь родителями, особенностей влияния на психическое развитие ребенка и его психологическое состояние индивидуально-психологических особенностей родителей, используя психологические знания и психологический инструментарий.

Психологической наукой на сегодняшний день накоплен значительный массив данных по проблемам отношений между родителями и детьми. Говоря о детско-родительских отношениях, нельзя не упомянуть психоаналитические концепции, в которых влияние детства и семьи на всю дальнейшую жизнь человека поставлено во главу угла, как в ортодоксальном психоанализе Зигмунда Фрейда, так и во всех более поздних концепциях. К психоаналитическим теориям традиционно относят концепции Э. Эриксона и Э. Фромма [13; 15].

Э. Эриксон указывает на наличие у родителей «чувственной заботы» о нуждах ребенка при чувстве полного личного доверия к



нему. Следовательно, оберегая ребенка от опасностей, ему необходимо обеспечить определенную степень свободы. А необходимый баланс между требованиями родителей и своей самостоятельностью ребенок способен устанавливать сам [15].

Фундаментальной основой развития ребенка, по мнению Э. Фромма, является родительское отношение. В своих работах он выделяет материнское отношение к ребенку и отцовское, указывая на их неодинаковость, но необходимость наличия обоих. Среди основных отличий материнской и отцовской любви автор выделяет безусловную любовь матери (любит за то, что он есть) и обусловленную любовь отца (любит за то, что тот соответствует его ожиданиям) [13].

Следует отметить, что отношение родителей к ребенку по своей природе может быть двойственным, амбивалентным: это полное принятие, любовь и объективная оценка, жесткий контроль. Согласованность противоположных позиций в родительском восприятии ребенка способна определять уровень психологического комфорта ребенка в детско-родительских отношениях и наилучшие условия для становления личности ребенка. Ряд исследований демонстрирует, что в процессе развития ребенка по мере его взросления меняются и увеличиваются требования родителя к ребенку (гипоопека, гиперопека, попустительство и др.), требования могут меняться от доминирования безусловной и безоценочной позиции родителя к полностью противоположной [11]. Поэтому в рамках проведения судебно-психологической экспертизы психолог-эксперт может дать оценку психического состояния ребенка и родителей, определить психологические особенности обследуемых, выявить наличие/отсутствие влияния родителей и/или других родственников на детей, характер поведения родителей в конфликтной ситуации, оценить степень привязанности несовершеннолетнего ребенка к каждому из родителей отдельно, учитывая возраст, психическое развитие несовершеннолетнего ребенка и динамику семейного конфликта [10].

Возникновение острых открытых конфликтных отношений между супругами в ситуации расторжения брака и/или при передаче ребенка на воспитание одному из родителей при отсутствии четких соглашений между бывшими супругами отмечают большинство экспертов, занимающиеся судебно-психологическими экспертизами в рамках семейных отношений в гражданских делах.

В процессе проведения судебно-психологических экспертиз мы, как и другие коллеги, нередко сталкиваемся со стремлением родителей настроить ребенка против другого родителя, в том числе препятствуя общению второго родителя с ребенком, выдумывая разные истории, «...заболел, боится, не желает встречаться, уехал, уроки, тренировки, режим дня...». К моменту судебного разбирательства ребенок, как правило, находится уже в длительной психотравмирующей ситуации, что естественно отражается в его поведении, влияет на ответы на вопросы эксперта, результаты психологического исследования, а также отрицательно влияет на эмоциональное состояние ребенка и психическое состояние в целом.

Таким образом, ребенок, которого родители втягивают в свой открытый конфликт, оказывается в «конflikте лояльности», который, в свою очередь наносит вред его психическому развитию. Родители начинают искать в ребенке союзника, и ему приходится выбирать чью-либо сторону: с кем быть, с кем «дружить». Ограничивая контакты ребенка с отсутствующим родителем, проживающий с ребенком родитель часто пытается сформировать отрицательный образ другого родителя у ребенка, изменяя и искажая информацию не всегда положительную сторону [10; 11].

Желание одного из родителей притянуть ребенка на свою сторону, разделить свою позицию, дать отрицательную оценку другому родителю в глазах ребенка, утверждая, что он желает причинить вред, боль, неприятности, отсутствие безопасности и стабильности квалифицируются зарубежными исследователями как «синдром родительского отчужде-



ния». Понятие «синдром родительского отчуждения» в 1985 году было введено детским психиатром Ричардом Аланом Гарднером (Parental Alienation Syndrome) [9; 10]. Данным понятием было обобщено описание состояния некоторых детей, оказавшихся в центре открытого конфликта между родителями и вынужденных выбирать, к кому из них примкнуть.

В результате влияния синдрома родительского отчуждения ребенок уже сам демонстрирует по отношению к одному родителю позитивные чувства, а по отношению к другому – чувства враждебности. Без каких-либо причин ребенок начинает отказываться от контактов с отдельно проживающим родителем. Однако при проведении психологического обследования во время экспертизы становится очевидным, когда такое «поведение ребенка обусловлено влиянием одного из родителей и желанием ребенка избежать непереносимых противоречивых чувств, возникающих по отношению к обоим родителям и к ситуации в целом» [6].

Психологи-эксперты отмечают, что, ребенку свойственно неосознанно присваивать отношение родителя, с которым он проживает, к другим членам семьи, вовлеченным в конфликт. Находясь в ситуации давления со стороны одного или нескольких значимых взрослых, ребенок испытывает повышенную тревожность, отсутствие чувства безопасности, эмоциональную напряженность, страх наказания за поведение, не соответствующее ожиданиям родителей [10; 11]. Из-за неосознанного принятия позиции значимого взрослого у ребенка происходит блокирование истинных чувств к родителю, исключенному из круга взаимодействующих с ним близких. Как показывает экспертная практика, при такой ситуации вербально дети транслируют отрицательное отношение к одному из родителей (обычно к проживающему отдельно), а психологическое исследование выявляет эмоциональную привязанность и потребность в эмоциональной близости, общении с ним.

Решающее значение о местожительстве ребенка с момента достижения им десятилет-

него возраста зависит от его желания, искренность которого чаще всего возможно определить лишь путем целенаправленного психологического исследования. Конфликт в семье между родителями может вызывать нежелательные психоэмоциональные состояния у ребенка, например стресс, замкнутость, неуверенность, чувство страха, подавленности. В подобной ситуации психолог должен учитывать состояние повышенной запуганности и внушаемости ребенка, чтобы выявить его истинное отношение к каждому из родителей.

Для ребенка в ситуации развода родителями наиболее сложен «внезапный» переход от традиционных отношений «мама-папа-ребенок» к вновь возникшим двум отдельным отношениям «ребенок-мама» и «ребенок-папа». Другими словами, ребенок может одновременно поддерживать отношения с двумя родителями. Иная ситуация складывается, когда он «вынужден» видится только с мамой, но в отсутствии папы, и, наоборот.

При определении места жительства ребенка суд должен выяснить мнение самого ребенка, для чего должны быть созданы все необходимые объективные условия, при которых ребенок сам, без давления каждого из родителей, смог бы выразить свое мнение о том, с кем ему комфортнее проживать. Для этого ребенок может быть вызван в судебное заседание и опрошен в присутствии специалиста – педагога.

По результатам обработки материалов, полученным от несовершеннолетних подэкспертных младшего дошкольного возраста с учетом психологических свойств личности ребенка, нередко наблюдается снижение интеллектуального развития, а также возрастание внутренней психологической напряженности, которая присутствует во взаимоотношениях с одним из родителей (как правило, с проживающим вместе с ребенком).

В ситуации развода родители часто неосознанно используют ребенка как союзника, чтобы достичь своей цели, что существенно затрудняет выбор между отцом и матерью. Последствия такого союзничества могут выражаться в различных невротических прояв-



лениях, повышенной или понижении агрессии, а также расстройстве адаптации. Перечисленные особенности детско-родительских отношений могут существенно повлиять на мнение ребенка, не отражая истинных его интересов. Так, его мнение может определяться скорее силой психоэмоциональной зависимости от одного родителя и агрессивного настроения к другому.

Важно отметить, что желание родителей определить место жительства ребенка и/или порядок общения с ним через суд не всегда свидетельствует о наличии конфликта. Так, по мнению Р. Стюарт, при судебных спорах о порядке осуществления родительских прав степень выраженности конфликта может быть как более, так и менее явной.

О наличии так называемого высокого уровня конфликта в судебном споре может свидетельствовать целый ряд признаков.

Так, внешними признаками следует называть попытки ограничения общения ребенка с другим родителем; большое количество судебных заседаний и объема дела; затягивание судебного процесса; привлечение в процесс нескольких представителей или их частая смена, различных общественных организаций по защите прав детей, а также СМИ; уклонение от исполнения ранее вынесенных судебных постановлений и их обжалование; злоупотребление процессуальными правами.

Внутренними признаками можно считать наличие в анамнезе у родителей различных психопатологий, таких как депрессия, аутистические черты поведения, агрессивное поведение и отгороженность; высокий уровень конкуренции между супругами; вера одного из супругов в неспособность второго быть хорошим родителем; враждебные межличностные отношения супругов; размытость в понимании собственных нужд и нужд ребенка; стремление к тому, чтобы привязать ребенка к себе, тенденция к вовлечению ребенка в личный конфликт.

Во всех случаях период развода родителей затрагивает интересы ребенка и оказывает негативное влияние на его психическое и психологическое состояние.

По материалам судебно-психологической экспертизы (СПЭ) в ситуации открытого родительского конфликта нами были рассмотрены особенности отношения детей к родителям. Исследование проводилось с использованием проективных методик (рисуночные методики (рисунок семьи), интерпретация сюжетных картинок, методика Рене Жиля, цветовой тест отношения (ЦТО)), наблюдение в процессе взаимодействия ребенка с родителем [4; 7].

Отношение ребенка к отдельно проживающему родителю устанавливалось с помощью анализа материалов гражданского дела, беседы с родителями, направленной клинической беседы с ребенком, экспериментально-психологического исследования, наблюдения за взаимодействием ребенка с каждым из родителей на протяжении всего экспертного исследования и при проведении пробы на совместную деятельность.

Обратимся к примеру. Была проведена СПЭ в отношении 2-х братьев: 5 лет и 7 лет. Старший из братьев показал резко отрицательное отношение к матери, доминировавшее у него. У несовершеннолетнего Д. присутствует выраженное эмоциональное предпочтение и эмоциональная привязанность к одному из родителей – отцу. По отношению к отцу выявлено стремление к общению и взаимодействию. У старшего брата к матери амбивалентное отношение, эмоциональное вытеснение матери, эмоциональный контакт у ребенка с матерью отсутствует, что, на взгляд эксперта, есть степень влияния проживающего с ребенком родителя-отца.

У младшего брата отмечается эмоциональная привязанность к обоим родителям, но с предпочтением во взаимоотношении отца. Предпочтение отца во взаимоотношении, на взгляд эксперта, есть отсутствие ежедневного опыта регулярного взаимодействия, общения ребенка с матерью.

Со слов старшего ребенка переехали в город К. перед Новым годом:

«...папа нас забрал до праздника, был утренник..., он пришел и забрал. Мама сказала, что только на неделю..., но когда мы



приехали, мы не захотели уезжать...», «...мне здесь папа велосипед купил, а там у меня был 4-х колесный...»;

«у меня здесь все по двадцать тысяч, и квартиру нам каждому по своей папа купил по 2 миллиона», продолжает – «когда я вырасту, я папе буду только самое крутое покупать, я буду футболистом, а они богатые...».

В ходе исследования ребенок держится свободно, фон настроения ровный, охотно и с интересом выполняет предложенные задания, сообщает необходимые сведения о себе, о родителях.

По отношению к матери настроен негативно, при этом говорит о ней заученно (в речи звучат обороты, которые используются отцом в беседе с экспертом).

Исследование эмоционального состояния испытуемого, а также системы отношений ребенка изучались с помощью проективных рисуночных методов и цветового теста отношений.

По данным ЦТО уровень эмоциональной привлекательности, близости, симпатии в отношении ребенка к отцу высок (совпадение цветов, с которыми ребенок ассоциирует сам себя и отца, подтверждает наличие сильной связи с ним, значимости процесса идентификации). Но в наличии амбивалентность чувств по отношению к отцу: это и негативизм, импульсивно-агрессивное поведение, но и стремление к покою, потребность в приятном общении, стремление к гармонии, самообладанию, чувствительность.

По данным ЦТО уровень эмоциональной привлекательности для матери ребенка недостаточно высок. Отношение к матери лишено как положительной, так и выраженной отрицательной окраски – соотнесение ее с фиолетовым цветом свидетельствует о восприятии ее ребенком как желающей очаровывать, как чувственную и внушаемую.

Сказка-тест «Птенец» направлена на определение степени зависимости ребенка от одного или обоих родителей. Данная методика подразумевает, что ребенок в игровой форме знакомится с небольшой сказкой, в которой обыгрывается некая ситуация и сформу-

лирован вопрос; ответ – это выбор ребенка. «На дереве в гнездышке спят птички: мама, папа и маленький птенец. Неожиданно налетел сильный ветер, ветка сломалась, и гнездышко упало вниз: все птички очутились на земле. Папа взлетел и сел на одну ветку, мама тоже взлетела и села на другую. Что делать птенчику?».

Ответ ребенка: «Они его поцеловали, подняли его и полетели, мама папе его положила на спину, и они улетели...».

Подобные ответы часто дают независимые и инициативные дети, воспитывающиеся в полной семье. Выбирая обоих родителей в качестве спасителя, ребенок обозначает особую эмоциональную значимость их обоих.

Следующая история – «Страшный сон». «Какой сон увидел мальчик?» «мне ужасы всегда снятся, меня все бьют и заканчивается плохо. Все...».

Ребенок получил 4 балла, что характеризуется тем, что дети называют в качестве источника страха взрослых.

Психологическое исследование сферы семейных отношений по методике Рене Жюля у несовершеннолетнего ребенка с отцом и матерью.

Психолог предлагает подэкспертному рассмотреть стандартный альбом и обозначить среди изображенных персонажей свое место и выбрать вид поведения в ряде ситуаций. Задания по тексту были поняты правильно, а решения о размещении выполняются достаточно быстро, с учетом оценки ситуации. Объяснения выборов адекватны.

У ребенка доминирует положительное отношение к отцу (80 %), менее выражено отношение к мачехе и к матери (20 %).

Преобладает отрицательное отношение к родительской чете в целом. Отношение к матери и к отцу – «не воспринимаются ребенком как родительская чета» (родители). В ситуациях, когда «мама и папа вместе» испытуемый показал – дистанцирование от обеих фигур (90 %).

Фигура отца воспринимается любящей и заботливой (60 %). В индивидуальной харак-



теристике отсутствует любознательность, но есть общительность (63 %), выражены конфликтность (38 %) и закрытость (26 %).

По отношению к отцу мальчик испытывает чувства привязанности, нежности и потребности в эмоциональном общении, методика показала, что ребенок предпочитает образ папы.

Враждебный настрой по отношению к одному из родителей в ряде случаев может носить сверхценный характер, а также может сопровождаться индуцированными сензитивными идеями отношения, которые определяют поведение подэкспертных (Сухарева, Ковалев, Макушкин). Так, подэкспертный 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...».

По результатам проведенных СПЭ в 12 семьях был установлен факт активного настраивания ребенка одним родителем против другого, проживающего отдельно. Индукторами выступали как матери, так и отцы – в семи и пяти случаях соответственно. Негативное отношение к отдельно проживающему родителю в результате активного настраивания ребенка против него ярко иллюстрируется в следующем примере.

Девочка (4,5 года) после развода осталась по устному соглашению с матерью, которая ребенку не разрешала встречаться с отцом.

Пример из экспертной практики: ...при первом впечатлении ребенок приветлив: девочка здороваается, улыбается. Проявляет активность, знакомится с кабинетом и демонстрирует готовность к сотрудничеству. О себе сообщила, что ей 4,5 года, ходит в садик, в садике много друзей. Живет с мамой, мама работает уборщицей. В начале беседы ребенок эксперту сообщил, что садик находится далеко от дома, но в процессе возникновения доверия к эксперту сообщила, что ходит в садик «К...», а папе сказали, что в другой..., а на самом деле садик рядом, это только для папы далеко садик..., «это для папы как будто далеко».

По отношению к отцу говорит заученно (в речи звучат обороты, которые не свойственны возрасту 4-летнего ребенка), сообщает противоречивую информацию. К отдельно проживающему родителю (отцу) ребенок настроен противоречиво, амбивалентно. При обсуждении семейной ситуации формулировки становятся более «взрослыми», в форме категоричных суждений. При беседе обнаруживается осведомленность в деталях родительского конфликта, с желанием и интересом обсуждает с экспертом этот вопрос.

При обсуждении темы родительского конфликта девочка ответы на вопросы эксперта сводит к конфликтной ситуации, когда в дом была вызвана полиция, с готовностью беседует об этом.

Ребенок эксперту заявил, что мама перед экспертизой ей говорила «...что мне можно говорить, а что нельзя говорить..., что папе нельзя говорить, что в садик хожу, потому что он может меня забрать...»

«...папа маму обижал, заставлял меня пить пиво, потому что мама его не пила...»

Эксперт – «а как заставлял пить пиво?»
«говорил хочешь, а я говорила нет.... И уходила к маме...»

Эксперт уточняет:

«...а ты хотела бы с папой быть, мы это никому не скажем...»,

«...папа хотел забрать меня себе и маме не вернуть..., но это же Я ее ребенок..., она меня родила...»

Данную ситуацию несовершеннолетний ребенок может оценивать как игру, так как яркая фантазия и богатое воображение ребенка позволяют создавать целые картины в голове 4-5-летнего ребенка, в данном возрасте детям свойственно расценивать родителей как авторитетный источник новых сведений. Отношения между родителями – первое, что видит ребенок, это тот эталон, который он считает единственно верным.

Дети в бракоразводном процессе проявляют яркую эмоциональную реакцию на семейный конфликт. Наибольшую роль играет длительность периода проживания ребенка и родителя раздельно, а также регулярность и



продолжительность встреч с ним. Так, чем дольше ребенок изолирован от отдельно проживающего родителя, тем ярче выражено индуцированное состояние. Таким образом, формирование мнения ребенка, высказываемого им, зависит от качества его отношения к каждому родителю.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены трудности, связанные с особенностями отношений с родителями у детей в ситуации открытого родительского конфликта по материалам судебно-психологической экспертизы. Описаны возможности психологической диагностики детей с родителями в экспертной практике. Исследования проводились с использованием проективных методик (рисуночные тесты, проективная методика Рене Жиля, для изучения социальной приспособленности ребенка с окружающими, понимание на картинах изображенного сюжета, цветовой тест отношения), наблюдение. Полученные сведения способствуют объективизации выводов психолога в сложных экспертных ситуациях по решению вопросов, связанных с воспитанием детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родительский конфликт, виды родительского конфликта, синдром родительского отчуждения, судебно-психологическая экспертиза.

SUMMARY

The authors consider the difficulties associated with the peculiarities of relations with parents in children based on the materials of forensic psychological examination. The possibilities of psychological diagnostics of children with parents in expert practice are described. The research methods were carried out using projective techniques (interpretation of plot pictures, color attitude test, drawing techniques, Rene Gilles technique), observation. The information obtained contributes to the objectification of the conclusions of the psychologist in difficult expert situations to address issues related to the upbringing of children.

Key words: child-parent relations, parental conflict, types of parental conflict, parental alienation syndrome, forensic psychological examination.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верстова М. В., Верстов В. В. Судебно-психологическая экспертиза в судебных спорах при определении места жительства детей // Вестник криминалистики. – 2019. – № 3 (71). – С. 75–81.
2. ГПК РФ Статья 85. Обязанности и права эксперта.
3. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации. – М., 2016.
4. Енгальчев В. Ф., Шипшин С. С. Практикум по судебно-психологической экспертизе: учебно-методическое пособие для экспертов, учебное пособие студентов факультетов психологии высших учебных заведений. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 288 с.
5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2005. – 320 с.
6. Мардер Л. Д. Опыт судебно-психологической экспертизы по вопросам о воспитании и месте жительства детей: измерение рисков [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2013. – Т. 3. – № 1. – URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58330.shtml>.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
8. Русаковская О. А., Сафуанов Ф. С., Харитонова Н. К. Актуальные вопросы участия специалистов в судебных спорах о воспитании детей раздельно проживающими родителями [Электронный ресурс] // Психология и право. 2011. – Т. 1. – № 1. – URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39325.shtml>.
9. Сафуанов Ф. С., Русаковская О. А. Методологические проблемы комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы по делам о воспитании детей при раздельном проживании родителей // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2.
10. Сафуанов Ф. С., Харитонова Н. К., Русаковская О. А. Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. – М., 2011.



11. Соловьева Е. А. Характер супружеских отношений как фактор воспитания детей в семье [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 10 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-supruzheskih-otnosheniy-kak-faktor-vozpitaniya-detey-v-semie>.

12. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. – М.: Наука, 1995. – 376 с.

13. Фигдор Г. Между иллюзией «развода» и ответственностью за вину // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 5. – С. 88–96

14. Фромм Э. Душа человека, ее способность к добру и злу. – М.: Аст, Астрель, 2010. – 564 с.

15. Чупров Л. Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования // Библиотека сообщества «Сетевое методическое объединение психологов образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=60513>.

16. Эриксон Э. Самоидентичность и жизненный цикл. – М., 2000. – 234 с.

17. Якимова Т. В. Нормативные и травмирующие аспекты развода родителей для ребенка // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normati-vnye-i-travmiruyuschie-aspekty-razvoda-roditelei-dlya-rebenka>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





Т. Н. Сафонова

УДК: 159.942: 159.922.7

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АНИМАЛОТЕРАПИИ

Вопросы, связанные с обеспечением эмоциональной стабильности ребенка-дошкольника, особенно актуальны в настоящее время в связи с кризисными социальными отношениями, ускорением темпа жизни.

Разнообразные социальные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности общества, порождают проблемы, вызывающие напряжения человека в интеллектуальной, духовной, эмоциональной, физической сферах. В то же время наибольших успехов и продуктивности в профессиональной деятельности и личной жизни добиваются эмоционально устойчивые и благополучные люди. В связи с этим актуален вопрос об эмоциональной устойчивости современного ребенка, положительно влияющей на общение, социализацию и школьное обучение.

Детские годы – это период интенсивного развития эмоциональной сферы и вместе с этим – период, когда возникает риск появления эмоционального неблагополучия. Старшие дошкольники – особенный возраст, возраст формирования личностных механизмов, влияющих на особенности поведения, характера в дальнейшей жизни.

В стандарте (ФГОС) дошкольного образования особый акцент делается на решении задачи по охране и укреплению как физического, так и психического детского здоровья, в том числе их эмоционального благополучия, которое возможно при непосредственном общении с каждым ребенком; уважительном отношении к каждому ребенку, к его эмоционально-чувственной и потребностной сферам.

По данным специальных экспериментальных исследований ряда авторов (О. И. Бадулина, А. И. Захаров, А. Д. Кошелева Ю. М. Миланич и др.), детское эмоциональное неблагополучие достаточно распространено в настоящее время. Причину этого явления видят в серьезных психических нагрузках, которые испытывают дети в результате длительного пребывания в дошкольном учреждении и постоянных контактов с другими детьми и взрослыми. Но и дети, не посещающие детский сад, страдают невротами, которые объясняются социально-психологическими, социально-культурными и социально-экономическими факторами.

На основании анализа специальной литературы можно констатировать тот факт, что исследований, связанных с проблемой эмоционального благополучия личности, немного; кроме того, рассмотрение этой проблемы связывают с вопросами развития эмоций человека.

Значимость эмоций в становлении и развитии личности ребенка, их особенности отмечали Л. А. Абрамян, З. М. Богуславская, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, Я. З. Неверович, С. Л. Рубинштейн и др. Отдельные стороны развития детских эмоций определены в исследованиях Л. И. Божович, Б. М. Бреслава, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, К. Изарда, А. Д. Кошелевой, А. Н. Лутошкина, А. Е. Ольшаниковой, И. В. Петривней, Т. А. Репиной, Л. С. Славиной и других.

Многие исследователи констатируют рост отрицательных эмоциональных признаков, проявляющихся у дошкольников (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, А. И. Захаров, Ю. М. Миланич, Я. З. Неверович, Т. Н. Осипенко и др.). В работах, направленных на исследование психологии эмоций (Л. С. Выготский, В. Виллонас, А. Г. Грецов, Е. П. Ильин, К. Э. Изард, Т. Н. Осипенко, Е. В. Субботский, Э. Фромм, Э. Эриксон, У. Макдаугол, А. Л. Гайдамак, К. Бюлер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, С. Г. Якобсон и др.), авторы отмечают такие признаки сферы эмоций, как ее многоплановость, вари-



тивность, разнообразие выполняемых функций, значение эмоций для правильного личностного развития.

Ряд педагогов, психологов выделяют факторы, оказывающие влияние на эмоциональное благополучие дошкольников. Это общение в семье и его особенности (З. М. Богуславская, С. В. Корницкая, А. Г. Рузская и др.); характер общения с педагогом (В. А. Горбачева, Т. Р. Каштанова, М. И. Лисина, В. Р. Лисина, Е. А. Панько, В. А. Петровский и др.); взаимоотношения с другими детьми (А. А. Рояк, Л. Н. Башлакова, Т. И. Ерофеева, и др.), успешность в деятельности (Р. С. Буре, Т. С. Комарова, Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина и др.). Были сделаны выводы и о факторах, отрицательно влияющих на эмоциональное благополучие дошкольника: неадекватная самооценка, личное сознание и т. п.

С учетом значимости вопроса эмоционального благополучия ребенка актуальны исследования проблемы, связанные с дошкольным детством. Специальные изыскания Т. С. Комаровой, Т. И. Ерофеевой, Г. П. Новиковой, Т. А. Репиной и др. убеждают в том, что эмоциональное благополучие у ребенка наблюдается, если удовлетворены его потребности в коммуникации и взаимодействии с другими детьми.

В некоторых исследованиях (А. И. Захаров, И. П. Воропаева, О. А. Карабанова, В. С. Мухина, М. И. Чистякова и др.) авторами называются методы психолого-педагогического воздействия на детей, имеющих эмоциональные нарушения: игровая деятельность, психогимнастика и др.

Эффективным средством благополучного развития эмоциональной сферы детей-дошкольников является анималотерапия. Анималотерапия – это метод оказания психотерапевтической помощи посредством взаимодействия с животными и их символами (образами, рисунками, игрушками). К сожалению, использование анималотерапии в качестве средства, способствующего эмоциональному благополучию личности дошкольника, мало изучено.

Информация о лечебной эффективности контакта человека с животными дошла до настоящего времени из описаний медиков периода античности и средневековья (Гиппократ, Герофил, К. Гален, Авиценна и др.). Первым историческим медицинским опытом терапии болеющих людей с использованием животных был опыт конца XVIII века (графство Йорк, Англия). Но интенсивное развитие анималотерапии отмечается на Западе в 1960-х годах (С. Баркер, Д. Дрейпер, Дж. Меллон, А. Катчер, Ф. Уилкинс, К. Аллен и др.). Само понятие в науку введено в 1969 г. Б. Левинсоном.

Как терапевтический метод анималотерапия представлена в работах зарубежных авторов (А. Катчер, Б. Левинсон, Д. Натансон, М. Робин, Л. Торкеллсон, У. Тук, З. Фрейд). В отечественной науке о анималотерапии так или иначе говорится в исследованиях С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина (функции анималотерапии); И. И. Анцуповой, Б. З. Драпкина, Д. В. Нестеровой (популяризация метода); Н. Л. Кряжевой (положительное влияние на психику взрослого и ребенка).

Однако необходимо отметить недостаточную разработанность вопроса о влиянии анималотерапии на эмоциональное благополучие дошкольников и средстве обеспечения эмоционального благополучия, что позволяет ставить вопрос о необходимости проведения исследования по названной проблеме.

Цель – научно-теоретически обосновать проблему обеспечения эмоционального благополучия дошкольников посредством анималотерапии; исследовать влияние анималотерапии на эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста.

Эмоциональное благополучие (неблагополучие) психологами характеризуется как качественная оценка эмоционального состояния человека. Следует отметить, что педагоги и психологи дают разные определения исследуемого понятия, однако все они, характеризуя эмоциональную сферу личности, выделяют общие сущностные характеристики эмоционального благополучия. Это ситуативная и личностная тревожность, активность и ра-



ботоспособность нормального уровня, адекватные действия в разных ситуациях жизнедеятельности, адекватная самооценка.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать тот факт, что сегодня авторы трактуют по-разному эмоциональное благополучие (неблагополучие), но все определения взаимодополняемые. В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть эмоциональное благополучие более основательно.

Ряд авторов (О. И. Бадулина, Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, В. И. Самохвалова, М. В. Зиновьева, О. А. Идобаева, В. Р. Лисина, Т. Я. Сафонова, Л. С. Славина) дают следующее определение: эмоциональное благополучие – это положительное эмоциональное самочувствие.

В целом можно отметить, что это понятие рассматривают все авторы, занимающиеся проблемой эмоций. Но достаточно часто применительно к этому понятию используются слова-синонимы: «положительный нервно-психический тон» (В. М. Бехтерев), «удовольствие, радость» (К. Изард), «счастье» (М. Аргайл) и т. п. И так, можно утверждать, что термин «эмоциональное благополучие» тесно связан с такими понятиями, как «эмоциональное здоровье», «психическое благополучие», «удовлетворенность жизнью», «субъективная оценка качества»; является сложным, многоаспектным, разноуровневым термином.

Истории имеющихся исследований доказывают наличие нескольких направлений по проблеме эмоционального благополучия: социально-психологическое – объясняет состояние эмоционального благополучия наличием социальных и психологических факторов, точнее – устойчивым положением в обществе и положительным отношением к этому, наличием устойчивого психоэмоционального состояния личности (М. Аргайл, Р. Бернс). Стронники психоаналитического направления – М. Кляйн, В. Оклендер – отмечают наличие причинно-следственной связи эмоционального благополучия и особенностей протекания развития личности в раннем периоде на-

личием соматических патологий. Психофизиологическое направление (В. М. Бехтерев, П. В. Симонов) связывает эмоциональное благополучие с физическим и психологическим здоровьем человека.

Последнее направление и положение поддерживается российскими психологами: Н. Д. Левитовым, В. Н. Мясищевым, Л. В. Куликовым и другими, которые также отмечают взаимосвязь здоровья, субъективного благополучия и психического состояния человека, при этом особенно выделяя субъективную сторону здоровья, имея в виду жизненную удовлетворенность вообще и нахождение в этом состоянии благополучия [16].

Исследователи Л. М. Аболин, О. А. Воробьева, В. Р. Сары-Гузель трактуют эмоциональное благополучие с точки зрения полноценного эмоционального регулирования и выполнения своих функций в жизни каждого человека.

Как важнейшую психологическую составляющую благополучия личности в целом, т. е. как характеристику, в которой сконцентрированы чувства, связанные с успешной (или неуспешной) жизнедеятельностью личности, отмечали М. С. Дмитриева, М. Ю. Долина, Л. В. Куликов.

В некоторых работах термин «эмоциональное благополучие» соотносится с понятием «эмоциональное здоровье». Оно, с точки зрения Л. В. Тарабакиной, составляет компонент психологического здоровья человека, который способствует «...единству уровней – ситуативно-ориентировочному, адаптационно-целевому, личностно-деятельностному; эмоциональное здоровье сохраняет целостность эмоционального отношения к себе и к миру в целом, способствует преобразованию отрицательных эмоций и порождает положительное окрашивание переживаний...» [20, с. 14].

И. М. Слободчиков отмечает влияние эмоционального благополучия на обеспечение высокой самооценки, сформированности самоконтроля, ориентации на успех в достижении целей, эмоционального комфорта в семье и вне семьи [17, с. 512].



Г. А. Урунтаева связывает эмоциональное благополучие с состоянием, помогающим ребенку проявлять уверенность, чувствовать себя защищенным; состоянием, способствующим полноценному развитию личности ребенка, помогающим вырабатывать у дошкольника положительные качества и доброжелательное отношение к другим людям [19, с. 36].

Эмоциональное благополучие – фундаментальное понятие, связанное с обеспечением качества жизни человека, закладываемого в детстве, поэтому зависимое от ближайшего окружения, семейных отношений.

В настоящее время признается то положение, что эмоциональное благополучие – это компонент психологического здоровья, не смотря на то, что само научное понятие «психологическое здоровье» было введено сравнительно недавно И. В. Дубровиной, по признанию которой психологическое здоровье важно как условие правильного развития и функционирования личности в процессе жизнедеятельности [5, с. 72].

Научная литература отождествляет психологическое здоровье с понятием «психическое здоровье». Психическое здоровье характеризуется наличием душевных сил, нужных для жизнедеятельности: человек волевой, здраво рассуждает, контролирует собственное поведение, способен к целеполаганию, планированию и организации своей деятельности и т. п. Психическое здоровье многими трактуется с позиции собственной жизнеспособности индивида, жизненной силы, обеспечения полноценного развития и функционирования психического аппарата [22, с. 20].

Практические психологи используют понятие, в соответствии с которым психологическое (психическое) здоровье должно характеризоваться эмоциональным благополучием, отсутствием тревожности, наличием конструктивных отношений и ответов на жизненные требования. По замечанию Е. Е. Чернухина, Т. Н. Афонина, психическое здоровье – есть состояние душевного (эмоционального) благополучия, когда отсутствуют болезненные психические проявления и обеспечивается адекватная условиям окружающей среды регуляция поведения, деятельности [17, с. 381].

Итак, эмоциональное благополучие признается компонентом психического здоровья и означает удовлетворенность в общении, наличие добрых взаимоотношений в семье и в ДОУ со всеми участниками образовательного процесса, благоприятного психологического климата в группах. В современных социокультурных условиях эмоциональное благополучие – одна из важных целей жизнедеятельности и условие достижения иных задач. Многочисленные исследования в эмоциональной сфере доказывают значимость и важность для человека эмоционального комфорта на протяжении онтогенеза.

Отечественные психологи (Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, В. А. Ганзен, Л. В. Куликов и др.) неоднократно подчеркивали взаимосвязь здоровья, субъективного благополучия и психического состояния человека, акцентируя внимание при этом на субъективной стороне здоровья и предполагая позитивное отношение к жизни в целом и переживание благополучия [10, с. 35; 14, с. 69].

Рассмотрев разные направления и подходы, хочется еще раз подчеркнуть, что эмоциональное благополучие – это положительное состояние человека, которое зависит от его самочувствия, отображает позитивное отношение к самому себе и окружающей действительности; возможность без затруднений адаптироваться к разным ситуациям.

В настоящее время можно говорить о том, что проблема, связанная с эмоциональным благополучием человека, до конца не раскрыта; это справедливо и относительно проблемы эмоционального благополучия дошкольников. Важно, что в психологии до сих пор существует проблема учета психологических характеристик и свойств личности, когда мы говорим о средствах и способах формирования эмоционального благополучия личности.

Как характеризуется эмоциональное благополучие (неблагополучие) дошкольников в научных исследованиях?

Ключевым моментом эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста является состояние эмоционального благополу-



чия детей. В этом возрасте эмоции – это уже не просто мгновенная реакция на ситуацию, а ее осмысление. Ребенок эмоционально благополучный преодолевает эгоцентризм, лучше включается в учебно-познавательные ситуации, успешнее самореализуется в деятельности.

Исследователи И. В. Фрайфельд, А. Е. Терентьев эмоциональное благополучие дошкольника трактуют с точки зрения положительно окрашенного эмоционального состояния ребенка, которое имеет ярко выраженное ощущение комфортности, защищенности, успешности, возникающее на основании исполнения его ведущих потребностей – это безопасность, любовь и принадлежность, самовыражение и общение [21, с. 146].

А. Д. Кошелевой, М. И. Лисиной, Г. Г. Филипповой рассматривается эмоциональное благополучие как состояние базовое, которое определяет позитивность дошкольника, его положительное мировосприятие и отношение к себе. Понятие «эмоциональное неблагополучие» может означать следующее: это измененное положительное отношение дошкольника к окружающей действительности, которое может привести к появлению негативных проявлений характера – агрессивности, безразличию, психосоматическим расстройствам [7, с. 121; 8, с. 11].

Эмоциональное благополучие – самое емкое понятие, определяющее успешность развития дошкольников, младших школьников; состояние, объясняющее эффективность общения, взаимодействия способностью его участников понимать чувства другого, а также управлять своими эмоциями, что важно для становления личности детей. Ласковое отношение окружающих к ребенку, признание его прав, проявление к нему внимания способствуют испытанию им эмоционального благополучия, преобладанию у него бодрого, жизнерадостного настроения, позволяют быть уверенным, защищенным.

Исследователи Л. А. Абрамян, М. И. Лисина, Т. А. Репина объясняют «эмоциональное благополучие» дошкольника устойчивым эмоционально-положительным самочувствием ребенка, при котором удовлетворяются его ос-

новные возрастные, биологические и социальные потребности.

Другие авторы (А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г. А. Свердлов, Е.П. Арнаутова) характеризуют эмоциональное благополучие такими признаками состояния ребенка, как устойчивость, положительность, комфортность, эмоциональность, которые, в свою очередь, определяют правильное отношение ребенка к миру и влияют на его переживания, познавательную сферу, эмоционально-волевою, особенности реагирования на стрессовые ситуации, отношения с ровесниками [10, с. 65].

Г. А. Урунтаева определяет эмоциональное благополучие чувством уверенности, защищенности, позволяющим адекватно развиваться ребенку, способствующим формированию его личностных качеств, доброжелательному отношению к окружающим. Автор выделяет основные характеристики эмоционального благополучия, которые проявляются в уровне различных отношений ребенка: к себе, ровесникам, взрослым; в общем эмоциональном тоне; в способности дошкольника характеризовать самочувствие другого; в уровне сопереживания, сочувствия, который дошкольник показывает вербально и невербально [6, с. 62].

О. Ю. Данилова убеждена в том, что благоприятный фон эмоций ребенка характеризуется приподнятым настроением, улыбкой и жестами, выражающими открытость и доверие; в такой ситуации ему легче вступить в игровую деятельность и взаимодействие, проявить интерес. Неблагоприятный фон эмоций у дошкольника проявляется в подавленности, плохом настроении, растерянности, грусти или в индифферентном выражении лица [4, с. 192].

Исследователями определены основные уровни эмоционального благополучия: высокий, средний и низкий. Высокий уровень эмоционального благополучия выражается желанием общаться; взаимодействием в течение длительного времени; успешным участием в общих делах; успешным выполнением как лидерских, так и пассивных ролей; умением ус-



транять конфликты; признанием и адекватным выполнением правил, исходящих от взрослых; заботливым отношением к чувствам людей и предметам окружающего мира; умением найти себе дело; владением правильными средствами проявления своего внутреннего самочувствия и т. д.

Средний уровень эмоционального благополучия означает недостаточную самостоятельность в общении, когда ребенок предпочитает только пассивные роли; неумелость в улаживании конфликтов; ребенок принимает помощь и по возможности ее оказывает.

Эмоциональное благополучие низкого уровня проявляется в нежелании и неумении взаимодействовать с другими окружающими людьми: как со взрослыми, так и со сверстниками; в отсутствии инициативности общения, в его избегании; в отсутствии контроля за своими действиями, поведением и эмоциями; в исключительной ориентации на себя и свои действия; в непризнании правил и норм общения и деятельности; в отсутствии нравственных понятий «хорошо», «плохо» или нежелании выполнять эти нормы, если они сформированы; в конфликтности и агрессивности.

Таким образом, можно констатировать факт наличия потребности ребенка в поддержке и ощущении себя безопасно и уверенно, которые должны обеспечить ему взрослые, прежде всего, – мать [9].

Анализ имеющихся исследований показывает наличие у детей старшего дошкольного возраста с эмоциональным неблагополучием неуверенности, мнительности, сверхтребовательности к себе, неудовлетворенности своим положением и достигнутыми успехами, защитно-агрессивного поведения, повышенной тревожности, страхов, заниженной самооценки. Можно констатировать тот факт, что отклонения в эмоциональной сфере могут наблюдаться у многих детей данного возраста, но это не всегда свидетельствует об эмоциональном неблагополучии, т. к. оно должно иметь в совокупности определенные проявления в поведении ребенка: ярко выраженные, отличные от других детей поведенческие черты.

Рассмотренные нами научно-методические подходы позволили определиться с критериями и показателями эмоционального неблагополучия в старшем дошкольном возрасте. Оно характеризуется нестабильностью эмоциональных реакций: частой сменой эмоций, преобладанием неустойчивого настроения; неадекватностью эмоциональных проявлений: неадекватной ситуацией формой выражения ребенка, интенсивностью эмоциональных реакций; преобладанием эмоций отрицательного содержания: частыми страхами, печалью, гневом; преобладанием сниженного настроения; наличием отклоняющихся эмоций: повышенной тревожности, страхов сверх возрастных норм; преобладанием заниженной самооценки: неуверенности в себе, повышенной ранимости, впечатлительности, склонности к самообвинению.

Таким образом, психологическая наука рассматривает эмоциональное благополучие в качестве компонента психологического здоровья дошкольников, мотивируя зависимость успешности его взаимодействия с окружающими взрослыми и детьми от испытываемых и проявляемых эмоций; это также признак успешности его социализации. Эмоциональное благополучие дошкольника считается важным ресурсом проявления личности для раскрытия ее самодостаточности, способности адекватно воспринимать себя, окружающую действительность и людей.

Одним из средств, эффективно воздействующим на формирование эмоциональной устойчивости, является анималотерапия (зоотерапия, пет-терапия) [1; 2; 3]. Исследователи достаточно давно пришли к выводам о лечебном влиянии животных на здоровье человека. По истечении времени были получены научные данные, которые стали использоваться в реабилитации. В настоящее время центры анималотерапии имеются во многих развитых странах. В них поправляют состояние здоровья многие люди разного возраста.

Терапия посредством животных положительно влияет на многие стороны здоровья, улучшает состояние психического, физического, эмоционального, социального состоя-



ния больных. В восстановительной терапии применяются разные животные, в зависимости от заболевания: дельфины, собаки, кошки, лошади и другие. Лечение осуществляется с использованием прогулок с животными, ухода за ними, игры; лечение индивидуальное и групповое.

Пет-терапия (англ. *pet therapy*, от англ. *pet* – обобщенное название домашних животных, дословно «любимое животное» или ААТ) (англ. *animal assisted therapy*) – метод лечения пациентов с помощью домашних животных (собак, лошадей, кошек, дельфинов, кроликов, птиц и пр.). В нашей стране пет-терапию в большей степени знают как зоотерапию или анималотерапию (от лат. *animal* – животное). Распространилась пет-терапия сначала на западе. В США находится международная организация терапии животными (Pet Therapy International). Пет-терапия пока не имеет общей терминологии [6; 12]. Обычно используют понятие «терапия с использованием животных» (“Animal Assisted Therapy”), включающая терапевтическую деятельность с одним клиентом и одним животным с определенной целью. Можно использовать и понятие «деятельность с участием животных» (“Animal Assisted Activities”).

Анималотерапия – разновидность терапии с включением животных как формы лечения с целью улучшения социальных, эмоциональных или когнитивных функций. Некоторые знают ее как теорию привязанности (биофилия), в основе которой – связь человека и животных.

Анималотерапия пользуется своим инструментарием. Это могут быть рисунки животных, рассказы, сказки, кино о них, игрушки и, конечно, настоящие животные, безопасные для общения.

Таким образом, у человека и животных давняя неразрывная связь. Так как общение с животными нравится детям, подросткам, взрослым, анималотерапия станет полезной людям, с трудом выражающим свои мысли и чувства, управляющим эмоциями. Анималотерапия считается молодым направлением в области лечебной и восстановительной медицины; ее

исследования перспективны в плане открытия новых направлений лечения, которые могут восстанавливать здоровье и быть результативными в дальнейшем [13].

Как показывают исследования, одним из эффективных средств достижения эмоционального благополучия детей является анималотерапия.

При общении с животными происходит расслабление всего организма, улучшается эмоциональное состояние, появляется возможность выразить чувства и управлять своими эмоциями. Общение с животными лечит нарушения эмоциональных и поведенческих проявлений. Анималотерапия снижает агрессивность, раздражительность, гиперактивность. Общение с животными, в том числе и домашними, помогает детям выразить свои эмоции. Когда дети наблюдают за животными и взаимодействуют с ними, их поведение меняется в лучшую сторону. Животные как источник интереса со стороны детей могут быть отвлекающим фактором, снижающим напряжение во многих ситуациях.

В рамках обозначенной выше темы нами было проведено исследование уровня эмоционального благополучия старших дошкольников в одном из ДОУ г. Муром. К исследованию привлечена группа воспитанников в количестве 18 детей.

За основу показателей эмоционального благополучия нами взяты критерии, определенные Н. Ю. Сергеевой. Это эмоциональные состояния и характер их проявления (эмоциональная устойчивость, положительный фон настроения, уверенность); поведение (общительность, активность, доброжелательность) [18, с. 184].

Их качественная характеристика следующая. При высоком уровне эмоциональной устойчивости ребенок обладает адекватной тревожностью, спокоен, безмятежен; фон настроения – жизнерадостный, бодрое настроение, оптимистичный настрой. Уверенность высокого уровня характеризуется тем, что ребенок не сомневается в своих силах, смело приступает к новым видам деятельности, имеет



адекватную самооценку. Активность дошкольника высокого уровня проявляется в работоспособности, раскованности, свободе в самовыражении, инициативности, самостоятельности, творческом воображении. Доброжелательность высокого уровня – это заботливое и внимательное отношение к сверстникам и взрослым, проявление миролюбия, дружелюбности, сочувствия, готовности к плодотворному сотрудничеству. Высокий уровень общительности выражается в стремлении к общению, контактности, в умении не теряться в ситуациях общения, брать инициативу на себя, стремиться к лидерству, легко находить общий язык с партнером.

Эмоциональная устойчивость среднего уровня по тем же критериям определяется следующими показателями: выраженная тревожность; переменчивое настроение, временами ребенок раздражен, возбужден; часто не сомневается в своих силах при условии внешней поддержки, помощи; имеет неадекватную самооценку. Дошкольник демонстрирует ситуативную активность в хорошо знакомой деятельности, иногда проявляет инициативу, самостоятельность, избирательную доброжелательность, нередко бывает заботлив и внимателен по отношению к одним и резко враждебен, несправедлив по отношению к другим, выборочно готов к сотрудничеству; стремится к общению, но иногда не может найти общий язык с партнером, понять другого, уступить.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости – это повышенная тревожность, ребенок полон мрачных опасений, страхов; может проявлять агрессивность, апатию, депрессию. У дошкольника угнетенное, подавленное настроение, пессимистический настрой; он опасается приступать к новым видам деятельности. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, имеет место самоуверенность или неуверенность; ребенок проявляет низкую работоспособность, пассивность, скованность, несамостоятельность мышления.

Дошкольник небрежно, невнимательно относится к сверстникам, взрослым; часто проявляет конфликтность, враждебность по от-

ношению к ним, не имеет навыков совместной деятельности. Он неконтактен в общении, теряется в ситуациях общения, не берет инициативу на себя; часто фиксируется на самозащите, замкнут, отчужден, изолирован.

Для определения обозначенных уровней эмоционального благополучия предусматривается реализация следующих методов исследования: наблюдение, анкетный опрос. Также нами подобран конкретный диагностический инструментарий оценки развития эмоциональной сферы дошкольников. В качестве основных методов выступили наблюдение за эмоциональным состоянием ребенка в течение дня; беседы с ребенком о его настроении, о том, что влияет положительно и отрицательно на настроение; беседы с родителями об эмоциональных проявлениях ребенка, об имеющихся поведенческих проблемах; анкетирование родителей и педагогов.

Обобщенные данные исследований показали следующее: уровень эмоционального благополучия в норме у 12 детей (66,7 % от общего числа детей). Средний уровень эмоционального благополучия у 5 человек (27,8 %). Низкий уровень эмоционального благополучия выражен только у 1 ребенка (5,5 %).

Полученные данные наблюдений в большинстве своем совпадают с результатами анкетирования родителей. Родители (10 человек) считают эмоциональное состояние своих детей хорошим, благополучным, что объясняют нравственной атмосферой семьи, любовью к детям, интересом к их переживаниям и мнению. Взаимоотношения со взрослыми и другими детьми – ровные, неконфликтные. В доме есть кошка или собачка, за которыми дети ухаживают, играют с ними. В результате взаимодействия с животным эмоциональное состояние ребенка в большей степени положительное: он общительный, доброжелательный, активный, уверенный. В отношениях с другими детьми и взрослыми, в том числе и в детском саду, уравновешенные, терпеливые, уступчивые и приветливые. Причем, замечено, что эмоционально благополучные дети воспитываются в семьях, где есть домашнее животное – кошка или собака.



Однако следует отметить, что часть родителей не так оптимистичны в отношении эмоционального благополучия своих детей. Они отмечают, что во взаимоотношениях со взрослыми иногда бывают конфликты. Ребенок обижается на взрослых за то, что его наказывают, или что-то не разрешают. В отношениях с другими детьми бывают разными, чаще их эмоциональное состояние неустойчивое, они склонны командовать. Домашних животных, в этих семьях нет по причине безразличия к ним или аллергических реакций на животных у кого-то из членов семьи.

Полученные данные говорят о необходимости осуществления коррекционных мероприятий с использованием анималотерапии под общим названием «Ребята и зверята». Работа осуществлялась в течение двух недель, предполагала проведение 5 занятий (о собаках, кошках, лошадях, аквариумных рыбках и о анималотерапии); игр; практической работы по знакомству с животными; чтение книг, просмотр видеofilмов, использование упражнений, направленных на сплочение и эмоциональную адаптацию детей. Коррекционная работа имела познавательно-исследовательский характер. Участники работы: дети старшей группы, родители воспитанников, педагоги.

Коррекционный этап проводился нами со всеми детьми данной группы. Цель коррекционной работы – рассмотреть анималотерапию как средство достижения эмоционального благополучия детей и систематизировать позитивные эффекты воздействия животных на человека. Для достижения цели важно было подобрать и проанализировать литературу о способах воздействия животных на человека; сформировать знания детей об анималотерапии и представления о том, как животные могут влиять на людей; вовлечь детей и родителей в познавательно-исследовательскую деятельность по теме исследования; разработать рекомендации по общению с животными и их содержанию в городских условиях. Мы предполагали, что по окончании коррекционно-развивающей работы дети смогут по-

следовательно рассказывать о своих домашних питомцах; у них сформируются представления об условиях содержания животных в городских квартирах; дошкольники будут эмоционально воспринимать литературные произведения и выражать свое отношение к персонажам.

Сотрудничество с семьей осуществлялось в форме консультаций, например, на темы: «Чему учат нас домашние питомцы?», «Если в доме животное» и др.; а также работы по повышению уровня компетентности родителей по теме исследования, создание семейных мини-проектов о своих домашних любимцах.

Специалисты ДОО привлекались к участию в физкультурных развлечениях и театрализации на темы о животных. Совместная деятельность педагога с детьми включала беседы, викторины, представление семейных мини-проектов о своих домашних питомцах, театрализованные представления, выставки рисунков и др.

Образовательная деятельность носила интегрированный характер разных ее областей:

- познавательного развития (наблюдение за живым объектом, рассматривание иллюстраций с изображением животного, рассказы и беседы воспитателя, дидактические игры, рассматривание картин, фотографий, ФЭМП, ситуативный разговор, НОД, настольные электронные игры);
- речевого развития (пересказ произведений о животном, чтение художественных произведений, подбор пословиц, загадок о животном, чтение стихов);
- художественно-эстетического (лепка, проектирование, рисование, конструктивная деятельность – оригами, рисование, рассматривание репродукций картин);
- физического развития (ролевая гимнастика (эподы), подвижные игры, имитация движений животных);
- социально-коммуникативного развития (сюжетно-ролевые игры, инсценировки, строительные игры);
- исследовательской деятельности детей (наблюдение за живым объектом – животным,



просмотр видеофильма (изучение внешнего вида и повадок животного), рассматривание мягкой игрушки (изучение внешнего вида животного), просмотр презентации о повадках животного.

В процессе достижения основной цели параллельно осуществлялось еще одно важное обследование детей в начале работы (мониторинг знаний детей).

Цель проведения диагностики – выявить уровень знаний детей по теме программы.

Критерии оценки ответов:

1 балл – если нет ответа или ребенок затрудняется ответить на вопрос, путается;

2 балла – у ребенка имеется определенный объем знаний, но отвечает с помощью наводящих вопросов;

3 балла – ребенок отвечает самостоятельно, может сформулировать выводы.

Критерии, определяющие знания детей:

7-9 баллов – низкий уровень;

10-12 баллов – средний уровень;

13 баллов и выше – высокий уровень.

Низкий уровень в начале работы объясняется чаще всего недостаточным объемом знаний; восприятие темы было слабо выражено и проявлялось только при активном побуждении взрослого.

По завершению коррекционно-развивающей работы было проведено повторное обследование детей с целью выявления уровня знаний детей по теме после серии занятий (мониторинг знаний детей). Цель проведения диагностики – выявление динамики уровня знаний детей о животных и анималотерапии. Критерии оценки ответов те же.

Опираясь на данные обследования детей, которые впервые познакомились с возможностями анималотерапии, можно смело говорить о том, что работа по данной теме заметно улучшила показатели как по каждому ребенку, так и по группе в целом. Лишь у одного ребенка и в конце работы наблюдается низкий уровень, что обуславливается особенностями его психического развития.

У большинства детей наблюдался стойкий интерес к исследовательской деятельности. Проведенная работа оказала положитель-

ное влияние на эмоциональное благополучие детей.

Обобщенные данные показывают незначительную положительную динамику, которая выражается в следующих показателях: уровень эмоционального благополучия в норме у 13 детей (72,2 % от общего числа детей). Средний уровень эмоционального благополучия в целом количественно не изменился – это 5 человек (27,8 %). Но из этой группы перешел 1 ребенок, у которого средний уровень эмоционального благополучия поднялся до высокого уровня. У одного дошкольника после проведенной работы низкий уровень эмоционального благополучия повысился до среднего уровня. По-прежнему отмечаем, что эмоционально благополучные дети воспитываются в семьях, где есть домашнее животное – кошка или собака.

Подводя итог данному исследованию, резюмируем, что реализацию предложенной коррекционной деятельности в исследуемой группе можно считать успешной. Качественный анализ результатов контрольной диагностики уровня эмоционального благополучия детей показывает, что дети в этой группе стали более спокойными, общительными, наладили более позитивный контакт с родителями.

После занятий в рамках данной деятельности у детей сформировались устойчивые поведенческие реакции, обеспечивающие эмоциональную адекватность в контактах с окружающим миром. По результатам наших наблюдений у детей повысилась общая поведенческая активность. Дети стали охотнее вступать в конструктивные контакты со сверстниками, научились договариваться. Все это подтверждает эффективность проделанной нами коррекционной работы.

Для развития эмоциональной сферы детей можно провести нестандартные игры и упражнения – индивидуальные, с подгруппой или групповые. Главное в деле обеспечения эмоционального благополучия ребенка – искренняя заинтересованность в успехе, а также единство взглядов значимых взрослых – родителей, воспитателей.



Работу по поддержанию эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста следует осуществлять в системе и всеми заинтересованными в этом взрослыми. Главная цель такой работы – не избавить ребенка от всех тревог, а научить его разбираться с помощью взрослого в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, а искать и находить решение задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Очень важно создавать ситуации успеха в любой детской деятельности, позитивно подкрепляя их. Сотрудникам дошкольного учреждения необходимо поддерживать и подкреплять развивающееся положительное взаимодействие с родителями. При этом рекомендации по формам и методам работы с родителями могут быть следующие:

- подбор специальной психолого-педагогической литературы об особенностях эмоциональных проявлений детей шестого года жизни, которую можно размещать в уголке для родителей;

- ведение дневников «Эмоции и чувства моего ребенка» для отслеживания психо-эмоционального состояния детей – одна из новых и эффективных форм;

- осуществление работы копилки вопросов родителей, например, «О чем бы вы хотели спросить» для получения обратной связи в работе с родителями;

- выпуск памяток, информационных листов об особенностях данного возраста, рекомендуемых упражнениях, развивающих играх;

- информирование родителей через специально созданную систему работы с родителями в данном учреждении, например, информационно-тематические газеты и др.;

- регулярная организация и систематическое проведение тематических встреч с руководителем ДОУ, медицинской службой, педагогами детского сада;

- консультирование с конкретными практическими рекомендациями игр, игровых упражнений.

Чтобы существенно повысить эмоциональный фон ребенка, педагогам и родителям, вос-

питывающим ребенка, необходимо обеспечить реальный его успех какой-либо деятельности (в рисовании, игре, помощи по дому и др.). Ребенка нужно меньше ругать и больше хвалить, причем, не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов (сегодня нарисовал лучше, чем вчера; быстрее убрал игрушки и т. д.).

Больше обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в детском саду. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать улучшению эмоционального благополучия ребенка.

Чтобы помочь ребенку в улучшении эмоциональной сферы была действенной, необходимо изучить его интересы и склонности, желания и предпочтения; пронаблюдать, какие предметы, действия и ситуации вызывают положительные эмоции. Чрезвычайно важно не оставлять без внимания проявления эмоций интереса и удивления. Целесообразно фиксировать ситуации, в которых они возникают, а также отмечать объекты, которые их вызывают; важно налаживать взаимоотношения с ребенком, чтобы он себя чувствовал спокойно и уверенно.

Исследование не исчерпало всех аспектов сложной проблемы, связанной с эмоциональным состоянием ребенка. Дальнейшего изучения требуют вопросы, связанные с рассмотрением содержания системно-ролевой деятельности воспитателя и педагогических аспектов взаимодействия; проблема формирования профессионально-личностных качеств воспитателя, определяющих успех их социального взаимодействия с детьми и эмоциональное благополучие дошкольников, и ряд других.

В нашем исследовании был осуществлен анализ основных подходов по проблеме освещенности вопроса об эмоциональном благополучии, влиянии анималотерапии на эмоциональное состояние дошкольников. Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет констатировать разнообразие мнений и взглядов ученых на сущность эмоционального благополучия, но единым яв-



ляется признание воздействия социальных факторов на эмоциональное самочувствие человека.

Настоящие изыскания, направленные на коррекцию эмоциональной сферы дошкольников, свидетельствуют об огромном потенциале анималотерапии (взаимодействию с животными). Коррекционная работа, связанная с формированием постоянных поведенческих реакций детей, направлена на обеспечение эмоциональной адекватности дошкольников во взаимодействии с окружающей действительностью посредством анималотерапии. Успешность станет возможной, если будут соблюдаться определенные психолого-педагогические условия:

– во-первых, коррекция включена в образовательный процесс, связанный с обеспечением эмоционального благополучия дошкольников, с использованием анималотерапии;

– во-вторых, педагоги ДОУ компетентны в области коррекции эмоционального поведения детей;

– в-третьих, педагогическая грамотность родителей, связанная с разрешением проблем эмоционального благополучия детей, соответствует высокому уровню.

Работа ДОУ, связанная с организацией деятельности по коррекции уровня эмоционального благополучия дошкольников старшей группы показывает необходимость использования диагностической, профилактической, развивающей форм работы и методов наблюдения, беседы, опроса и других.

Эмпирическое исследование было связано с выявлением уровня эмоционального благополучия у старших дошкольников и направлено на определение того, насколько эффективна использованная коррекция эмоционального поведения старших дошкольников посредством анималотерапии.

Результаты диагностического исследования дошкольников старшей группы выявили, что преобладающее количество детей имеют нормальный уровень эмоционального благополучия. Однако наблюдения за детьми старшей группы убедительно показывают, что

ряд форм эмоционального неблагополучия так или иначе проявляется практически у всех дошкольников группы.

Проведенная повторная диагностика в старшей группе МБДОУ показала эффективность использованной коррекционной деятельности; анималотерапию можно рассматривать как средство достижения эмоционального благополучия детей и систематизировать позитивные эффекты воздействия животных на человека. Беседы с родителями дошкольников подтвердили наше предположение о лучшем поведении детей в домашней обстановке, особенно в семьях, где есть домашние животные.

Нами определены главные психолого-педагогические условия, соблюдение которых способствует эмоциональному благополучию детей. Оно возможно, если удовлетворена потребность ребенка в общении с педагогом, в коммуникации или в совместной деятельности со сверстниками; достигается успех в детской деятельности и другие.

Таким образом, итоги данного исследования позволяют сделать вывод о том, что реализация коррекционной деятельности в старшей группе ДОУ прошла успешно. Качественная оценка результатов контрольной диагностики уровней эмоционального благополучия детей показывает положительную динамику: дошкольники стали спокойнее, общительнее, изменилось и стало позитивнее общение и взаимодействие с родителями. Проведенные занятия в рамках данной работы позволили сформировать у дошкольников положительно-устойчивое поведение, которое обеспечивало эмоциональную адекватность во взаимодействии с окружающей действительностью. Результаты наших наблюдений демонстрируют повышение общей поведенческой активности детей. Дошкольники охотнее и конструктивнее стали контактировать друг с другом, научились договариваться.

В процессе достижения основной цели параллельно была решена еще одна важная задача. В ходе обследования детей в начале и в конце работы (мониторинг знаний детей) выявлен уровень знаний детей о животных и



анималотерапии. Повторное обследование детей также подтверждает эффективность проделанной нами коррекционной работы.

Проверка эффективности разработанных средств, способствующих эмоциональному благополучию детей шестого года жизни позволили решить поставленные задачи и достичь цели нашего исследования.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена открытому для исследований вопросу обеспечения эмоциональной стабильности дошкольника как составляющей детского здоровья. Автор анализирует понятия «эмоциональное благополучие», «анималотерапия» и подходы к обеспечению эмоционального благополучия детей в условиях дошкольного образования в научной литературе; характеризует состояние эмоционального благополучия детей; рекомендует коррекционное, поддерживающее и развивающее направления деятельности по обеспечению эмоционального благополучия дошкольников возможностями анималотерапии.

Ключевые слова: личность ребенка-дошкольника, эмоциональная сфера, эмоциональное благополучие, эмоциональное неблагополучие, анималотерапия.

SUMMARY

The article is devoted to the issue of ensuring emotional stability of a preschooler as a component of children's health, which is open for re-search. The author analyzes the concepts of "emotional well-being", "animal therapy" and approaches to ensuring the emotional well-being of children in preschool education in the scientific literature; characterizes the state of emotional well-being of children; recommends correctional, supportive and developing activities to ensure the emotional well-being of preschoolers with the possibilities of animal therapy.

Key words: personality of a preschool child, emotional sphere, emotional well-being, emotional distress, animal therapy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анималотерапия: что это такое и чем полезна. Здоровье и долголетие [Электронный ресурс]. – URL: <https://ekolekar.com/animaloterapiya.html>.

2. Анималотерапия – лечение животных. Виды и функции анималотерапии. [Электронный ресурс]. – URL: pcenter-itt.ru.

3. Виды и функции анималотерапии [Электронный ресурс]. – URL: defektologiya.pro.

4. Данилова О. Ю. Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–201.

5. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.

6. История и виды пет-терапии [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfiles.net/preview/3600135/>.

7. Калишенко В. Д. Влияние оценки педагога на эмоциональное благополучие дошкольников // Вестник славянских культур. – 2012. – № 25. – С. 121–126.

8. Карелина И. О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017 – 122 с.

9. Корниец И. Е. Эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/11/29/>.

10. Кошелева А. Д. [и др.] Эмоциональное развитие дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

11. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 51–55.

12. Мартынюк А. История и виды пет-терапии [Электронный ресурс]. – URL: <https://hronos-center.ru/o-pet-terapii/>.

13. Общая психология: учебное пособие [Электронный ресурс] / под ред. А. К. Белоусовой, Е. А. Азаровой. – Ростов-н/Д., 2012. – 158 с. – URL: <https://studopedia.org/1-137240.html>.

14. Одинцова В. В., Горчакова Н. М. Эмоциональное благополучие как интегративная



характеристика эмоциональной сферы // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2014. – Вып. 1. – С. 69–77.

15. Пет-терапия. База знаний. PSYWEB [Электронный ресурс]. – URL: <https://psyweb.global/database/knowledge/article-80-pet-terapiya>.

16. Пожиткина Н. В., Савенок Д. А., Папушина А. В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/06/856>.

17. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – 752 с.

18. Сергеева Н. Ю. Эмоциональное благополучие детей // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 184–188.

19. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. – М.: Изд. «Владос», 1995. – 96 с.

20. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: автореферат дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2000. – 40 с.

21. Фрайфельд И. В., Терентьев А. Е. Организация физкультурно-оздоровительных занятий при формировании эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2009. – № 4. – С. 146–150.

22. Шувалов А. В. Интерсубъективные условия психологического здоровья детей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 26 с.

О. А. Лебеденко

УДК 159.922

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

На протяжении всей жизни человек адаптируется ко всему, что его окружает. Социально-психологическую адаптацию можно определить как процесс взаимоотношений личности со средой, где происходит двусторонний процесс удовлетворения потребностей. Результатом успешной социально-психологической адаптации, на наш взгляд, можно считать комфортное пребывание личности в социальной среде, непрерывный процесс развития, реализации личностного потенциала.

Социально-психологическая адаптация является механизмом, посредством которого происходит социализация подростка, формирование самооотношения и личной ответственности подростка. В подростковом возрасте адаптационный процесс направляется на социальное окружение, выбор дальнейшего жизненного пути. Согласно ФГОС общего образования подросток должен использовать свои знания для адекватной ориентации в окружающем мире, выработки способов адаптации в нем, успешной социализации. [9]

Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что подросток включается в новые взаимоотношения с окружающими, занимая среди них новое место и выполняя новые функции. Включение подростка в различные виды общественной деятельности способствует усвоению социальных ценностей, а также формированию нравственных качеств личности.

Цель исследования состояла в изучении взаимосвязи социально-психологической адап-





тации и самооотношения подростков. Была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и компонентов самооотношения в подростковом возрасте. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи: выявить уровень социально-психологической адаптации старших подростков; определить уровень сформированности компонентов самооотношения у подростков; проанализировать наличие взаимосвязи между социально-психологической адаптации и самооотношением подростков.

В исследовании приняли участие подростки МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону в возрасте 14-15 лет. Общая выборка составила 65 человек.

Методики исследования: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптации А. К. Осницкого), тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); методы математической статистической обработки (корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена в программе SPSS Statistics 17.0).

В психологической науке существуют различные подходы к определению понятия «социально-психологическая адаптация». А. А. Налчаджян под социально-психологической адаптацией подразумевал такие взаимоотношения между группой и личностью, когда человеку удается эффективно реализовывать любую деятельность, удовлетворяя свои социальные потребности, не вступая в конфликты с обществом и самим собой. [5, с. 25].

Н. А. Ошуркова полагает, что во время социально-психологической адаптации человек связан с социальной средой через определенную социальную ситуацию, которая предоставляет ему комплекс социальных норм. Автор рассматривает социально-психологическую адаптацию как проблемную нормативную ситуацию, которая определяется совокупностью внешних и внутренних условий, поскольку, с одной стороны, индивиду необходимо реализовать деятельность в соответ-

ствии с полученными социальными нормами, а с другой стороны, он не может этого сделать из-за отсутствия необходимого поведенческого шаблона [4, с. 6].

Опыт, накопленный подростком к этому возрасту, уже недостаточен для эффективного взаимодействия с окружающим миром. Поэтому выделяются некоторые особенности данного периода. Перед подростками стоит задача найти хороших и верных друзей, единомышленников. Значимым являются эмоциональные контакты, доверительное общение [6, с. 32]. Взаимодействуя со сверстниками, сопоставляя свои черты характера, особенности поведения, подросток определяет, кто он есть. Круг сверстников играет важную роль в социальном развитии подростков. Уровень самооценки и притязаний подростков корректируется внутри отношения с другом. Здесь очень ценятся такие качества, как смелость, умение владеть собой, знания, сообразительность [7, с. 57].

При анализе социально-психологической адаптации в подростковом возрасте З. К. Абдукеримова в своем исследовании опирается на типы общения как основы овладения ролевыми функциями и социального статуса, определяющие «эмоциональный комфорт и удовлетворение от пребывания в социальной среде». Нерегламентированный тип общения отвечает характеру возникающих потребностей подростков и способствует высокой адаптации, а вот подростки с преобладающим регламентированным типом адаптации находятся на низком уровне процесса адаптации [1, с. 4].

В современной психологии образования отдельного внимания заслуживает анализ развития самооотношения в подростковом возрасте, который характеризуется стремлением к взрослости, выбором дальнейшего жизненного пути, ростом самосознания, чувствительностью к оценкам окружающих людей и развитием самооотношения и «Я-концепции».

На данный момент в психологии не существует единого подхода к пониманию строения самооотношения. Одни ученые рассмат-



ривают его как одномерное понятие, другие – как сложную структуру [2, с. 75]. Термин «самоотношение» впервые был введен Н. И. Сарджвеладзе, который рассматривал его «как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя» [8, с. 6].

Самоотношение представляет собой личностное новообразование и его суть возможно отобразить исключительно посредством жизненных ситуаций, а также в видах деятельности, имеющих мотивационный подтекст и подкрепленных процессом личностной самореализации. В подростковом возрасте о человеке можно говорить, что когнитивный, поведенческий и эмоциональный элементы самоотношения сформированы на уровне нормы для взрослого человека. Кроме того, неизменным спутником процесса определения самосознания является рефлексивный метод.

А. В. Мантикова полагает, что самоотношение в старшем подростковом возрасте характеризуется нестабильностью и уязвимостью к неконструктивной критике. Несмотря на то, что самоотношение является эмоциональным продуктом личности, на его становление в подростковом возрасте огромную роль оказывают внешние оценки родителей, учителей и ровесников, то есть оно тесно связано с процессом адаптации к социуму [3, с. 6]. Поэтому целью эмпирического исследования явилось изучение взаимосвязи социально-психологической адаптации и самоотношения подростков.

На первом этапе исследования определялся уровень социально-психологической адаптации с помощью опросника «Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда» (в адаптации А. К. Осницкого).

Данная методика позволила выявить особенности социально-психологической адаптации подростков в социуме. Результаты исследования по интегральному критерию адаптации показали, что значительная часть респондентов обладает высоким уровнем адаптации, что составляет 47 % от общей выборки

респондентов, и средним уровнем адаптации – 42 % старших подростков. Следовательно, данные подростки в целом хорошо адаптированы и комфортно чувствуют себя в обществе. Группу подростков с низкой степенью адаптивности составили 21 % старших подростков. Анализ результатов по интегральным показателям социально-психологической адаптации старших подростков представлен в табл. 1.

Таблица 1

Результаты по интегральным показателям уровня социально-психологической адаптации старших подростков

Показатели	Средние показатели, %
Адаптация	53
Самоприятие	67
Приятие других	60
Эмоциональная комфортность	54
Интернальность	56
Стремление к доминированию	48

Проанализировав таблицу, можно сделать вывод о том, что старшие подростки наиболее высокий уровень имеют по показателям «самоприятие» (67 %) и «приятие других» (60 %), а наибольшее число респондентов (48 %) зарегистрировано по показателю «стремление к доминированию». Это означает, что в целом старшие подростки хорошо относятся к себе и к окружающим, однако не стремятся к власти над другими.

На втором этапе исследования изучались особенности самоотношения подростков с помощью теста-опросника самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев). Подросткам предлагается 57 утверждений, определяющих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям, с которыми они должны были согласиться или не согласиться. Анализ среднегрупповых показателей выраженности шкал самоотношения подростков показал, что в группе респондентов наиболее выражены



Таблица 2

Результаты диагностики сформированности самооотношения подростков (Тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев))

№	Шкалы, %										
	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение от другим	Самоинтерес	Самоуверенность	Отношение других	Само принятие	Саморуководство	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Признак не выражен	17	10	17	23	40	17	23	17	33	20	23
Признак выражен	33	40	66	43	50	60	43	33	53	47	60
Признак ярко выражен	50	43	17	33	10	23	33	50	17	33	23

такие шкалы: «саморуководство» (57,0); «самопринятие» (54,0); «самоуважение» (53,0). А вот такие шкалы самооотношения, как «самообвинение» (47,0); «ожидаемое отношение от другим» (48,0); и самоинтерес» (48,0); выражены в меньшей степени.

Качественный анализ уровней выраженности признака по каждой шкале самооотношения подростков представлен в таблице 2.

У большинства респондентов выявлены такие признаки самооотношения, как «ожидаемое отношение от других», «самоинтерес», «самопринятие», «самопонимание», «самоуверенность», «отношение других». Наиболее ярко выраженными признаками самооотношения являются «самоуважение», «аутосимпатия», «саморуководство». Полученные результаты могут объясняться особенностями психического развития в подростковом возрасте.

Для определения взаимосвязи социально-психологической адаптации и показателей самооотношения подростков использовались методы математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена в программе SPSS Statistics 17.0). Данные представлены в табл. 3.

Изучив полученные данные, можно сказать, что были найдены шесть значимых корреляционных связей: между уровнем адаптации и такими показателями самооотношения, как «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», «отношение других», «самопринятие», «самопонимание», «самоуверенность», «самоуважение». Рассмотрим подробнее полученные значимые корреляционные связи.

уверенность», «отношение других», «самопринятие», «самоуверенность», «самоуважение». Рассмотрим подробнее полученные значимые корреляционные связи.

Таблица 3

Корреляции

О	Ро Спирмена	
	Адаптация	
	Коэффициент корреляции	Знч. (2-сторон)
Самоотношение	0,052	0,734
Самоуважение	0,394**	0,007
Аутосимпатия	0,366*	0,013
Ожидаемое отношение	0,051	0,741
Самоуверенность	0,359*	0,015
Самоинтерес	-0,145	0,342
Отношение других	0,357*	0,016
Самопринятие	0,409**	0,005
Саморуководство	0,352*	0,018
Самообвинение	0,175	0,251
Самопонимание	0,051	0,738

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).
 **. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

Положительная корреляционная связь существует между уровнем социально-психологической адаптации и уровнем показателя «самоуважение». Таким образом, подростки



с высоким уровнем социально-психологической адаптации верят в себя, в свои силы, способности, энергию, а подростки с низким уровнем социально-психологической адаптации – наоборот.

Существует значимая положительная корреляционная связь уровня социально-психологической адаптации и показателя «аутосимпатия» самооотношения подростков. Таким образом, чем выше показатели по шкале «уровень социально-психологической адаптации», тем выше показатели по шкале «аутосимпатия».

Была выявлена положительная корреляционная связь между уровнем социально-психологической адаптации и уровнем показателя «самоуверенность». Следовательно, высокие значения по первой шкале коррелируют с высокими значениями по второй. Так, подростки с высоким уровнем социально-психологической адаптации более уверены в себе и своих силах, чем подростки с низким уровнем социально-психологической адаптации.

Была выявлена положительная корреляционная связь между уровнем социально-психологической адаптации и уровнем показателя «отношение других». Соответственно, между значениями шкал имеется прямая зависимость. Так, подростки с более высоким уровнем социально-психологической адаптации ожидают позитивное отношение к себе со стороны окружающих людей, а подростки с более низким уровнем социально-психологической адаптации – негативное отношение.

Существует положительная корреляционная связь между уровнем социально-психологической адаптации и уровнем показателя «самопринятия». В связи с этим можно сказать, что чем выше показатели уровня социально-психологической адаптации, тем выше показатели по «самопринятию». Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что подростки с высоким уровнем социально-психологической адаптации принимают себя такими, какие они есть, положительно относятся к себе как к личности.

Существует положительная корреляционная связь между уровнем социально-психоло-

гической адаптации и уровнем показателя «саморуководство». Так, подростки с более высоким уровнем социально-психологической адаптации имеют более высокий уровень саморуководства, то есть действуют в большинстве случаев на основе собственных убеждений и ценностей, чем на основе социальных норм или группового давления.

В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены значимые положительные корреляционные связи между уровнем социально-психологической адаптации и рядом показателей самооотношения, таких как «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», «отношение других», «самопринятие», «саморуководство».

Сформулированы следующие выводы:

- подростки, имеющие высокий уровень социально-психологической адаптации, отличаются верой в себя, в свои силы, способностью по сравнению с другими респондентами бороться с трудностями в социально-психологической адаптации;
- у подростков, имеющих высокий уровень социально-психологической адаптации, отмечается позитивная самооценка, в отличие от сверстников с низкой адаптацией в социуме;
- для подростков с высокой социально-психологической адаптацией свойственно ожидание позитивного отношения к себе со стороны окружающих людей, неадаптированные подростки ожидают негативное отношение к себе;
- хорошо адаптированные подростки в большинстве случаев действуют на основе собственных убеждений и ценностей, а не на основе социальных норм или группового давления.

Таким образом, можно считать, что гипотеза исследования подтвердилась.

Результаты эмпирического исследования могут быть использованы педагогами-психологами при осуществлении работы по повышению уровня социально-психологической адаптации и самооотношения в подростковом возрасте.

АННОТАЦИЯ

В контексте значимости для подросткового возраста в статье проанализированы ка-



тегории социально-психологической адаптации и самооотношения. На основании полученных результатов эмпирического исследования делается вывод о наличии взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и компонентов самооотношения в подростковом возрасте. Хорошо адаптированные подростки отличаются наличием позитивной самооценки, высоким уровнем самоуправления и способностью доверять себе в отличие от респондентов с недостаточным уровнем социально-психологической адаптации. Полученные выводы будут интересны психологам системы образования при проектировании групповой и индивидуальной работы поддержки подростков, их родителей и педагогических работников.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, подростковый возраст, самооотношение, показатели самооотношения подростков.

SUMMARY

In the context of significance for adolescence, the article analyzes the categories of socio-psychological adaptation and self-attitude. Based on the results of the empirical study, a conclusion is made about the presence of a relationship between the level of socio-psychological adaptation and the components of self-attitude in adolescence. Well-adapted adolescents are distinguished by the presence of positive self-esteem, a high level of self-guidance and the ability to trust themselves, in contrast to respondents with an insufficient level of socio-psychological adaptation. The findings will be of interest to psychologists of the education system when designing group and individual work to support adolescents, their parents and teachers.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, adolescence, self-attitude, indicators of self-attitude of adolescents.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдукеримова З. К. Формирование навыков межличностной коммуникации в процессе социально-психологической адаптации подростков: автореф. дисс. ... канд. псих. наук [Электронный ресурс]. – 2011. – 22 с. –

URL: <https://www.dissercat.com> (дата обращения: 24.06.2022).

2. Кольшко А. М. Психология самооотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.

3. Мантимова А. В. Особенности и средства коррекции самооотношения в старшем подростковом возрасте // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2016. – № 4. – С. 81–91.

4. Ошуркова Н. А. Динамика социально-психологической адаптации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 20 с.

5. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

6. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2010. – 816 с.

7. Мандель Б. Р. Психология развития (детство, юность, молодость): история и проблематика. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 407 с.

8. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 01.06.2022).





Т. А. Гусева, С. М. Колкова,
Т. Л. Ядрышникова, А. В. Чистохина

УДК 364.622

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИСТАНЦИОННО В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ДИНАМИКА И ПРЕДИКТОРЫ

В начале 2020 года во всем мире стала стремительно распространяться коронавирусная инфекция COVID-19. Болезнь затронула все уголки земли и приобрела статус пандемии. Привычная жизнь людей во многом изменилась – социальное дистанцирование, изоляция, угроза жизни и общая ситуация хаоса и неопределенности оказали влияние на психическое здоровье людей [1]. В недавно вышедшем обзоре влияния пандемии на психическое здоровье населения большой коллектив исследователей из Оксфорда, Гарварда и других университетов приходят к выводу, что тревога, депрессия и дистресс увеличились в контексте распространения коронавирусной инфекции [1]. Авторы также отмечают, что наблюдается увеличение количества негативных эмоций, уменьшается удовлетворенность жизнью [1].

По результатам недавнего исследования психологической помощи нуждается 22 % процента россиян [2]. Высокие показатели тревоги (до 50,9 %), депрессии (до 48,3 %), стресса (до 81,9 %) зафиксированы в систематическом обзоре влияния пандемии COVID-19 на психическое здоровье жителей различных стран [3].

Наблюдаются изменения в субъективном благополучии. Например, в своем исследовании влияния пандемии на субъективное благополучие Е. И. Рассказова и соавторы фиксируют более низкий уровень позитивных эмоций в ситуации самоизоляции, по сравнению с 2017 и 2019 годом [4]. Исследователи Х. Захер и К. В. Рудольф отмечают снижение субъективного благополучия среди населения Германии (в период с марта по май 2020) [5].

Студенты могут испытывать дополнительный стресс в ситуации пандемии, в связи с переходом на дистанционное обучение [6]. Это требует от студентов дополнительных ресурсов в и без того довольно сложный период перехода во взрослость [6; 7]. Специфика текущей ситуации заключается не только в том, что возрастает общий уровень неопределенности, но и в том, что планы студентов на ближайшее будущее могут значительно меняться [6; 7]. Университет составляет центральную часть социальной, академической и профессиональной жизни многих студентов, и разрыв с привычной реальностью может вызывать значительный дистресс [6; 8; 9].

В 2020/2021 и 2021/2022 учебных годах многие вузы страны осуществляли дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19, в том числе и Сибирский федеральный университет.

Сейчас появляется все больше исследований, демонстрирующих, что пандемия несет негативные последствия для психического здоровья студентов. Например, российские исследователи Ю. П. Зинченко и Л. А. Шайгерова вместе с соавторами обнаружили увеличение тревожных и депрессивных состояний среди студентов в марте-апреле 2020 года по сравнению с теми же состояниями в 2018–2019 годах [6]. Американские исследователи зафиксировали увеличение тревожности, депрессивности, стресса и бессонницы среди студентов [10]. Другие исследователи подтверждают снижение эмоционального благополучия и показателей психического здоровья студентов [8].

Тем не менее на данный момент недостаточно изучены длительные последствия пандемии для психического здоровья студентов, о чем пишут в своей работе Ю. П. Зинченко и соавторы: «Беря во внимание непредсказуемость развития событий <...> мы предполагаем, что в будущем необходимо проводить регулярный мониторинг психического здоровья и психологического благополучия российских студентов во время пиков и спадов будущих волн COVID-19».

Исследователь из Канады Н. Грубич и соавторы отмечают: «Пандемия COVID-19 воз-



ложила беспрецедентную нагрузку на психическое здоровье студентов. Это явление требует немедленного дальнейшего исследования и незамедлительного вмешательства» [7]. Все те же исследователи отмечают: «...Еще много нам предстоит узнать о психологическом воздействии [пандемии] на студентов, и о том, что можно сделать, чтобы уменьшить негативные последствия <...> Новые данные могут помочь в создании программ поддержки, ориентированных на учащихся, и смягчить долгосрочные негативные последствия пандемии для психического здоровья учащихся» [7].

С. Любомирски, одна из самых известных современных исследовательниц в области позитивной психологии, с коллективом соавторов в обзоре последствий пандемии для психического здоровья, заявляет: «Нельзя игнорировать психическое здоровье ни во время пандемии, ни после нее <...> На самом деле, мы рекомендуем уделять *больше* внимания психическому здоровью в течение следующих нескольких лет, чтобы предотвратить увеличение разрыва между психическим и физическим здоровьем <...> Таким образом, мы призываем исследователей продолжать мониторинг и поддержку психического здоровья населения» [1].

Таким образом, при очевидном негативном воздействии контекста пандемии на психическое здоровье учащихся на текущий момент все еще недостаточно данных о длительных последствиях этого явления. Учитывая тот факт, что психическое здоровье тесным образом связано с академической успеваемостью студентов, вопрос изучения психического здоровья студентов становится еще более актуальным [11; 12]. Все также не хватает информации о наиболее эффективных мишенях воздействия на психическое здоровье студентов в ситуации распространения коронавирусной инфекции. Возникает **проблема** недостаточной изученности предикторов и динамики психического здоровья студентов в научных исследованиях.

Большинство исследований, изучающих психическое здоровье студентов в период пан-

демии, сосредотачиваются на нарушениях психического здоровья (депрессия, тревожность и т. д.), за исключением единичных работ [13]. В данном исследовании мы используем определение психического здоровья К. Киза, которое включает в себя психологическое, эмоциональное и социальное благополучие. Под полным психическим здоровьем данный автор понимает как наличие психического здоровья, так и отсутствие проблем психического здоровья. В своем исследовании К. Киз показал, что люди с полным психическим здоровьем также функционируют наиболее психологически здорово (низкая беспомощность, четкие жизненные цели и т. д.) [14]. Таким образом, в данном исследовании будет учтено современное понимание психического здоровья как не только отсутствие психопатологической симптоматики, но и наличие позитивных аспектов психического здоровья [14; 15].

Контекст всемирной пандемии является новым, как и ситуация дистанционного обучения, и нуждается в исследовании. Внимание может быть направлено на поиск ключевых предикторов психического здоровья с целью дальнейшего воздействия на них. В качестве предикторов психического здоровья в ситуации COVID-19 современные исследования рассматривают копинг-стратегии, социально-демографические характеристики, личностные черты [3]. Помимо прочего, предполагается, что ключевым предиктором может являться жизнестойкость, которая примечательна тем, что может развиваться и во взрослом возрасте [16; 17; 18]. Однако до сих пор такое исследование не проводилось. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений человека о мире, которые позволяют ему успешно справляться со стрессом [19]. Данный конструкт содержит в себе три компонента: контроль, вовлеченность и принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых [19].

Наконец, в изучении нуждается вопрос о том, что опосредует связь между жизнестой-



костью и психическим здоровьем, чтобы также использовать эти психологические перемены как мишени воздействия на психическое здоровье студентов [20; 21; 22].

Остается неизвестным, как изменяются показатели психического здоровья уже в самой ситуации пандемии, особенно положительные аспекты психического здоровья (эмоциональное, социальное, психологическое благополучие). Исследователи подчеркивают, что студенты и до пандемии являлись уязвимой группой молодых взрослых, подверженных депрессивным и тревожным расстройствам, что только усугубилось в текущей ситуации [23]. На студентов воздействуют такие факторы, как социальная изоляция, изменения внутрисемейных взаимодействий, опасения по поводу экономических последствий, страх заражения, тревога по поводу изменения учебных мероприятий в связи с пандемией [8]. Особенно важным становится изучение характера изменения показателей психического здоровья с дальнейшей психологической помощью наиболее уязвимым подгруппам.

Цель заключается в поиске ключевых предикторов и исследовании динамики психического здоровья студентов, находящихся на дистанционном обучении в ситуации пандемии.

В исследовании выдвигаются следующие **гипотезы**:

1. Высокий уровень жизнестойкости является основным предиктором психического здоровья студентов, находящихся на дистанционном обучении в период пандемии COVID-19.

2. Способствующие адаптации когнитивные стратегии регуляции эмоций (принятие, планирование, позитивное мышление, положительный пересмотр, помещение в перспективу) опосредуют связь жизнестойкости с психическим здоровьем.

3. В ситуации продолжающейся пандемии будет наблюдаться отрицательная динамика показателей психического здоровья студентов у студентов с низкой жизнестойкостью и положительная, у студентов с высокой жизнестойкостью (эмоциональное, социальное, психологическое благополучие).

Методы. Выборка. Данные получены в городе Красноярск. В выборку исследования вошли 82 студента, обучающихся дистанционно, из них 60 девушек и 22 юноши. Возраст участников колебался от 17 до 26 лет (средний возраст = 20.7 год, среднее квадратичное отклонение = 1.4).

Процедура. Данные получены в январе и ноябре 2021 года с использованием Google forms. Предложение принять участие в исследовании распространялось через социальные сети и преподавателей Сибирского федерального университета. Каждый из участников был осведомлен о добровольности, анонимности и конфиденциальности исследования и дал свое информированное согласие на участие.

Инструменты. Социально-демографические показатели опрошенных включали возраст, пол, наличие работы. Сокращенная версия теста жизнестойкости (ТЖС) в адаптации Е. Н. Осина и Е. И. Рассказовой использовалась для оценки уровня жизнестойкости [24]. Сокращенный тест жизнестойкости состоит из 24 утверждений, оцениваемых по 4-балльной шкале Лайкерта от 0 – «Нет» до 3 – «Да». В тесте содержится 3 субшкалы – вовлеченность, контроль и принятие риска. Суммирование субшкал позволяет оценить общий уровень жизнестойкости (низкие значения – 39 баллов и ниже, средние значения – от 40 до 61 баллов, высокие значения – 62 балла и выше).

Методика «Спектр психологического здоровья» (МНС-SF) в адаптации Е. Н. Осина позволила оценить эмоциональное, психологическое и социальное благополучие участников [25]. Опросник включает в себя 14 утверждений, на каждое из которых предлагается 6 вариантов выбора по шкале Лайкерта от 0 – «Никогда» до 5 – «Каждый день». Результаты ранжируются от 0 до 70 баллов, где 70 баллов – абсолютное эмоциональное, психологическое и социальное благополучие. По результатам заполнения опросника можно отнести текущее состояние психического здоровья человека к одной из трех категорий: «процветающий» (flourishing), «промежуточный» (moderately), «печальный» (languishing).



Например, респонденту присваивается категория «процветающий», если он отмечает, что ощущает эмоциональное благополучие (утверждения 1-3) «Каждый день» или «Почти каждый день» и также чувствует 6 из 11 симптомов позитивного функционирования (утверждения 4-14) «Каждый день» или «Почти каждый день».

«Опросник когнитивной регуляции эмоций» (CERQ) в адаптации Е. И. Расказовой и соавторов был использован для оценки частоты выраженности каждой из 9 когнитивных стратегий регуляции эмоций в ответ на различные стрессовые обстоятельства в жизни [26]. В опросник включено 36 утверждений, с которыми можно в той или иной степени согласиться / не согласиться, выбирая 1 вариант из 5 возможных, от 1 балла – «Почти никогда» до 5 баллов – «Почти всегда». Опросник позволяет оценить выраженность использования человеком каждой из 9 когнитивных стратегий регуляции эмоций: самообвинение, принятие, руминации, позитивное мышление, планирование, положительный пересмотр, помещение в перспективу, катастрофизация, обвинение других. Количество баллов по каждой стратегии ранжируется от 0 до 20, где 20 баллов – наиболее сильная выраженность использования данной стратегии.

Для оценки тревоги по поводу последствий коронавируса использовался блок дополнительных вопросов, разработанных А. Ш. Тхостовым и Е. И. Расказовой [27]. Всего было задано 4 вопроса относительно последствий для личного здоровья и здоровья близких, экономических последствий, перехода на дистанционное обучение и угрозы потери заработка.

Статистический анализ. Весь анализ проводился в программе SPSS Statistics. Статистические значимые связи между количественными переменными, а именно: тревогой по поводу последствий коронавируса, психическим здоровьем, жизнестойкостью и 9 когнитивными стратегиями регуляции эмоций были определены с помощью подсчета коэффициента корреляции. Связи между катего-

риальными социально-демографическими данными (возраст, пол, наличие работы) и количественными переменными были установлены с использованием независимого t-теста (двухвыборочный t-критерий для независимых выборок). Те социально-демографические переменные, которые оказались связаны с тревогой по поводу последствий коронавируса, психическим здоровьем, жизнестойкостью и 9 когнитивными стратегиями регуляции эмоций ($p < 0.05$), далее рассматривались как ковариаты и были включены в дальнейший анализ.

Для определения статистически значимых различий между студентами с категориями психического здоровья «процветающие», «промежуточные», «печальные» в показателях тревоги, стресса и частоты использования когнитивных стратегий регуляции эмоций был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Для уточнения характера различий, иначе говоря, между какими именно группами наблюдаются различия, если они есть, использовался апостериорный анализ с использованием критерия Тьюки.

Было проведено несколько серий анализа с использованием линейной регрессии для определения основных предикторов психического здоровья. На первом шаге в регрессию вводятся соответствующие социально-демографические ковариаты, на втором – переменные, связанные с тревогой по поводу последствий коронавируса, на третьем – 9 когнитивных стратегий регуляции эмоций и на четвертом – жизнестойкость. На первом и четвертом шаге переменные вводятся в регрессию посредством метода принудительного включения (enter), а на втором и третьем – методом пошагового включения (forward), так как ожидалось значимые интеркорреляции между переменными [28].

Для изучения динамики психического здоровья использовался тест Уилкоксона. Сравнивались средние значения компонент психического здоровья (психологическое, социальное, эмоциональное), полученные в январе и ноябре 2021 года.

Для проверки гипотезы об опосредованном влиянии жизнестойкости на психическое



здоровье и стресс, где медиатором выступают когнитивные стратегии регуляции эмоций, был проведен медиаторный анализ. Для этого использовалась программа PROCESS, разработанная Э. Хэйесом [29]. Программа использует бутстреп-анализ для определения доверительных интервалов и стандартных ошибок опосредующих коэффициентов на 5000 (в данном исследовании) искусственно «размноженных» выборках.

Таблица 1
Характеристики опрошенных студентов

Переменные	n = 82
Возраст, количество лет, среднее ± SD	20.7 ± 1.4
Гендер (женский), n (%)	60 (73%)
Наличие работы (да), n (%)	23 (28%)
Тревога по поводу последствий коронавируса, среднее ± SD:	
Угроза себе и близким	2.9 ± 1.2
Угроза потери зарплаты	3.1 ± 1.8
Переход на дистанционное обучение	2.7 ± 1.6
Субъективное благополучие (MHC-SF), среднее ± SD	38.3 ± 13.2
Жизнестойкость (сокращенная версия ТЖС), среднее ± SD	37.6 ± 12.6
Когнитивные стратегии регуляции эмоций (CERQ), среднее ± SD:	
Самообвинение	13.8 ± 3.2
Принятие	13.6 ± 2.7
Руминации	14.0 ± 4.0
Позитивное мышление	11.5 ± 4.2
Планирование	13.8 ± 3.5
Положительный пересмотр	14.4 ± 3.5
Помещение в перспективу	13.2 ± 3.6
Катастрофизация	8.8 ± 3.5
Обвинение других	8.0 ± 3.0
Примечание: SD – среднееквадратичное отклонение, n – количество человек	

Результаты. В таблице 1 суммированы все средние значения и среднееквадратичские отклонения социально-демографических и психологических переменных. В настоящем исследовании 28 % опрошенных относятся к категории психического здоровья «процветающие», 13.4 % – к категории «печальные» и 58.5 % – к «промежуточным». Также у 30 % респондентов отмечается высокий уровень стресса, у 56.1 % – средний уровень стресса, 22 % обладают низким уровнем стресса.

Группы юношей и девушек отличаются по частоте использования такой когнитивной стратегии регуляции эмоций, как руминации (соответственно M (среднее, юноши) = 11.27 ± 4.59, M(девушки) = 15.00 ± 3.27, t(80) = 4.01, p < 0.001). Между группами работающих и неработающих студентов различия не обнаружены.

1. Корреляции между тревогой, стрессом, психическим здоровьем и когнитивными стратегиями регуляции эмоций.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2. Выраженные корреляции наблюдаются между жизнестойкостью и психическим здоровьем (r = 0.6). Психическое здоровье и жизнестойкость связаны с когнитивными стратегиями регуляции эмоций, а именно: с руминациями, планированием, позитивным мышлением, катастрофизацией. Между когнитивными стратегиями регуляции эмоций также наблюдаются корреляции, однако не все стратегии оказались связаны друг с другом.

2. Дисперсионный анализ. Различия между студентами с отличающимися категориями психического здоровья.

Однофакторный дисперсионный анализ (результаты см. в табл. 3) показал, что студенты, относящиеся к категории «процветающие», по сравнению с «промежуточными» и «печальными» обладают более высоким уровнем жизнестойкости, чаще используют такие адаптивные когнитивные стратегии регуляции эмоций, как планирование, позитивное мышление, положительный пересмотр и реже – катастрофизацию.

3. Регрессионный анализ. Поиск ключевых предсказательных факторов психического здоровья.



Таблица 2

**Корреляции между испытываемой тревогой
по поводу последствий коронавируса, субъективным благополучием,
жизнестойкостью и когнитивными стратегиями регуляции эмоций**

№	Показатели	1)	2)	3)	4)	5)	6)
1)	Тревога (угроза себе и близким)						
2)	Тревога (угроза потери зарплаты)	0.326**					
3)	Тревога (переход на дистанционное обучение)	0.025	0.294**				
4)	Психическое здоровье	-0.18	-0.104	0.114			
5)	Жизнестойкость	0.371**	-0.192	-0.048	0.599**		
6)	Самообвинение	-0.031	-0.109	0.015	-0.003	-0.070	
7)	Принятие	0.019	-0.058	0.041	0.088	0.056	0.288**
8)	Руминации	0.139	-0.211	0.071	-0.06	-0.142	0.438**
9)	Позитивное мышление	-0.171	0.107	0.116	0.379**	0.309**	-0.059
10)	Планирование	-0.204	-0.177	0.069	0.628**	0.620**	0.119
11)	Положительный пересмотр	-0.195	-0.110	0.029	0.492**	0.543**	0.242*
12)	Помещение в перспективу	-0.003	0.070	0.017	0.109	0.148	0.154
13)	Катастрофизация	0.237*	0.053	0.012	-0.224*	-0.459**	0.168
14)	Обвинение других	0.115	0.073	0.118	-0.160	-0.187	-0.076



Таблица 2 (Продолжение)

Корреляции между испытываемой тревогой по поводу последствий коронавируса, субъективным благополучием, жизнестойкостью и когнитивными стратегиями регуляции эмоций

№	Показатели	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)
1)	Тревога (угроза себе и близким)							
2)	Тревога (угроза потери зарплаты)							
3)	Тревога (переход на дистанционное обучение)							
4)	Психическое здоровье							
5)	Жизнестойкость							
6)	Самообвинение							
7)	Принятие							
8)	Руминации	0.220*						
9)	Позитивное мышление	0.214	-0.282*					
10)	Планирование	0.346**	0.019	0.587**				
11)	Положительный пересмотр	0.389**	0.014	0.534**	0.726**			
12)	Помещение в перспективу	0.226*	0.019	0.256*	0.295**	0.385**		
13)	Катастрофизация	0.015	0.388**	-0.211	-0.364**	-0.374**	-0.08	
14)	Обвинение других	0.073	0.007	0.21	-0.028	-0.058	0,000	0.357**



Таблица 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Показатели	Внутри групп	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	F	Post-hoc, HSD test
		3808,47	79	48,208		
Жизнестойкость**	Между группами	173,587	2	86,793	5,482	F>M>L
	Внутри групп	1250,718	79	15,832		
Планирование***	Между группами	290,311	2	145,155	16,577	F>M>L
	Внутри групп	691,738	79	8,756		
Позитивное мышление**	Между группами	173,587	2	86,793	5,482	F≥M≥L
	Внутри групп	1250,718	79	15,832		
Положительный пересмотр***	Между группами	189,044	2	94,522	9,097	F≥M≥L
	Внутри групп	820,859	79	10,391		
Катастрофизация*	Между группами	87,664	2	43,832	3,909	L>F≥M
	Внутри групп	885,946	79	11,215		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.
F – flourishing (процветающие), M – moderately (промежуточные), L – languishing (печальные)

Как можно видеть по результатам регрессионного анализа, представленным в таблице 4, анализируемые модели оказались статистически значимы и объясняют 45 % и 50 % дисперсии психического здоровья в период 1 и 2 соответственно.

Психическое здоровье предсказывается более частым использованием стратегии планирования и высокой жизнестойкостью в период 1 (январь 2021 года) и стратегиями положительного пересмотра и позитивного мышления, высокой жизнестойкостью в период 2 (ноябрь 2021 года). Социально-демографические переменные не оказались значимыми ни в одной из моделей. Увеличение R² после введения в модели когнитивных стратегий регуляции эмоций говорит о потенциальном медиаторном эффекте данных стратегий.

4. Медиаторный анализ. Когнитивные стратегии регуляции эмоций как посредники между жизнестойкостью и психическим здоровьем.

Для проверки гипотезы об опосредующей роли когнитивных стратегий регуляции эмоций между жизнестойкостью и психическим здоровьем был проведен медиаторный анализ. В качестве медиаторов были выбраны те стратегии, которые оказались статистически значимы в регрессионных моделях психического здоровья. Далее все указанные коэффициенты являются стандартизованными.

Результаты медиаторного анализа показали, что планирование частично опосредует связь жизнестойкости с психическим здоровьем (рис. 1), а также связь с психологическим благополучием (до введения медиатора общий эффект $c=0.64$ $p<0.001$ после введения прямой эффект $c'=0.35$ $p<0.001$).

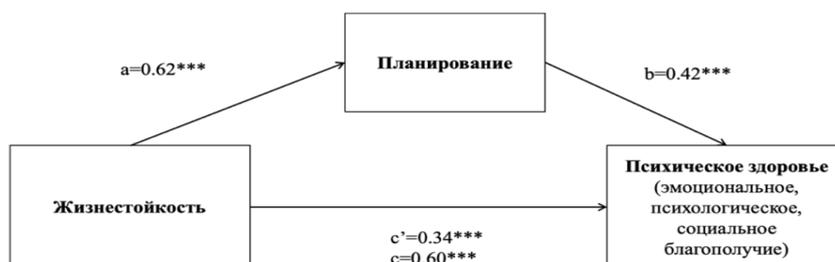


Таблица 4

**Предикторы психического здоровья студентов
в январе 2021 (период 1) и ноябре 2021 (период 2)**

Показатели	Коэффициенты				Статистика по модели		
	B	SE B	β	p	F	p	R ²
Психическое здоровье 1					9,954	<0.001	0,453
Пол	1,108	2,681	0,037	0,681			
Работа	-0,069	2,61	-0,002	0,979			
Боле(а) коронавирусом	2,046	2,521	0,074	0,42			
Планирование	1,747	0,474	0,462	<,001			
Принятие	-0,689	0,457	-0,148	0,136			
Жизнестойкость	0,364	0,126	0,328	0,005			
<i>Константа</i>	8,353	7,022					
Психическое здоровье 2					12,005	<0.001	0,507
Пол	2,073	2,823	0,063	0,465			
Работа	1,017	2,555	0,034	0,692			
Боле(а) коронавирусом	-0,526	2,327	-0,019	0,822			
Положительный пересмотр	0,798	0,404	0,231	0,052			
Позитивное мышление	0,864	0,344	0,267	0,014			
Жизнестойкость	0,394	0,101	0,388	<,001			
<i>Константа</i>	-0,672	5,380					

Примечание: SE – стандартная ошибка



Примечание: ***p<0.001

Рис. 1. Медиаторная модель, связь жизнестойкости и психического здоровья.
Указаны стандартизованные коэффициенты



Была обнаружена полная медиация связи жизнестойкости и социального благополучия посредством такой когнитивной стратегии регуляции эмоций, как планирование (до введения медиатора общий эффект $c=0.41$ $p<0.001$ после введения прямой эффект $c'=0.23$ и более не является статистически значимым). Также выявлено, что позитивное мышление частично опосредует связь жизнестойкости и эмоционального благополучия (до введения медиатора общий эффект $c=0.49$ $p<0.001$ после введения прямой эффект $c'=0.39$ $p<0.001$).

5. Изучение динамики психического здоровья студентов в период пандемии

Наконец, с использованием теста Уилкоксона сравнивались средние значения компонент психического здоровья (психологическое, социальное, эмоциональное), полученные в январе и ноябре 2021 года. Значимые различия были обнаружены в показателях эмоционального благополучия (см. рис. 3). В ноябре 2021 у студентов наблюдалось более низкое эмоциональное благополучие, чем в январе 2021.

Также был изучен характер взаимодействия между жизнестойкостью и периодом измерения в отношении компонент психического здоровья (см. рис. 4, 5, 6). Студенты с высоким уровнем жизнестойкости обладали более высоким уровнем психического здоровья (оцениваемого в компонентах психологического, социального и эмоционального благополучия) во все промежутки времени. Более того, социальное благополучие наиболее жизнестойких студентов увеличилось в ноябре 2021, в то время как у менее жизнестойких студентов оно уменьшилось.

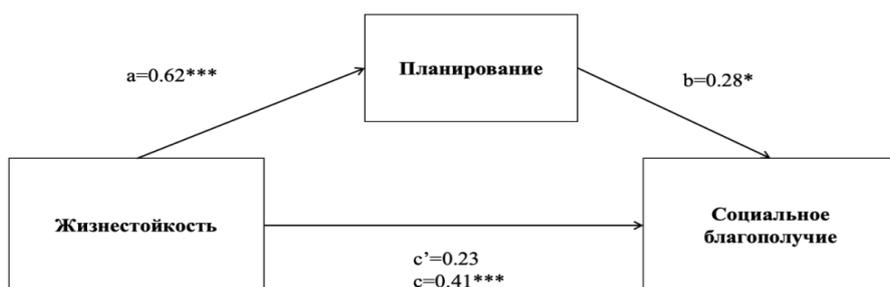
Обсуждение. В настоящем исследовании мы сфокусировали свое внимание на поиске основных мишеней психологического воздействия для поддержания психического здоровья в контексте пандемии COVID-19 и дистанционного обучения. Также нас интересовала динамика психического здоровья в зависимости от уровня жизнестойкости студентов.

Регрессионный анализ выявил основные предикторы психического здоровья за 2 периода: январь и ноябрь 2021 года. В оба пе-

риода жизнестойкость выступила значимым предиктором. В январе также значимым предиктором оказалась стратегия планирования, а в ноябре – стратегии положительного пересмотра и позитивного мышления. Это может объясняться тем, что в начальных стадиях развертывания пандемии студенты были больше сфокусированы на совладании с ситуацией, и потому планировали. Далее по мере того, как студенты стали привыкать к ситуации, они стали менять свое отношение к ней, придавая ей новый смысл, о чем свидетельствуют когнитивные стратегии положительного пересмотра и позитивного мышления. Создатель концепции жизнестойкости С. Мадди отмечал, что к жизнестойкому совладанию можно прийти разными путями, например, если ситуацию нельзя изменить, то можно поменять свое отношение и сфокусироваться на трансформационном совладании, освоении новых навыков [30]. Таким образом, полученные результаты могут согласоваться с наблюдениями С. Мадди о разных способах, которые ведут к жизнестойкому совладанию [30]. Наши результаты, таким образом, находятся в согласии с теорией жизнестойкого совладания со стрессом и подтверждают буферную роль жизнестойкости в стрессовых обстоятельствах, в том числе и в ситуации пандемии [19].

По итогам регрессионного анализа оказалось, что высокая степень принятия предсказывает более низкое психическое здоровье. Однако принятие обычно относят к когнитивным стратегиям, способствующим адаптации в ситуации стресса [26]. Вероятно, в ситуации неконтролируемой угрозы, которую несет за собой пандемия, такая стратегия только усиливает испытываемый стресс, ведь попытки преуменьшить серьезность происходящего в сравнении с другими событиями не приводят к оптимальному эмоциональному состоянию. Это может быть вызвано тем, что ситуация пандемии является слишком масштабной, новой и потому принять ее просто не представляется возможным.

Дальнейший анализ был связан с установлением основных факторов, связанных с оп-



Примечание: $**p<0.05$, $**p<0.01$, $***p<0.001$

Рис.2 Медиаторная модель, связь жизнестойкости и социального благополучия. Указаны стандартизованные коэффициенты

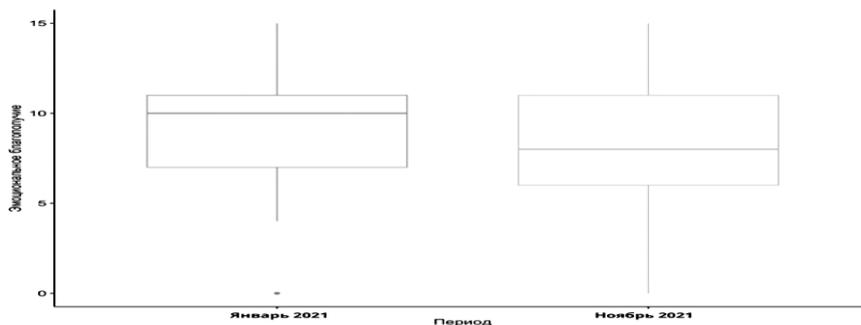


Рис. 3. Диаграмма размаха. Эмоциональное благополучие студентов в январе и ноябре 2021 года

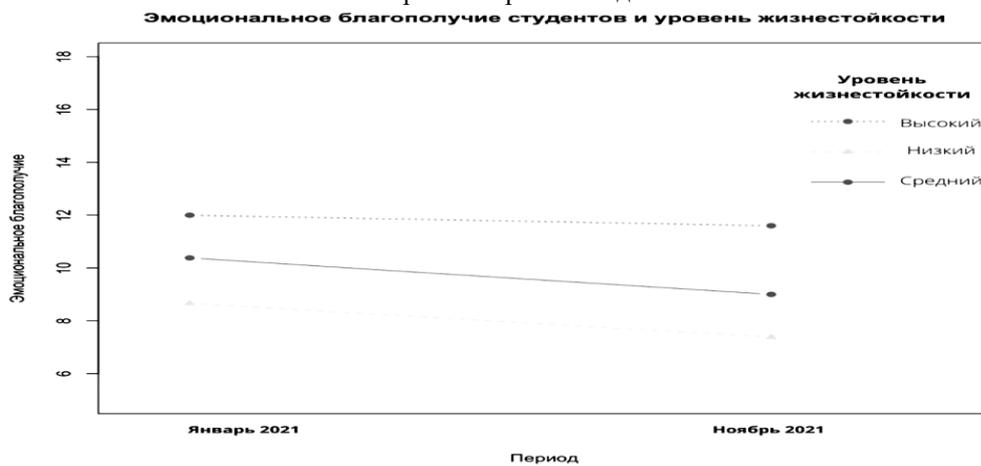


Рис. 4. Эмоциональное благополучие и жизнестойкость студентов в январе и ноябре 2021 года

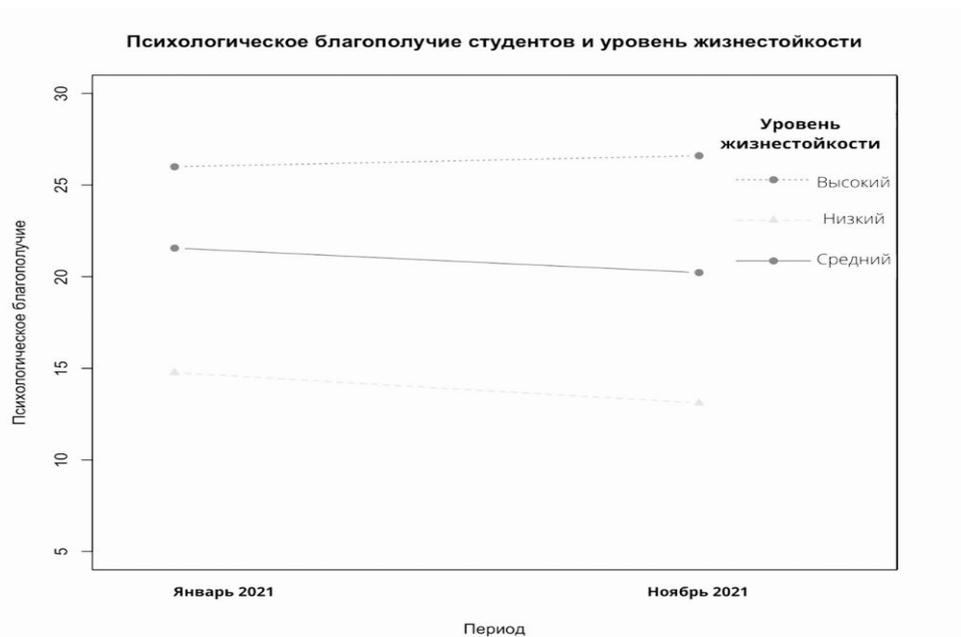


Рис. 5. Психологическое благополучие и жизнестойкость студентов
январе и ноябре 2021 года

В

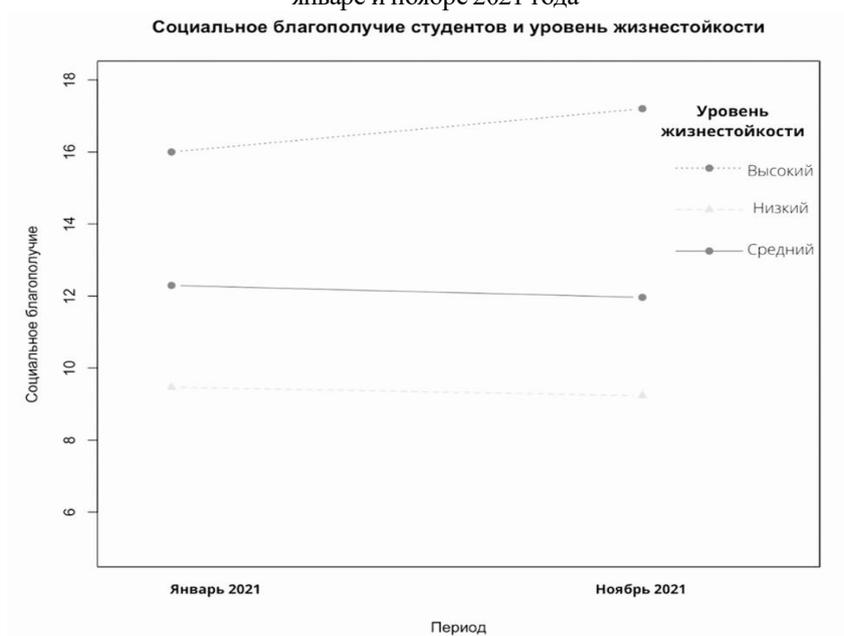


Рис. 6. Социальное благополучие и жизнестойкость студентов январе
и ноябре 2021 года.



тимальным психическим здоровьем студентов, под которым в данном исследовании мы понимаем категорию «процветающие» (flourishing) [14]. Дисперсионный анализ показал, что студенты, относящиеся к этой категории, обладают большей жизнестойкостью и чаще используют такие когнитивные стратегии, как планирование, позитивное мышление, положительный пересмотр и реже – катастрофизацию. Эти результаты частично согласуются с уже существующими, например в одном из исследований показано, что жизнестойкость связана с психологическим благополучием офицеров канадских вооруженных сил [31]. Кроме того, люди, относящиеся к категории психического здоровья «процветающие», испытывают меньше стресса на работе [32]. Наконец, такие адаптивные стратегии регуляции эмоций, как умение находиться в текущем моменте, извлекать пользу из ситуации, благодарить, строить планы, в значительной степени связаны с «процветающим» психическим здоровьем [33; 34]. Но опять же настоящее исследование впервые изучало связь когнитивных стратегий регуляции эмоций с этой категорией психического здоровья, что может иметь новое прикладное значение в рамках психологической поддержки студентов в ситуации пандемии и дистанционного обучения.

Изучение динамики психического здоровья позволило обнаружить, что эмоциональное благополучие было значимо снижено у всех категорий студентов. Однако психологическое и эмоциональное благополучие у студентов с высокой жизнестойкостью даже увеличилось во время пандемии, по сравнению со студентами со средним и низким уровнем жизнестойкости. Эти данные соотносятся с гипотезой С. Мадди о том, что жизнестойкость позволяет не просто справляться со стрессом, но и процветать, несмотря на него [30]. Также Ю. П. Зиченко и Л. А. Шайгерова отмечали, что психологическое благополучие студентов может изменяться во время пандемии, но для этого требуется лонгитюдное исследование, так как такие перемены происходят медленнее, чем изменения эмоциональных состояний (появление тревоги, депрессивности) [6].

Интересными оказались результаты медиаторного анализа. Именно планирование оказалось медиатором связи жизнестойкости с психическим здоровьем. Более того, планирование полностью опосредует связь жизнестойкости с одним из компонентов психического здоровья по Кори Кизу – социальным благополучием. Этот результат является особенно важным, когда в ситуации пандемии многие люди стали испытывать большее одиночество из-за предпринимаемых профилактических мер [35]. Позитивное мышление, наконец, является медиатором связи жизнестойкости с эмоциональным благополучием. Данные результаты получены впервые и подтверждают третью гипотезу исследования, однако ранее было показано что копинг-стратегии, включающие активное совладание со стрессом и эмоционально-фокусированные стратегии, опосредуют связь между жизнестойкостью и психологическим благополучием [36]. Таким образом, полученные данные концептуально соотносятся с уже существующими, однако вносят новый теоретический вклад в представления о механизмах влияния жизнестойкости на психическое здоровье. В своем тренинге жизнестойкости, который имеет доказанную эффективность, С. Мадди использует составление плана действия для преодоления стрессовых обстоятельств, что подразумевает важность планирования в увеличении уровня жизнестойкости, что также соотносится с нашими результатами [37].

Дальнейшая работа может быть направлена на качественный анализ данных, углубление в содержание тех когнитивных стратегий, которые используют студенты. Недостатком данного исследования является исключительное использование самоотчетов, в дальнейшем исследования могут использовать более объективные способы получения данных – наблюдение за поведением, проведение эксперимента.

Выводы. В исследовании было обнаружено, что жизнестойкость является ключевым предиктором психического здоровья студентов во время дистанционного обучения, что



говорит о буферной роли данной личностной характеристики в ситуации угрозы и неопределенности, вызванной пандемией COVID-19.

Такие когнитивные стратегии регуляции эмоций, как планирование, позитивное мышление и положительный пересмотр, связаны с более высокой жизнестойкостью, психическим здоровьем и его компонентами, и более того, являются предикторами данных характеристик соответственно. Наконец, особое внимание стоит обратить на стратегию планирования, которая полностью опосредует связь жизнестойкости и социального благополучия, частично жизнестойкости и психологического благополучия.

В ситуации пандемии наблюдается отрицательная динамика эмоционального, психологического и социального благополучия студентов со средним и низким уровнем жизнестойкости.

Студенты с высоким уровнем жизнестойкости сохраняют более высокие показатели психического здоровья различные периоды времени, по сравнению со студентами с более низкими показателями жизнестойкости. Более того, социальное и психологическое благополучие наиболее жизнестойких студентов даже увеличилось в сравнении с менее жизнестойкими студентами.

Исследование вносит теоретический вклад в представления о механизмах воздействия жизнестойкости на компоненты психического здоровья (медиаторный анализ). Также полученные результаты могут использоваться в работе практических психологов. Усилия могут быть направлены на повышение уровня жизнестойкости студентов с помощью тренинга жизнестойкости с использованием онлайн-площадок. Также мишенями воздействия могут являться когнитивные стратегии регуляции эмоций – обучение студентов использовать планирование, позитивное мышление и положительный пересмотр с целью поддержания их психического здоровья и уменьшения уровня стресса.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме недостаточной изу-

ченности предикторов и динамики психического здоровья студентов во время пандемии и дистанционного обучения. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка выделить основные психологические характеристики, позволяющие студентам сохранять психическое здоровье в ситуации пандемии, а также определить динамику психического здоровья во время дистанционного обучения.

Ключевые слова: жизнестойкость, когнитивные стратегии регуляции эмоций, пандемия, COVID-19, дистанционное обучение, субъективное благополучие, психическое здоровье, динамика психического здоровья

SUMMARY

The article is devoted to the up-to-day problem of supporting students' mental health during pandemic and distance learning. The main task of the research is to indicate major psychological characteristics helping students to maintain mental health and cope with stress in the context of the pandemic and to identify mental health dynamics during distance learning.

Key words: hardiness, cognitive emotional regulation strategies, pandemic, COVID-19, distance learning, mental health, mental health continuum, dynamics of mental health, change of mental health.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akinin L. B. [и др.]. Mental Health During the First Year of the COVID-19 Pandemic: A Review and Recommendations for Moving Forward // *Perspect. Psychol. Sci.* – 2022.
2. Бойко О. М. [и др.]. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // *Психологические исследования.* – 2020. – Т. 13. – № 70.
3. Xiong J. и др. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review // *J. Affect. Disord. Elsevier B.V.* – 2020. – Т. 277. – July. – С. 55–64.
4. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание. – 2020. – С. 142–160.



5. Zacher H., Rudolph C. W. Individual Differences and Changes in Subjective Wellbeing During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic // *Am. Psychol.* – 2020.
6. Zinchenko Y. P. [и др.] The Spread of COVID-19 in Russia: Immediate Impact on Mental Health of University Students // *Psychol. Stud. (Mysore)*. – Springer India. – 2021. – Т. 66. – № 3. – С. 291–302.
7. Grubic N., Badovinac S., Johri A. M. Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions // *Int. J. Soc. Psychiatry.* – 2020. – Т. 66. – № 5. – С. 517–518.
8. Visser M., Law-van Wyk E. University students' mental health and emotional wellbeing during the COVID-19 pandemic and ensuing lockdown // *South African J. Psychol.* – 2021. – Т. 51. – № 2. – С. 229–243.
9. Рублев А. А., Шабалин В. Н., Толмачев Д. А. Влияние пандемии COVID-19 на психическое здоровье студентов // *Mod. Sci.* – 2020. – Т. 12–2. – С. 230–233.
10. Son C. и др. Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study // *J. Med. Internet Res.* – 2020. – Т. 22. – № 9. – С. e21279.
11. Suldo S., Thalji A., Ferron J. Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model // *J. Posit. Psychol.* – 2011. – Т. 6. – № 1. – С. 17–30.
12. Renshaw T. L., Cohen A. S. Life Satisfaction as a Distinguishing Indicator of College Student Functioning: Further Validation of the Two-Continua Model of Mental Health // *Soc. Indic. Res.* – 2014. – Т. 117. – № 1. – С. 319–334.
13. Capone V. [и др.]. University student mentalwell-being during COVID-19 outbreak: What are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context? // *Sustain.* – 2020. – Т. 12. – № 17.
14. Keyes C.L.M. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health // *J. Consult. Clin. Psychol.* – 2005. – Т. 73. – № 3. – С. 539–548.
15. Психическое здоровье (ВОЗ) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
16. Одинцова М. А., Радчикова Н. П., Степанова Л. В. Оценка пандемии Covid-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости // *Российский психологический журнал.* – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 76–88.
17. Vagni M. и др. Hardiness and coping strategies as mediators of stress and secondary trauma in emergency workers during the COVID-19 pandemic // *Sustain.* – 2020. – Т. 12. – № 18.
18. Epishin V. E. и др. Mental Health and the COVID-19 Pandemic: Hardiness and Meaningfulness Reduce Negative Effects on Psychological Well-Being // *Psychol. Russ. State Art.* – 2020. – Т. 13. – № 4. – С. 75–88.
19. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика // *Смысл.* – 2011.
20. Delahaj R., Gaillard A. W. K., van Dam K. Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes // *Pers. Individ. Dif. Elsevier Ltd.* – 2010. – Т. 49. – № 5. – С. 386–390.
21. Bartone P. T., Homish G. G. Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning war veterans: A moderated-mediation study // *J. Affect. Disord. Elsevier B.V.* – 2020. – Т. 265. – October, 2019. – С. 511–518.
22. Bartone P. T., Bowles S. V. Coping with recruiter stress: Hardiness, performance and well-being in US Army recruiters // *Mil. Psychol. Routledge.* – 2020. – Т. 32. – № 5. – С. 390–397.
23. Soria K. M., Horgos B. Factors associated with college students' mental health during the COVID-19 pandemic // *J. Coll. Stud. Dev.* – 2021. – Т. 62. – № 2. – С. 236–242.
24. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // *Вестник Московского Университета. Серия 14 Психология.* – 2013. – № 2. – С. 147–165.
25. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъек-

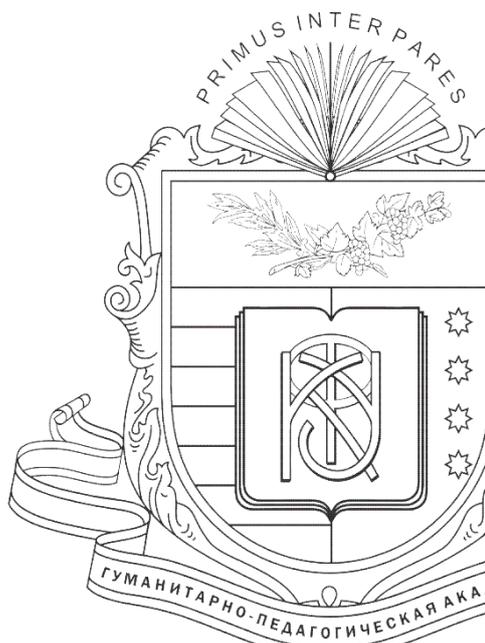
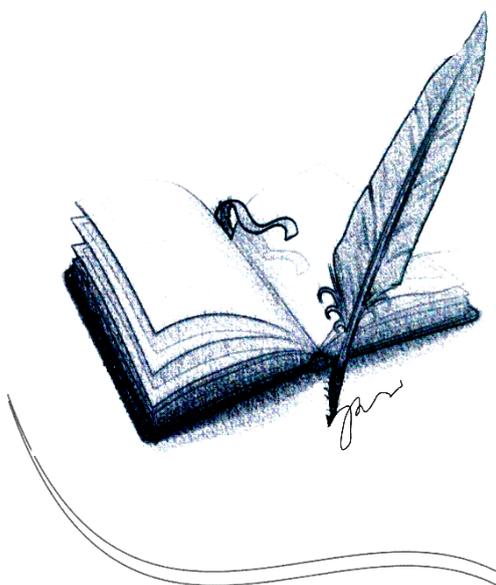


- тивного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения Экономические и социальные перемены. – 2020. – Т. 155. – № 1. – С. 117–142.
26. Рассказова Е. И., Леонова А. Б., Плужников И. В. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестник Московского университета. – 2011. – Т. 4. – № 14.
27. Тхостов А. Ш. Психологическое содержание тревоги и ее профилактика в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги. – 2020. – № 1. – С. 122–141.
28. Aldao A., Nolen-Hoeksema S. Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination // *Behav. Res. Ther.* Elsevier Ltd. – 2010. – Т. 48. – № 10. – С. 974–983.
29. Hayes A. F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach // Guilford publications. – 2017.
30. Maddi S. R. Hardiness: turning stressful circumstances into resilient growth // Springer [SLK]. – Springer, 2013. – Т. 28. – № 1.
31. Skomorovsky A., Sudom K. A. Psychological well-being of canadian forces officer candidates: The unique roles of hardiness and personality // *Mil. Med.* 2011. – Т. 176. – № 4. – С. 389–396.
32. Hori D. и др. Association between flourishing mental health and occupational stress among workers of Tsukuba Science City, Japan: A cross-sectional study // *Environ. Health Prev. Med. Environmental Health and Preventive Medicine.* – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 1–11.
33. Basson M. J., Rothmann S. Flourishing: positive emotion regulation strategies of pharmacy students // *Int. J. Pharm. Pract.* – 2018. – Т. 26. – № 5. – С. 458–464.
34. Barber L. K., Bagnsby P. G., Munz D. C. Affect regulation strategies for promoting (or preventing) flourishing emotional health // *Pers. Individ. Dif.* Elsevier Ltd. – 2010. – Т. 49. – № 6. – С. 663–666.
35. Groarke J. M. и др. Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID-19 Psychological Wellbeing Study // *PLoS One.* – 2020. – Т. 15. – № 9 September. – С. 1–18.
36. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1995. – Т. 68. – № 4. – С. 687–695.
37. Maddi S. R. Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth // Springer science & Business media. – 2012.





НАШИ АВТОРЫ



Акулов Максим

Витальевич –

студент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Алиханова

Ровзат Арбиевна –

кандидат педагогических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный

Бажилин

Николай Романович –

старший преподаватель, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова

Бердникович

Елена Семеновна –

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Научный центр неврологии», г. Москва

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

Врублевская

Елена Геннадьевна –

доктор педагогических наук, руководитель Центра развития педагогического образования РАО

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

Горбунова**Валерия Романовна** –

студентка, ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-
технологический университет»,
г. Орехово-Зуево

Горбунова**Наталья Владимировна** –

доктор педагогических наук,
профессор, директор Гуманитарно-
педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет» в г. Ялте

Гребенюк**Анатолий Анатольевич** –

кандидат психологических наук,
доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский
инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Гусева**Татьяна Александровна** –

магистрантка, Сибирский
федеральный университет,
г. Красноярск

Дронякина**Надежда Владимировна** –

кандидат филологических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дусманов**Анатолий Анатольевич** –

студент, ГБОУ ВО РК «Крымский
инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Жихарева**Лилия Владимировна** –

кандидат психологических наук,
доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский
инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Калугин**Иван Андреевич** –

учитель, МАОУ «Лицей математики и
информатики», г. Саратов

Колкова**Светлана Михайловна** –

кандидат психологических наук,
доцент, Сибирский федеральный
университет, г. Красноярск

Кочемасова**Любовь Александровна** –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный педагогический
университет»

Кремнева**Татьяна Леонидовна** –

доктор педагогических наук,
профессор, Московский городской
педагогический университет

Курбангалиева**Юлия Юрьевна** –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»



Лебеденко

Ольга Алексеевна –

кандидат философских наук, доцент,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Лучинкина

Анжелика Ильинична –

доктор психологических наук, доцент,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет им. Февзи
Якубова», г. Симферополь

Лучинкина

Ирина Сергеевна –

кандидат психологических наук,
доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский
инженерно-педагогический
университет им. Февзи Якубова»,
г. Симферополь

Мулик

Александр Борисович –

доктор биологических наук, профессор,
ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская
академия им. С. М. Кирова»,
г. Санкт-Петербург

Мурованая

Нонна Николаевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Назаров

Никита Олегович –

кандидат медицинских наук, ГБУЗ
«Городская детская поликлиника № 2»,
г. Волжский

Петрищева

Надежда Николаевна –

старший преподаватель, ФГБОУ ВО
«Ульяновский государственный
педагогический университет
им. И. Н. Ульянова»

Пушкарева

Ирина Алексеевна –

кандидат филологических наук,
доцент, Кузбасский институт ФСИН
России

Реднева

Татьяна Андреевна –

аспирантка, Нижегородский
государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина

Сафонова

Татьяна Николаевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет»

Солопина

Галина Александровна –

кандидат филологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Сухонина

Наталья Сергеевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет им. Февзи
Якубова», г. Симферополь

Тяллева

Ирина Алексеевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Улесикова

Ирина Владимировна –

кандидат биологических наук, ФГБВОУ
ВО «Военно-медицинская академия
им. С. М. Кирова», г. Санкт-Петербурге

**Чепелева****Лада Металловна** –

кандидат психологических наук,
доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский
государственный университет»,
г. Краснодар

Черный**Евгений Владимирович** –

доктор психологических наук,
профессор, Таврическая академия
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Чистохина**Анна Валерьевна** –

кандидат биологических наук, доцент,
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск

Шатыр**Юлия Александровна** –

кандидат биологических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Волгоградский
государственный университет»

Шмыгарева**Дарья Андреевна** –

студентка, ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный педагогический
университет»

Щупленков**Николай Олегович** –

кандидат исторических наук, доцент,
Ставропольский государственный
педагогический институт,
г. Ессентуки

Щупленков**Олег Викторович** –

кандидат исторических наук, доцент,
Ставропольский государственный
педагогический институт,
г. Ессентуки

Фетисов**Александр Сергеевич** –

доктор педагогических наук, доцент,
Воронежский государственный
педагогический университет

Юсупов**Владислав Викторович** –

доктор медицинских наук, профессор,
ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская
академия им. С. М. Кирова», г. Санкт-
Петербург

Ядрышникова**Татьяна Леодидовна** –

кандидат психологических наук,
доцент, Красноярский краевой
институт повышения квалификации





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.

