

Педагогика: история, перспективы

Научный рецензируемый журнал Том 4 № 6 2021

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*

Филологические науки

- *-Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *-Фольклористика*
- *-Русский язык. Языки народов России*
- *-Языки народов зарубежных стран*
- *-Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (нпи) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. – преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ

Ответственный секретарь журнала

Игнатович С.С., кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

7 905 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dpo18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет**Главный редактор**

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО);

М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член–корреспондент Академии Акмеологических наук
г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCIDiD: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия

Блейх Надежда Оскаровна, заслуженный деятель науки и образования, доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Северо–Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова», Академик Российской Академии Естествознания

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6715-9185>

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

Бугаев Николай Иннокентьевич, кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно–образовательный центр “Круг (“Эргиир”))»

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии

г. Уланбатор, Монголии

Быкасова Лариса Владимировна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия

ScopusAuthorID: 57214638078

г.Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID: 56530681200

Краснодар. Россия

Дыбовский Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019-2022 годах - приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осацкого университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

г. Токио, Япония - г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

г. Краснодар, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГПУ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович, доктор филологических наук, зам. декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна, кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>, ScopusAuthorID: 55704832000

г. Нур-Султан, Казахстан

Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>

Краснодар, Россия

Патюкова Регина Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

г. Krasnodar, Russia

Петровский Вадим Артурович, профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>,

ScopusAuthorID:46861241300

Санкт-Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет

Самара. Россия

Поорова Эдита, доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>

г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

ScopusAuthorID:57093990600

г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России

г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Слободчиков Илья Михайлович, профессор, доктор психологических наук, член – корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
ScopusAuthorID: 6505920534
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член–корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области», заместитель председателя Общественной палаты ЕАО
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования
ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>
Scopus Author ID: 8450839800
г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт–Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>
ScopusAuthorID: 57200566200
г. Санкт–Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multi-disciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova, Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nadezhda O. Blaikh, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6715-9185>
Vladikavkaz, Republic of North Ossetia–Alania, Russia

Nikolay I. Bugaev, Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy–II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)”.
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow
Ulaanbaatar, Mongolia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

Lubica Vareckova, Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Scopus Author ID: 57214638078

Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID:56530681200

Krasnodar. Russia

Alexander S. Dybovsky, Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019-2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State University of Humanities and Pedagogy

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Krasnodar, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood" of the Moscow State Pedagogical University

ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky, Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov

Moscow, Russia

Aliya S. Mambetalina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
Nur-Sultan, Kazakhstan

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
Krasnodar, Russia

Regina V. Patyukova, Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>
Scopus Author ID: 57189048277
Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016
г. Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii, Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.
Moscow, Russia

Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
Scopus Author ID: 46861241300
Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara. Russia

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University
Scopus Author ID: 57093990600
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences.
International Language Business Service "ESZETT".
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
Annandale, Virginia, USA

Ilya M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
Scopus Author ID: 6505920534
Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences. Head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region» Deputy Chairman of the Public Chamber of the EAD.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko, Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)
Honorary Worker of Higher Professional Education,
ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>
Scopus Author ID: 8450839800
Tula, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina, Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>
Scopus Author ID: 57200566200
St. Petersburg, Russia

,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Method Softtraining and Education</i>	
Вонда О.А., Ковригина Л.В. г. Новосибирск, Россия		O.A. Vonda, L.V. Kovrigina Novosibirsk, Russia	
Формирование готовности к морфологическим обобщениям у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием	13	Formation of preparedness for morphological generalization in children 6 – 7 years old with general under development	
<i>Семья и школа</i>		<i>Family and School</i>	
Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		V.M.Grebennikova, P.B.Bondarev, V.K.Ignatovich, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Программа социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка	32	The program of social and pedagogical support of the family as the subject of designing the individual educational trajectory of the child	
Резник Н.А. г. Челябинск, Россия		N.A. Reznik Chelyabinsk, Russia	
Семья как фактор социализации личности ребенка	45	Family as a factor of socialization of a child's personality	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Даскалова Д., Димитрова Е. г. Пловдив, Болгария Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		D. Daskalova, E. Dimitrova Plovdiv, Bulgaria Ignatovich S.S. Krasnodar, Russia	
Домашнее насилие как социально-психологический феномен (на примере Болгарии)	53	Domestic Violence as a Socio-Psychological Phenomenon (Case Study of Bulgaria).	
Дурасова Е.А. г. Краснодар, Россия		E.A. Durasova Krasnodar, Russia	
Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения	72	Depressive state of teenagers, the reasons of its occurrence	
Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		N.V. Skrynnikova, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте и его связь с социально-психологической адаптацией	78	Professional Self-determination in older adolescence and its connection with socio-psychological adaptation	

<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>	
Попов П.П., г. Балашиха, Московская обл., Россия		P.P. Popov Balashikha, Moscow Region, Russia	
Литвинов К.А. г. Краснодар, Россия	90	K.A. Litvinov Krasnodar, Russia	
Преимущества применения медиации в системе муниципального управления (На примере города Севастополя)		Benefits of using mediation in the municipal government (On the example of the city of Sevastopol)	
<i>Языки народов зарубежных стран</i>		<i>Languages of the peoples of foreign countries</i>	
Дыбовский А.С. г. Токио, Япония - г. Владивосток, Россия		A.S. Dybovsky Tokyo, Japan- Vladivostok, Russia	
К вопросу о системе времен японского языка	112	On the question of the system of tenses in Japanese	
<i>Информация для авторов</i>	128	<i>Information for Authors</i>	

**Научная статья**

УДК 376.3

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-13-31

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МОРФОЛОГИЧЕСКИМ
ОБОБЩЕНИЯМ У ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ****Олеся Александровна Вонда**

Новосибирский государственный педагогический университет;
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Гимназия № 6 «Горностай»
г. Новосибирск, Россия
olisenok88@yandex.ru

Лариса Валентиновна Ковригина

Новосибирский государственный педагогический университет
г. Новосибирск, Россия
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
larisa_kovrigina@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена одному из ведущих направлений коррекции общего недоразвития – формированию морфологического строя речи. Морфологические нарушения детей с общим недоразвитием речи в течение многих лет являлись предметом исследований многих авторов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и другие), но, несмотря на это, проблема их изучения остается актуальной и в настоящее время. Дети данной категории нуждаются в организации специального воздействия. Коррекционная работа результативна, когда она основана на глубоком и эффективном логопедическом обследовании. Существующие диагностические методики не обнаруживают всех особенностей нарушения формирования готовности дошкольников к морфологическим обобщениям.

Материалы и методы. Учитывая существующие диагностические материалы, опираясь на психолингвистический подход и данные онтолингвистики, мы разработали методику, целью которой явилось исследование готовности к морфологическим обобщениям детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи. Используя данную методику на констатирующем этапе исследования, сделали вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи нуждаются в организации специального воздействия по формированию у них готовности к морфологическим обобщениям.

Результаты. Анализ изученных методик, данные констатирующего эксперимента, сформулированные теоретические положения позволили нам разработать методику формирования морфологических обобщений детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи.

Выводы и заключение. Специально разработанное воздействие было организовано с детьми экспериментальной группы. Анализ данных контрольного этапа исследования показал, что применение специальной методики, опирающейся на психолингвистический подход, демонстрирует более высокие результаты формирования готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к морфологическим обобщениям, чем использование общепринятой логопедической работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, готовность к морфологическим обобщениям, именное словоизменение, грамматические категории.

Для цитирования: Вонда О.А., Ковригина Л.В. Формирование готовности к морфологическим обобщениям у детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. С 13-31
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-13-31

*Благодарность. Выражаем нашу искреннюю благодарность
И. Г. Путинцевой директору муниципального автономного
общеобразовательного учреждения "Гимназии 6 " Горностай";
Т. А. Ильенковой, Е. А. Андрейчук зам. директора муниципального
общеобразовательного учреждения "Гимназии 6" Горностай".*

Original article

FORMATION OF PREPAREDNESS FOR MORPHOLOGICAL GENERALIZATION IN CHILDREN 6 – 7 YEARS OLD WITH GENERAL UNDER DEVELOPMENT

Vonda Olesya Alexandrovna

Novosibirsk State Pedagogical University
Municipal autonomous educational institution «Gymnasium No.6 «Ermine»,
Novosibirsk, Russia
olisenok88@yandex.ru

Kovrigina Larisa Valentinovna

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
larisa_kovrigina@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to one of the leading areas of correction of general underdevelopment – the formation of the morphological structure of speech. Children of this category need the organization of a special impact. Correctional work is effective when it is based on a deep and effective speech therapy examination. The existing diagnostic methods do not reveal all the features of the violation of the formation of preschool children's readiness for morphological generalizations.

Materials and methods. Taking into account the existing diagnostic materials, relying on the psycholinguistic approach and the data of ontolinguistics, we have developed a methodology, the purpose of which was to study the readiness for morphological generalizations of children 6-7 years old with general speech underdevelopment. Using this technique at the ascertaining stage of the study, it was concluded that children with general speech underdevelopment need to organize a special impact on the formation of their readiness for morphological generalizations.

Results and discussion. The analysis of the studied methods, the data of the ascertaining experiment, the formulated theoretical provisions allowed us to develop a methodology for the formation of morphological generalizations of children 6-7 years old with general speech underdevelopment.

Conclusions and conclusion. A specially designed exposure was organized with the children of the experimental group. The analysis of the data of the control stage of the study showed that the use of a special technique based on a psycholinguistic approach demonstrates higher results in the formation of readiness of preschoolers with general speech underdevelopment for morphological generalizations than the use of generally accepted speech therapy work.

Keywords: general underdevelopment of speech, readiness for morphological generalizations, nominal inflection, grammatical categories, логопедическая работа.

For citation: Vonda O.A., Kovrigina L.V. Formation of preparedness for morphological generalization in children 6 – 7 years old with general under development. Pedagogy: history, perspectives. 2021. Vol. 4. № 6. PP. 13-31 – (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-13-31

Acknowledgement. *We express our sincere gratitude to И. Г. Putintseva, director of the municipal autonomous educational institution "Gymnasium 6" Gornostai"; T.A. Ilyenkova, E.A. Andreychuk, deputy director of the municipal educational institution "Gymnasium 6" Gornostai".*

Введение.

Речь занимает одно из главных мест в системе высших психических функций. Речевая деятельность является предметом таких наук, как психология, физиология, психолингвистика, логопедия, лингвопсихология и других.

Вопросам нарушения речевой деятельности посвящены труды психологов, физиологов, лингвистов, нейропсихологов: Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Р.Е. Левиной, Н.С. Жуковой, Н.С. Цейтлин и других [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В настоящее время наблюдается тенденция роста количества детей с дефектами речи. Увеличивается численность дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Изучение проблем детей с общим недоразвитием речи отражено в многочисленных исследованиях ученых: Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой и других [7; 8; 9]. Несмотря на это данная проблема остается актуальной и в настоящее время.

Формирование грамматического строя речи на долгие годы приковало к себе пристальное внимание многих психологов и лингвистов.

Основным механизмом усвоения ребенком грамматических средств при нормальном речевом онтогенезе А.М. Шахнарович называет генерализацию языковых явлений [10]. Специалисты в данной области обращают внимание на то, что ребенок усваивает речь на родном языке без специального обучения: интуитивно и неосознанно постигает языковые нормы из обращенной к нему речи, делает эмпирические, донаучные языковые обобщения (Л.В. Ковригина, [11]).

При общем недоразвитии речи грамматические формы появляются в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, но в более медленном темпе; морфологическая и синтаксическая системы языка развиваются дисгармонично [9]. У детей с речевыми расстройствами оказывается нарушенным процесс генерализации языковых явлений [10]. Механизмом нарушения формирования морфологического строя речи является патологическая генерализация, патологический тип обобщения [10]. Не вызывает сомнений, что дети с общим недоразвитием речи нуждаются в организации глубокой диагностики и специального воздействия по формированию у них готовности к морфологическим обобщениям. В силу этого, по мнению современных исследователей, необходима система раннего выявления и преодоления обозначенных проблем (Н.В. Слепухина, [12]).

Анализ существующих диагностических материалов показал, что данные методики не обнаруживают трудностей разграничения частей речи; сложностей в освоении закономерностей категорий рода, падежа; не позволяют оценить умение ребенка воспринимать слово как часть речезыковой системы.

Обзор литературы.

Принимая во внимание рекомендации Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Н.В. Микляевой [7; 9; 13], мы разработали методику, основной целью которой явилось обнаружение особенностей нарушения формирования готовности к морфологическим обобщениям у детей, страдающих общим недоразвитием речи. Опора на перечисленные методики, дополнение заданий специальными упражнениями с учетом психолингвистических механизмов развития речевой деятельности и данных онтолингвистики определили содержание методики исследования готовности к морфологическим обобщениям детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи.

При разработке методики констатирующего эксперимента нами учитывались следующие теоретические положения.

Положение о фазной структуре речевой деятельности. Психолингвистические представления о фазной организации процесса порождения речевого высказывания изложены в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева [2; 3; 14; 15].

Рассматривая отношения между мыслью и словом и процесс движения от мысли к слову, Л.С. Выготский выделяет внешний (фазический) план речи и внутренний план (семантический), которому предшествует этап внутренней речи [1].

Во внутренней речи оформляется мысль (мотив) высказывания. Во внешней речи Л.С. Выготским, а вслед за ним А.Р. Лурией, выявлялось взаимодействие двух структур: грамматической и семантической (психологической) [1; 3]. Движение от внутренней речи к внешней – движение от мысли к слову, которым мысль совершается. Переход от смыслового синтаксирования к грамматически верно оформленным предложениям во внешней речи осуществляется на уровне фазического синтаксирования, по нормам и правилам языка, на котором строится высказывание.

В теории порождения речевого высказывания А.А. Леонтьев выделяет пять фаз: внутреннее программирование высказывания; грамматико-семантическая реализация внутренней программы; текстограмматический подэтап – операции перевода программы на объективный код; фенограмматический подэтап (распределение семантических признаков между несколькими единицами); синтаксическое прогнозирование (приписывание синтаксических характеристик элементам языка) и синтаксический контроль (соотношение прогноза высказывания с программой, ситуацией общения) [15].

Положение о восприятии слова как компонента знаковой системы языка. В психолингвистике развитие речевой деятельности ребенка рассматривается как овладение знаковым обозначением в процессе присвоения средств языка, служащих для передачи определенного значения. То есть средствами речевой деятельности являются языковые знаки (морфемы, слова, предложения), которые обобщенно отражают действительность. Для обобщенного отражения реальности в речи ребенок должен овладеть правилами знакового обозначения и пройти определенный путь формирования значения слова. По утверждению Л.С. Выготского [2], на каждом этапе развития ребенка происходит психологическое изменение значения слова.

В лингвистических и психологических науках слово – основная единица языка, часть его знаковой системы. Слово наделено двумя основными компонентами: предметной отнесенностью, то есть, способность обозначать предмет, признак и значением, то есть возможностью с помощью слова выделить и обобщить отдельные признаки и ввести предмет в известную систему категорий [2].

Процесс овладения ребенком родным языком идет по пути последовательного изучения отношений, которыми связаны лексические единицы языка и представляет собой усвоение синтагматических и парадигматических связей слова.

Положение о поэтапном овладении грамматическими категориями.

В психолингвистике выделяется три этапа овладения грамматическими категориями:

- 1) формирование понимания грамматической формы в наглядной ситуации, с учетом ориентировки в изменениях звуковой формы слова. ребенок учится воспринимать и выделять форму из речи взрослого и действовать в соответствии с содержанием обращенной к нему речи. грамматические средства языка мотивируются в предметно-практической деятельности ребенка;

- 2) ребёнок учится употреблять в вопросно-ответной форме грамматическую конструкцию, понимание которой достигнуто на предыдущем этапе;

3) на данном этапе ребёнок использует усвоенные грамматические категории в самостоятельной речи.

Изучение состояния формирования грамматических средств на каждом из этапов позволит установить особенности процессов восприятия и воспроизведения, уровень «присвоения» конкретной грамматической категории детьми с общим недоразвитием речи.

При изучении закономерностей формирования языковой системы установлен порядок усвоения детьми именных частей речи: существительное, прилагательное, числительное. Необходимо отметить, что на последовательность усвоения грамматических форм оказывает влияние частотность их использования в практической деятельности ребенка и степень отвлеченности морфемы от предметного значения, наглядности. По данным онтолингвистики, первой усваивается категория, обусловленная наибольшей наглядностью, а именно, категория числа имени существительного. Затем формируется падежная система, позже усваивается наиболее абстрактная категория рода.

При проведении диагностического исследования необходимо также принимать во внимание, что, в первую очередь, дети овладевают продуктивными грамматическими формами, а затем непродуктивными; сначала усваиваются центральные грамматические значения, а затем – периферические.

Именно поэтапное овладение грамматическими категориями отражено в предлагаемой нами методике.

Материалы и методы.

Экспериментальное исследование проводилось нами в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Базой исследования стало дошкольное отделение муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Новосибирска образовательного центра «Гимназии № 6 «Горностай».

Констатирующий этап проводился с участием двадцати дошкольников 6 – 7 лет, не имеющих речевых нарушений; они составили сравнительную группу. В экспериментальную группу вошли двадцать дошкольников 6 – 7 лет с заключением территориальной психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития»; эти дети посещают компенсирующие группы детского сада.

Цель констатирующего этапа исследования: изучение состояния формирования готовности к морфологическим обобщениям детей 6 – 7 лет с позиций психолингвистического подхода.

В соответствии с формированием готовности к морфологическим обобщениям в онтогенезе были выделены следующие этапы диагностической методики:

- 1) исследование уровня готовности к морфологическим обобщениям в экспрессивной речи;
- 2) изучение уровня готовности к морфологическим обобщениям в самостоятельных высказываниях.

На первом этапе исследуется уровень готовности к морфологическим обобщениям в импрессивной речи. При изучении восприятия грамматических форм необходимо выяснить уровень понимания учащимися значения, передаваемого грамматическими формами, и связи изменения словоформы с изменением грамматического значения слова. В качестве стимульного материала использовались предметные картинки.

Предъявляются задания на обследование понимания смыслового значения и формы выражения именных лексико-грамматических классов слов; проводится оценка понимания средств выражения категории числа. Обследование понимания категории падежа включает диагностику предложно-падежных конструкций с пространственным значением, оценку понимания отношений, передаваемых косвенными падежами и отношений, передаваемых инверсионными и пассивными конструкциями. Завершается данный этап серией заданий для обследования состояния категории рода в импрессивной речи: оценка понимания взаимосвязи категории рода с флексией слова; исследование способности восприятия ошибок согласования в роде на слух.

Целью второго этапа стало обследование уровня готовности к морфологическим обобщениям в экспрессивной речи. При этом исследуется адекватность употребления словоформ существительного, прилагательного и числительного в соответствующем роде, числе и падеже с учетом передаваемого смысла в экспрессивной речи на уровне слова и словосочетания. Открывают этап задания на оценку состояния сформированности лексико-грамматических классов слов. Обследование состояния грамматической категории числа и рода имени существительного в экспрессивной речи проходит на картинном материале.

При оценке состояния грамматической категории падежа имени существительного единственного и множественного числа в экспрессивной речи исследуется употребление центральных и вариантных значений падежей, проводится оценка употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Последняя серия заданий посвящена обследованию способности к согласованию имени существительного, прилагательного и числительного в роде, числе и падеже.

Обследование операции внутреннего программирования высказывания, особенностей операции выбора словоформ является целью третьего этапа. Достижение цели происходит путем предъявления провокационных фраз к картинкам, вызывающих у ребенка желание выразить правильную оценку ситуации, самостоятельно выстроить грамматическую конструкцию.

Предъявление картинки и словоформы дает возможность обследовать способность построения речевого высказывания с предложенным словом в косвенном падеже с опорой на картинный материал.

При исследовании операции выбора словоформы, моделирования структуры предложения важно обратить внимание, все ли слова ребенок использует в собственном высказывании.

Оценка заданий осуществлялась по четырех бальной шкале (от 0 до 3), каждый балл соотносится с определенным уровнем сформированности исследуемого навыка: высокий – 3 балла (уровень закрепленных в речи системных зна-

ний); средний – 2 балла (появление обобщенных знаний); низкий – 1 балл (наличие знаний о некоторых сторонах изучаемых объектов); крайне низкий – 0 баллов (отсутствие или неадекватность знаний).

Результаты констатирующего этапа исследования.

Сравнительная количественная оценка результатов обследования экспериментальной и сравнительной групп на констатирующем этапе исследования отображена в диаграмме (Рис. 1):

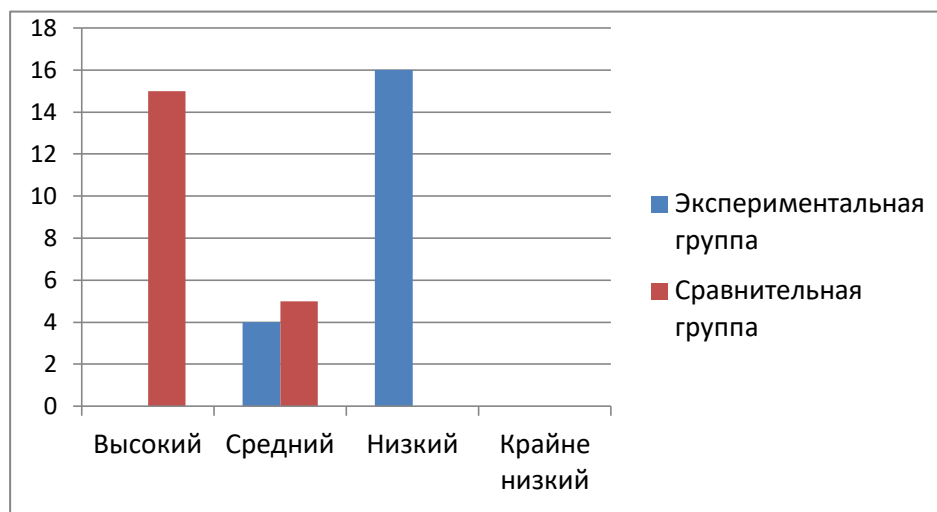


Рисунок 1 – Сравнительная характеристика результатов констатирующего этапа исследования

Figure 1 – Comparative characteristics of the results of the ascertaining stage of the study

Источник: составлено автором научной статьи

Source: compiled by the author of the scientific article

Включение в процесс диагностики уровня формирования готовности к морфологическим обобщениям детей без речевых нарушений; проведение сравнительного количественного анализа данных, полученных на этапе констатирующего исследования; позволили нам отнести проблемы, выявленные у детей экспериментальной группы; к дефектам, а не к возрастным или случайным проявлениям.

Анализ данных констатирующего исследования свидетельствует о том, что дошкольники 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи не имеют достаточного уровня формирования готовности к морфологическим обобщениям. Дети данной категории, ориентируясь только на семантику высказывания, смысл отдельных слов; не обращают внимания на флексию словоформы и грамматические маркеры фразы в целом. Это проявляется в стойком импрессивном аграмматизме, препятствующем точному пониманию речевой информации, и нарушающем процесс формирования экспрессивной речи дошкольников. Причем, отмечено увеличение числа аграмматизмов от импрессивного к экспрессивному. Все вышесказанное создает значительные трудности формирования научных знаний в

области морфологии на этапе школьного обучения, а также является явными предпосылками к развитию дисграфии и дислексии учащихся.

Отметим, что пятеро дошкольников без речевых нарушений столкнулись с незначительными трудностями включения сложных предлогов в собственные высказывания, допустили ошибки в употреблении неизменяемых слов. При этом часто дети сами после дачи неверного ответа давали правильный ответ. Это свидетельствует о том, что практические навыки овладения грамматическими категориями продолжают формироваться и развиваться; процесс становления готовности к формированию морфологических обобщений приближается к стадии завершения. Данная категория детей требует внимания на этапе освоения письменной речи.

Применение диагностической методики показало, что дети с общим недоразвитием речи крайне трудно усваивают донаучные языковые представления в дошкольном возрасте. Соответственно, к началу школьного обучения дети не имеют практической готовности к усвоению теоретических норм и правил языка, что приводит к возникновению нарушений письменной речи – дизорфографии. В связи с этим сложно переоценить роль логопедического воздействия по формированию готовности к морфологическим обобщениям у детей с общим недоразвитием речи на предшкольном этапе обучения.

Материалы и методы.

Анализ методик по теме исследования показал, что большинство из представленных заданий не имеют направленности на формирование готовности к морфологическим обобщениям у детей с общим недоразвитием речи, а лишь способствуют упражнению детей в употреблении отдельных грамматических категорий. При этом задания по формированию обобщенных представлений в области категории рода, падежной системы представлены разрозненно; отсутствуют упражнения, позволяющие сформировать у детей представления о дифференциации лексико-грамматических классах слов.

Тем не менее, изучение описанных методик и анализ данных констатирующего эксперимента позволили сформулировать теоретические положения, которые необходимо учитывать при разработке специального воздействия.

Положение Л.С. Выготского о взаимосвязи актуального уровня развития, который включает сформировавшиеся умения, с зоной ближайшего развития, в рамках которой умения и навыки находятся в процессе формирования [1]. Логопеду необходимо учитывать уровень актуального развития ребенка и психические процессы, которые начинают складываться у ребенка в совместной деятельности со взрослым.

Положение о поэтапном овладении навыками ребенком. Содержание логопедического воздействия целесообразно подчинить поэтапности формирования умственных действий. При этом необходимо учитывать уровень выполнения: на практическом уровне (действия с опорой на наглядность), с использованием внешней речи (рассуждение вслух), интериоризация навыка. Принцип поэтапного становления готовности к морфологическим обобщениям предполагает соблюдение очередности логопедической работы (восприятие, понимание, продуцирование) и постепенное усложнение речевого материала.

Положение об овладении ребенком языковым значением и генерализацией как ведущим механизмом усвоения языковых норм. Процесс развития речи во многих значимых исследованиях рассматривается как процесс овладения языковым значением. Ведущим механизмом усвоения грамматического значения слова является обобщение языковых явлений их генерализация. Необходимой предпосылкой возникновения генерализации грамматического отношения, как считал Д.Б. Эльконин, является «образование связи между значением той или иной грамматической категории и ее звучанием» [16].

При этом нужно понимать, что формированию навыков морфологических обобщений предшествует ориентировка в звуковой форме слова, формирование звуковых обобщений. Ориентировка ребенка в сфере звучащей речи приводит его к вычленению морфемы в слове.

Важно также понимание связи между изменением языкового знака и значения. Интуитивный анализ фактов слышимой речи способствует абстрагированию и генерализации словоформ и правил их употребления [10; 11].

В основе формирования правил формообразования лежит генерализация отношений между звуковой оболочкой словоформы и значением слова. При организации коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи необходимо учитывать, что ребенок первоначально ориентируется на целостный, нерасчлененный облик слова, затем становится возможной «ориентировка на звуковую сторону морфемы и употребление мотивированных форм».

Положение о системной организации языка. При общем недоразвитии речи нарушаются все уровни языковой системы. Преодоление нарушений формирования готовности к морфологическим обобщениям – это лишь часть логопедической работы, которая, несомненно, должна включать в себя коррекцию фонетико-фонематического и лексического компонентов языковой способности детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи. Недостаточно сформировать у ребенка навык образования различных грамматических форм, необходимо развить устойчивый навык включения словоформ в синтаксические конструкции.

При разработке содержания логопедической работы было решено принять во внимание онтогенетический принцип и принцип поэтапного становления языковых способностей (восприятие, понимание, продуцирование); также последовательное усложнение речевого материала.

Учет рекомендаций и заданий, предложенных Л.В. Ковригиной, В.Л. Ковшиковым, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Г.В. Чиркиной, опора на выделенные нами теоретические положения об овладении ребенком языковым значением и генерализацией как ведущим механизмом усвоения языковых норм, о взаимосвязи актуального уровня развития с зоной ближайшего развития, о поэтапном овладении навыками, о системной организации языка; дополнение материалов специальными упражнениями с учетом психолингвистических механизмов развития речевой деятельности и данных онтолингвистики определили содержание методики формирования готовности к морфологическим обобщениям детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи [11; 17; 9; 7].

Формирующий этап исследования проводился с десятью детьми экспериментальной группы. Его целью стала реализация в условиях дошкольной обра-

зовательной организации разработанной системы логопедической работы по формированию готовности детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи к морфологическим обобщениям.

Логопедическая работа велась в нескольких направлениях с учетом трудностей формирования готовности к морфологическим обобщениям, выявленных на констатирующем этапе:

1) формирование целенаправленного речевосприятия и анализа воспринимаемой на слух вербальной информации, формирование представлений о структуре речевого высказывания.

2) формирование умения ориентироваться на звуковую форму слова; соотношение грамматической формы и грамматического значения.

3) формирование операции адекватного выбора формообразующих элементов (флексий, предлогов) из парадигматического ряда.

4) развитие навыков грамматического структурирования в процессе реализации собственных речевых высказываний.

Логопедические занятия проводились индивидуально и в малых подгруппах по 3 человека. Продолжительность занятия составляла 30 минут. Стоит отметить, что задачи одного этапа методики не являются обособленными от задач, решаемых на другом этапе, наоборот, между ними обозначена тесная взаимосвязь.

Цель первого этапа логопедической работы – формирование понимания грамматического значения, передаваемого грамматической формой именной части речи.

На данном этапе необходимо развивать внимание дошкольников к восприятию устной речи: это способствует формированию языкового чутья у детей с общим недоразвитием речи. Первоначально у дошкольников формируется внимание к звуковой оболочке слова; готовность к звуковым обобщениям; а затем развивается готовность к морфологическим обобщениям, внимание к грамматическому значению слова. Поэтому сначала дети привлекаются к выполнению таких заданий, как «Покажи, где мишка, а где миска; где кошка, а где ложка»; «Покажи, про кого (или что) я говорю: красивая ложка».

Установлению взаимосвязи между грамматической формы и грамматическим значением способствует выполнение таких заданий, как «Поймай предмет» (описание предмета, количество предметов); «Найди лишнее слово» (бегун, прыгун, скакун, бежит; бежит, прыгун, сидит, стоит; красивый, умный, красота, смелый); «Шифровщик» (логопед называет слова, обозначающие разные части речи, а ребенок на каждое слово отыскивает его схематическое изображение).

Задание «Догадайся, про какую картинку я говорю» выполняется при выкладывании перед ребенком двух парных картинок. Логопед зачитывает предложение и просит дошкольника показать изображение, о котором говорится в высказывании.

Развитие понимания и установление отношений между словами на уровне высказывания проводилось на материале предложений, имеющих одинаковый лексический состав, но отличающихся грамматическими словоформами.

Дошкольники привлекались к дорисовыванию рисунка, на котором были изображены дома, фонарь, скамейка. Предлагалось нарисовать: возле дома цветы, над фонарем птицу, возле скамейки цветы, под скамейкой мяч и

так далее. Выполнение подобных упражнений повышает мотивацию детей к развитию понимания предложно-падежных конструкций имен существительных с пространственным значением.

При формировании представлений о структуре речевого высказывания детям предлагается упражнение «Покажи, что пропустила». Дидактическая игра «Шифровщик» помогает представить структуру речевого высказывания наглядно, с помощью материальной опоры. Ребенок прослушивает предложение, затем в каждый вагон размещает соответствующее слову схематическое изображение.

Условием перехода ко второму этапу логопедической работы является достаточно развитое слуховое внимание, позволяющее дошкольникам на слух выделять и дифференцировать языковые единицы речевого потока; отмечать зависимость грамматического значения от грамматической формы; определять адекватность структуры речевого высказывания.

Цель второго этапа логопедического воздействия – формирование навыка осмысленного употребления словоформ именных частей речи в соответствии с передаваемым грамматическим значением на уровне слова и словосочетания.

Данный этап начинается с работы над употреблением форм имен существительных единственного и множественного числа на уровне слова и словосочетания.

Использование игры в лото «Найди пару» в малой подгруппе позволяет сформировать навыки дифференциации и формообразования имен существительных единственного и множественного числа. Считалкой выбирается водящий. Логопед раздает всем по одной картинке. Ведущий называет свою картинку: у меня гнездо. После этого все участники показывают ребенку свои картинки; опираясь на подходящее изображение водящий говорит: вот гнезда; забирает себе картинку и так по цепочке.

Работа по закреплению образования словоформ множественного числа имен существительных проводилась в игре с мячом «Скажи наоборот». Если логопед называет слово в единственном числе, то ребенок должен назвать слово во множественном числе и наоборот.

Включение игровых моментов в занятие всегда вызывает положительный отклик у детей, они эмоционально включаются в игру. В качестве речевого материала использовались существительные различного рода, вызывающие трудности при изменении формы числа, а также супплетивные и неизменяемые общепотребительные формы имен существительных: колесо, стул, город, скатерть, гнездо, кольцо, перо, колокол, лоб, лев, звено, колос, поле, яблоко, крыло, полотенце, пень, кино, пальто, метро и другие.

Необходимо отметить, что категория рода для дошкольников – одна из наиболее трудно формируемых, поэтому работа над ней проводится как в отдельных заданиях, так и включается в другие упражнения. Например, «Раскрась картинки словом»: перед ребенком изображение радуги и силуэты предметов (колесо, дом, кастрюля, бинокль, сапоги, сад). Соблюдая цветовую гамму радуги, дошкольник составляет по семь словосочетаний с каждым именем существительным.

Учитывая данные констатирующего исследования, в описываемый этап воздействия, мы включили работу над формообразованием множественного числа имен существительных среднего рода и существительных родительного падежа. С этой целью использовались игры «Чего не стало?», «Кто, без чего?», «Богач и бедняк». Последняя игра проводилась с участием двух дошкольников. Один брал на себя роль богача и проговаривал названия предметов, изображенных на картинке, в форме родительного падежа множественного числа со словом «много», а второй ребенок брал на себя роль бедняка и называл данные словоформы со словом «мало». Материал данных упражнений включал слова, словоизменение которых вызывает у детей с общим недоразвитием речи наибольшие трудности: листья, ветви, носки, чулки, апельсины, яблоки, дыни, карандаши, деревья, сучья, ручки.

Используется упражнение «Какое слово лишнее, почему?» для закрепления дифференциации лексико-грамматических классов слов; словоформ единственного и множественного числа; мужского, среднего и женского рода. Использование игры «А еще что (кто, какой, сколько чего)?» в соответствии с темой недели способствует формированию дифференцированного использования лексико-грамматических классов слов в экспрессивной речи, а также расширению словарного запаса ребенка.

На данном этапе в экспрессивную речь ребенка постепенно вводятся отработанные в импрессивной речи предложно-падежные формы имен существительных с пространственным значением. Сначала ребенок упражняется в употреблении существительных в предложном падеже с предлогом на, затем с предлогом в, далее отрабатываются формы имен существительных в творительном падеже с предлогами над – под, за – перед, формы имен существительных в родительном падеже с предлогами из-за, из-под.

Закрепляя употребление предложно-падежных форм, применялись упражнения «Кто на чем?»; «Кто с кем?»; «Кто о чем мечтает?»; «Кто к чему подходит?»; «Кто над чем?»; «Кто под чем спрятался?»; «Кто за кем?» и другие с использованием картинного материала. Для отработки навыка согласования именных частей речи с именем существительным предлагается задание «Посчитай», «Жадина».

Завершающими заданиями данного этапа выступают упражнения, направленные на формирование навыка согласования имени существительного и местоимения с прилагательным и числительным в роде, числе и падеже.

Так, готовность дошкольников к морфологическим обобщениям в экспрессивной речи на уровне слова и словосочетания формировалась путем практического усвоения смысловозначительной функции флексии; осознания зависимости грамматической формы от грамматического значения слова. Опыт дифференциации и образования словоформ именных частей речи; усвоение в практической деятельности норм и правил их использования; развитие умения анализировать речевое высказывание с целью адекватного выбора словоформы позволяет детям с нарушением речевого развития подготовиться к использованию грамматических моделей в собственной речевой практике.

Цель третьего этапа – закрепление понимания и реализации грамматических явлений в самостоятельной речевой деятельности. Дошкольники продуцировали самостоятельные высказывания с опорой на картинный материал, например, составляли предложение с использованием определенной словоформы; упражнялись в опознании и корректировке предложений с нарушенным согласованием.

При выполнении задания «Собери предложение» на первых порах детям давалась визуальная опора в виде кубиков (по количеству слов в предложении), так как констатирующее исследование показало, что распространение высказываний местоимениями или числительными ведет к «опусканию» других словоформ. Из слов в начальной форме дети составляли связное высказывание: стол, на, лежит, яблоко, красный; первый, парта, сидит, мальчик, за; самый, купил, арбуз, большой, папа.

Задаче формирования навыков грамматического структурирования подчинены все задания данного этапа, в том числе и игровое упражнение «Незнайка». Мотивацию к выполнению поддерживает кукла любимого героя, который сказал часть предложения, а почему так происходит, не знает. Дошкольники с удовольствием помогают Незнайке построить законченные высказывания, опираясь на картинку.

Примеры предложений: Машина остановилась, потому что (горит красный сигнал светофора). Птицы улетают на юг, потому что (наступает осень). Маша идет под зонтиком, потому что (идет дождь). Мальчик рад, потому что (нашел много ягод).

От составления предложений дети переходят к созданию небольших рассказов сначала по схеме, затем по серии изображений, а после по сюжетным картинкам. Используя схемы, дети пересказывали знакомые сказки, повествовали о различных временах года. По схеме дошкольники научились составлению синквейнов, что воспринималось ими как увлекательная игра.

При выполнении упражнения «Распорядок дня» учащемуся предлагалось рассказать о том, как проходит его день по серии картинок. По сюжетным картинкам дети составляли рассказы с использованием опорных слов (утром, днем, вечером, ночью, сначала, потом, затем, далее, первым делом) на темы: «Поход в зоопарк», «День рождения», «В гостях у бабушки», «В парке развлечений» и другие.

На завершающем этапе логопедической работы по формированию готовности к морфологическим обобщениям у дошкольников с общим недоразвитием речи закреплялся навык использования в собственной речевой практике (на уровне предложения и текста) отработанных на предыдущих этапах грамматических явлений.

После окончания формирующей работы было проведено контрольное исследование. Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проведенной логопедической работы по формированию готовности к морфологическим обобщениям детей 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи.

Результаты контрольного этапа исследования.

На контрольном этапе исследования использовалась методика констатирующего этапа исследования с другим речевым материалом. Результаты проведения сравнительной количественной оценки данных обследования экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования отображены в диаграмме (Рис. 2):

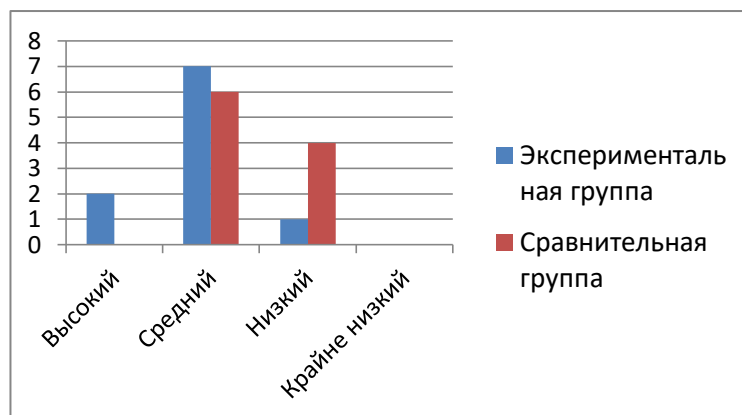


Рисунок 2 – Сравнительная характеристика результатов контрольного этапа исследования

Figure 2 – Comparative characteristics of the results of the control stage of the study

Источник: составлено автором научной статьи.

Source: compiled by the author of the scientific article

Для оценки достоверности полученных на контрольном этапе исследования результатов был проведен расчет значимости количественных различий с использованием Критерия Манна-Уитни (U-критерий). Так как $U_{\text{эмп}} > U_{\text{критерий } 0,05}$ ($162,5 > 27$), то различия между двумя выборками по уровню рассматриваемого признака нет.

Выводы.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. На этапе незавершенного процесса становления готовности к морфологическим обобщениям дошкольников даже правильного ответа способствуют повторение инструкции, изменение порядка слов в ней, разложение ее на составляющие компоненты, выделение голосом ключевых фраз, флексий и предлогов.

2. Нарушения готовности к формированию морфологических обобщений быстрее преодолеваются в импрессивной речи, чем в экспрессивной. Так, показывая высокий уровень понимания морфологической системности, дошкольники еще некоторое время могут строить аграмматичные высказывания. При этом преодоление импрессивного аграмматизма требует целенаправленного воздействия.

3. Целенаправленное развитие умения анализировать воспринимаемую на слух вербальную информацию; вычленять языковые единицы из потока речи,

ориентироваться на звуковую форму слова способствовали осознанному использованию грамматических средств языка, более успешному усвоению языковой системы дошкольниками, с которыми применялась специально разработанная методика.

4. Дети с общим недоразвитием речи легче и быстрее усваивают противопоставленные категории: например, единственное и множественное число. В связи с этим дошкольникам сложно дается категория рода: пытаюсь создать противопоставленность в рамках данной грамматической категории между формами женского и мужского рода, в импрессивной и экспрессивной речи детей долгое время отсутствуют словоформы среднего рода. Противопоставленные друг другу по значению предлоги к – от, в – из, с – на, над – под, за – перед быстрее начинают дифференцированно использоваться дошкольниками в самостоятельных высказываниях, чем предлоги у, около, из-за. В рамках падежной категории отсутствует противопоставленность, поэтому словоформы, выражающие различные отношения усваиваются труднее.

5. После проведения работы над развитием внимания к воспринимаемой на слух вербальной информации, дошкольники допускают меньше ошибок при употреблении в собственных высказываниях словоформ с ударными флексиями, однако, были отмечены случаи верного использования окончания при неправильной постановке ударения.

6. При заметно меньшем количестве ошибок в речи воспитанников, с которыми проводилась специальная работа по сравнению с дошкольниками контрольной группы; отметим редко встречающиеся импрессивные аграмматизмы, небольшое количество ошибок в экспрессивной речи на уровне слова, чуть большее количество аграмматизмов в собственных высказываниях детей экспериментальной группы.

Заключение.

Изучение методической литературы по вопросам исследования уровня сформированности готовности к морфологическим обобщениям позволяет заключить, что методики, полноценно учитывающей закономерности языкового развития детей не сформировалось. Анализ методических рекомендаций по преодолению нарушений словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что отсутствует единая методика, систематизирующая направления, этапы и содержание занятий.

Используемая на формирующем этапе специально разработанная методика, учитывала психолингвистические основы овладения языковым значением. Логопедическая работа осуществлялась поэтапно, в соответствии с определенными направлениями. Готовность к морфологическим обобщениям отрабатывалась последовательно на уровне слова, фразы и в самостоятельных высказываниях дошкольников.

Для оценки эффективности проведенной логопедической работы был проведен контрольный этап исследования. И, как показал анализ результатов логопедической работы, использование предлагаемой методики способствует уменьшению аграмматизмов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи учащихся с общим недоразвитием речи.

Таким образом, применение специально разработанной методики, опирающейся на психолингвистический подход, демонстрирует более высокие результаты формирования готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к морфологическим обобщениям, чем использование общепринятой логопедической работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь /под ред. Г.Н. Шелогуровой: - Москва: Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка /Л.С. Выготский. - Москва: Издательство Эксмо, 2004. 512 с.
3. Лурия, А.Р. Речь и мышление /А.Р. Лурия. - Москва: МГУ, 1975. 120 с.
4. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка /А.Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 94 с.
5. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. – Москва: Социально-политический журнал, 1994. – 96с.
6. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. Москва: Владос, 2000. 239 с.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Москва: ИАИРИС ПРЕСС, 2008. 224 с.
8. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. 160 с.
9. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
10. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи /А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. Москва: Наука, 1990. 165 с.
11. Ковригина, Л.В. К проблеме языковой компетенции как условия успешного освоения письменной речи с нормальным речевым развитием и недоразвитием речи /Л.В. Ковригина //Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 69 – 70.
12. Слепухина Н.В. К вопросу о возникновении раннего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Том 1. № 1. С. 52 – 54. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/28>
13. Микляева, Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Микляева // Дефектология. 2011. № 2. С. 56 – 64.
14. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности /И.А.Зимняя. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
15. Леонтьев, А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность /А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. 214 с.
16. Эльконин, Д.Б. Детская психология /Ред.-сост. Д.Б. Эльконин. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
17. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 29 с.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. Thinking and speech. ed. by G.N. Shelogurova: Moscow: Publishing house "Labirint", 1999. 352 p.
2. Vygotsky, L.S. Psychology of child development. L.S. Vygotsky. Moscow: Eksmo Publishers, 2004. 512 p.
3. Luria, A.R. Speech and Thinking. Moscow: Moscow State University, 1975. 120 p.
4. Luria, A.R. Speech and the development of mental processes in the child. A.R. Luria, F.Y. Yudovich. Moscow: APN RSFSR Publishing House, 1956. 94 p.
5. Zhukova, N.S. Formation of oral speech. - Moscow: Socio-political Journal, 1994. 96p.
6. Zeitlin, S.N. Language and the child: Linguistics of children's speech. S.N. Zeitlin. Moscow: Vlado, 2000. 239 p.
7. Filicheva, T.B. The elimination of general underdevelopment of speech in children of preschool age. T.B. Filicheva, G.V. Chirkina. Moscow: Iairis Press, 2008. 224 p.
8. Lalaeva, R.I. Correction of general underdevelopment of speech in preschool children. (formation of vocabulary and grammatical structure). R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova. St. Petersburg: Soyuz, 1999. 160 p.
9. Lalaeva, R.I. Technique of psycholinguistic research of speech disorders in children. St. Petersburg: Nauka-Peter, 2006. 102 p.
10. Shahnarovich, A.M. Psycholinguistic analysis of semantics and grammar: on the material of speech ontogenesis. A.M. Shahnarovich, N.M. Yuryeva. Moscow: Nauka, 1990. 165 p.
11. Kovrigina, L.V. To the problem of language competence as a condition for the successful acquisition of written speech with normal speech development and underdevelopment of speech. L.V. Kovrigina. Modern problems of science and education. 2006. № 5. P. 69 - 70.
12. Slepukhina N.V. To the question of occurrence of violation early speech retardation. Pedagogy yesterday, today, tomorrow. 2018. Vol. 1. no. 1. Pp. 52 – 54. (in Russ)
13. Miklyaeva N.V. The development of language ability in children with general underdevelopment of speech. N.V. Miklyaeva. Defectology. 2011. № 2. P. 56 - 64.
14. Zimnyaya I.A. Linguopsychology of speech activity. I.A. Zimnyaya. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute, Voronezh: NGO MODEK, 2001. 432 p.
15. Leontiev, A.A. Language. Speech. Speech activity. A.A. Leontiev. Moscow: Prosveshcheniye, 1969. 214 p.
16. Elkonin, D.B. Children's psychology. Ed. D.B. Elkonin. Moscow: Publishing Center "Academy," 2004. 384 p.
17. Kovshikov V.A. Technique of diagnostics and correction of violations of the use of case endings of nouns. St. Petersburg: KARO, 2006.

Информация об авторах: Вонда Олеся Александровна, магистрант кафедры логопедии и детской речи, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», учитель-логопед, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 6 «Горнотай»
Россия, г. Новосибирск,
olisenok88@yandex.ru

Ковригина Лариса Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Россия, г. Новосибирск

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

larisa_kovrigina@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vonda Olesya Alexandrovna, master's student of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Federal state budgetary educational institution of higher education «Novosibirsk state pedagogical university» speech therapist teacher Municipal autonomous educational institution «Gymnasium No.6 «Ermine»,
Russia, Novosibirsk
olisenok88@yandex.ru

Kovrigina Larisa Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech Federal state budgetary educational institution of higher education «Novosibirsk state pedagogical university»

Russia, Novosibirsk

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

larisa_kovrigina@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 20.10.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 15.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.12.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

© Вонда Олеся Александровна 2021

© Ковригина Лариса Валентиновна 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

УДК 37.04

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-32-44

**ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА****Вероника Михайловна Гребенникова**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>vmgrebennikova@mail.ru**Петр Борисович Бондарев**

Кубанский государственный университет

<http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>

Краснодар, Россия

pbondarev@rambler.ru**Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>vign62@mail.ru**Светлана Сергеевна Игнатович**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме обоснования теоретико-методологических и технологических оснований программ социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Актуальность данной проблемы связана с тем, что существующие программы не эффективны при проектировании индивидуальной образовательной траектории, реализуемой ребенком в открытом информационном пространстве. Цель статьи состоит в обосновании принципов проектирования, содержания и способов реализации таких программ.

Материалы и методы. Исследование выполнено методами анализа научной литературы и моделирования взаимодействия образовательной организации и семьи в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Результаты и обсуждение. Выявлена и охарактеризована тенденция перехода массовой практики социально-педагогической поддержки семьи к системным моделям ее психолого-педагогического и тьюторского сопровождения. Сформулирована цель программы тьюторского сопровождения, состоящая в формировании готовности семей, воспитывающих детей разного возраста, к обеспечению успешного образовательного стартапа в выборе и освоении ребенком индивидуальной образовательной траектории. Раскрыты базовые принципы проектирования программ тьюторского сопровождения семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: индивидуализации, субъектности семьи, единства формальной и неформальной образовательной среды, модульности и разноуровневости программ тьюторского сопровождения. Описаны основные модули программы тьюторского сопровождения семьи: стартовый, модуль свободных проб, проектно-деятельностный и контрольно-оценочный. Охарактеризованы основные компоненты деятельности тьютора, реализуемой на основе охарактеризованной программы сопровождения семьи.

Выводы и заключение. Сформулирована базовая идея программы тьюторского сопровождения семьи, состоящая в проживании «полного цикла образования» в условиях взаимодействия с образовательной организацией. Обоснована инновационность предложенного подхода, состоящего в использовании в качестве предметности совместной деятельности детей и родителей моделирование ими разнообразных социокультурных практик. Определены дальнейшие направления исследования, связанные с определением институционализации деятельности семейного тьютора и интеграции программ психолого-педагогического сопровождения семьи в Основные образовательные программы, реализуемые образовательными организациями.

Ключевые слова: семья, социально-педагогическая поддержка, программа тьюторского сопровождения

Для цитирования: Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К. Игнатович С.С. Программа социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. С 32-44
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-32-44

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00163 А «Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка»).

Original article.**PROGRAM OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY
AS A SUBJECT OF DESIGNING AN INDIVIDUAL
EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A CHILD****Veronika Mikhailovna Grebennikova**

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Petr Borisovich Bondarev

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>
pbondarev@rambler.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of substantiating the theoretical, methodological and technological foundations of programs for social and pedagogical support of the family as a subject of designing an individual educational trajectory for a child. The relevance of this problem is due to the fact that existing programs are not effective in designing an individual educational trajectory implemented by a child in an open information space. The purpose of the article is to substantiate the design principles, content and methods of implementation of such programs.

Materials and methods. The study was carried out by methods of analysis of scientific literature and modeling of the interaction of an educational organization and a family in the process of designing an individual educational trajectory of a child.

Results and discussion. The tendency of the transition of the mass practice of social and pedagogical support of the family to the systemic models of its psychological, pedagogical and tutor support is revealed and characterized. The goal of the tutor support program is formulated, which is to form the readiness of families raising children of different ages to ensure a successful educational start-up in the choice and mastering of an individual educational trajectory by a child. The basic principles of designing programs for tutoring support of a family, acting as a subject of designing an individual educational trajectory of a child: individualization, subjectivity of the family, the

unity of the formal and non-formal educational environment, modularity and multi-level of programs of tutor support are revealed. The main modules of the program of tutor support of the family are described: starting, free samples module, project-activity and control-evaluation. The main components of the tutor's activities, implemented on the basis of the described family support program, are characterized.

Conclusions and conclusion. The basic idea of the program of tutor support of the family is formulated, which consists in living the "full cycle of education" in the conditions of interaction with the educational organization. The innovativeness of the proposed approach is substantiated, which consists in the use of joint activities of children and parents as an object of their modeling of various socio-cultural practices. Further areas of research related to the definition of the institutionalization of the activities of a family tutor and the integration of programs of psychological and pedagogical support of the family into the main educational programs implemented by educational organizations have been identified.

Keywords: family, social and pedagogical support, tutor escort program.

For citation: Grebennikova V.M., Bondarev P.B., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. The program of social and pedagogical support of the family as the subject of designing the individual educational trajectory of the child. Pedagogy: history, perspectives. 2021. Volume 4. № 6. PP. 32-44 – (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-32-44

Acknowledgement. *The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 19-013-00163 A "Methodology and technology of social and pedagogical support of the family as a subject of designing an individual educational trajectory for a child").*

Введение.

Одна из важных тенденций развития практик социально-педагогической поддержки современной семьи состоит в распространение этой деятельности в сферу проблем, связанных с получением детьми качественного образования. Раньше акцент делался на собственно семейное воспитание и на передачу родителям необходимых психолого-педагогических знаний, в вопросах же получения образования семье отводилась роль «помощника» школы и других образовательных организаций. Современные практики социально-педагогической поддержки семьи, как было показано, в том числе и в наших предшествующих исследованиях [1], все чаще ориентируются на ее развитие как целостного субъекта образовательного пространства, в котором диалог семьи и различных образовательных организаций осуществляется в контексте проектирования индивидуальных образовательных траекторий детей.

С этой тенденцией связаны два существенных изменения в реализуемых моделях социально-педагогической поддержки семьи.

Во-первых, потребность в такой поддержке испытывают не только семьи, где процесс получения образования детьми осложнен неблагоприятными внутренними и внешними обстоятельствами (семьи, находящиеся в трудной жизнен-

ной ситуации, неблагополучные семьи и т.п.). В равной степени с проблемами обеспечения качественного образования для детей сталкиваются и вполне благополучные семьи, не имеющие опыта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка и не владеющие соответствующими психолого-педагогическими компетенциями. Поэтому, как показано в исследовании Л.В. Поляковой, современные модели социально-педагогической поддержки ориентированы на все существующие типы семей (благополучные, неблагополучные, асоциальные и семьи группы риска). Их отличительными *особенностями* выступают: ситуация перехода ребенка (особенно подросткового возраста) в новую образовательную ситуацию; ограниченные возможности здоровья детей; наличие в семье одаренных и детей группы риска [2, с. 81–83].

В описанной ситуации возникает необходимость переосмысления теоретико-методологических и технологических оснований программ социально-педагогической поддержки семьи, реализуемых в ее взаимодействии с различными образовательными организациями.

Актуальность данной проблемы связана с тем, что существующие программы, в большей степени ориентированные на трансляцию уже известных моделей взаимодействия семьи с различными образовательными и социальными институтами, становятся неэффективными при проектировании индивидуальной образовательной траектории, реализуемой ребенком в открытом информационном пространстве и устремленным в неопределенное и неизвестное будущее. Конкретная *цель* нашего исследования, направленного на решение данной проблемы, состояла в обосновании принципов проектирования, содержания и способов реализации образовательной программы социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Материалы и методы.

Решая поставленные задачи, мы использовали методы анализа научной литературы и моделирования взаимодействия образовательной организации и семьи в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. На основе созданной модели определялись требования, предъявляемые к программам социально-педагогической поддержки семьи, реализуемым в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования и других организациях, ориентированных на оказание помощи семье в решении вопросов получения детьми качественного и доступного образования.

Результаты и обсуждение.

Проведенный анализ научной литературы вопроса позволил установить, что активная разработка программ поддержки семьи в решении вопросов образования детей началась в зарубежных странах в связи с остротой проблемы обеспечения его доступности для малообеспеченных семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Так, характеризуя программу «Head Start», Джек П. Шонкофф и Филип Фишер, отмечают, что «особое внимание уделяется гипотезе о том, что для социально незащищенных детей младшего возраста значительно лучших результатов можно достичь, уделяя больше внимания укреплению ресурсов и возможностей взрослых, которые заботятся о них» [3]. Таким образом, возник новый вектор развития представлений о целях, содержании и

методах социально-педагогической поддержки семей, связанный с обеспечением доступности образования.

В дальнейшем были предприняты шаги, связанные с переходом к новым, более системным и непрерывным моделям социально-педагогической поддержки семьи как субъекта образования. В этой связи краткосрочные программы помощи семье стали уступать место непрерывному психолого-педагогическому сопровождению детей и родителей. В современных отечественных исследованиях используется понятия «психолого-педагогическое сопровождение семьи» и «тьюторское сопровождение семьи». Эти близкие по смыслу понятия все же не вполне тождественны. Особенностью тьюторского сопровождения выступает универсальность деятельности тьютора, которая замещает собой усилия различных специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семьи и «отвечающих» за различные направления работы с детьми, выбор которых зависит от характера индивидуальных образовательных потребностей ребенка. (К таким специалистам традиционно относятся учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и социальный педагог [4]). Соответственно, компоненты (направления) деятельности семейного тьютора также характеризуются ориентацией не столько на конкретные трудности ребенка (задержка психического развития, нарушения речи, склонность к асоциальному поведению и т.д.), сколько на основные сферы жизни, актуальные для всех детей, вне зависимости от особенностей их развития (последние выступают лишь условиями, в которых реализуются эти направления). В частности, в исследовании И.Б. Пименовой выделены мотивационный, социально-коммуникативный и познавательный компоненты тьюторского сопровождения [5].

Еще один исследователь проблем становления института семейного тьюторства, Л.В. Полякова, дает следующее определение: «Тьюторское сопровождение семьи – это педагогическая деятельность по проектированию и реализации эффективного сотрудничества семьи и учреждения, в котором работает тьютор» [2, с. 83]. Используя терминологию автора, можно сказать, что тьюторское сопровождение выступает еще становящейся в своем развитии формой социально-педагогической поддержки семьи, предполагающей комплексное решение проблем, связанных с психолого-педагогической адаптацией, обучением, воспитанием и развитием детей. Таким образом, новой предметностью взаимодействия семьи и образовательных организаций, посредником между которыми выступает тьютор, становится качество образования, которое соответствует ожиданиям семьи и особенностям образовательной ситуации ребенка.

Развивая эту мысль в наших исследованиях, мы разработали принципы проектирования и требования к содержанию программ тьюторского сопровождения семьи как эффективной формы ее социально-педагогической поддержки со стороны различных образовательных организаций. При этом мы исходили из общего понимания *цели* программы тьюторского сопровождения семьи, состоящей в формировании готовности семей, воспитывающих детей разного возраста, к обеспечению успешного образовательного стартапа в выборе и освоении ребенком индивидуальной образовательной траектории, приводящей к полноценному развитию склонностей, интересов и творческих способностей в ситуации высокой степени социокультурной неопределенности его последующего жизненного пути. Достижение этой цели подчинено следующим принципам, лежащим в основе программы.

Принцип индивидуализации. Осуществляемое педагогом дополнительное образование тьюторское сопровождение этой деятельности базируется на принципе индивидуализации, о котором, в частности говорят Т.М. Ковалева и Т.В. Якубовская: «С точки зрения тьюторской позиции, принцип индивидуализации конкретизируется через формирование способности человека полагать собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, спецификацию процессов самообразования» [6, с. 86]. Из этого следует, что задача семейного тьютора состоит не в том, чтобы непосредственно помочь семье спроектировать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, а в том, чтобы оснастить ее необходимыми средствами и компетенциями, при помощи которых семья самостоятельно сможет проектировать эту траекторию, взаимодействуя в дальнейшем и с другими образовательными организациями.

Принцип субъектности семьи. Согласно данному принципу, семейный тьютор исходит из образовательных интересов и потребностей семьи как коллективного субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Актуализация этих интересов и потребностей является первой и основной задачей, решаемой им во взаимодействии с детьми и родителями.

Принцип единства формальной и неформальной образовательной среды. Программа тьюторского сопровождения предполагает совместное с семьей проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка с учетом разделения задач, решаемых в формальной и неформальной образовательной среде. В формальной образовательной среде общеобразовательной школы осваиваются способы учебных действий, необходимых для решения широкого спектра задач. В неформальных образовательных средах, где первичны индивидуальные образовательные потребности ребенка, на основе сформированных происходит творческое освоение разнообразных социокультурных практик, отвечающих общим интересам детей и родителей.

Принцип модульности и разноуровневости программ тьюторского сопровождения семьи. Следуя данному принципу, тьютор, осуществляющий психолого-педагогическое сопровождение семьи, обеспечивает разнообразие возможных форматов взаимодействия и сложности решаемых задач формирования ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Для этого предусматриваются разнообразные модули, выбор которых осуществляется семьями в режиме свободного самоопределения. Задача же тьютора состоит в том, чтобы помочь семье из этих модулей сконструировать собственную траекторию продвижения к желаемым образовательным результатам.

Следуя охарактеризованным принципам, тьютор обеспечивает содержательное наполнение модулей программы, соответствующих различным возможностям субъектного участия семьи в проектировании индивидуальной образовательной траектории ребенка.

Первый, «стартовый» модуль нацелен на организацию *свободного клубного общения* детей и их родителей. Это общение может осуществляться в различных формах: тематических встреч, тренингов командообразования, турпоходов, «капустников» и просто «семейных посиделок», в ходе которых обсуждаются интересующие детей и их родителей вопросы. Задача тьютора здесь состоит в том, чтобы создать благоприятный эмоциональный фон этого общения, затронуть широкий круг вопросов, которые могут прорабатываться в процессе

совместной творческой деятельности детей и родителей и в максимально возможной мере замотивировать участников программы на освоение ее последующих модулей.

Второй модуль посвящен совершению детьми и родителями *свободных творческих проб* в разнообразных сферах привлекательной для них деятельности: исследовательской, проектной, игровой, художественно-творческой и т.д. Цель этих проб состоит в том, чтобы выявить наиболее актуальные для детей и родителей виды и сферы творческой деятельности и таким образом определить «вектор» их дальнейшего совместного продвижения в зону ближайшего развития семьи как коллективного субъекта образования. Одним из наиболее эффективных инструментов для совершения таких проб выступает кейс, содержащий описание некой проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Свободные пробы компактны во времени и требуют принятия проектного решения «здесь и сейчас». Одной из возможных форм их организации выступает проведение семейных образовательных турниров, в ходе которых команды участвующих семей соревнуются друг с другом.

Наблюдая за совместной работой детей и родителей, тьютор фиксирует уровень их готовности к продуктивному взаимодействию и наличие (либо отсутствие) компетенций, необходимых для совместного решения творческой задачи. Особо важная информация, которую может извлечь тьютор из этого наблюдения, касается способности родителей строить с детьми субъект-субъектные взаимодействия как «совместное деланье» с разделенной ответственностью. Содержательное наполнение этого модуля программы требует разработки достаточного количества кейсов, обеспечивающих широту выбора участниками творческих задач в сферах интересующей их деятельности, а также диагностических и оценочных инструментов, позволяющих фиксировать существующие у детей и родителей трудности и определять предварительные контуры зоны их ближайшего развития.

Третий программный модуль – проектно-деятельностный – предназначен для организации более длительной и системной проектной деятельности детей и родителей. Так же, как и в предыдущем случае, семьям должно быть предложено разнообразие возможных творческих задач, которые могут быть ими решены в рамках реализуемых проектов. Содержательное наполнение этого модуля включает в себя описание тематик предлагаемой проектной деятельности детей и родителей, необходимых действий для достижения значимых результатов и форматов их презентации. Задача, решаемая тьютором в рамках этого модуля, состоит в эффективном психолого-педагогическом сопровождении совместной деятельности детей и родителей, обеспечивающее проживание ими всех этапов развития проекта: осмысление лежащей в его основе проблемы, постановка проектной задачи, выбор эффективных средств и способов ее решения, коллективно-распределенное планирование деятельности, осуществление продуктивных коммуникаций, презентация полученного результата и рефлексия осуществленного образовательного продвижения. Осуществляя это сопровождение, тьютор фиксирует возникающие трудности и найденные способы их преодоления, творческие проявления каждого участника и составляет, таким образом, описание событийного ряда реализации проекта, на основе которого в дальнейшем будут оценены его результаты.

И, наконец, *четвертый, контрольно-оценочный модуль* предназначен для *оценки результатов* семьи по показателям достигнутого уровня ее готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка. Ранее методы, процедуры и методы этой оценки [7]. Большое значение здесь имеет выбор методов и форм этой оценки. Наряду с формальными оценочно-диагностическими процедурами (анкетирование и тестирование) необходимо предусмотреть креативные форматы оценки достижений членов семей в их совместной творческой деятельности. Таким креативным форматом может стать проведение Фестиваля семейного творчества, на котором будут презентованы реализованные семьями проекты. Непосредственно оценку производят специально подготовленные эксперты из числа педагогов и внешних партнеров образовательных организаций, реализующих программы тьюторского сопровождения семьи. Задача тьютора на данном этапе реализации программы состоит в том, чтобы предоставить экспертам необходимую дополнительную информацию о том, как именно развивалась совместная творческая деятельность детей и родителей, какие состоялись образовательные события как совместные шаги, направленные на достижение желаемых результатов, как участники преодолевали трудности и т.п.

Помимо презентации результатов проектной деятельности детей и взрослых членов их семей в рамках Фестиваля необходимо предусмотреть процедуры индивидуальной и групповой рефлексии, в ходе которой при помощи тьютора дети и родители получают возможность осмысления достигнутых результатов как новообразований собственного социального опыта. Фиксация этих результатов также относится к компетенции тьютора.

Подытоживая сказанное, назовем основные компоненты деятельности тьютора, реализуемой на основе охарактеризованной программы сопровождения семьи. К ним относятся следующие компоненты:

- разработка кейсов и других материалов, содержащих модельные описания разнообразных социокультурных практик, «приглашающих» детей и их родителей к их творческому освоению;
- выстраивание продуктивных детско-взрослых коммуникаций в процессе решения творческих задач;
- оказание родителям помощи в «удерживании» позиции «совместного деланья» с ребенком, не сводимой к обыденному дидактизму;
- фиксация возникающих у детей и взрослых трудностей, консультирование, направленное на выявление ими новых творческих возможностей их преодоления;
- проведение мониторинга и оценки образовательных достижений семьи как коллективного субъекта творческой деятельности;
- вовлечение родителей в анализ проблем детско-родительских отношений, возникающих в процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка;
- подготовка и проведение образовательных событий как ситуаций рефлексии детьми и родителями пройденного шага образовательного продвижения.

Выводы и заключение.

Основная идея, заложенная в программу тьюторского сопровождения семьи, выступающей в роли субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, состоит в проживании семьей «полного цикла образования» в условиях взаимодействия с образовательной организацией. Проживая этот цикл в модельном виде, семья проходит путь от возникновения интереса к определенным сторонам жизни до решения проблемной задачи и получения лично значимых образовательных результатов. Инновационность предложенного подхода состоит в том, что совместная творческая деятельность детей и взрослых членов семьи осуществляется на предметности моделирования разнообразных социокультурных практик (игры, исследования, проектирования и др.), творческое освоение которых становится для ребенка самостоятельным шагом его образовательного продвижения. Возникающие при этом новые детско-родительские отношения являются для ребенка источником новых смыслов, определяющих впоследствии его выбор в проблемных ситуациях самоопределения в «узловых точках» выстраиваемой индивидуальной образовательной траектории.

Дальнейшие исследования по данной проблематике могут быть связаны с определением путей институционализации деятельности семейного тьютора и интеграции программ психолого-педагогического сопровождения семьи в Основные образовательные программы, реализуемые образовательными организациями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. № 3. С. 7–19. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/56>
2. Полякова Л.В. Тьюторское сопровождение семей с детьми и подростками // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т.4. № 5. С. 53–68. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/213>
3. Shonkoff J.P., Fisher P.A. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. DevPsychopathol. 2013 Nov. 25. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24342860>.
4. Бабунова Е.С., Якивчук Л.С. Психолого-педагогический феномен комплексного сопровождения семьи в условиях ДООУ // Мир детства и образование: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с представительством стран СНГ. 2012. С. 196–199.
5. Пименова И.Б. Педагогическое назначение семейного тьютора для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 7. С. 232–242.
6. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85–94.

7. Игнатович В.К., Курочкина В.Е., Лакреева А.В. Оценка готовности семьи к проектированию индивидуальной образовательной траектории ребенка // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 385–388.

REFERENCES

1. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. On the issue of modern practices of social and pedagogical support of the family as the subject of designing the individual educational trajectory of the child. Pedagogy: yesterday, today, tomorrow. 2019. Vol. 2. No 3. P. 7–19. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/56>
2. Polyakova L.V. Tutor support for families with children and adolescents. Pedagogy: history, perspectives. 2021. T.4. № 5. P. 53–68. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/213>
3. Shonkoff J.P., Fisher P.A. Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. DevPsychopathol. 2013 Nov. 25. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24342860>
4. Babunova E.S., Yakivchuk L.S. Psychological and pedagogical phenomenon of complex family support in preschool educational institutions. World of childhood and education: collection of materials of the VI All-Russian scientific and practical conference with representatives of the CIS countries. 2012. P. 196–199.
5. Pimenova I.B. Pedagogical appointment of a family tutor to accompany children with disabilities. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2018. No. 7. P. 232–242.
6. Kovaleva T.M., Yakubovskaya T.V. Tutoring as an anthropopractic: between an individual educational trajectory and an individual educational program. Che-lovek.RU. 2017. No. 12. P. 85–94.
7. Ignatovich V.K., Kurochkina V.E., Lakreeva A.V. Assessment of the family's readiness to design an individual educational trajectory of a child. World of Science, Culture, Education. 2020. No. 6 (85). P. 385–388.

Информация об авторах: Гребенникова Вероника Михайловна – д-р. пед. наук, проф. Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Бондарев Петр Борисович – канд. философ. наук, доцент, Кубанский государственный университет
<http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>
pbondarev@rambler.ru

Игнатович Владлен Константинович – канд. пед. наук, доц. Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Заявленный вклад авторов: Гребенникова В.М. – разработка целевых характеристик и базовых принципов проектирования программ социально-педагогической поддержки семьи.

Бондарев П.Б. – анализ тенденций развития практики социально-педагогической поддержки семьи. Сравнительный анализ психолого-педагогического и тьюторского сопровождения семьи.

Игнатович В.К. – разработка базовых модулей программы социально-педагогической поддержки семьи.

Игнатович С.С. – разработка основных компонентов деятельности тьютора, реализуемой на основе программы сопровождения семьи.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Grebennikova Veronika Mikhailovna. Dr. Ped. Sciences, Prof. Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
vmgrebennikova@mail.ru

Bondarev Petr Borisovich. Cand. Philosopher, Associate Professor, Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-4075-7983>
pbondarev@rambler.ru

Ignatovich Vladlen Konstantinovich. Cand. Ped. Sciences, Assoc. Professor. Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Ignatovich Svetlana Sergeevna. Cand. ped. Sciences, Assoc. Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Contribution of authors to the work: Grebennikova Veronika Mikhailovna – Development of target characteristics and basic principles of designing programs of socio-pedagogical support for families.

Bondarev Petr Borisovich – Analysis of trends in the practice of socio-pedagogical family support. Comparative analysis of psychological and pedagogical and tutor support of the family.

Ignatovich Vladlen Konstantinovich – Development of basic modules of the program of socio-pedagogical support for families.

Ignatovich Svetlana Sergeevna – Development of the basic components of the activity of the tutor, implemented on the basis of the program of family support.

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 29.11.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

© Гребенникова В.М. 2021

© Бондарев П.Б. 2021

© Игнатович В.К. 2021

© Игнатович С.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-45-52

УДК 37.04

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**Надежда Александровна Резник**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
reznik_nadya02@bk.ru

Аннотация. В настоящее время проблема социального благополучия ребенка в семье приобретает особую актуальность, так как выступает одним из важнейших компонентов государственной политики в сфере образования. Семья как один из важнейших институтов воспитания подрастающего поколения оказывает большое влияние на социализацию личности ребенка. Целью данного исследования является изучение особенностей и механизмов социализации ребенка в семье, выявление семейных факторов, влияющих на развитие его личности. В данной статье представлен анализ мнений зарубежных и отечественных психологов и социологов на сущность понятия «социализация» с точки зрения субъектно-объектного и субъект-субъектного подходов, определяются факторы, оказывающие влияние на социализацию ребенка в семье, характеризуются механизмы социализации, рассматриваются условия, способствующие успешной адаптации ребенка в различных социальных группах.

Ключевые слова: социализация, семья, факторы социализации, механизмы социализации.

Для цитирования: Резник Н.А. Семья как фактор социализации личности ребенка // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. с. 45-52
DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-45-52

Original article**FAMILY AS A FACTOR OF SOCIALIZATION
OF A CHILD'S PERSONALITY****Reznik Nadezhda Alexandrovna**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
reznik_nadya02@bk.ru

Annotation. Currently, the problem of the child's social well-being in the family is of particular relevance, as it is one of the most important components of state policy in the field of education. The family as one of the most important institutions of upbringing of the younger generation has a great influence on the socialization of the child's personality. The purpose of this study is to study the characteristics and mechanisms of socialization of a child in the family, to identify family factors affecting the development of his personality. This article presents an analysis of the opinions of foreign and domestic psychologists and sociologists on the essence of the concept of "socialization" from the point of view of subject-object and subject-subject approaches, determines the factors influencing the socialization of a child in the family, characterizes the mechanisms of socialization, considers the conditions conducive to the successful adaptation of a child in various social groups.

Keywords: socialization, family, factors of socialization, mechanisms of socialization

For citation: Reznik N.A. Family as a factor of socialization of a child's personality. Pedagogy: history, perspectives. 2021. Volume 4. No. 5. PP. 45-52 (In Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-45-52

Семья в быстро меняющихся условиях развития современного российского общества сохраняет возможность передачи своим детям социального опыта, наиболее устоявшихся в обществе базовых общечеловеческих ценностей, традиций, жизненных смыслов, норм и правил поведения в социуме, идеалов и представлений. В этой связи роль семьи и семейного воспитания детей как первого социального института воспитания трудно переоценить. Семью можно рассматривать как микросоциум, в котором ребенок получает первые навыки взаимоотношений с близкими родственниками и другими людьми. Семья формирует внутренний психический мир ребенка, его уникальную индивидуальность и неповторимость.

Целью данного исследования является изучение особенностей и механизмов социализации ребенка в семье, выявление семейных факторов, влияющих на развитие его личности.

Социализация – процесс интеграции индивида в социальную систему, вступления в социальную среду через овладение ее социальными нормами, знаниями, умениями, навыками, правилами и ценностями, позволяющими ему успешно функционировать в обществе. Другими словами, социализация – процесс адаптации или приспособления индивида к окружающему миру.

Проблемы социализации исследовались как зарубежными учеными (Э. Дюркгейм, А. Бандура, Э.Д.Т. Парсонс, Г. Мида, Ж. Пиаже, Р. Мертон, Э. Эриксон и др.), так и отечественными (Б.Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л.С. Выготский, О.С. Газман, А.В. Мудрик и др.).

Французский социолог Э. Дюркгейм феномен социализации рассматривал с точки зрения субъект-объектного подхода, который находит сторонников среди представителей достаточно большого ряда научных школ и концепций социализации и воспитания подрастающего поколения. Рассматривая воспитание как

«постоянное давление социальной среды на ребенка, пытающейся сформировать его по своим правилам, или опыту своих родителей, учителей и т.д.», Э. Дюркгейм считал, что в каждом обществе существует некоторый идеал человека, который не только в умственном и моральном, но даже в физическом плане одинаков для всех его членов [4]. Основная цель воспитания, по мнению Э. Дюркгейма, заключается в формировании социального существа, развитие в ребенке таких качеств, которые будут необходимы обществу и одобряемы им. Под такими качествами и социальными навыками он подразумевал самоконтроль, дисциплинированность, осознание принадлежности к конкретному социуму, готовность следовать его правилам и предписаниям.

Согласно Э.Д.Т. Парсонсу, основным фактором социализации является семья, так как именно в ней происходит первичная социализация, которая определяет и закладывает основу всего последующего функционирования индивида в обществе [7].

По мнению Э. Эриксона, социализация – это процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, которые необходимы для успешного функционирования в социуме [6]. Таким образом, в рамках субъект-объектного подхода ребенок занимает пассивную роль относительно социальной среды, функция его социализации сводится к вхождению в социум путем адаптации к его нормам и ценностям.

По мнению ученых Г. Мида, Ж. Пиаже, Р. Мертон, социализацию следует рассматривать как процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды.

Этой точки зрения придерживается Г.М. Андреева, рассматривая социализацию как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны – это процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. В процессе социализации индивид работает над расширением «каталога» видов деятельности, то есть над освоением новых видов деятельности. При этом, по мнению Г.М. Андреевой, происходят три очень важных процесса: 1) непосредственная ориентировка в системе связей, существующих во всех видах деятельности; 2) центрирование вокруг ведущего вида деятельности и соподчиненность ему всех остальных; 3) овладение новыми социальными ролями, осознание их значения и места в жизни [1].

В своих трудах Л.С. Выготский отмечал, что социализация как процесс, направлена не на внешние правила и обстоятельства, а на сам субъект, который последовательно овладевает своими психическими процессами и функциями. То есть под понятием социализация следует понимать постепенное усвоение социальных норм, построение своего поведения в соответствии с усвоенными социальными нормами [2].

Таким образом, социализация – это один из важнейших процессов для каждого человека, и то, на сколько активно он овладеет и усваивает социальный опыт, социальные отношения и связи, будет зависеть его успешное существование в обществе.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что социализация способствует адаптации людей в обществе, их взаимодействию друг с другом, сохранению соответствующих моделей поведения.

Семья представляет собой ключевое звено в процессе социализации личности. Семья – это малая группа, основанная на браке, или на кровном родстве, или на общности жилья и бюджета (в гражданском браке, т.е. без регистрации), или эмоциональной привязанности, члены которой связаны друг с другом взаимной ответственностью, взаимным пониманием и взаимной помощью, в ней вырабатывается совокупность норм, мера образцов поведения, регламентирующих взаимодействия между супругами, между детьми и родителями, детей между собой [4].

Для становления и развития детей, их социализации семья имеет большое значение. В проведенном нами опросе среди студентов на вопрос «Что вы понимаете под понятием “дом”?» больше 45,0% респондентов ответили, что это, прежде всего, забота о своих близких и семье.

Следует отметить, что в различных странах за последние десятилетия возросло количество людей, соглашающихся с тем, что для счастливого детства ребенок нуждается в доме и в семье и не поддерживающих идею расхождения (отмирания) брака и семьи.

Характерной чертой социально-экономического кризиса является несоответствие между реальным прожиточным минимумом и низким уровнем доходов значительной части семей. Этот фактор оказывает существенное влияние на характер взаимоотношений детей и родителей. Родители вынуждены больше времени тратить на дополнительную работу, чтобы обеспечить материальные потребности семьи. В результате эти обстоятельства отодвигают на второй план выполнение функции воспитания и социализации детей. Значительно сокращается время общения родителей с детьми, создания доверительных отношений между ними, которые являются ключевыми составляющими семейной социализации.

Важным фактором социализации детей в семье является культурологическая составляющая семейного воспитания, функция которой заключается в идентификации семьи и социальной среды. Семья выступает посредником между ребенком и его социумом, поэтому важно, чтобы семья принимала ценности и нормы социального окружения. В противном случае, желая оградить ребенка от внешнего по отношению к семье социального окружения, семья начинает намеренно усиливать значимые семейные ценности, манипулируя внешними социальными связями ребенка. В рамках культурологического подхода различают первичную социализацию, осуществляющуюся в детском возрасте и вторичную, которая представляет процесс освоения взрослыми социальных моделей поведения, вызванного изменяющимися жизненными обстоятельствами.

Большое значение в социализации ребенка имеет авторитет родителей, их мировоззренческая позиция, жизненные установки. Основополагающими принципами построения семейных отношений являются взаимопонимание, ответственность, уважение, сотрудничество, забота, внимание. Семья оказывает влияние на формирующуюся личность ребёнка всем образом жизни. Авторитет родителей в глазах ребенка проявляется в том, что ребенок доверяет им, хочет открыто и открыто общаться с родителями, обращается к ним за советом, уважает их мнение. В свою очередь, авторитетные родители привлекают детей к обсуждению важных семейных вопросов, уважая мнение детей.

По мнению отечественного педагога А.В. Мудрика, на социализацию ребенка оказывает влияние не только семейное, но в значительной степени школьное воспитание и образование, в результате которых происходит становление и развитие его личности.

Таким образом, даже далеко не полный анализ различных подходов к определению сущности понятия «социализация» позволяет сделать вывод о том, что социализация занимает ведущее место в семейном воспитании.

Семья как один из факторов влияния на развитие личности ребенка обязана создать условия, способствующие воспитанию качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации в различных социальных группах и сообществах. Основными условиями, на наш взгляд, должны быть следующие:

1. Признание ребенка в семье как индивидуальности, имеющей свои психофизиологические и социальные потребности, нуждающиеся в удовлетворении.

2. Формирование личности ребенка должно осуществляться с учётом совокупности факторов (наследственность, социальная среда, целенаправленное воспитание и собственная активность личности), оказывающих влияние как на процесс воспитания и социализации, так и на его результаты. Следует отметить, что семейное воспитание носит не всегда положительный характер, оно может нести и отрицательные, негативные последствия. Так, например, у постоянно переживающих, тревожащихся матерей, дети также могут иметь беспокойный характер или, если отец постоянно ссорится, агрессивно реагирует на различные ситуации и события, происходящие в семье, то эта манера поведения может передаться и сыну.

3. Создание условий для физического развития. Родителям с раннего детства следует прививать детям любовь к физической культуре, тренировкам и спорту. С самых первых месяцев жизни развивать простейшие двигательные навыки, приобщать к здоровому образу жизни.

4. Развитие познавательных и творческих способностей. Обучаемость ребенка зависит изначально от родителей, от того, насколько много и упорно они с ним будут заниматься, вовлекая в познавательную и творческую деятельность [3].

5. Привитие любви к искусству. С ранних лет необходимо с детьми посещать театры, выставки, ходить на концерты, совершать прогулки в природу, чтобы развить у детей эстетические чувства, расширить их кругозор и, возможно, раскрыть творческие способности.

6. Воспитание нравственных качеств и поведения, одобряемого обществом. То есть родители должны прививать ребенку с самого рождения навыки правильного поведения в обществе. Воспитание у ребенка нравственных качеств, усвоение им норм нравственного поведения должно осуществляться родителями на основе принятых человеком моральных принципов и общечеловеческих ценностей: любви, доброте, сострадании, желании прийти на помощь, честности.

Основными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и межличностные отношения в семье, являются атмосфера в доме, эмоциональный контакт между ребенком и родителями, структура семьи. Детям часто не хватает родительской любви и внимания из-за того, что их родители работают или занимаются бизнесом и др. При взрослении в такой домашней обстановке заметны

такие симптомы, как эгоизм, высокомерие, нетерпимость и плохое общение со сверстниками и взрослыми [5]

Многие исследователи подчеркивают, что любовь, забота и внимание близких взрослых являются важными «витаминами» для детей, которые дают чувство безопасности, уравнивают эмоции и повышают самооценку. С другой стороны, отсутствие эмоционального контакта со стороны родителей является причиной беспокойства, недоверия и отстраненности ребенка.

Социализация в семье происходит через разные социальные механизмы, в том числе и через обучение. Процесс социального обучения осуществляется в основном двумя способами. Первый – это прямое взаимодействие с родителями, братьями и сестрами, а второй – это наблюдение за социальным взаимодействием других людей.

На социализацию ребенка оказывает негативное влияние распад семьи. Структурная деформация семьи приводит к разрушению её структуры и целостности (отсутствие родителей), психическая деформация – к принятию и внедрению в семью системы негативных ценностей, социальных установок, разрушению отношений.

Одним из механизмов социализации следует рассматривать родительский контроль, который может оказывать как негативное, так и позитивное влияние. Негативное влияние контроля на социализацию проявляется в форме отвержения ребенка, демонстративного лишения его родительской любви. В этом случае ребенок оказывается в психологической изоляции, снижается его самооценка, растёт уверенность в собственной ущербности, отсутствует стремление к достижениям, возникает тревожность и чувство вины, появляются суицидальные мысли.

Применение родительского контроля позитивного характера проявляется в побуждении подростка к определенным действиям. Родители демонстрируют ребенку высокое доверие, стремятся передать ему свой жизненный опыт, но, одновременно с этим, предоставляют подростку возможность принимать самостоятельные решения. Такая позиция родителей как субъектов социализации способствует формированию у подростка готовности к сотрудничеству, формирует и развивает самостоятельность и социальную ответственность, независимость.

Важным механизмом социализации является поддержка, которая предполагает совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, связанных с обучением, воспитанием и самовоспитанием, общением с одноклассниками, преподавателями, друзьями, образом жизни. Безусловно, поддержка способствует возникновению между родителями и подростком доверительных и уважительных отношений, при этом повышается авторитет родителей.

Выводы и заключение.

В заключение отметим, что семья является одним из главных институтов социализации личности. Она является образцом для личности подростка, основной базовой жизненной подготовки. Социализация в семье происходит в результате целенаправленного воспитания и изучения социальных механизмов. Успешность семейной социализации определяется социальными факторами. Одним из самых актуальных становится фактор сближения ценностных ориен-

таций родителей и детей, которое достигается благодаря признанию ребенка в семье как индивидуальности, развитию его духовно-нравственных сил, активного включения в процесс овладения и присвоения им социальных норм и правил поведения в обществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: - М.: Аспект-Пресс, 2016. – 363 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / ред. В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Кубарь С.В. Социализация личности посредством сотворчества педагогов и обучающихся // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – №12. – С.17-18.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
5. Психология: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / [И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан, А. Д. Андреева]; под ред. И. В. Дубровиной. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.
6. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. - СПб.: ЛЕНАТО, 2011. – 592с.
7. Parsons T. The Social System. – London: Routledge, 2005. – P. 141.

REFERENCES

1. Andreeva, G.M. Social'naya psihologiya: M.: Aspekt-Press, 2016. 363 p.
2. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. red. V. V. Davydov. M.: Pedagogi-ka, 1991. 480 p.
3. Kubar' S.V. Socializaciya lichnosti posredstvom sotvorchestva pedagogov i obuchayushchihsya. Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. 2012. №12. P.17-18.
4. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: ucheb. dlya stud. ped. Vuzov. pod red. Slaste-nina. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Akademiya, 2000. 200p.
5. Psihologiya: uchebник dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. [I. V. Dub-rovina, E. E. Danilova, A. M. Prihozhan, A. D. Andreeva]; pod red. I. V. Dubrovinoj. 11-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. 496 p.
6. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. Per. s angl. SPb.: LENATO, 2011. 592p.
7. Parsons T. The Social System. London: Routledge, 2005. P. 141.

Информация об авторе: Резник Надежда Александровна, студентка 2 курса Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.
reznik_nadya02@bk.ru

Научный руководитель: Елагина Вера Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.
V_275@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Reznik Nadezhda Aleksandrovna, 2nd year student of the Higher School of Physical Culture and Sports of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: reznik_nadya02@bk.ru

Supervisor: Vera Sergeevna Elagina, professor, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University).
V_275@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 01.11.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 19.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interests

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-53-71

УДК159.96/ 316.6

**ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН (НА ПРИМЕРЕ БОЛГАРИИ)****Десислава Даскалова**

Пловдивский университет «Паисия Хилендарского»

г. Пловдив, Болгария

<https://orcid.org/0000-0002-1850-2290>desi_daskalova@abv.bg**Елица Димитрова**

Пловдивский университет «Паисия Хилендарского»

г. Пловдив, Болгария

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена вопросам домашнего насилия и его последствий для здоровья детей. Показана недостаточная степень разработанности проблем домашнего насилия и его профилактики. Изучение семейных отношений обосновано как актуальное направление исследования проблем домашнего насилия.

Методы и материалы. Исследование проведено методами анализа научной литературы и статистических данных, характеризующих ситуацию домашнего насилия и его негативных последствий для жизни и здоровья детей, а также их социализации.

Обзор литературы. Проанализированы публикации, посвященные проблеме домашнего насилия. Показано, что насилие над детьми тесно связано с позициями, занимаемыми родителями в отношении ребенка. Выделены основные проблемные области в развитии ребенка, связанные с пережитым насилием. Показано, что конфликтное взаимодействие педагогов и родителей становится источником снижения качества образовательного процесса. Охарактеризованы негативные последствия домашнего насилия, среди которых выделены риски для здоровья и жизни детей, а также негативное влияние на школьную успеваемость.

Результаты. Охарактеризованы основные виды домашнего насилия: физическое, психическое и эмоциональное, словесное, сексуальное, надругательство, пренебрежение, издевательства и киберзапугивание, торговля детским трудом и его эксплуатация. Приведены и проанализированы статистические данные, характеризующие ситуацию домашнего насилия в Болгарии. Описаны особенности основных видов насилия со стороны родителей, включая их гендерные аспекты, а также их краткосрочные и долгосрочные последствия для детей. Даны рекомендации по изучению следов домашнего насилия с учетом возможных особенностей поведения его жертв. Проведен анализ прав ребенка как оснований для противодействия домашнему насилию.

Выводы и заключение. Отмечена основная роль физического насилия в деструктивных семейных отношениях. Сделан вывод о необходимости комплексной и всесторонней работы по профилактике домашнего насилия, главными предикторами которого являются насилие в детском или подростковом возрасте и обычное домашнее насилие. Обозначены актуальные направления дальнейших исследований по проблемам домашнего насилия.

Ключевые слова: домашнее насилие, ребенок, семейные отношения, конфликт, взаимодействие педагогов и родителей

Для цитирования: Даскалова Д., Димитрова Е., Игнатович С.С. Домашнее насилие как социально-психологический феномен (на примере Болгарии) // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. С. 53-71
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-53-71

Благодарность: авторы благодарят анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Originalarticle

DOMESTIC VIOLENCE AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON (CASE STUDY OF BULGARIA)

Desislava Daskalova

Plovdiv University "Paisiy Hilendarski
Plovdiv, Bulgaria
desi_daskalova@abv.bg
<https://orcid.org/0000-0002-1850-2290>

Dimitrova Elitsa

Plovdiv University "Paisiy Hilendarski
Plovdiv, Bulgaria

Ignatovich Svetlana Sergeevna

Cand. ped. Sciences, Assoc. FSBEI HE «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the issues of domestic violence and its consequences for the health of children. An insufficient degree of development of the problems of domestic violence and its prevention is shown. The study of family relations is substantiated as a topical area of research into the problems of domestic violence.

Methods and materials. The research was carried out by methods of analysis of scientific literature and statistical data characterizing the situation of domestic violence and its negative consequences for the life and health of children, as well as their socialization.

Literature review. The publications devoted to the problem of domestic violence are analyzed. It is shown that violence against children is closely related to the positions taken by parents in relation to the child. The main problem areas in the development of the child associated with the experience of violence are highlighted. It is shown that the conflictual interaction of teachers and parents becomes a source of deterioration in the quality of the educational process. The negative consequences of domestic violence are characterized, among which the risks for the health and life of children, as well as the negative impact on school performance, are highlighted.

Results. The main types of domestic violence are characterized: physical, mental and emotional, verbal, sexual, abuse, neglect, bullying and cyberbullying, trafficking in child labor and its exploitation. The article presents and analyzes the statistical data characterizing the situation of domestic violence in Bulgaria. The features of the main types of parental violence, including their gender aspects, as well as their short-term and long-term consequences for children, are described. Recommendations are given for the study of traces of domestic violence, taking into account the possible characteristics of the behavior of victims of domestic violence. The analysis of the rights of the child as the basis for countering domestic violence has been carried out.

Conclusions and conclusion. The main role of physical violence in destructive family relationships is noted. It is concluded that it is necessary to comprehensively and comprehensively work to prevent domestic violence, the main predictors of which are violence in childhood or adolescence and ordinary domestic violence. The topical directions of further research on the problems of domestic violence are outlined.

Keywords: domestic violence, child, family relations, conflict, interaction between teachers and parents

For citation: Daskalova D., Dimitrova E., Ignatovich S.S. Domestic Violence as a Socio-Psychological Phenomenon (Case Study of Bulgaria). Pedagogy: history, perspectives. 2021. Volume 4. № 6. Pp. 53-71 (InRuss.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-53-71

Acknowledgement. The authors would like to thank the anonymous reviewer for his detailed and convincing advice on improving this article.

Введение

Насилие в отношении детей – явление не новое, но не всегда ему уделялось столько внимания, как в последние десятилетия. До конца XIX в. ему не уделяли особого внимания, за исключением крайних случаев. Терпимость детей к суровым телесным наказаниям была высокой, а некоторыми даже считалась правильной и воспитательной. Действительно, часто родители, прибегавшие к таким методам воспитания, не намеревались причинить вред ребенку, но считали, что это поможет ему стать лучше, и принимали телесные наказания как лучший метод воспитания. Только в 1874 г. было основано Общество по предотвращению жестокого обращения с детьми, первое в мире агентство по защите детей.

Семья занимает особое место в жизни каждого человека. В ней мы растем, живем, получаем образование, в ней усваиваем моральные нормы и ценности. Семейные отношения играют важную роль в жизни ребенка. И именно поэтому он передает другим жизненным ситуациям способ общения, который перенял у родителей в семейной среде. Последствия жестокого обращения с детьми сказываются на жертвах на протяжении всей их жизни, от детства до взрослой поры. Насилие в детстве может отрицательно сказаться на их физическом, умственном, эмоциональном и поведенческом развитии, тем самым подрывая возможность нормальной жизни.

Методы и материалы

Исследование проведено методами анализа научной литературы и статистических данных, характеризующих ситуацию домашнего насилия и его негативных последствий для жизни и здоровья детей, а также их социализации.

Обзор литературы

Уникальная целостность человека во многом определяет его сверхсложность и как реального явления, и как предмета научного изучения. Она отражается в произведениях искусства, посвященных человеку, и в научных теориях. Одним из главных условий жизни человека выступает другой человек. Другие люди являются теми центрами, вокруг которых организуется мир человека. Человек развивается только «смотрясь» (К. Маркс) в другого человека. Каждый человек (и многие поколения людей) идеально представлен в других людях и принимает идеальное участие в них (В.А. Петровский, 1992. [1]).

Успешность общения ребенка в дальнейшем с другими людьми во многом зависит от общения в семье, в которой он растет [2, с. 100 – 109]. Неадекватная позиция родителей, проявляющаяся либо в полном их бездействии, либо, наоборот, в их чрезмерной активности и сопротивлении, является серьезным препятствием для реализации индивидуального подхода в воспитании [3].

Goldman (2003) [4] определяет три частично совпадающих проблемных области, затронутых пережитым насилием:

- здоровье и физическое благополучие;
- интеллектуальное и когнитивное развитие;
- эмоциональные, психологические и поведенческие последствия.

МакШерри (2011) [5] обнаружил, что издевательства и пренебрежение к ребенку приводят к плохой успеваемости в школе и слабой дисциплине, что

провоцирует более частое применение родительских мер в отношении этих детей.

В практике деятельности школ нередко встречается неадекватная позиция не только родителей, но и педагогов во взаимодействии друг с другом [6].

Конфликтное взаимодействие педагогов и родителей становится источником снижения качества образовательного процесса. Дети и подростки, ставшие жертвами насилия, подвергаются повышенному риску развития депрессивных расстройств, поведенческих расстройств, психотических симптомов, суицидального поведения, рискованного сексуального поведения, злоупотребления психоактивными веществами и курения (NormanEtal, 2012 [7]; Arseneaultetal, 2014 [8]; Kaplanetal и др., 2014 [9]). Насилие в детстве увеличивает вероятность пожизненной психопатологии. Эта взаимосвязь более выражена у женщин, чем у мужчин (Macmillanetal, 2014 [10]). Взрослые, подвергшиеся насилию в детстве, имеют повышенный риск злоупотребления психоактивными веществами, беспокойства, депрессии, суицида, диссоциативных расстройств и расстройств пищевого поведения (Herrenkohletal, 2013 [10]; Chuetal, 2014 [12]; Johnsonetal, 2014 [13]; McHolmetal, 2014 [14]). Детская психотравма как следствие пережитого насилия является фактором риска развития посттравматического стрессового расстройства (Александров, 2018 [15]). Сексуальное насилие над детьми связано с 47% всех психических расстройств, вызванных в детстве, и 26-32% расстройств, вызванных позже (Wilsnacketal, 1997 [16]; Greenetal, 2010 [17]; Pérez-Fuentesetal, 2013 [18]). Изнасилование, осведомленность о преступнике и регулярное насилие связаны с повышенным риском психических расстройств (Pérez-Fuentesetal, 2013 [18]).

Результаты и обсуждение

Домашнее насилие происходит в семье. Чаще всего это насилие со стороны мужчины по отношению к женщине, но оно также может распространяться на ребенка в семье или на других ее членов. Не исключено, что женщины тоже преступники.

Культурные представления о жестоком обращении с детьми в западном мире резко изменились за последние 20 – 30 лет. Воспитание детей стало высоко ценимым навыком как для матерей, так и для отцов. Изменилась и роль отца, заняв равное место в воспитании и образовании детей. В болгарском законодательстве определение термина «насилие» дается в § 1 Дополнительных положений Правил применения Закона о защите детей. Для целей Регламента:

1. «Насилие» в отношении ребенка – это любой акт физического, психического или сексуального насилия, пренебрежения, коммерческой или иной эксплуатации, приводящий к фактическому или вероятному ущербу для здоровья, жизни, развития или достоинства ребенка, который может иметь место в семье, школе и социальной среде.

2. «Физическое насилие» – это причинение телесных повреждений, включая причинение боли или страданий без нарушения здоровья.

3. «Психическое насилие» – это все действия, которые могут оказать пагубное влияние на психическое здоровье и развитие ребенка, такие как недооценка, насмешки, угрозы, дискриминация, отторжение или другие формы негативного обращения, а также неспособность следить за ребенком родителей, опе-

куна или иного лица, ухаживающего за ребенком, чтобы обеспечить соответствующую поддерживающую среду.

4. «Сексуальное насилие» – это использование ребенка для сексуального удовлетворения.

5. «Отсутствие заботы» означает неспособность родителя, опекуна и попечителя или лица, ухаживающего за ребенком, обеспечить развитие ребенка в одной из следующих областей: здоровье, образование, эмоциональное развитие, питание, обеспечение жильем и безопасность, когда это необходимо.

Определения различных видов насилия даны Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). По данным ВОЗ, существует четыре типа пренебрежения: физическое, образовательное, медицинское и эмоциональное. Примеры пренебрежения включают оставление ребенка, отказ в медицинской помощи, задержку в оказании медицинской помощи, выселение из дома, недостаточный присмотр, вождение в нетрезвом виде или оставление ребенка без присмотра в автомобиле.

Согласно ст. 2 п. 1. Закона о защите от домашнего насилия Республики Болгария «домашнее насилие – это любой акт физического, сексуального, психического, эмоционального или экономического насилия, а также попытка такого насилия, принудительное ограничение частной жизни, личной свободы и личных прав, совершенное в отношении лиц, состоящих в родстве, которые состоят или состояли в семейных отношениях или фактическом сожительстве». Ст. 2 п. 2 гласит: «Любое домашнее насилие, совершенное в его присутствии, также считается психологическим и эмоциональным насилием в отношении ребенка».

Распределение. Согласно болгарскому законодательству, отделы по защите детей Управления социальной помощи уполномочены принимать меры по защите детей из групп риска и работать с детьми и их семьями. Общее количество случаев насилия, над которыми они работали в 2015 г., составляет 1839 (новых и старых дел из прошлых лет), общее количество сообщений о насилии, поступивших в отделы защиты детей, составляет 3741, из которых открытых дел в 2015 г. было 752. Распределение дел по месту насилия: в семье – 1 224 ребенка, на улице – 206 детей, в школе – 183 ребенка, в специализированном учреждении – 23 ребенка, в приемной семье – 14 детей, в социальной службе интернатного типа – 89 детей, у родственников – 43 ребенка, в общественном месте – 57 детей (Национальная программа предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми (2017–2020) [19]). Видно, что насилие в отношении детей чаще всего происходит в семейной среде. Наиболее распространены случаи физического насилия – 733 (39%), пренебрежения – 460 (25%), психологического насилия – 406 (22%) и сексуального насилия – 240 (13%). Интересно сравнить с данными из других стран.

Например, данные из США за 2012 г. показывают, что наиболее распространенной формой насилия в отношении детей является пренебрежение (78%), а другие формы насилия распространены в оставшихся 22% (U.S. Department of Health and Human Services, 2014: hab.hrsa.gov/sites/.....2014guide.pdf).

Распределение жертв насилия в Болгарии по полу примерно равное – 904 мальчика и 935 девочек. Анализ данных показывает, что примерно в 60% случаев преступником является один из двух родителей, в 481 случае – отец, а в 587 – мать.

Этиология. Хотя отдельной причины для насилия в отношении детей нет, существуют факторы, которые чаще встречаются в семьях с домашним насилием и повышают риск насилия в семье. Такими факторами риска являются (Rosner, Scott, 2016 [20]):

- бедность;
- низкий уровень образования;
- серьезные семейные проблемы;
- насилие между членами семьи;
- отсутствие поддержки со стороны расширенной семьи;
- частая смена адреса;
- социальная изоляция;
- безработица;
- чрезмерные ожидания от ребенка;
- родитель, который сам в детстве стал жертвой насилия;
- низкая самооценка;
- неопределенность;
- злоупотребление алкоголем или наркотиками;
- ухудшение соматического здоровья;
- психическое расстройство;
- чрезмерный стресс на рабочем месте.

Признание насилия. Некоторые признаки насилия легко распознать, другие требуют специальных навыков и детального изучения. Для эксперта чрезвычайно важно уметь их обнаруживать, распознавать и анализировать. Таким образом, он сможет не только сделать подробный и объективный вывод, но и выявить насилие там, где родители пытаются его скрыть. Каково же домашнее насилие?

«Домашнее насилие – это любой акт физического, сексуального, психического, эмоционального или экономического насилия, а также попытка совершить такое насилие, принудительное ограничение частной жизни, личной свободы и личных прав, совершенные в отношении связанных лиц, которые находятся или находились в семейных отношениях или фактическом сожительстве. Домашнее насилие, совершенное в присутствии ребенка, также считается психологическим и эмоциональным насилием» (Статья 2 ЗЗДН Республики Болгария).

Насилие в отношении детей – это явление, которое существует в любой стране, обществе, этнической или религиозной группе, независимо от социального статуса ребенка или семьи. Защита ребенка от «всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление» является основным правом, гарантированным Конвенцией ООН о правах ребенка (статья 19 CRC).

Какие бывают виды насилия?

Типы насилия в отношении детей подробно изучены и должным образом описаны в научной литературе. Вот краткая сводная информация.

Физическое насилие

Физическое насилие определяется как любое неслучайное физическое насилие в отношении ребенка со стороны родителя или другого взрослого. В эту категорию входят, например, удары ногами, щипки, болезненная тряска, жжение, укусы, удушение и другие формы насилия, которые вызывают боль, оставляют следы (синяки, ссадины на коже, переломы) или вызывают страх у ребенка. Группа физического насилия включает крайние формы родительского контроля и использование физической силы для «дисциплинарного воздействия» на ребенка. Это включает в себя применение физической силы с целью причинить ребенку боль и дискомфорт. Наиболее распространенными формами физического насилия, используемыми для наказания ребенка, являются шлепки, пощечины и другие, как руками, так и предметами. Физическое насилие также включает умышленное введение ребенку ядовитых веществ, неподходящих лекарств или алкоголя. При кормлении, смене подгузников или одежды может применяться излишнее усилие. Вред от физического насилия может быть причинен не умышленно и / или быть результатом требования чрезмерной дисциплины или телесного наказания.

Из всех видов насилия физическое является наиболее очевидным. Это также самая распространенная форма насилия в отношении детей в Болгарии.

Последствия, такие как синяки, порезы, ожоги, раны и шрамы, видны другим, включая учителей, врачей, членов семьи и друзей.

Пытаясь скрыть настоящую причину травм, родители иногда могут указать механизм их возникновения, который не соответствует степени тяжести травм. Синяки могут быть первым и единственным видимым признаком физического насилия. Однако следует иметь в виду, что большинство детей получают легкие травмы и синяки во время обычных игр. Отличить, получен ли синяк в ходе нормальной активности или от насилия в отношении детей, часто очень сложно, и время часто бывает трудно установить (Bariciak et al., 2003 [21]; Maguire and Mann, 2013 [22]). За редким исключением, у младенцев не должно быть синяков (Sugar et al., 1999 [23]). Наличие синяков у младенца является показанием для дальнейшего обследования на предмет неслучайной травмы или другого заболевания. Непроходящие у детей синяки характерной формы на мягких тканях или множество синяков одинаковой формы ведут к фактам физического насилия (Maguire et al., 2015 [24]). Картина ожога включает распространение дистальных отделов верхних и нижних конечностей, ожогов промежности и задней части тела в результате погружения в воду, а также очертания ожогов от сигареты или другого идентифицируемого объекта (Andronicus et al., 1998 [25]).

Согласно Kemp et al., (2014 [26]) большинство умышленных ожогов происходит от сигарет, утюгов, фенов и обогревателей. Одиночные или множественные круглые и глубокие ожоги соответствуют ожогам сигаретой. Переломы часто встречаются у детей, независимо от того, стали они жертвами насилия или нет. Следует проявлять осторожность при множественных переломах, двусторонних переломах длинных костей, переломах на разных стадиях заживления или переломах у детей с задержкой в развитии. Переломы длинных костей, таких как плечевая, большеберцовая или малоберцовая кость, часто встречаются у детей раннего возраста, подвергшихся жестокому обращению, поскольку они обычно цепляются конечностями, когда их трясут или бросают.

Сильная черепно-мозговая травма или синдром тряски младенца – основная причина заболеваемости и смертности младенцев и детей раннего возраста

(Herman et al., 2011 [27]). Обычно таких детей доставляют в отделение неотложной помощи с симптомами, варьирующимися от вялости, раздражительности, рвоты, скованности и снижения аппетита до судорог, нарушения сознания и респираторного дистресса из-за субдуральных гематом и / или кровоизлияний в сетчатку глаза (Westrick et al., 2015 [28]). Несвоевременная диагностика может привести к летальному исходу.

—Четыре из пяти смертей в результате такой черепно-мозговой травмы можно предотвратить при своевременном распознавании (Jenny, 1999 [29]).

—Психическое и эмоциональное насилие, домогательства / насилие квалифицируются как систематическая критика, пристыжение, унижение, упреки, угрозы, издевки, вызывающие страх и беспокойство у ребенка, постоянное недовольство его поведением и неспособность обеспечить уход за ребенком, который должен быть адекватным для его потребности с точки зрения возраста и индивидуальных особенностей.

В группу *эмоционального насилия* также входят случаи, когда родители или люди, воспитывающие ребенка, не могут обеспечить поддерживающую и развивающую среду, или отношение к ребенку таково, что оно мешает его способностям полностью раскрыть свой потенциал. Согласно болгарскому законодательству и международным стандартам, дети, ставшие свидетелями домашнего насилия, становятся жертвами насилия психологического и эмоционального. Психическое насилие над детьми вызывает серьезные негативные эмоциональные и поведенческие последствия (Hart et al., 1997 [30]; Egeland et al., 2000 [31]; Yates, 2007 [32]).

Исследования в этой области сосредоточены на развитии нервной системы, психологическом воздействии на детей и взаимодействии между родителями и детьми.

Egeland et al. (2000) [31] демонстрирует связь между психологическим насилием, тяжелой родительской привязанностью и снижением когнитивного и моторного развития в первые годы жизни. В школьном возрасте психологическое насилие в отношении детей связано с высоким уровнем негатива, низкой успеваемостью, импульсивностью, низкой самооценкой и трудностями в поиске друзей, депрессией и суицидальными наклонностями (Maguire et al., 2015 [24]). Сообщается также об изменениях в развитии нервной системы из-за психического насилия. Установлены взаимосвязи между родительской заботой, привязанностью и неблагоприятными последствиями насилия. Исследования показали, что эффекты соответствуют изменениям в оси лимб-гипоталамус -гипофиз-надпочечники и норадреналин-симпатическая-надпочечников-медуллярная система за счет изменения стрессовых реакций (Bugental et al., 2003 [33]; Teicher et al., 2003 [34]; Martorell and Bugental [35]).

Словесное насилие со стороны матери в детстве связано со значительно более высоким риском развития пограничного, нарциссического, обсессивно-компульсивного и параноидального расстройства личности (Johnson et al., 2001 [36]).

Часто последствия словесного оскорбления длятся дольше, чем последствия других форм насилия в отношении детей (Ney, 1987 [37]).

Сексуальное насилие / надругательство – это вовлечение ребенка в половые акты, которые он или она не полностью понимают и в которых не имеют возможности дать согласие на участие из-за своей когнитивной незрелости и юного возраста.

Любое действие, в котором участвует ребенок в возрасте до 14 лет и которое носит сексуальный характер (любое раздевание ребенка, прикосновение / ласка к ребенку в интимных областях, предложение ребенку прикоснуться ко взрослому или другому ребенку в этих областях, игра с гениталиями, сексуальный поцелуй ребенка, использование ненормативной лексики, имеющей сексуальный подтекст), классифицируется как сексуальное насилие. Сексуальная эксплуатация детей в целях получения выгоды – это сексуальное насилие взрослого в отношении ребенка, сопровождаемое выплатой наличными или иным образом ребенку или третьему лицу. Сексуальная эксплуатация и надругательство над детьми охватывают ряд преступлений, таких как половые сношения с детьми по принуждению, детская проституция, детская порнография. Детские браки также квалифицируются как сексуальное насилие в связи с тем, что по определению, по крайней мере, один из супругов еще не достиг физической, интеллектуальной и эмоциональной зрелости и, следовательно, не может выразить полное и четкое согласие на вступление в брак. Хотя это серьезная проблема, фактическая частота сексуального насилия над детьми неизвестна. Зачастую об этих случаях не сообщается или сообщается с большой задержкой. С другой стороны, сексуальное насилие трудно доказать, и во многом потому, что обычно нет других свидетелей, кроме жертвы, а также есть травмы или другие доказательства, подтверждающие ее утверждения. Экспертиза ребенка, который разделяет сексуальное насилие, – деликатный и эмоционально изнурительный процесс. Также непросто оценить правдивость рассказа детей. Кроме того, детьми могут легко манипулировать родители, родственники и даже чиновники и эксперты, которые должны помочь в раскрытии дела. В последние годы участились обвинения в сексуальном насилии в контексте спора о правах родителей. В делах о правах родителей могут быть найдены как хорошо обоснованные, так и необоснованные обвинения в сексуальном насилии над ребенком со стороны одного из родителей. Эксперту часто приходится оценивать правдивость таких утверждений, разбираться и понимать, как они влияют на пригодность родителей и на адекватность позиций.

По словам Г. Гарднера (1987), доказательства сексуального насилия в родительских разногласиях поддерживаются большинством детей, поскольку отчуждающий родитель манипулирует ими в рамках синдрома конфликтного родительского отчуждения (SRO), чтобы поверить в это.

Возможно, сексуальное насилие над детьми более распространено в процессе развода из-за сильного стресса, связанного с самим разводом и приводящего к психической нестабильности уязвимого родителя. В других случаях это постоянное насилие, которое впервые обнаруживается во время бракоразводного процесса. Обвинение в сексуальном насилии, независимо от того, правда это или нет, может серьезно снизить шансы обвиняемого родителя получить родительские права. В любом случае к таким утверждениям нельзя относиться легкомысленно. Опасна и противоположная крайность – предполагать, что все обвинения в сексуальном насилии, возникающие во время спора о правах родителей, сфабрикованы исключительно с целью повлиять на исход спора.

Работа над такими исследованиями является проблемой для судебного психиатра, который должен тщательно проверять обоснованность обвинений, будучи при этом максимально объективным в своей оценке. Иногда даже ложные обвинения в сексуальном насилии со стороны одного из родителей могут поддерживаться ребенком, который стал жертвой манипуляции и отчуждения. Часто в таких случаях судебный психиатр должен определить достоверность информации, предоставленной ребенком. В первую очередь следует оценить способность ребенка отделять реальность от фантазии и вспоминать и вербально описывать прошлые события с учетом уровня развития ребенка. Ложные разоблачения можно наблюдать в нескольких типичных ситуациях. Это может быть ребенок, которым манипулировал родитель, стремясь отомстить или желая прекратить все контакты между ребенком и другим родителем. В остальных случаях на ребенка влияет родитель с текущим психозом (заблуждением), так как сам верит в правдивость обвинений. Менее распространен вариант, когда ребенок может предоставить ложную информацию о сексуальном насилии на основании своих сексуальных фантазий или обвинить родителя в сексуальном насилии в целях мести. Ложные откровения обычно выражаются ребенком легко, кажутся «усвоенными» и без значительных изменений в аффектах (как это обычно бывает, когда ребенок показывает, что против него действительно было совершено насилие). Такие дети могут казаться откровенными, непредубежденными и иногда могут использовать неприемлемые для возраста термины, вероятно полученные от родителей, склонных к манипуляциям. Когда ребенок обнаруживает фактическое сексуальное насилие, это обычно происходит медленно, с опозданием и сопровождается заметным внутренним конфликтом. Не исключено, что после того, как ребенок расскажет о случившемся, он откажется от своих слов, а затем снова решит поделиться травмирующим опытом. Настоящие откровения обычно сопровождаются соответствующими отрицательными эмоциями. Для оценки важно отслеживать взаимодействие ребенка и отношения с каждым из родителей. В случаях реального насилия в поведении ребенка обычно наблюдаются страх и дистанцированность от обвиняемого родителя.

Когда жертвой насилия является совсем маленький ребенок, не понимающий девиантного характера происходящего, страх может отсутствовать, но могут наблюдаться выученные соблазнительные поведения по отношению к обвиняемому родителю. Оценка может быть дополнена игрой в куклы или рисунки, хотя надежность такого исследования невысока, поскольку даже дети, которые не подвергались сексуальному насилию, могут демонстрировать откровенно сексуальные сцены и действия в своих играх и рисунках.

Пренебрежение – это любое действие или бездействие, которое лишает ребенка адекватного удовлетворения его основных потребностей в здравоохранении, образовании, эмоциональном стимулировании, адекватном питании, создании для него дома условий жизни, не угрожающих его здоровью, жизни и развитию.

Отсутствие надлежащей родительской опеки и присмотра за ребенком также сопровождается халатностью и может быть отнесено к категории пренебрежения. По данным Всемирной организации здравоохранения, существует четыре типа пренебрежения: физическое, образовательное, медицинское и эмоциональное.

Пренебрежение является косвенным насилием и часто является актом упущения по уходу за ребенком и невыполнения родительских обязанностей. Отсутствие заботы о детях может иметь долгосрочные серьезные и пагубные последствия для когнитивного, социально-эмоционального и поведенческого развития детей (Erickson and Egeland, 2002 [38]; Hildyard and Wolfe, 2002 [39]).

Примеры пренебрежения включают недостаточный надзор, отказ или задержку в обращении за медицинской помощью, подверженность неизбежным опасностям, вождение в нетрезвом виде, неадекватное воспитание, насилие в отношении ребенка со стороны партнера, отказ от посещения школы детьми, пренебрежение и бездействие в связи с особыми образовательными потребностями. Последствия пренебрежения могут быть очевидны (например, недоедание, неподходящая одежда, плохая личная гигиена), но иногда их бывает трудно обнаружить (усталость, низкая самооценка, депрессия и ломка, задержка в развитии). Дети, ставшие жертвами безнадзорности, подвержены риску сложного формирования привязанности (Baer and Martinez, 2006 [40]).

Издевательства и киберзапугивание – это атаки, которые производятся через Интернет и другие коммуникационные технологии. Используются SMS-сообщения, звонки, электронная почта, сообщения чата, другие формы общения и / или видео, которые затрагивают достоинство жертвы преследований и являются чрезвычайно травматичными, поскольку они запечатлевают и способствуют совершению акта насилия.

Торговля и эксплуатация детского труда в значительной степени являются организованной преступной деятельностью, направленной на получение прибыли путем сексуального и/или трудового насилия, а также подстрекательства к попрошайничеству, воровству и другим противоправным действиям, наносящим вред жизни, здоровью и достоинству детей и являющимся грубым нарушением своих основных прав человека.

Какие права у детей в Болгарии?

Права ребенка. Ребенок в контексте домашнего насилия. Ребенок, как и взрослый человек, полноправный гражданин, член общества, потенциальный носитель культуры, создатель межличностных отношений. Рассмотрим термин «ребенок» в контексте домашнего насилия. Ст. 2 Закона о защите детей (ЗЗДН Республики Болгария) гласит, что «ребенком является любое физическое лицо в возрасте до 18 лет».

Закон четко определяет права ребенка, которые имеют основополагающее значение для его успешного развития:

«Каждый ребенок имеет право на уважение личной неприкосновенности». «Каждый ребенок имеет право на защиту своего нормального физического, умственного, нравственного и социального развития, а также на защиту его или ее прав и интересов». «Каждый ребенок имеет право свободно выражать свои взгляды по всем интересующим его вопросам». «Каждый ребенок имеет право на защиту от методов воспитания, физического, психического или другого насилия и форм воздействия, противоречащих его интересам, которые унижают его или ее достоинство» [Цитаты из ЗЗДН Республики Болгария].

Где происходит насилие?

Вопреки мнению большинства людей, жертвами домашнего насилия чаще всего становятся дети, а виновниками в значительной степени являются родители или близкие люди, имеющие к нему регулярный и неограниченный доступ. Дети часто становятся жертвами школьного насилия со стороны других детей или их учителей.

Девочки и мальчики, воспитанные в учреждениях для детей, лишенных родительской опеки или находящихся в конфликте с законом, являются особенно уязвимой группой и часто становятся жертвами насилия. Еще одно серьезное заблуждение по поводу насилия в отношении детей – это преобладающее представление о том, что насилие – это акт, который обязательно включает применение физической силы. В большинстве случаев дети становятся жертвами насилия или страдают от бездействия или пассивности со стороны своих родителей, людей, которые о них заботятся, или отсутствия общественного интереса.

Каковы последствия насилия?

Насилие имеет ряд негативных последствий для ребенка – жертвы, которые зависят от вида, степени и продолжительности самого насилия, а также от индивидуальных особенностей ребенка с точки зрения: его возраста; понимания акта насилия; важности для самого ребенка связи, которую он имеет с виновником насилия; подвергался ли ребенок сочетанию различных видов насилия.

Если ребенок рассказал кому-либо о жестоком обращении, поверил ли человек ему, и получил ли ребенок адекватную поддержку?

Практика показывает, что дети редко становятся жертвами только одного вида насилия. Наоборот, часто в отношении ребенка совершается более одного вида жестокого обращения с более серьезными краткосрочными и долгосрочными последствиями. Обе представленные группы имеют серьезные последствия для ребенка, а также для семьи и общества.

Краткосрочные последствия насилия можно в целом систематизировать следующим образом:

- разные по степени и тяжести телесные повреждения;
- эмоциональная травма;
- потеря аппетита;
- изменения сна;
- проблемы с вниманием и концентрацией;
- снижение посещаемости и успеваемости в школе;
- отчуждение от друзей и семьи;
- заболевания, передающиеся половым путем;
- агрессия;
- изменение поведения;
- нежелательная беременность;
- смерть.

Долгосрочными последствиями насилия являются:

- физическая инвалидность;
- когнитивные нарушения;
- эмоциональный ущерб;
- злоупотребление психотропными веществами;

- сексуальная дисфункция;
- проблемы, связанные с репродуктивным здоровьем;
- преступные действия;
- рискованное поведение;
- расстройства сна и пищевые расстройства;
- попытки самоубийства.

Выводы и заключение

Многие исследования показали взаимосвязь между насилием в семье и физическим насилием в отношении детей. В семьях с домашним насилием дети часто становятся свидетелями эмоционального и физического насилия со стороны родителей. Даже если они не являются непосредственными свидетелями насилия, они часто знают о его существовании. Связь между домашним насилием и насилием в отношении детей является предметом исследований на протяжении многих лет.

Мур (1975) сообщил, что 13% детей в 23 семьях с установленным насилием в семье подвергались насилию. Домашнее насилие может вызвать развитие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) даже без конкретного провоцирующего травмирующего события, особенно если насилие является частым. Рецидивирующие травмы серьезно угрожают чувству безопасности ребенка. Домашнее насилие также связано с повышенным стрессом у родителей, что также может отрицательно сказаться на их воспитании. Матери маленьких детей, ставших жертвами домашнего насилия, подвергаются повышенному риску депрессии и стресса (Huth-Bocks et al., 2001 [41]), что приводит к трудностям в выполнении своих родительских обязанностей. «Цикл домашнего насилия» хорошо известен. Люди, которые были свидетелями домашнего насилия в своих семьях в детстве, в возрасте 19 лет подвергаются повышенному риску домашнего насилия в своих собственных семьях (O'Leary et al., 2007 [42]). Кроме того, жертвы насилия и отсутствия заботы в детстве с большей вероятностью станут жертвами домашнего насилия во взрослом возрасте. Widom et al. (2014) [43] обнаружили, что безнадзорность в детстве повышает уязвимость и вероятность стать жертвой домашнего насилия во взрослом возрасте. Двумя наиболее последовательными предикторами домашнего насилия остаются насилие в детстве или подростковом возрасте и обычное домашнее насилие.

Не существует специфического патогномичного или психопатологического синдрома, проявляющегося во взрослом возрасте у жертв сексуального насилия в детстве. Однако есть ряд долгосрочных последствий, в том числе повышенная вероятность раздельного проживания или развода (Finkelhor et al., 1990 [44]), межличностные проблемы и психические расстройства, особенно посттравматическое стрессовое расстройство и расстройства настроения. Выявление, оценка и лечение детей-жертв насилия требует постоянной подготовки учителей, социальных работников и медицинского персонала.

Кампании важны для информирования общественности о безопасных методах воспитания.

Факторами риска жестокого обращения с детьми являются сложные социальные проблемы, такие как бедность, отсутствие образования и безработица, которые в конечном итоге продолжают цикл насилия. Предотвращение, а не реагирование – ключ к снижению масштабов насилия в отношении детей. Наличие

психического расстройства у родителя увеличивает риск домашнего насилия, включая пренебрежение, физическое, психическое или сексуальное насилие над детьми. Судебно-психиатрическая экспертиза в этих ситуациях связана с рядом проблем с точки зрения оценки психического здоровья родителей, последствий для детей, а также надежности их показаний. К данным о возможном насилии всегда нужно подходить ответственно и с особой осторожностью. Однако профессиональный подход требует объективности и критики, учитывая гипотезу о ложных обвинениях. Это особенно верно, когда обвинения в насилии возникают в контексте родительского конфликта. Также необходимы специализированные исследования, посвященные подобному опыту детей в семье, в школе и в дружеских отношениях, чтобы определить распространенность этого явления и связанные с ним факторы. Это позволило бы разработать эффективные программы и меры, направленные на сокращение случаев насилия и минимизацию рисков для детей, растущих в проблемной семье и социальной среде.

В последние годы в Болгарии был проведен ряд исследований. Опубликовано несколько отчетов, в которых регистрируется высокая частота этого явления. Отчет международного исследования «Поведение и здоровье детей школьного возраста – HBSC» показывает, что подростки в Болгарии одними из первых в Европе подвергаются издевательствам в школе, склонны к физическому насилию, дракам, употреблению алкоголя, курению и другим опасным формам поведения (Inchley et al. др. 2018)[45]. Согласно данным цитируемого исследования, подростки в Болгарии также чаще, чем их сверстники из других стран, делятся тем, что не чувствуют достаточной поддержки в школе и в семье.

Насилие, отчуждение и негативный опыт в детстве и подростковом возрасте оставляют неизгладимое впечатление и имеют долгосрочные последствия для человеческого развития и дальнейших жизненных перспектив, поэтому профилактика и работа с семьями, подверженными повышенному риску насилия, особенно необходимы в Болгарии.

REFERENCES

1. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. [Petrovsky V.A. Psychology of non-adaptive activity]. М., 1992.
2. Veronika M. Grebennikova, Vladlen K. Ignatovich, Marina S. Golub, Julieta A. Kuraeva, Saida A. Zhazheva, Valery S. Domashchenko. Deontological teachers and parents preparation for the joint design of an individual education route for high school students // *LaplageemRevista (International)*, vol.7, n. 3D, Sept. - Dec. 2021, p. 100-109 DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1696p.100-109>
3. Гребенникова В.М., Бонкало Т.И., Игнатович В.К. (2019) Типы родительских позиций в ситуации проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // *Вестник АГУ*. 2019. Выпуск 2 (238). С. 40-49. [GREBENNIKOVA, V.M.; BONKALO, T.I.; IGNATOVICH, V.K. Types of parental positions in the situation of designing an individual educational trajectory for a child. *Vestnik ASU*, 2019, 2(238), p. 40-49} https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39110901_10108163.pdf].
4. Goldman J., Salus M.K., Wolcott D., and Kennedy K.Y. (2003). A Coordinat-

- edResponse to Child Abuse and Neglect: The Foundation for Practice. Washington, DC. U.S. Department of Health and Human Services, Office on Child Abuse and Neglect.
5. McSherry D. (2011). Lest we forget: Remembering the consequences of child neglect-A clarion call to "feisty advocates." *Child Care in Practice* 17(2):103-113.
 6. Яковлева Е.В. (2015) Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к взаимодействию с родителями обучающихся // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4; [Yakovleva E.V. FORMING THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES TO BE READY TO INTERACTING WITH THE PERSONS OF STUDENTS. *Modern problems of science and education*. 2015. № 4]. URL:<http://science-education.ru/ru/article/view?id=20656>
 7. Norman RE, M Byambaa, R De, A Butchart, J Scott, and T Vos. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine* 9(11):e1001349.
 8. Arseneault L, M Cannon, HL Fisher, G Polanczyk, TE Moffitt, and A Caspi. (2014). Childhood trauma and children's emerging psychotic symptoms: A genetically sensitive longitudinal cohort study. *American Journal of Psychiatry* 168(1):65.
 9. MacMillan HL, JE Fleming, DL Streiner, E Lin, MH Boyle, E Jamieson, and WR Beardslee. (2014). Childhood abuse and lifetime psychopathology in a community sample. *American Journal of Psychiatry* 158(11):1878-1883.
 10. Kaplan SJ, D Pelcovitz, S Salzinger, M Weiner, FS Mandel, ML Lesser, and VELAbruna. (2014). Adolescent physical abuse: Risk for adolescent psychiatric disorders. *American Journal of Psychiatry* 155(7):954-959.
 11. Herrenkohl TI, S Hong, JB Klika, RC Herrenkohl, and MJ Russo. (2013). Developmental impacts of child abuse and neglect related to adult mental health, substance use, and physical health. *Journal of Family Violence* 28(2):191-199.
 12. Chu JA, LM Frey, BL Ganzel, and JA Matthews. (2014). Memories of childhood abuse: Dissociation, amnesia, and corroboration. *American Journal of Psychiatry* 156(5):749.
 13. Johnson JG, P Cohen, S Kasen, and JS Brook. (2014). Childhood adversities associated with risk for eating disorders or weight problems during adolescence or early adulthood. *American Journal of Psychiatry* 159(3):394-400.
 14. McHolm AE, HL MacMillan, and E Jamieson. (2014). The relationship between childhood physical abuse and suicidality among depressed women: Results from a community sample. *American Journal of Psychiatry* 160(5):933-938.
 15. Александров И.И. (2018) Посттравматическое стрессовое расстройство. Клинико-психологические аспекты. Стено, Варна.
 16. Wilsnack SC, ND Vogeltanz, AD Klassen, and TR Harris. (1997). Childhood sexual abuse and women's substance abuse: National survey findings. *Journal of Studies on Alcohol* 58(3):264-271.
 17. Green JG, KA McLaughlin, PA Berglund, MJ Gruber, NA Sampson, AM Zaslavsky, and RC Kessler. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the national comorbidity survey replication I: Associations with first onset of DSM-IV disorders. *Archives of General Psychiatry* 67(2):113-123.

18. Pérez-Fuentes G, M Olfson, L Villegas, C Morcillo, S Wang, and C Blanco. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: A national study. *Comprehensive Psychiatry* 54(1):16-27.
19. Национальная программа предотвращения насилия и жестокого обращения с детьми. (2017-2020)
20. Rosner, R. , Scott, C. L (2016). *Principles and Practice of Forensic Psychiatry*, 3rd Edition
21. Bariciak ED, Plint AC, Gaboury I, and Bennett S. (2003). Dating of bruises in children: An assessment of physician accuracy. *Pediatrics* 112(4):804-807.
22. Maguire S and M Mann. (2013). Systematic reviews of bruising in relation to child abuse-What have we learnt: An overview of review updates. *Evidence Based Child Health* 8(2):255-263.
23. Sugar NF, JA Taylor, and KW Feldman. (1999). Bruises in infants and toddlers: Those who don't bruise, rarely bruise. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 153(4):399-403.
24. Maguire SA, B Williams, AM Naughton, LE Cowley, V Tempest, MK Mann, and AM Kemp. (2015). A systematic review of the emotional, behavioral and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health and Development* 41:641-653.
25. Andronicus M, RK Oates, J Peat, S Spalding, and H Martin. (1998). Nonaccidental burns in children. *Burns* 24(6):552-558.
26. Kemp AM, SA Maguire, RC Lumb, SM Harris, and MK Mann. (2014). Contact, cigarette and flame burns in physical abuse: A systematic review. *Child Abuse Review* 23(1):35-47.
27. Herman BE, KL Makoroff, and HM Corneli. (2011). Abusive head trauma. *Pediatric Emergency Care* 27(1):65-69.
28. Westrick AC, M Moore, S Monk, A Greeno, and C Shannon. (2015). Identifying characteristics in abusive head trauma: A single-institution experience. *Pediatric Neurosurgery* 50(4):179-186.
29. Jenny C, KP Hymel, A Ritzen, SE Reinert, and TC Hay. (1999). Analysis of missed cases of abusive head trauma. *JAMA* 281(7):621-626.
30. Hart SN, NJ Binggeli, and MR Brassard. (1997). Evidence for the effects of psychological maltreatment. *Journal of Emotional Abuse* 1(1):27-58.
31. Egeland B, NS Weinfield, M Bosquet, and VK Cheng. (2000). Remembering, repeating, and working through: Lessons from attachment-based interventions. In *WAIMH Handbook of Infant Mental Health*, edited by JD Osofsky and Fitzgerald, New York: Wiley, 35-89.
32. Yates TM. (2007). The developmental consequences of child emotional abuse: A neurodevelopmental perspective. *Journal of Emotional Abuse* 7(2):9-34.
33. Bugental DB, GA Martorell, and V Barraza. (2003). The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment. *Hormones and Behavior* 43(1):237-244.
34. Teicher MH, SL Andersen, A Polcari, CM Anderson, CP Navalta, and DM Kim. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 27:33-44.
35. Martorell GA and DB Bugental. (2006). Maternal variations in stress reactivity: Implications for harsh parenting practices with very young children. *Journal of Family Psychology* 20(4):641.

36. Johnson JG, P Cohen, EM Smailes, AE Skodol, J Brown, and JM Oldham. (2001). Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during adolescence and early adulthood. *Comprehensive Psychiatry* 42(1):16-23.
37. Ney PG. (1987). Does verbal abuse leave deeper scars: A study of children and parents. *Canadian Journal of Psychiatry* 32:371-378.
38. Erickson MF and B Egeland. (2002). Child neglect. *The APSAC Handbook on Child Maltreatment* 2:3-20.
39. Hildyard KL and DA Wolfe. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse and Neglect* 26(6):679-695.
40. Baer JC and CD Martinez. (2006). Child maltreatment and insecure attachment: A meta-analysis. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 24(3):187-197.
41. Huth-Bocks AC, A Levendosky, and MA Semel. (2001). The direct and indirect effects of domestic violence in young children's intellectual functioning. *Journal of Family Violence* 16:269-290.
42. O'Leary KD, AM Smith Slep, and SG O'Leary. (2007). Multivariate models of men's and women's partner aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 75(5):752-764.
43. Widom CS, S Czaja, and MA Dutton. (2014). Child abuse and neglect and intimate partner violence victimization and perpetration: A prospective investigation. *Child Abuse and Neglect* 38(4):650-663.
44. Finkelhor D, G Hotaling, I Lewis, and C Smith. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse and Neglect* 14(1):19-28.
45. Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jastad A, Cosma A и др. (редакторы). В центре внимания здоровье и благополучие подростков. Результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. в Европе и Канаде. Международный отчет. Том 2. Основные данные. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 2020. Данные каталогизации перед публикацией (CIP). Данные CIP доступны по ссылке: <http://apps.who.int/iris/>. Лицензия: CC BY-NC-SA 3.0 IGO <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/333064/9789289055123-rus.pdf>

Информация об авторах: Десислава Даскалова, докторант, Факультет философии и истории, Пловдивский университет «Паисия Хилендарского», консультативный детский клинический психолог, консультант по когнитивной терапии, Центр психологического консультирования «Феникс»
г. Пловдив, Болгария
desi_daskalova@abv.bg
<https://orcid.org/0000-0002-1850-2290>

Елица Димитрова, доцент Пловдивского университета «Паисия Хилендарского»
г. Пловдив, Болгария

Светлана Сергеевна Игнатович, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Daskalova D. student, Department of Philosophy and History, Plovdiv University "Paisiy Hilendarski, Consultative and clinical psychologist and consultant in cognitive therapy Plovdivstr. Mai №2A, Center for psychological counseling «Phoenix»

Plovdiv, Bulgaria

desi_daskalova@abv.bg

<https://orcid.org/0000-0002-1850-2290>

Dimitrova Elitsa, Associate Professor, Plovdiv University "Paisiy Hilendarski
Plovdiv, Bulgaria

Ignatovich Svetlana Sergeevna

Cand. ped. Sciences, Assoc. FSBEI HE «Kuban State University»

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-9499-4610>

ssign67@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 18.11.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Даскалова Д. 2021

© Димитрова Е. 2021

© Игнатович С.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-72-77

УДК159.99

**ДЕПРЕССИВНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКОВ,
ПРИЧИНЫ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ****Елена Алексеевна Дурасова**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>durasovaelena0@gmail.com

Аннотация: Проблема депрессивного состояния подростков, является значимой для определения детей группы риска, психолого-педагогической коррекции состояний и гармоничному развитию личности ребенка, а также она является актуальной в настоящее время. В статье описана депрессия, как психологический феномен, оказывающий негативное состояние на все сферы жизнедеятельности подростка. В данной работе рассмотрены предполагаемые факторы развития депрессивного состояния в подростковом возрасте, такие как одиночество, низкая самооценка, нарушение межличностных взаимодействий со сверстниками, их важность в этом возрасте заключается прежде всего в том факте, что подростки склонны определять себя и формулировать свою идентичность в терминах социальных отношений. Данное теоретическое исследование продемонстрировало, что депрессия, низкая самооценка и одиночество в подростковом возрасте могут предсказать социальную дезадаптацию и плохое здоровье во взрослой жизни, поэтому требует своевременного вмешательства специалиста и индивидуальной коррекционной работы. Эта статья будет полезна практикующим психологам, педагогам-психологам, педагогическим работникам, студентам психологических специальностей, а также родителям подростков и самим подросткам.

Ключевые слова: депрессия, одиночество, самооценка, подросток, взаимоотношения.

Для цитирования: Дурасова Е.А. Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. с. 72-77
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-72-77

Original article**DEPRESSIVE STATE OF TEENAGERS, THE REASONS
OF ITS OCCURRENCE****Elena A. Durasova**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>durasovaelena0@gmail.com

Abstract. The problem of depressive state of adolescents, is significant for identifying children at risk, psychological and pedagogical correction of states and harmonious development of the child's personality, as well as it is relevant at the present time. The article describes depression as a psychological phenomenon that has a negative state on all spheres of adolescent life. In this paper the supposed factors of depression development in adolescence, such as loneliness, low self-esteem, violation of interpersonal interactions with peers, their importance at this age lies primarily in the fact that teenagers tend to define themselves and formulate their identity in terms of social relationships. This theoretical study demonstrated that depression, low self-esteem, and loneliness in adolescence can predict social maladjustment and poor health in adulthood, therefore requiring timely specialist intervention and individualized remedial work. This article will be useful to practicing psychologists, educational psychologists, educators, students of psychology, as well as parents of adolescents and adolescents themselves.

Keywords: depression, loneliness, self-esteem, teenager, relationships.

For citation: Durasova E.A. Depressive state of teenagers, the reasons of its occurrence. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Tom. 4 No 6. С. 72-77

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-72-77

Депрессия – одно из наиболее распространенных психических расстройств, распространенность которого в течение жизни составляет около 20%. От него страдают более 300 миллионов человек во всем мире (Всемирная организация здравоохранения, и ожидается, что к 2030 г. он станет основной причиной болезней). Депрессия характеризуется стойким плохим настроением в сочетании с нарушениями когнитивных функций (например, безнадежностью относительно будущего, раздражительность, идеи вины и неполноценности, нарушение внимания и концентрации, проблемы со сном и аппетитом и суицидальные мысли [1] (Всемирная организация здравоохранения). Депрессия может возникнуть в любом возрасте и часто встречается у подростков.

Депрессия чаще всего начинается в подростковом возрасте, а подростковая депрессия связана с большей хронизацией и риском. Детство и юность – это время непрерывного социального, когнитивного и нейробиологического развития. Кроме того, симптомы депрессии могут перерасти в более серьезные психические проблемы, включая большое депрессивное расстройство [2]. Считается, что депрессия возникает в межличностном контексте, и проблемные межличностные отношения часто называют предикторами депрессии. Молодежная депрессия связана с рядом негативных долгосрочных функциональных и клинических результатов, таких как школьные трудности, нарушение межличностных отношений, злоупотребление психоактивными веществами, суицидальным поведением, проблемами с физическим здоровьем, со сложностями во взаимоотношениях.

Патогенез и лежащие в основе механизмы, которые приводят к развитию депрессии в подростковом возрасте, очевидно сложны, но есть некоторые свидетельства того, что психосоциальные факторы, включая межличностные отношения, особенно актуальны в этот период жизни (Ньютон, Доктор, Реддин, Мерлин и Хиллер). Их важность в этом возрасте заключается прежде всего в том факте, что подростки склонны определять себя и формулировать свою идентичность в терминах социальных отношений, испытывают растущую потребность в близости и все больше озабочены своим статусом среди сверстников, определяемый как «степень, в которой детей принимают и отвергают их сверстники». То есть неприятие сверстников в детстве и подростковом возрасте связано с повышенным риском депрессивного настроения. Помимо отвержения со стороны сверстников, существуют другие переменные риска в отношениях со сверстниками, которые играют роль в развитии депрессивных симптомов. Например, детская диадическая дружба, которую можно отличить от детского социометрического статуса, связаны с чувством депрессии. То есть дети и подростки, оставшиеся без друзей, были более подавлены, чем другие [3]. Позитивные отношения дают подросткам чувство принадлежности к группе сверстников, становясь – согласно теории постановки целей – основной целью социального развития до подросткового возраста. Кроме того, принятие сверстниками способствует получению социальной поддержки, помогает устранить пагубные последствия стрессовых переживаний, улучшает самооценку подростков и, таким образом, снижает риск психосоциальных проблем.

Напротив, неприязнь к сверстникам отражает не только неприятие, но и негативные суждения со стороны других, и может указывать на наличие аффективного конфликта, антагонизма, антипатии, враждебности и активного социального отторжения. Негативные взаимодействия вызывают психологический стресс и, в свою очередь, увеличивают риск интернализации проблем, включая одиночество и депрессию.

Различные аспекты социальных отношений подростков были изучены как факторы риска депрессии, включая межличностные конфликты, непопулярность в группе сверстников, социальную изоляцию, отсутствие общественного признания, отсутствие социальной поддержки или отсутствие друзей. Среди этих

факторов одиночество, по-видимому, играет заметную роль. Исследования показывают, что одиночество испытывает значительная часть школьников, и оно неизменно считается значимым предиктором депрессии [4]. Подобно депрессии одиночество – распространенное состояние и серьезная проблема общественного здравоохранения. По статистике около 30 миллионов взрослых людей часто чувствуют себя одинокими. Распространенность одиночества среди подростков, вероятно, еще выше. Одиночество – это, по сути, неприятное и стрессовое эмоциональное состояние, наполненное печалью и тревогой, источники которого лежат в несоответствии между ожидаемым и воспринимаемым состоянием межличностных отношений человека. Кроме того, можно ожидать, что чувство одиночества предвещает усиление депрессивных симптомов [5].

Существует также теория о роли низкой самооценки на развитие депрессии, особенно детской самооценки. Например, согласно моделям депрессии «уязвимость-стресс», негативные стрессовые жизненные события, такие как плохой опыт общения со сверстниками, могут быть интернализованы в неадаптивные самосхемы. Эти негативные представления о себе могут впоследствии вызвать усиление депрессивных симптомов. Действительно, связь между низкой самооценкой и депрессивными симптомами в подростковом возрасте была продемонстрирована в многочисленных исследованиях. Депрессия развивается у лиц с нестабильной самооценкой, теряющих наружную опору, нужную для поддержания устойчивого вида себя. Во всех исследовательских работах, можно увидеть, что те, кто рассматривал личную деятельность выше, чем это было на самом деле, чаще подвергались возможности становления депрессивного состояния и депрессии. По воззрению научных работников, есть тесная связь между появлением подавленного состояния и уровнем самомнения ребенка. Довольно нередко ведущей предпосылкой депрессии считается, например, постепенное снижение человеком собственной самооценки, лучших привлекательных черт и наград. Это случается, как правило, под воздействием неблагоприятных мыслей о себе [6].

Таким образом, подростковый возраст считается критическим периодом в изучении возникновения депрессивных симптомов и одиночества, а также взаимосвязей между ними. Это главным образом потому, что было продемонстрировано, что депрессия, низкая самооценка и одиночество в подростковом возрасте могут предсказать социальную дезадаптацию и плохое здоровье во взрослой жизни. Принимая во внимание также тот факт, что риск одиночества достигает пика в подростковом возрасте, становится ясно, что выход из этого возраста без решения этих двух взаимосвязанных психосоциальных проблем может иметь серьезные и далеко идущие негативные последствия для жизни пострадавших людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Солодка Е.В., Логинов И.П., «К проблеме депрессивных расстройств у подростков» Дальневосточный медицинский журнал, no. 2, 2014, p. 127-133.

2. Аллен, Дж. П., Инсабелла, Г., Портер, М. Р., Смит, Ф. Д., Лэнд, Д., и Филлипс, Н. (2006). Социально-интерактивная модель развития депрессивных симптомов в подростковом возрасте. Журнал консалтинговой и клинической психологии, 74 (1), 55–65.
3. Баумейстер, Р.Ф., Лири, М.Р. (1995). Потребность в принадлежности: желание межличностных привязанностей как фундаментальная мотивация человека. Психологический бюллетень, 117 (3), 497–529.
4. Арчибальд, Ф.С., Бартоломью, К., и Маркс, Р. (1995). Одиночество в раннем подростковом возрасте: тест модели когнитивного несоответствия одиночества. Бюллетень личности и социальной психологии, 21 (3), 296–301.
5. Ашер, С.Р., Уиллер, Вирджиния (1985). Одиночество детей: сравнение статуса отвергнутого и игнорируемого сверстника. Журнал консалтинговой и клинической психологии, 53 (4), 500–505
6. Болдуин, С.А., Хоффманн, Дж. П. (2002). Динамика самооценки: анализ кривой роста. Журнал молодежи и подростков, 31 (2), 101–113.

REFERENCES

1. Solodkaya EV, Loginov IP, «On the problem of depressive disorders in adolescents» Far Eastern medical journal, no. 2, 2014, p. 127-133.
2. 2.Allen, J.P., Insabella, G., Porter, M.R., Smith, F.D., Land, D., & Phillips, N. (2006). A socially interactive model of the development of depressive symptoms in adolescence. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74 (1), 55–65.
3. Baumeister, R.F., and Leary, M.R. (1995). Need for belonging: The desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117 (3), 497-529.
4. Archibald, F.S., Bartholomew, K., & Marks, R. (1995). Loneliness in early adolescence: A test of the loneliness cognitive disparity model. Bulletin of Personality and Social Psychology, 21 (3), 296-301.
5. Asher, S.R., and Wheeler, Virginia (1985). Loneliness of children: comparison of the status of the rejected and ignored peer. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53 (4), 500-505
6. Baldwin, S.A., and Hoffmann, J.P. (2002). Self-Assessment Dynamics: Growth Curve Analysis. Journal of Youth and Adolescents, 31 (2), 101-113.

Информация об авторе: Елена Алексеевна Дурасова, кафедра педагогики и психологии, Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанский государственный университет.
г. Краснодар, Россия

Научный руководитель: Светлана Сергеевна Игнатович доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Elena Alekseevna Durasova, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University, Krasnodar, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9548-2350>
durasovaelena0@gmail.com

Scientific adviser: S.S. Ignatovich Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 22.11.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 11.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts of interests.

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-78-89

УДК159.96

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В СТАРШЕМ
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ЕГО СВЯЗЬ С СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ****Нина Валерьевна Скрынникова**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1501-0805>

ninascr@rambler.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме жизненного и профессионального самоопределения старших подростков как важнейшего новообразования личного самосознания. Актуальность данной проблемы связана с тем, что в эпоху стремительно меняющихся профессиональных тенденций эта проблема является достаточно актуальной для старших подростков, так как в определенной степени является стратегической и определяет направленность жизненной траектории личности. Цель – изучить связь профессионального самоопределения и социально-психологической адаптации в старшем подростковом возрасте.

Материалы и методы. Исследование выполнено методами анализа научной литературы и моделирования связи профессионального самоопределения и социально-психологической адаптации в старшем подростковом возрасте.

Результаты и обсуждение. Описаны аспекты социально-психологической адаптации в старшем подростковом возрасте, находящиеся в связи с жизнью подростка в обществе, предъявляющего к нему различные требования, в том числе в отношении профессионального самоопределения в старших классах средней школы. Исследована связь процесса профессионального самоопределения и социально-психологической адаптации в старшем подростковом возрасте.

Выводы и заключение. Интеграция процессов социализации и индивидуализации в онтогенезе личностного развития приводит к формированию социально-психологической адаптации, которая становится фактором личностного и профессионального самоопределения в контексте поиска старшим подростком своих ценностей, смыслов, жизненных, в том числе, и профессиональных ориентиров.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, самоопределение, профессиональное самоопределение, социально-психологическая адаптация, профессиональная готовность

Для цитирования: Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. Профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте и его связь с социально-психологической адаптацией // *Педагогика: история, перспективы*. 2021. Том 4. № 6. С. 78-89

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-78-89

Original article

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN OLDER ADOLESCENCE AND ITS CONNECTION WITH SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

Nina V. Skrynnikova

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1501-0805>

ninascr@rambler.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of life and professional self-determination of older adolescents as the most important neoplasm of personal self-consciousness. The relevance of this problem is due to the fact that in an era of rapidly changing professional trends, this problem is quite relevant for older adolescents, since to a certain extent it is strategic and determines the direction of the life trajectory of the individual. The purpose of the study: to study the relationship between professional self-determination and socio-psychological adaptation in older adolescence.

Materials and methods. The study was carried out by methods of analyzing scientific literature and modeling the relationship between professional self-determination and socio-psychological adaptation in older adolescence.

Results and discussion. The aspects of socio-psychological adaptation in older adolescence are described, which are in connection with the life of a teenager in a society that imposes various requirements on him, including with regard to professional self-determination in high school. The connection between the process of professional self-determination and socio-psychological adaptation in older adolescence is investigated.

Conclusions and conclusion. Integration of the processes of socialization and individualization in the ontogenesis of personal development leads to the formation of socio-psychological adaptation, which becomes a factor of personal and professional self-determination in the context of an older teenager's search for his values, meanings, life, including professional guidelines.

Keywords: senior adolescence, self-determination, professional self-determination, socio-psychological adaptation, professional readiness

For citation: Skrynnikova N.V., Ignatovich V.K. Professional Self-determination in older adolescence and its connection with socio-psychological adaptation. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Tom. 4 No 6. С. 78-89
DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-78-89

Введение.

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни. На протяжении этого периода: от возникновения первых профессиональных интересов до становления и роста в выбранной профессии происходит не только профессиональное, но и социальное, жизненное самоопределение личности.

На растущую личность воздействует широкий спектр факторов социальной среды и в условиях успешной социально-психологической адаптации, а также осмысления факторов внешней и внутренней направленности возможен выбор профессионального и жизненного пути, соответствующего потребностям и интересам личности.

Важным периодом построения идентичности в силу особенностей возрастного периода, является старший подростковый возраст. Профессиональное самоопределение старших подростков происходит как результат внутреннего поиска и опознавания своего «Я».

Гипотеза исследования: в старшем подростковом возрасте существует связь процесса профессионального самоопределения и социально-психологической адаптации.

Задачи исследования:

- 1) провести анализ роли и значения социально-психологической адаптации в формировании профессионального самоопределения старших подростков;
- 2) выявить особенности социально-психологической адаптации в подростковом возрасте;
- 3) подобрать комплекс психодиагностических методик для проведения эмпирического исследования.

Материалы и методы.

Решая поставленные задачи, мы использовали методы анализа научной литературы и моделирования процесса профессионального самоопределения старших подростков в связи с социально-психологической адаптацией. На основе созданной модели определялись методики, для проведения дальнейшего эмпирического исследования.

Результаты и обсуждение.

Проведенный анализ научной литературы вопроса позволил установить, что рассматривая генезис самосознания, С.Л. Рубинштейн [1] говорит о том, что при развитии самосознания, оно выполняет функции определения внутреннего смысла тех своих задач, что человек решает в течение жизни.

Построение подростком идентичности согласно Э. Эриксону [2], включает в себя самоопределение в профессиональной, семейной, политической и других социальных сферах, где подросток может действовать согласно принятым на себя ролям, осуществляя выбор и принятие решений.

Также Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова пишут, что «самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей – «самотрансценденцию» (по В. Франклу)» [3, с. 331].

Самоопределяющаяся личность старшего подростка испытывает множество противоречий:

- противоречие между половым, органическим и социальным развитием человека (по Л.С. Выготскому) [4];
- противоречие между физическим, интеллектуальным, гражданским и нравственным развитием (по Б.Г. Ананьеву);
- противоречие между разными ценностями, противоречие несформированности ценностно-смысловой сферы личности (по Л.И. Божович, А.Н. Леонтьеву) [5];
- кризисы возрастного развития, основанные на противоречии мотивационной и операциональной линий развития (по Д.Б. Эльконину) [6];
- кризисы профессионального выбора, основанные на противоречии «хочу», «могу» и «надо» (по Е.А. Климову) [7, с. 47].

Мнение большинства исследователей сводится к тому, что профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью процесса развития личности и жизненного самоопределения в целом (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.Д. Симоненко, П.А. Шавир, С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксон, К.А. Абульханова) [8, 9, 10, 11].

Профессиональное самоопределение подростков выступает важнейшим новообразованием личного самосознания на этапе личного профессионального выбора будущей профессии. Оно определяется как осознание того, кем подросток хочет стать в профессии через оценку своих личных качеств, возможностей и предпочтений, а также соотнесение их с потребностями рынка труда и требованиями к различным профессиональным стандартам, существующим в обществе.

Важнейшая задача старшего подросткового возраста – выбор профессии, оптация от латинского «выбирать». Профессиональные намерения подростков диффузны и неопределенны, это создает определённые сложности, в выборе профессии. Немаловажным является то, что в подростковом возрасте закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, понимание значимости их в обществе, а также происходит формирование системы личностных ценностей, которые, определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям. Именно эта избирательность помогает осуществлять профессиональный выбор.

Е.А. Климов пишет, что «важной задачей является ознакомление учащихся с миром профессий не просто «после уроков», а посредством использования, так называемых профориентационных возможностей самих школьных учебных предметов» [7, с.48].

Дифференцированное отношение к учебным предметам, занятия в учреждениях дополнительного образования в различных кружках художественного и технического творчества формируют у старших подростков учебно-профессиональные намерения и профессионально ориентированные мечты.

Смысл и содержание социально-психологической адаптации заключается в согласовании потребностей индивида с требованиями социальной среды, в которой он находится. При этом социальная ситуация развития в старшем подростковом возрасте предполагает формирование личностного и, в том числе, профессионального самоопределения. Молодые люди, заканчивающие школу и вступающие на путь самостоятельной жизни, часто оказываются не готовы к этому.

Процесс их самоопределения происходит зачастую спонтанно, под влиянием случайных факторов и условий. Это во многом связано с недостаточным пониманием и осознанием старшими школьниками собственных целей и ценностных ориентиров, и соответственно, неспособностью реализовать их на практике.

При этом часто старшеклассники при большом количестве учебных заведений затрудняются сделать правильный профессиональный выбор. Это происходит как из-за недостаточной профориентационной работы: учащиеся старших классов недостаточно хорошо знают, какая специальность подходит им больше всего; свои личностные особенности, склонности, так и из-за несформированности положительной профессиональной установки по отношению к будущей профессии [12].

Так А.А. Налджаян отмечает, что «именно в процессе социализации перед личностью возникают те проблемные ситуации, для преодоления которых формируются адаптивные механизмы» [13, с. 25]. Человек не только участвует в жизни общества, но и активно создает те условия, к которым должен адаптироваться. Все в большей степени свою среду человек создает сам. Структура общества, процесс разделения труда и место человека в обществе в совокупности определяют возможности адаптации подростка в обществе.

По мнению Н.М. Баевой, что «одним из основных условий правильного и своевременного профессионального самоопределения старшеклассников и последующей успешной адаптации в вузе является полноценное психическое и личностное развитие учащихся, зрелость их мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер» [14, с. 55].

К.В. Абрамов подчеркивает, что «результатом социально-психологической адаптации является социально-психологическая адаптированность молодежи, которая представляет собой интегративный комплекс, включающий такие структурные компоненты как личностная готовность к изменениям; толерантность; удовлетворенность своим социальным и личностным статусом; синхронизированная система социальных, профессиональных и личностных ценностей; личностная активность; потенциал деловых и межличностных взаимодействий; удовлетворенность качеством своей жизни и возможностью самореализоваться» [15, с. 5].

В ходе профессионального самоопределения личности появляются противоречия между личностными образованиями и внешними условиями среды, предъявляющей требования к личности, в качестве стимулов и направлений профессионального развития личности, формирования тех качеств, которые наиболее применимы конкретной профессиональной деятельности. Таким образом, происходит соотнесение ценностей личности с социальными и профессиональными нормами.

Ю.И. Рокицкая отмечает, что «противоречия между данными реальностями при условии, что они не блокируют терминальные ценностно-смысловые тенденции личности, запускают адаптационные трансформации личности. Следовательно, профессиональное самоопределение предполагает установление взаимосответствия между «самостью» личности и требованиями внешних условий самоопределения и может быть категоризировано как проблема психологической адаптации» [16, с. 53].

При этом внешние условия профессионального самоопределения личности также можно рассматривать как адаптирующие воздействия социума. Таким образом, профессиональное самоопределение как процесс может быть подготовкой и привести к успешной социальной адаптации, но может стать также ее проявлением и следствием.

Р.Р. Исмаилова и др. пишут, что «в процессе социальной адаптации, когда профессиональное самоопределение как цель реализуется в деятельности, происходит активное, но противоречивое в своей основе взаимодействие между целью и средствами. С одной стороны, средство предоставляет человеку возможности, которые по определению более обширны, чем данная цель. С другой стороны, средство именно есть то, что ничего собою не представляет само по себе, а есть лишь ради другого и в этом другом имеет свое определение и свою ценность» [17]. В этом исследовании авторы под средством подразумевают социальную адаптацию.

В возрасте до 16 лет, по словам Л.Б. Волынской, человек проходит первичную социальную и личностную адаптацию и «социокультурная адаптация человека во многом зависит от того, насколько успешно была осуществлена его первичная социализация, насколько он овладел принятыми в его социальной среде нормами и способен их применять на практике» [18].

А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко пишут, что «самоопределение может выступать частью или конкретной формой процессов социализации, адаптации, профессионального становления, идентификации и т.д. Подобное возможно лишь при том условии, когда цели самоопределения субъекта на данном этапе жизни хотя бы частично совпадают с целями других рассматриваемых феноменов» [19, с. 75].

В свою очередь Д.Н. Дубровин пишет, что «один из ведущих компонентов личностного адаптационного синдрома – переживание эмоционального и соматического комфорта - дискомфорта отражает активизацию процессов самосознания и самоопределения» [20, с. 12].

Г.И. Марасанов и Н.А. Ротарева, рассматривая понятие социальной компетенции в юношеском возрасте, определяют социальную компетентность как «интегративное понятие, которое отражает возможности субъекта юношеского возраста осознавать взаимосвязанные процессы профессионализации, социаль-

ной адаптации и личностного самоопределения, в которые он погружен, и целесообразно управлять ими» [21, с. 28].

Таким образом, процессы социально-психологической адаптации и проблемы профессионализации проходят и решаются старшими подростками во взаимосвязи. Профессиональный выбор при этом для большинства людей юношеского возраста проходит на поверхности. Важным фактором в психологической адаптации подростков выступает эмоциональность, предопределенная особенностями периода развития. Эмоциональное отношение старших подростков миру, окружающим и социальным ценностям, которые существуют в обществе, а также самому себе являются главными в многоаспектном содержании психологической готовности к личностному самоопределению.

Сиденко Е.А. пишет об этом так «в возрасте 14 – 17 лет подростковый опыт уже недостаточен для взаимодействия с окружающим миром, а взрослый опыт еще осознанно не освоен. В связи с этим выделяются основные особенности старших подростков: повышенная, по сравнению с другими возрастами, значимость тесных эмоциональных контактов и интенсивная социализация, сменяющая характерное для подростков противопоставление себя взрослому обществу» [22, с. 5]. При этом эмоциональное состояние подростка неустойчиво и даже мелкое замечание или обычный вопрос может расцениваться им как крайне неприятный и перерасти в его сознании в чрезвычайную ситуацию, требующую незамедлительного реагирования.

Также немаловажным является то, что формирование личностных взглядов в этом периоде зависит от внешней среды. Для старшего подросткового возраста – это образовательные учреждения, где главным образом происходит социализация и усвоение норм и требований общества.

И.В. Шарапова, В.К. Игнатович отмечают, что «в условиях социально-педагогической среды человек способен выстроить свою картину мира и выбрать будущую сферу профессиональной деятельности путем проникновения и встречи, «сретения» (термин использован В.И. Слободчиковым, применительно к возможностям взаимодействия личности с миром культуры) с населяющими социально-педагогическую среду людьми и явлениями» [23, с. 54].

В свою очередь, на процессы индивидуализации оказывают влияние семейная и среда и общение со сверстниками. Социальная адаптация менее осознана для подростка, чем профессионализация, но проблемы, связанные с ней, чаще касаются конкретных житейских вопросов: приспособиться к требованиям учителей или к группе сверстников, в отличие от проблем личностного самоопределения.

Профессионализация и социализация рассматриваются современными авторами [5, 12] как единое целое, а не как изолированные процессы. Применительно к старшему подростковому возрасту профессионализация понимается как готовность, способность и направленность на активный поиск своего профессионального пути.

Этот поиск происходит в результате взаимодействия двух встречных процессов. С одной стороны, разворачивается процесс самоосмысления себя, своей Я-концепции, мотивов, целей и ценностей, возможностей, и потребностей. С другой стороны, неизбежно происходит процесс оценки в ситуации жизненного выбора и его ограничений, связанных с особенностями индивида, его условий жизни, окружения и ограничений, накладываемых социальной средой.

А.В. Петровский выделяет три стадии развития личности: адаптация, индивидуализация и интеграция [24]. На фазе индивидуализации нарастает поиск возможностей для обозначения своей индивидуальности. Подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для трансляции своей индивидуальности, через деятельность и активно осуществляет поиск лиц, которые могут обеспечить его оптимальную индивидуализацию.

Д.Н. Дубровин отмечает, что «социальная среда создает ту психологическую основу, в которой личность посредством механизма интериоризации «шлифует» собственные качества, свойства, моральные нормы. Поэтому усвоение социального опыта имеет субъективный, личностный характер. Социальные нормы входят в индивидуальное пространство личности и там или укрепляются, или преобразуются в соответствии с собственными устремлениями, представлениями, предпочтениями, личностными смыслами и осознанными возможностями самого человека. Иными словами, процесс социализации взаимодействует с процессом индивидуализации» [20].

Можно сказать, что последующие развитие личности – это интеграция в новую социальную среду. Социальная и культурная среда, в которой живут подростки, являются внешними условиями их личностного развития. Например, постепенно происходит переход ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу, потом в среднюю школу, а в дальнейшем поступление абитуриента в колледж или институт.

Подытоживая сказанное, можно предположить, что уровень и показатели социально-психологической адаптации позволяют судить о качестве и аспектах прохождения процесса личностного самоопределения, а также возможности осознанного выбора жизненного пути. Адаптивность, в свою очередь, как состояние и уровень адаптации можно рассматривать в качестве психологической характеристики и поведенческого показателя готовности подростка к профессиональному самоопределению.

Выводы и заключение.

Таким образом, теоретический анализ проблемы взаимосвязи социально-психологической адаптации и профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте позволяет выдвинуть предположение о том, что результатом социализации личности является ее социальная адаптация, результатом индивидуализации становится личностная адаптация, сочетание этих процессов дает социально-психологическую адаптацию личности. Интеграция процессов социализации и индивидуализации в онтогенезе личностного развития приводит к формированию социально-психологической адаптации, которая становится фактором личностного и профессионального самоопределения в контексте поиска старшим подростком своих ценностей, смыслов, жизненных, в том числе и профессиональных ориентиров.

В дальнейшем для подтверждения гипотезы нашего исследования предполагается использование следующих эмпирических методов исследования: методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А.К. Осницкого [25]; тест Дж. Голланда на определение профессионального типа личности (модификация Г.В. Резапкиной) [26]; методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская) [27].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т., М., 1989.
2. Эриксон Э. Юность: кризис идентичности. М., 1996
3. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т., М., 1984.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001., 352 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред., сост. Б.Д. Эльконин., М.: Издательский центр «Академия», 2004., 384 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 304с.
8. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001., 352 с.
9. Кон И.С., Психология ранней юности: Кн. Для учителя., М.: Просвещение, 1989., 255 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т., М., 1989.
11. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. № 4. С. 3 – 21.
12. Завоеванная Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. №11.
13. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. - Ереван: Инст. фил.и права АН СССР, 1988. -261с.
14. Профессиональная ориентация молодежи в современных социально-экономических условиях: состояние, проблемы, перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции / Под общ.ред. Е.Ю. Пряжниковой. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2009. – 215 с.
15. Абрамов К.В. Особенности социально-психологической адаптации молодежи в трансформирующемся обществе: дис. канд. псих.наук: 19.00.05: защищена 18.01.011: М., 2011. — 207с.
16. Рокицкая, Ю.А. Психологический аспект проблемы адаптации студентов / Н.И. Гуслякова, И.П. Ордина, Ю.А. Рокицкая // Практическая психология в педагогических вузах: материалы всерос. науч.-практ. конф., Москва, 27–28 мая 2004 г. – Москва: МПГУ, 2004. – С. 52–54.
17. Исмаилова Р.Р., Азаматов Д.М., Гатиятуллин Р.Ф. Профессиональное самоопределение как механизм и условие адаптации учащейся молодежи в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.;
18. Волынская Л.Б Социокультурная и личностная адаптация человека на различных стадиях жизненного цикла [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л.Б. Волынская , 2-е изд., стер., М.: Флинта, 2017., 164 с.
19. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

20. Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения в старшем подростковом возрасте // Мир психологии. – 2007. – № 4. С. 65 – 76.
21. Марасанов Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте: монография / Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаява, М., 2003., 172 с.
22. Симаева И.Н. Психология адаптации субъекта к изменениям жизнедеятельности. Калининград, 2006.
23. Шарапова И.В., Игнатович В.К. Социально-педагогическая среда как пространство условий и образовательных возможностей подростка. Педагогика: история, перспективы. 2020. Том 3. № 1. С. 48-58. URL: <https://dpjournal.ru/index.php/pvsz/article/view/88>
24. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 15 – 30.
25. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. - 2004. - N 1. - С. 43-56
26. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: Генезис, 2005. – 208 с.
27. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. - 96 с.

REFERENCES

1. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology: In 2 volumes, M., 1989. (In Russ.).
2. Erikson E. Youth: Identity Crisis. M., 1996. (In Russ.).
3. Pryazhnikova E.Yu. Career guidance: Textbook for students. higher. studies. Institutions. E.Y. Pryazhnikova, N.S. Pryazhnikov. M.: Publishing center "Academy", 2005. 496p. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Pedology of a teenager. Collected works: In 6 volumes, M., 1984. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: Selected works. edited by D.I. Feldstein. M.: MPSI, Voronezh: NGO "MODEK", 2001., 352 p. (In Russ.).
6. Elkonin D.B. Child psychology: Studies. Manual for students. higher. studies. Institutions. Ed., comp. B.D. Elkonin., M.: Publishing Center "Academy", 2004., 384 p. (In Russ.).
7. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination: textbook. manual for students. higher. studies. Institutions. E.A. Klimov. 5th ed., ster. M.: Publishing Center "Academy", 2012. 304p. (In Russ.).
8. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: Selected works. edited by D.I. Feldstein. M.: MPSI, Voronezh: NGO "MODEK", 2001., 352 p. (In Russ.).
9. Kon I.S., Psychology of early youth: Book. For the teacher., M.: Enlightenment, 1989., 255 p. (In Russ.).
10. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology: In 2 volumes, M., 1989. (In Russ.).
11. Abulkhanova K.A. The principle of the subject in Russian psychology. Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2005. No. 4. pp. 3-21. (In Russ.).
12. Professional readiness won by N.S.: a brief history, basic concepts and approaches to study. Nauka. Thought: an electronic periodical. 2014. No.11. (In Russ.).

13. Nalchajyan A. A. Socio-psychological adaptation of personality. Yerevan: Institute of Philology and Law of the USSR Academy of Sciences, 1988. 261p. (In Russ.).
14. Professional orientation of young people in modern socio-economic conditions: state, problems, prospects: materials of the All-Russian scientific and practical conference. Under the general editorship of E.Y. Pryazhnikova. Slavyansk-on-Kuban: Publishing Center SSPI, 2009. 215 p. (In Russ.).
15. Abramov K.V. Features of socio-psychological adaptation of youth in a transforming society: dis. cand. psycho. sciences: 19.00.05: protected 18.01.011: Moscow, 2011. 207p. (In Russ.).
16. Rokicka, J. A. Psychological aspect of the problem of adaptation of students. N. And. Guslyakova, I.P. Ordina, J.A. Rokicka. Practical psychology in pedagogical universities: materialy vseros. nauch.-pract. Conf. Moscow, 27-28 may 2004. Moscow: Moscow state pedagogical University, 2004. P. 52-54. (In Russ.).
17. Ismagilov R. R., Azamatov D. M., F. R. Gatiyatullin Professional self-determination as a mechanism and the condition of adaptation of students in modern. Modern problems of science and education. 2014. № 4; (In Russ.).
18. Volynskaya L.B. Socio-cultural and personal adaptation of a person at various stages of the life cycle: textbook. Manual. L.B. Volynskaya, 2nd ed., ster., Moscow: Flint, 2017., 164 p. (In Russ.).
19. Psychology of adaptation and the social environment: modern approaches, problems, prospects. Ed. L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev. M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2007. 624 p.
20. Dubrovin D. N. Psychological adaptation as a factor of personal self-determination in older adolescence. World of psychology. 2007. No. 4. pp. 65-76. (In Russ.).
21. Marasanov G.I. Social competence: psychological conditions of development in adolescence: monograph. G.I. Marasanov, N.A. Rototaeva, M., 2003., 172 p. (In Russ.).
22. Simaeva I.N. Psychology of adaptation of the subject to changes in life activity. Kaliningrad, 2006. (In Russ.).
23. Sharapova I.V., Ignatovich V.K. Socio-pedagogical environment as a space of conditions and educational opportunities of a teenager. Pedagogy: history, prospects. 2020. Volume 3. No. 1. pp. 48-58. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/88> (In Russ.).
24. Petrovsky A.V. The problem of personality development from the standpoint of social psychology. Questions of psychology. 1984. No. 4. pp. 15 - 30. (In Russ.).
25. Osnitsky, A. K. Definition of characteristics of social adaptation. A.K. Osnitsky. Psychology and school. 2004. N 1. pp. 43-56 (In Russ.).
26. Rezapkina G.V. Psychology and the choice of profession: a program of pre-professional training. Educational and methodical manual for psychologists and teachers. M.: Genesis, 2005. 208 p. (In Russ.).
27. Chernyavskaya A.P. Psychological counseling on professional orientation. M.: VLADOS-PRESS Publishing house, 2001. 96 p. (In Russ.).

Информация об авторах: Скрынникова Нина Валерьевна, магистрант кафедры педагогики и психологии, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1501-0805>
ninascr@rambler.ru

Игнатович Владлен Константинович – канд. пед. наук, доцент, Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Nina V. Skrynnikova, Master's student in the Department of Pedagogy and Psychology, Department of Pedagogy, Psychology and Communication Sciences,
Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1501-0805>
e-mail: ninascr@rambler.ru

Ignatovich Vladlen Konstantinovich
Cand. ped. Sciences, Associate professor,
Kuban State University
Krasnodar, Russia
<http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 06.11.2021
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 14.12.2021
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© Скрынникова Н.В. 2021

© Игнатович В.К. 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-90-111

УДК316.48(075.8)

**ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАЦИИ
В СИСТЕМЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ)****Петр Петрович Попов**

магистрант кафедры земледелия и растениеводства
факультета агро- и биотехнологий ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный заочный университет»,
тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»;
Московская обл., г. Балашиха,
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
fpb-2006@bk.ru

Кирилл Александрович Литвинов

Краснодарский многопрофильный институт
дополнительного образования (КМИДО);
«Южно-Российский Государственный Политехнический университет
имени М.И. Платова» (Новочеркасск).
г. Краснодар, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
dpo18@yandex.ru

Аннотация. Введение. В статье говорится о начале сложной процедуры вхождения нового субъекта в правовое и социально-экономическое поле после воссоединения города Севастополя с РФ. Об изменении в связи с этим структуры власти, о новом административно-территориальном делении по муниципалитетам. Показаны наиболее конфликтные сферы жизни города. Описан опыт применения медиации в различных сферах, а также методы и результаты исследований. Важной работой выступила популяризация медиации как способа разрешения споров среди населения города. Изучение опыта развития института медиации позволило выделить ряд проблем в социальной сфере: развитие медиации в образовательных организациях г. Севастополя и интеграция медиации в работу судов общей юрисдикции города. Поставлены цели – изучение роли муниципалитетов в жизни района, а также вопросов граждан, обращающихся за помощью и ответной реакции муниципальных служащих. Предложена идея межмуниципального сотрудничества, которую может реализовать Совет муниципальных образований. Показано, что реализация социально-значимых проектов возможна на площадке муниципалитетов в рамках социального партнерства.

Материалы и методы: теоретический анализ научных источников, правовой анализ нормативно-правовых актов, контент-анализ, опрос населения, анкетиро-

вание социальных работников, проведение интервью с представителями муниципалитетов, обобщение опыта.

Результаты. Важным фактором в формировании общего уровня социальной напряженности играет частота стрессов. При возникновении сложных конфликтных ситуаций горожане обращаются с жалобами и заявлениями в разные инстанции, поскольку почти ничего не знают о деятельности своих муниципалитетов.

Выводы. Выделена важная роль муниципалитетов в системе разрешения споров – это связующее звено между населением и государством. Говорится о возможности создания при муниципалитете площадки для разрешения конфликтов между гражданами.

Ключевые слова: медиация, система муниципального управления, органы местного самоуправления, муниципалитет, система разрешения споров, конфликт, гражданское общество, законодательство, социальное партнерство, социально-ориентированный проект

Для цитирования: Попов П.П., Литвинов К.А. Преимущества применения медиации в системе муниципального управления. // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. С 90-111

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-90-111

Благодарность: исполнителю директору Совета муниципальных образований Московской области, директору Ассоциации развития ТОС Московской области, заслуженному юристу Московской области Олегу Борисовичу Иванову.

Original article

BENEFITS OF USING MEDIATION IN THE MUNICIPAL GOVERNMENT (ON THE EXAMPLE OF THE CITY OF SEVASTOPOL)

Petr Petrovich Popov

master student of the Department of agriculture and crop
production of the faculty of agricultural technologies and biotechnologies
of the Russian State Agrarian Correspondence University,
coach-mediator, member of the Association of mediators «NOM»;

Balashikha Moscow Region,

<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Kirill A. Litvinov

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary
Institute of Continuing Education; M.I. Platonov South Russian State Polytechnic
University (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

dpo18@yandex.ru

Abstract. Introduction. The article talks about the beginning of a complex procedure for a new entity to enter the legal and socio-economic field after the reunification of the city of Sevastopol with the Russian Federation. On the change in this regard, the structure of power, on the new administrative-territorial division by municipalities. The most conflicting spheres of city life are shown. The experience of using mediation in various fields, as well as methods and research results are described. An important work was the popularization of mediation as a way of resolving disputes among the population of the city. The study of the experience of the development of the institution of mediation made it possible to single out a number of problems in the social sphere: the development of mediation in educational institutions of the city of Sevastopol and the integration of mediation into the work of the courts of general jurisdiction of the city. The goals were set - to study the role of municipalities in the life of the district, as well as the issues of citizens who apply for help and the response of municipal employees. The idea of inter-municipal cooperation, which can be implemented by the Council of Municipal Formations, is proposed. It is shown that the implementation of socially significant projects is possible at the site of municipalities within the framework of social partnership.

Materials and methods: theoretical analysis of scientific sources, legal analysis of regulatory legal acts, content analysis, population survey, questioning of social workers, interviews with representatives of municipalities, generalization of experience. Results. An important factor in the formation of the general level of social tension is the frequency of stress. In the event of complex conflict situations, townspeople submit complaints and applications to various authorities, since they know almost nothing about the activities of their municipalities.

Conclusions. The important role of municipalities in the dispute settlement system is highlighted - it is a link between the population and the state. They talk about the possibility of creating a platform under the municipality for resolving conflicts between citizens.

Key words: mediation, municipal government, local government, municipality, dispute resolution system, conflict, civil society, legislation, social partnership, socially oriented project

For citation: Popov P.P., Litvinov K.A. Benefits of using mediation in the municipal government. // *Pedagogy: history, perspectives*. 2021. Volume 4. № 6. PP. 90-111 (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-90-111

Acknowledgement: *Executive Director of the Council of Municipal Formations of the Moscow Region, Director of the TPS Development Association of the Moscow Region, Honored Lawyer of the Moscow Region Oleg Borisovich Ivanov.*

Введение.

Актуальность. После воссоединения г. Севастополя с Россией, началась сложная процедура вхождения нового субъекта в правовое и социально-экономическое поле России. Вместе с этим значительно изменилась структура власти, было произведено новое административно-территориальное деление по муниципалитетам. Появилась возможность для трансформации старых социаль-

ных институтов и создания новых. В действующем на территории г. Севастополя до 2014 г. правовом порядке отсутствовала закреплённая законодателем возможность использовать процедуру медиации, а также иные альтернативные способы разрешения споров. Развитие таких институтов было возможно только благодаря локальным пилотным проектам. Однако отдалённость Севастополя от г. Киева и иных городов, где зарождалась медиация, практически исключила возможность доступа населения города и организаций к такому способу разрешения споров. Однако развитие нового для города института требует разрешения многих вопросов организационного, правового, информационного, финансового характера. Несомненно, большую роль в разрешении таких вопросов может сыграть как Правительство города, профильные департаменты и их структурные подразделения, так и внутригородские муниципальные образования. Развитие новых для города практик в сфере разрешения споров позволит снизить уровень психологического напряжения в обществе, а также способствовать оздоровлению психологического климата как в городе в целом, так и в отдельных структурах, организациях, формированиях.

Гипотезой данного исследования является то, что *внутригородские муниципальные образования в своей деятельности могут способствовать развитию медиативных практик*. Необходимо изучить возможности развития медиации на площадке внутригородских муниципальных образований г. Севастополя. Для достижения данной цели сформированы следующие задачи:

- определить наиболее актуальные проблемы в городе в разных социальных сферах;
- выявить основные особенности правового регулирования деятельности внутригородских муниципальных образований г. Севастополя;
- описать и проанализировать итоги работы, проводимой севастопольскими медиаторами в период 2016 – 2020 гг.;
- определить основные возможные способы развития медиации при участии внутригородских муниципальных образований г. Севастополя.

Предметом исследования выступали правовые и социальные аспекты интегрирования медиации в различные институты при участии муниципалитетов.

Методы исследования: проводился теоретический анализ научных источников, правовой анализ нормативно-правовых актов, контент-анализ, опрос населения, анкетирование социальных работников, проведение интервью с представителями муниципалитетов, обобщение личного опыта автора исследования.

Степень научной разработанности. Исследуемая проблема является междисциплинарной. Для достижения целей, поставленных перед исследователем, необходимо изучить труды из разных дисциплин, таких как юриспруденция, конфликтология, социология, муниципальное управление, медиация.

При изучении вопроса о том, какие конфликты бывают в системе муниципального управления, о конфликтах между местной властью и населением, либо о конфликтах между отдельными группами или лицами в районах, степень классификации конфликтов представляется довольно изученным и полным. То же касается и правовой основы деятельности муниципальных образований.

Обзор литературы.

При изучении работ в области медиации таких авторов как А.С. Архипкина [1], Х. Бесемер [2], Г.Ф. Похмелкина [3], Ц.А. Шамликашвили [4] и др. медиация как способ разрешения конфликтов изучен полно и всесторонне. Однако вопросы интеграции медиации в отдельные социальные институты ещё подлежит изучению. При этом, крупных исследований по данной теме не проводилось.

Особенности административно-территориального устройства определяют несколько важных для настоящего исследования моментов.

Во-первых, федеральное законодательство различает особенности регулирования социальных отношений в субъектах России и в городах федерального значения.

Во-вторых, территориальное устройство Севастополя построено таким образом, что в его подчинении расположены большое количество сел и поселков, расположенных в отдалении от самого города. При этом, в силу неразвитой инфраструктуры, для сельских жителей остаются недоступными многие социально-ориентированные проекты.

В-третьих, в «украинский период» сельские советы, а также районные советы имели большое количество полномочий и решали широкий спектр вопросов местного значения.

Естественный прирост населения с 2000 г. имеет отрицательный показатель. Однако, по неофициальным данным, население города составляет от 650 тыс. до 800 тыс. чел., при этом, около 250 тысяч граждан не имеют регистрации постоянного места жительства и проживают в садовых домах без возможности получения такой регистрации. Что касается официальной статистики в отношении браков и разводов в городе, то в 2015г. количество разводов на 1000 чел. населения составило 4,0, в 2016 – 4,5, а в 2017 уже 4,7 разводов. Таким образом, наблюдается стремительное повышение численности разводов среди населения города.

Демографическая ситуация в г. Севастополе обуславливает большую социальную напряженность, а также большую вероятность роста числа таких явлений как: социальное сиротство, преступность, безработица, сложность в получении пособий и выплат, снижение качества предоставления широкого круга услуг: от зачисления детей в дошкольные образовательные организации до предоставления услуг в сфере здравоохранения. Переходный период в г. Севастополе связан с большим количеством сложностей, таких как:

- 1) организация обучения государственных и муниципальных служащих в области права, бухгалтерского учета, документооборота;
- 2) процесс замены паспортов для жителей города и подтверждения гражданства для тех, кто не был зарегистрирован в городе, но постоянно в нем проживал; особенности возврата денежных средств – вкладов в украинские банки;
- 3) ограниченность возможностей новых банков; большое количество исков Правительства г. Севастополя в отношении земель, документы на которые были оформлены в «украинский период» с нарушениями;
- 4) вопросы учета недвижимого имущества;
- 5) наличие противоборствующих политических лагерей;
- 6) повышение цен;

- 7) дополнительные международные санкции для жителей Крыма;
- 8) большое количество мигрантов из других регионов России, а также из
- 9) Донецкой и Луганской областей Украины;
- 10) разработка и обсуждение Генерального плана города; и многие другие.

Анализ показателей.

Кроме того, существует много проблем и в социальной сфере, среди которых можно отметить *получение услуг в сфере жилищно-коммунального хозяйства, образования, здравоохранения, социальных выплат.*

В 2016г. в адрес Губернатора и Правительства Севастополя поступило 15 215 обращений от 57031 гражданина. Наибольшее количество обращений граждан связано с вопросами ЖКХ – 21%. Примерно в равной степени граждан волнуют вопросы земельных, имущественных отношений, предоставления жилья и улучшения жилищных условий – по 11% обращений. Вопросы по работе транспорта, дорожного хозяйства, труда и социального обеспечения составляют 7 % от общего числа обращений. Результаты этого социологического исследования, проведенного по заказу Правительства города в 2016г., также показывают, какие основные проблемы в городе видят его жители.

Так, в качестве основных проблем 65% опрошенных назвали состояние дорог в городе, 58% – высокие цены, 33% – качество медицинского обслуживания, 28% – качество ЖКХ. Что касается качества услуг в городе, то 81 % опрошенных выразили недовольство организацией предоставления медицинских услуг, 62 % – организацией ЖКХ, и 41% – образованием [5].

В городе действует Севастопольский городской суд и 4 районных суда общей юрисдикции: Нахимовский, Гагаринский, Балаклавский, Ленинский. Город поделен на 21 участок мировых судей. Что касается арбитражных судов, то в Севастополе действует Арбитражный суд г. Севастополя и Двадцать первый Арбитражный Апелляционный суд.

Кроме судебного порядка разрешения спорной ситуации могут быть и обращения в профильные ведомства.

Важным фактором в формировании общего уровня социальной напряженности играет то, насколько в жизни граждан часты стрессы.

При опросе общественного мнения в отношении удовлетворенностью условий труда из 100% респондентов:

- 10,6 % респондентов ответили, что постоянно испытывают стрессы на работе;
- 53,2 % респондентов ответили, что иногда испытывают стрессы на работе;
- 36,3 % респондентов ответили, что не испытывают стрессов на работе.

При возникновении сложных и конфликтных ситуаций, граждане обращаются с жалобами и различного рода заявлениями и в другие инстанции.

В рамках настоящего исследования проводилось **анкетирование** среди жителей города. В анкетировании приняли участие 165 чел.

Целями анкетирования было – *узнать о конфликтных ситуациях в городе, получить данные о том, как относятся граждане к конфликту, и о том, какими они видят возможные пути разрешения конфликтов в городе.*

На предложенный респондентам вопрос-

«Часто ли в Вашей жизни возникают конфликты?», 48 чел. ответили: «Иногда», 33 чел. ответили: «Редко» и «Не часто», 30 – ответили: «Часто», и всего 7 чел. ответили: «Очень часто». Практически все респонденты в своей жизни в той или иной мере сталкиваются с конфликтными ситуациями.

Другой предложенный вопрос был о том,

«В какой сфере чаще всего возникают конфликты?».

Наибольшее количество ответов респондентов получили: трудовые отношения, семейные отношения, получение медицинской помощи, получение услуг ЖКХ.

Среди населения наиболее актуальные вопросы – это вопросы, связанные с состоянием дорог и благоустройства города, ЖКХ, трудовыми отношениями, здравоохранением и расторжением браков.

Ещё один вопрос, который был предложен респондентам о том,

«Как они относятся к конфликтам?». Наибольшее количество респондентов ответили: «Отрицательно, конфликт – это стресс, трата времени, денег и сил», «Я бы предпочел не тратить своё время на конфликт, своё внимание я могу направить на что-то другое», «Считаю, что конфликты – часть нашей жизни, какими бы сложными они не были, и к ним нужно относиться спокойно».

С конфликтом сталкивается подавляющее большинство респондентов. При этом две трети из них в конфликте испытывают стресс или пытаются от него отстраниться.

В городе в настоящее время повышается социальная напряженность, вызванная многими факторами: от демографических показателей, до социальной, экономической и политической сфер. При этом чаще всего граждане встречаются с проблемами при получении услуг ЖКХ и медицинской помощи, в сфере семейных и трудовых правоотношений. Большая часть социальных институтов пережили и переживают процессы ликвидации или реорганизации. При этом большое значение для дальнейшего развития реорганизованных и вновь созданных институтов представляет изучение количественных и качественных показателей, в том числе споров и конфликтов в городе.

Анализ показателей, позволяет сделать вывод о большой социальной и психологической напряженности. Для снижения уровня такой напряженности необходимо изучать и разрабатывать новые возможности, позволяющие выйти из сложных и конфликтных ситуаций с наименьшими потерями [описан в приложении].

Изучая *опыт развития института медиации в г. Севастополе*, можно выделить несколько основных проблем, препятствующих такому развитию:

- 1) недостаточное количество медиаторов в городе, занимающихся популяризацией медиации;
- 2) отсутствие комплексной поддержки развития медиации со стороны местной власти;
- 3) нежелание населения оплачивать процедуру медиации в условиях отсутствия гарантий результата;
- 4) отсутствие федерального и регионального финансирования и субсидирования по направлению интеграции медиации в систему разрешения споров.

Однако, как показывают результаты уже упомянутого опроса, жители городской черты Севастополя почти ничего не знают о деятельности своих муниципальных органов, а в сельской зоне люди отлично осведомлены о работе своих муниципальных советов. При этом большинство жителей негативно высказались об эффективности муниципальных органов. Больше половины опрошенных горожан не обращаются к депутатам, а треть – и вовсе не знает о существовании такой возможности.

В городе приняты два закона, которые определяют круг вопросов местного значения. Это вопросы, связанные с бюджетом, имуществом, укреплением межнационального и межконфессионального согласия, профилактикой терроризма, ликвидацией последствий ЧС, охраной общественного порядка, организацией досуга жителей, организацией молодежных мероприятий, обустройства мест массового отдыха, развитием физической культуры, мероприятиями по санитарной очистке, сбору и вывозу отходов, созданию зелёных насаждений, ремонтом и содержанием элементов благоустройства, обустройством спортивных и детских площадок, содержанием дорог, демонтажем несанкционированных торговых объектов.

Аналогичный круг вопросов так же закреплён и в уставах органов местного самоуправления, например в Уставе Ленинского муниципального округа. Уставы других муниципальных образований г. Севастополя также содержат указанный круг вопросов.

В рамках данного исследования, было также проведено два интервью.

Целями данных интервью было:

– *изучение роли муниципальных органов в жизни района, а также того, с какими сложностями и вопросами обращаются граждане, и как муниципальные служащие в таких случаях поступают.*

Также же нами ставилась задача *выяснить:*

– *какими компетенциями, по мнению глав муниципальных образований, должны обладать депутаты и муниципальные служащие для того, чтобы действовать в разрешении спорных ситуаций.*

Оба респондента описали сложности, вызванные переходом г. Севастополя в состав России, сославшись на то, что ликвидировались старые организации местного самоуправления и создавались новые. При этом, ввиду отсутствия финансирования и нормативно-правовой базы, сотрудники данных организаций в течение одного года работали на безвозмездной основе, что, по мнению респондентов, способствовало укреплению коллективов, закалке специалистов, а также отсева кадров.

На вопрос о том,

– *«С какими проблемами и жалобами к ним обращаются граждане?»*

Это вызвано тем, что при прежнем государственном строе районные и сельские советы обладали большим количеством функций и полномочий. Вследствие чего, граждане и обращаются в муниципалитеты.

При этом респонденты неоднократно ссылались на *узкий список полномочий органов местного самоуправления.*

Реагирование главы муниципального образования или муниципальных служащих на поступающие жалобы граждан могут быть следующие: обработка жалобы непосредственно муниципальным образованием, выезд главы МО или

депутата на места, перенаправление жалобы в профильные ведомства. Также в арсенале органов местного самоуправления существуют: местные референдумы, муниципальные выборы, публичные слушания, правотворческая инициатива граждан, собрание граждан, опрос граждан, конференция граждан.

При работе с населением большое значение имеет личность главы муниципалитета, а также депутатов. Так, на вопрос о том,

– *«Какими навыками должен обладать человек, работающий с конфликтующими гражданами, оба респондента ответили, что это должен быть человек, которого люди уважают, который будет для них авторитетом?»*

При этом оба респондента отметили, что депутатами не становятся те люди, которые не способны разрешать конфликты. В дальнейшем, в ходе интервью, оба респондента, описывая работу с конфликтующими, употребляли слова и выражения как «убедить» и «объяснить ему, почему он не прав», что дает возможность предполагать об определённых стратегиях таких специалистов. Также они сообщили о том, что никто из депутатов и муниципальных служащих не обучался навыкам, необходимым для разрешения конфликтов. При этом обозначено, что в «украинский период» такое обучение было возможно ввиду своей доступности для муниципальных служащих. Также было отмечено, что сейчас отсутствует финансовая возможность направлять сотрудников на обучение.

При наличии навыков разрешения конфликтов руководитель сам способен выступить посредником при разрешении спора. В таком случае снижается напряженность в районе. В работе чиновника навыки медиации могут быть полезны, чтобы помочь спорящим разрешить конфликт и сориентировать их на поиск взаимоприемлемого решения. При этом было бы полезным при обучении специалистов и руководителей муниципальной службы включить дополнительный курс, посвященный основам медиации, поскольку умение предотвращать конфликты и разрешать споры – важный навык цивилизованного руководителя, способного приспособиться к проблемам населения муниципалитета.

В рамках данного интервью респондентам был также задан вопрос о том,

– *«Нужна ли специальная служба по разрешению конфликтов?»*

На что оба респондента ответили положительно. Они выразили идею того, что такая служба должна быть государственной, и финансироваться за счёт федерального или городского бюджета, или негосударственной некоммерческой, получающей государственную поддержку в виде различных грантов, субсидий, субвенций. При этом они сослались на отсутствие необходимости создавать такую службу в каждом муниципалитете отдельно, обозначив, что достаточно организовать одну службу по разрешению споров на несколько муниципалитетов города.

Проведенное интервью не даёт возможности анализировать ситуацию во всём городе, поскольку в нём приняли участие первые лица муниципалитетов только 2 из 10 муниципальных образований, представители остальных муниципальных образований от прохождения интервью отказались.

Для получения более точных данных, необходимо разработать более структурированное интервью, провести интервью со всеми главами муниципальных образований, провести анализ журналов учета обращений граждан.

Среди вопросов, которые были заданы респондентам, был вопрос о том,

– «Нужна ли в г. Севастополе структура, которая содействовала бы разрешению конфликтов?»

39 респондентов указали, что такая структура в городе необходима, а 73 респондента ответили, что такая служба может быть полезной. На остальные ответы: «затрудняюсь ответить», «скорее не нужна», «нет, она в городе не нужна» и «не понимаю зачем, все конфликты можно решить с помощью уже существующих государственных структур», – суммарно приходится 32 % всех опрошенных.

Другой вопрос, который был предложен севастопольцам, – о том,

– «Какой именно должна быть такая структура?»

Наибольшее количество ответов получил вариант: «Негосударственной некоммерческой» – его выбрали 49 респондентов, что составило 30% всех опрошенных. По 38 респондентов ответили: «Государственной» и «Затрудняюсь ответить». Всего 19 чел. ответили, что такая служба должна быть муниципальной.

Такое распределение голосов может свидетельствовать о большом доверии к сектору некоммерческих организаций, либо, наоборот, отсутствию доверия к государственным и муниципальным институтам в г. Севастополе.

При Правительстве и при муниципалитетах города не создано служб, которые бы занимались содействием в разрешении конфликтов. Указанное обстоятельство затрудняет возможность практического изучения таких институтов.

Для создания муниципальных служб медиации должны быть решены несколько вопросов, в том числе вопрос финансирования и материального обеспечения такой службы, а также включения деятельности таких служб в перечень вопросов местного значения внутригородских муниципальных образований.

Таким образом, можно выделить важную роль муниципалитетов в системе разрешения споров. А именно то, что они представляют собой связующее звено между населением и государством. Если муниципалитеты будут иметь возможность содействовать гражданам в разрешении спорных и конфликтных ситуаций, то эту функцию не нужно будет брать на себя государству. Иными словами, если конфликт между гражданами будет разрешен на уровне района, то не будет необходимости включаться в конфликт, например, федеральным судьям.

Существует возможность создания при муниципалитете площадки для разрешения конфликтов между гражданами.

Как уже упоминалось, законами г. Севастополя предусмотрен исчерпывающий перечень вопросов местного значения, которые могут решать органы местного самоуправления. При этом исключительные полномочия по внесению изменений в такой перечень принадлежат Законодательному собранию г. Севастополя.

Выводы.

С учетом вышеизложенного, можно сделать вывод о невозможности создания отдельной структуры при муниципалитете, которая бы решала задачи, не включенные в установленный перечень вопросов местного значения. В региональном и федеральном бюджетах не предусмотрено возможности материально-технического обеспечения создания новых структур при муниципалитетах г. Севастополя.

С другой стороны, положения федерального законодательства о муниципальной службе предусматривают возможность проведения экспериментов с целью повышения эффективности деятельности муниципалитетов и муниципальных служащих. Такой эксперимент мог бы быть направлен на использование отдельных практик медиации, а также медиативного подхода.

При этом использование медиативного подхода в работе муниципальных служащих может разрешить сразу несколько вопросов.

Во-первых, муниципалитетам не нужно создавать новую структуру, либо вводить новую штатную единицу.

Во-вторых, медиативный подход также может использоваться при реализации муниципальным служащим полномочий в сфере публичных интересов.

Наиболее актуальные – вопросы, связанные с состоянием дорог и благоустройства города, ЖКХ, здравоохранением и расторжением браков. Наиболее перспективным для муниципальных служащих использование медиативного подхода видится в ситуациях, связанных с благоустройством, поскольку это относится к вопросам местного значения.

Кроме этого, муниципалитетам может принадлежать имущество, в т.ч. недвижимое, которое используется для удовлетворения широкого круга нужд населения. Это обусловлено тем, о чем говорилось: население обращается в муниципалитеты по большому количеству вопросов, зачастую выходящих за круг полномочий последних.

Таким образом, существует необходимость создания некой службы, которая была либо при муниципалитете, либо с ним сотрудничала. Однако отсутствует возможность создания нового подразделения при муниципалитете ввиду отсутствия материальной возможности, а также ввиду отсутствия правового регулирования «содействия в разрешении конфликтов среди населения» в перечне вопросов местного значения.

Так, очень примечателен опыт многих регионов России по реализации социально значимых проектов некоммерческими организациями во взаимодействии, в том числе, с муниципалитетами. Например, в городском округе Вичуге Ивановской области на базе Центра детского творчества была создана Муниципальная служба примирения. Данный проект основан на социальном партнерстве между региональной организацией профсоюзов и муниципальными службами.

Анализ сайта «Фонда президентских грантов» позволяет приводить и другие успешные примеры развития института медиации через сектор социально-ориентированных некоммерческих организаций. Так, победителями конкурса стали проекты по развитию медиации и медиативных технологий из Калининграда, Тюменского края, Хабаровского края, Владимирской области, Иркутской области, Краснодарского края и другие.

В России существует большое количество организаций и фондов, готовых осуществлять на конкурсной основе поддержку социально значимых проектов.

Так, например, Правительство г. Севастополя, в лице Департамента общественных коммуникаций г. Севастополя ежегодно проводит конкурс проектов СО НКО на право получения субсидий за счет бюджета города. А созданный в городе Ресурсный центр поддержки СО НКО предоставляет возможность организациям получить комплексную помощь в подготовке проекта и дальнейшей реализации его мероприятий.

Помимо участия в конкурсах, социально ориентированные организации могут получить статус исполнителя общественно полезных услуг с правом на приоритетное получение мер поддержки от федеральных, региональных и муниципальных властей. Для получения такого статуса, деятельность СО НКО должна соответствовать утвержденному перечню общественно полезных услуг, а также соответствовать критериям оценки качества оказания таких услуг. Кроме государственной поддержки, существует значительное количество частных фондов, выступающих организаторами грантовых конкурсов, например, фонд Кудрина.

Указанное свидетельствует о том, что государство на всех уровнях пытается обеспечить возможность социально ориентированным организациям реализовать свой потенциал. При этом до 2020 г. социально ориентированным некоммерческим организациям – исполнителям общественно полезных услуг планируется предоставление до 10 % бюджета.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что *государство заинтересовано в том, чтобы часть задач социальной направленности были переложены с государственных и муниципальных учреждений на сектор некоммерческих организаций.*

Обобщая вышесказанное, развитие института медиации возможно через деятельность некоммерческих организаций путем получения грантов, субсидий на реализацию отдельных проектов этих НКО, а также дополнительных мер поддержки НКО при условии получения статуса исполнителя общественно полезных услуг.

При реализации таких программ существенное участие могут принимать муниципалитеты. В том числе реализуя *идею межмуниципального сотрудничества*, которую может организовывать соответствующий Совет муниципальных образований.

Реализация социально-значимых проектов возможна, в том числе, на площадке муниципалитетов в рамках социального партнерства.

Гипотезой данного исследования является то, что внутригородские муниципальные образования в своей деятельности могут способствовать развитию медиативных практик.

Для ее подтверждения было проведено исследование в нескольких направлениях.

1. Проведение опроса среди населения г. Севастополя

В рамках этого исследования был проведен опрос среди населения города. При разработке опросника ставились *цели*: изучение уровня конфликтности в городе, уровня осведомлённости о медиации, а также о том, каким образом должны разрешаться конфликты и как стоит подходить к организации работы по разрешению конфликтов. Также, предполагалось оценить, насколько жители города доверяют государственным и муниципальным учреждениям быть теми структурами, которые способны помогать разрешать конфликты.

В опросе приняли участие 165 чел., из которых 137 чел. приняли участие в опросе в сети интернет, а 28 чел. приняли личное участие в опросе. В сети интернет участие в опросе предлагалось пройти жителям Севастополя через ресурс социальных сетей, на которых есть возможность определить количество про-

смотров публикации. Так при суммарном количестве просмотров более чем в 5000, всего 137 чел. прошли опрос, что примерно составляет 2,7 %.

В опросе принимали участие респонденты из разных социальных, возрастных групп. Так, 67 респондентов пребывают в возрасте 30-40 лет, 49 респондентов – в возрасте 25-30 лет, 17 респондентов – 40-50 лет, 13 респондентов – 50-60 лет, 9 респондентов – старше 60 лет, 8 респондентов – 20-25 лет и 2 респондента – до 20 лет. 141 чел. имеет высшее образование, 10 – среднее специальное, 7 – среднее, 6 – более одного высшего, 3 – неполное среднее, 2 – неполное высшее, 1 – кандидат технических наук.

На вопросы ответили 111 женщин и 54 мужчины. Это были представители разных профессий, среди которых: сфера продаж, инженеры, преподаватели, безработные, экономисты, работники сферы услуг, руководители, юристы, представители творческих профессий, бухгалтер, психолог, государственные служащие и другие.

По результатам проведенного опроса удалось получить данные о том, *какое отношение к конфликту у большинства респондентов.*

Наибольшее количество респондентов ответили: «Отрицательно, конфликт – это стресс, трата времени, денег и сил», «Я бы предпочел не тратить своё время на конфликт, своё внимание я могу направить на что-то другое», «Считаю, что конфликты – часть нашей жизни, какими бы сложными они не были, и к ним нужно относиться спокойно».

Таким образом, для большей половины респондентов конфликт неприятен, связан со стрессом, либо затратами.

На предложенный респондентам вопрос

«Часто ли в Вашей жизни возникают конфликты?»

48 чел. ответили: «Иногда», по 33 чел. ответили: «Редко» и «Не часто», 30 – ответили: «Часто», и всего 7 чел. ответили: «Очень часто». Примечательно, что только 1 чел. из 165 опрошенных ответил: «Никогда».

Также респондентам был предложен вопрос о том,

«Какие им известны способы разрешения конфликтов?»

97 чел. ответили: «Ищу компромисс», 21 – ответили: «Настраиваюсь на сотрудничество», 20 – ответили: «Ухожу от выяснения отношений», 17 – ответили: «Настаиваю на своём» и 10 – ответили: «Приспосабливаюсь».

Таким образом, 118 чел. выбрали вариант ответа, связанный с совместным поиском решения конфликта.

Следующий предложенный респондентам вопрос:

«Готовы ли Вы обращаться за помощью в разрешении возникающих у Вас конфликтов к независимому третьему лицу?»

63 респондента ответили: «Скорее нет», 48 – «Скорее да», 27 – «Безусловно, да», 19 ответили «Определенно нет».

В другом вопросе респондентам предлагалось выбрать, *кого лично они бы выбрали в качестве посредника при разрешении конфликтов.*

Наибольшее количество ответов получил «Юрист» - так ответили 59 респондентов, 44 респондента ответили «Психолог», по 34 ответа получили соответственно «Родственник» и «Никто из вышеперечисленных», 23 человека указали «Медиатора», по 12 ответов получили «Начальник» и «Общественный дея-

тель», 9 респондентов указали «Религиозного наставника», 7 респондентов указали «Депутата». В графе «Другое» респонденты указали: «Компетентного человека», «Друга» и «В зависимости от ситуации».

Среди вопросов также был предложен вопрос о том, *знакомы ли респонденты с медиацией*.

58 респондентов ответили «Немного слышал о том, что это такое», 57 ответили «Ничего не знаю», 24 ответили «Хорошо знаю, что это такое», 16 ответили «Затрудняюсь ответить», 8 ответили «В вопросе опечатка, нужно читать «медиации»», и только 2 респондента ответили «Участвовал в процедуре медиации». Такие показатели свидетельствуют о низком уровне просветительской деятельности о медиации среди населения.

Кроме этого, респондентам был предложен вопрос:

«Как Вы считаете, нужна ли в г. Севастополе структура, которая бы содействовала разрешению конфликтов?».

73 опрошенных ответили: «Да, она может быть полезной»; 39 ответили: «Да, она необходима»; 19 ответили: «Затрудняюсь ответить»; 14 ответили: «Не понимаю зачем, все конфликты можно решить с помощью уже существующих государственных структур»; 12 ответили: «Скорее не нужна».

Последний вопрос, который вызывает интерес в рамках данного исследования. 49 человек ответили «Негосударственной некоммерческой», по 38 чел. ответили соответственно «Государственной» и «Затрудняюсь ответить», 19 ответили «Муниципальной» и 16 ответили «Частной».

Выводы.

Результаты проведенного опроса позволяют сделать сразу несколько выводов:

- подавляющая часть респондентов сталкивается с конфликтами в своей жизни;
- более половины респондентов стараются в конфликтной ситуации выбрать стратегии поиска совместного решения с оппонентом;
- так 66 % респондентов считают, что в городе нужно создать новую структуру, которая бы способствовала разрешению конфликтов;
- в вопросе разрешения споров респонденты высказали немного больше доверия сектору некоммерческих организаций, чем государственным, муниципальным и частным структурам.

2. Проведение опроса сотрудников органов опеки и защиты прав несовершеннолетних

При разработке данного опроса исследователем были поставлены следующие цели:

- получить информацию о категориях споров, с которыми работают сотрудники органов опеки,
- получить информацию о том, каким образом эти сотрудники способствуют прекращению конфликтного взаимодействия в семье несовершеннолетнего, а также то, каким образом должна быть выстроена система разрешения споров в городе.

В опросе приняли участие 31 сотрудник органов опеки. Все опрошенные – женщины. 12 респондентов в возрасте 31-40 лет, 11 респондентов – 41-50 лет, 4 респондента – 51-60 лет, 2 респондента – 26-30 лет. При этом, 13 респондентов работают свыше 10 лет в системе защиты прав несовершеннолетних, 9 респондентов – от 5 до 10 лет, 3 респондента – от 1 года до 4, 5 респондентов – до 1 года.

По результатам данного опроса удалось получить информацию о том, с какими конфликтами в своей работе сталкиваются сотрудники органов опеки в г. Севастополе, о том, какой потенциал они видят в использовании медиации, а также о том, каким образом должна быть выстроена в городе система предоставления медиативной помощи.

В данном опросе респондентам был задан вопрос:

«По Вашему мнению, площадкой для распространения информации о медиации, а также проведения процедур медиации при взаимодействии с Вашим ведомством в г. Севастополе могут быть...».

Так, 11 респондентов ответили: «Созданная при муниципалитете служба медиации», 8 респондентов – «Созданная Правительством города служба медиации», 7 – «Школьные службы медиации» и 6 – «Негосударственная некоммерческая организация»

Стоит обратить внимание на возможное искажение ответов. В частности, респондентам был предложен вопрос: «Используете ли Вы в своей профессиональной деятельности инструменты медиации?» только 3 респондента ответили, что не используют, все остальные же ответили, что используют. При том, что никто из респондентов не проходил полноценного обучения в области медиации. Такие ответы могли быть результатом того, что за две недели до прохождения опроса, респонденты принимали участие в семинаре-презентации, организованном АНО «СЦМП».

3. Проведение интервью с главами муниципальных образований

Было проведено два интервью. Целями данных интервью было *изучение роли муниципалитетов в жизни района, а также того, с какими сложностями и вопросами обращаются граждане, и как муниципальные служащие в таких случаях поступают.*

При подготовке и проведении интервью возникли следующие сложности.

Во-первых, проведение интервью было запланировано с большим количеством респондентов, однако те, после предварительного согласия дать интервью, изменили своё решение.

Во-вторых, в ходе интервью респондентам часто приходилось отвлекаться на срочные рабочие вопросы, что иногда сбивало респондентов.

Проведение интервью с главами муниципальных образований позволило получить развернутые ответы на вопросы. Была получена информация о роли муниципалитетов в системе разрешения споров, о том, с какими проблемами обращаются граждане, о том, каким образом муниципальные служащие реагируют на данные обращения, о том, каким образом можно было бы организовать деятельность службы по содействию в разрешении споров.

4. Проведение статистического анализа данных

При проведении данного исследования большое внимание было уделено статистическим данным, поскольку они представляют большую ценность для того, чтобы иметь представление о сложившейся ситуации в г. Севастополе. Так, была частично использована для настоящего исследования информация, публикуемая Правительством Севастополя, Управления Судебного департамента г. Севастополя, Государственной инспекцией по труду в г. Севастополе.

5. Анализ нормативно-правовых актов

При проведении настоящего исследования важным также было проведение анализа нормативно-правовых актов. Анализу подлежали международные, федеральные и региональные нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность органов местного самоуправления, административно-территориального устройства г. Севастополя, социальное проектирование и муниципально-частное партнерство, а также гражданское, бюджетное, процессуальное законодательство. Анализ нормативно-правовых актов позволил обозначить основные возможные пути развития медиативных практик при участии муниципалитетов. При этом, отдельные вопросы остаются пока что не урегулированными, например отсутствие в перечне вопросов местного значения положений о разрешении конфликтов.

6. Анализ личного опыта исследователя

Будучи практикующим медиатором, исследователь имеет возможность описать опыт применения медиации в различных сферах жизни г. Севастополя. Кроме того, участие исследователя в различных организациях, связанных с медиацией, позволяет получать информацию от других практиков. В рамках настоящего исследования был использован опыт развития медиации в сфере коммерческой деятельности – на базе Коллегии медиаторов при Союзе «Севастопольская торгово-промышленная палата», а также в социальной сфере (на базе деятельности АНО «СЦМП»).

Заключение.

Анализ социальной обстановки в г. Севастополе дает возможность увидеть большой спектр проблем и конфликтных ситуаций в разных сферах жизни населения города. Большое количество конфликтов и других проблем приводит к повышению уровня социального и психологического напряжения.

Медиация как способ разрешения споров при комплексном подходе к её развитию и распространению способна выступать одним из инструментов по снижению такого психологического и социального напряжения в обществе. В настоящее время она начинает внедряться в некоторые сферы жизни города: образование, семейные правоотношения, коммерческие споры. Важную роль играет взаимодействие сообщества медиаторов с представителями государственных структур, таких как суды, органы опеки и защиты прав несовершеннолетних, иные профильные ведомства.

Одной из площадок, где стоит обратить внимание на медиацию и медиативный подход, являются муниципалитеты. Постоянное взаимодействие муниципальных служащих с гражданами требует развития многих профессиональных компетенций, среди которых также и навыки общения и разрешения конфликтных ситуаций. По мнению специалистов в области медиации «корпоративное

обучение, направленное на внутреннее управление конфликтами, проходит на тренингах ассертивного поведения, где внимание уделено сохранению уважения к себе и своим коллегам, а также умению отстаивать свою точку зрения, не задевая при этом чувств оппонента [6, с. 69].

В ходе исследования рассматривалась возможность создания на базе муниципалитетов структуры, которая бы способствовала содействию в разрешении большого количества конфликтных ситуаций. Однако создание такой структуры на базе муниципалитетов в настоящее время невозможно и обусловлено это тем, что «разрешение конфликтов» не вынесено в перечень вопросов местного значения, и тем, что региональный и муниципальный бюджеты не предусматривают возможности создания и материально-технического обеспечения нового подразделения.

Для того, чтобы такая служба была создана, необходимо внесение изменений как в федеральное законодательство, так и в региональное. При этом, роль муниципалитетов в системе разрешения споров велика, поскольку они выступают связующим звеном между жителями и городской властью. И они могут внести большой вклад в развитие медиативных практик. Такой вклад возможен в рамках реализации социально-ориентированных проектов и социального партнерства. А создание площадок для разрешения споров в настоящее время возможно на базе некоммерческих организаций, в том числе и социально-ориентированных некоммерческих организаций.

Задачи, которые были поставлены в рамках данного исследования, выполнены. Считаем, что внутригородские муниципальные образования в своей деятельности могут способствовать развитию медиативных практик.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕДИАЦИИ В ГОРОДЕ СЕВАСТОПОЛЕ КАК СПОСОБА РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ

Обобщение практического опыта медиаторов города
Анализ актуального состояния работы служб медиации
Основные вопросы работы муниципалитетов при обращении граждан

До вхождения г. Севастополя в правовое поле России на территории города отсутствовало какое-либо регулирование процедуры медиации. Отдаленность от крупных городов, где зарождалась медиация, практически исключала возможность доступа населения города и организаций к такому способу разрешения споров.

Первой площадкой для развития практик медиации стала Севастопольская торгово-промышленная палата (далее – СТПП). Коллегии медиаторов при СТПП – постоянно действующем органе по внесудебному разрешению споров с участием медиатора. На данном заседании Правления были утверждены Положение о Коллегии медиаторов при Севастопольской Торгово-промышленной палате, Регламент Коллегии медиаторов, Положение о сборах и расходах Коллегии медиаторов. В состав данной Коллегии вошли пять практикующих медиаторов: С.А. Печкин, Е.А. Митина, О.Б. Шевчук, А.Л. Зотова и И.И. Мельник

На базе СТПП организовываются круглые столы и совещания на тему:

«Медиация как способ разрешения споров», на котором присутствовали представители судейского сообщества и предприниматели.

«Медиация в трудовых спорах», на котором обсуждались вопросы применения медиации в урегулировании трудовых споров и разрешении конфликтов между работодателями и работниками с помощью данной процедуры.

Однако результатов применения процедуры медиации в предпринимательских кругах г. Севастополя с привлечением медиаторов – членов Коллегии не зафиксировано. Невзирая на приглашения сторонам пройти процедуру медиации, только трое предпринимателей обратилось в Коллегию медиаторов при СТПП за консультацией о возможностях медиации.

Важной работой является популяризация медиации как способа разрешения споров среди населения города. Медиаторы выступают на региональном телевидении: эфир на телеканале «ИКС» и «Первый севастопольский». Кроме этого, среди просветительских мероприятий можно отметить участие медиаторов в качестве приглашенных лекторов на обучающие мероприятия, проводимые на базе СТПП, а также опубликованные статьи в сети Интернет.

Отлично от предпринимательской сферы обстоят дела с применением медиации в социальной сфере. Для работы по интеграции медиации и методов, основанных на ней, в систему разрешения конфликтов в социальной сфере, в городе созданы две некоммерческих организации: АНО «СЦМП» и АМ «Центр медиации и стратегических альтернатив». При этом, стоит отметить отдельно несколько направлений.

Первое направление – это развитие медиации в образовательных организациях г. Севастополя.

Директором Департамента образования г. Севастополя были доведены до сведения руководителей образовательных организаций рекомендации по созданию в образовательных учреждениях Севастополя школьных служб примирения. После данного Письма, в образовательных организациях г. Севастополя были приняты Приказы и Положения о службах школьной медиации. Однако реальной работы по направлению развития деятельности таких служб не проводилось. И, поскольку в Севастополе органами прокуратуры не проводилось проверок деятельности служб школьной медиации, примечателен опыт таких проверок в других регионах России. Так, работа по развитию деятельности таких служб, по мнению сотрудников органов прокуратуры может быть выражена следующими мероприятиями: создание «групп равных»; прохождения сотрудниками образовательных организаций обучения в области медиации, а также по программе «школьная медиация»; и др.

Фактически, за два года в Севастополе было проведено всего два мероприятия по направлению развития служб школьной медиации: семинар-практикум для педагогов-психологов образовательных организаций города по теме «Школьная служба медиации», для педагогов-психологов общеобразовательных учреждений прошли курсы повышения квалификации по теме «Медиация. Стратегии общения и способы урегулирования конфликтов образовательной организации», оба мероприятия были организованы ГБОУ ДПО «Севастопольский центр развития образования».

Также, по данным официального сайта Фонда президентских грантов, СРОО «Севастопольские мамы» подана заявка на первый конкурс Фонда с проектом «Все мы люди! Развитие и сопровождение школьных служб медиации», целью которого является содействие развитию школьных служб медиации в г. Севастополе на базе трёх «пилотных» школ.

Администрации севастопольских школ трижды обращались в АНО «СЦМП» с запросами на проведение медиации в случаях, когда имеет место травля ребенка в классе. В данных случаях медиация показала себя наиболее эффективным способом разрешения конфликтной ситуации, в которой стали участниками большая часть родителей учащихся. По результатам этих процедур были приняты решения, отвечающие интересам всех задействованных лиц.

Второе направление – это интеграция медиации в работу судов общей юрисдикции г. Севастополя.

На базе Севастопольского городского суда была создана рабочая группа по развитию медиации. В состав рабочей группы вошли представители судебного сообщества, медиаторы, а также представитель Общественной палаты г. Севастополя. По результатам деятельности рабочей группы в районных судах г. Севастополя, а также на участках мировых судей появилась информация о медиации, её возможностях, особенностях применения в разных категориях дел, о практикующих медиаторах, и образцы процессуальных документов.

Примечателен *опыт взаимодействия мировых судей Нахимовского района г. Севастополя с медиаторами*. Было подготовлено «Обобщение по практике применения мировыми судьями Нахимовского судебного района».

При этом для проведения информационных встреч со сторонами по делам непосредственно в зданиях судебных участков №№ 19-21 Нахимовского судебного района г. Севастополя приглашались действующие медиаторы. По ходатайству сторон с этой целью в судебных заседаниях объявлялись перерывы. Участие в информационных встречах со сторонами по делам принимали медиаторы – С.А.Печкин, О.Б. Шевчук. Для этого им предоставлялось отдельное помещение – зал судебных заседаний, т.к. иных помещений для указанных целей в зданиях судебных участков не имеется.

Стороны выражали желание участвовать в информационных встречах с медиаторами по следующим категориям гражданских по делам, возникающим из имущественных отношений.

Нередко, после проведения информационных встреч с медиаторами стороны отказывались воспользоваться дальнейшими услугами медиаторов, не озвучив причины отказа. Споры по данным делам были разрешены мировыми судьями с вынесением решения.

Однако есть и положительные примеры. Так, на судебном участке №20 Нахимовского судебного района г. Севастополя в ходе проведения информационной встречи к медиатору обратилась семейная пара по гражданскому делу категории «расторжение брака и взыскание алиментов».

На судебном участке № 21 Нахимовского судебного района г. Севастополя по одному из гражданских дел категории «защита прав потребителей» сторо-

ны после информационной встречи с медиатором самостоятельно пришли к решению урегулировать спор мирным путем.

Отдельное упоминание в указанном Обобщении идёт о применении медиации в уголовных делах частного обвинения. Так, по окончании одной из информационных встреч, проведенной медиатором по уголовному делу частного обвинения категории «ч.1 ст.128.1 УК РФ», частный обвинитель отказался от обвинения.

Ещё одна сфера жизни г. Севастополя, где институт медиации начинает своё развитие – *сфера семейных правоотношений*.

Так, между Департаментом образования г.Севастополя и АНО «СЦМП» было подписано соглашение о сотрудничестве, направленное на интеграцию медиации, медиативных и восстановительных практик в систему семейных правоотношений, работу органов опеки и попечительства в г.Севастополе.

В Севастополе прошел семинар «Основы медиации и медиативного подхода», который проводился при поддержке АНО «СЦМП». Приняли участие Уполномоченная по правам ребенка в г. Севастополе, специалисты Управления по защите прав несовершеннолетних опеки и попечительства Департамента образования г.Севастополя, руководители и специалисты районных отделов опеки и попечительства, а также Ленинского районного суда г. Севастополя. В ходе семинара обсуждались вопросы, связанные с вопросами применения медиации при разрешении семейных конфликтов и конфликтов, в которых задействованы несовершеннолетние. Также обсуждались планы по развитию медиации на ближайший год.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипкина А.С. Медиация в системе конституционных способов защиты прав и свобод человека и гражданина (Статья) (2019г., Евразийский юридический журнал. – 2019. – № 7. – С. 200-202.)
2. Бесмер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. – Калуга: «Духовное познание», 2004. – 176 с.
3. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлексивные процессы в медиации как инновационные комплексы в современной системе образования // Психологическая служба в системе образования. Махачкала: ДГУРГУ, 2008.
4. Шамликашвили Ц.А. Медиация в вопросах и ответах. – М.: Издательство ООО «МЦУПК», 2017. – 95 с.
5. Официальный портал органов госвласти <https://sev.gov.ru/>
6. Попов П.П., Гапченко В.С. Литвинов К.А. Медиация в разрешении производственных конфликтов (на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании). Педагогика: история, перспективы. 2020. Том. 3. № 3. с. 56-73. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73

REFERENCES

1. Arkhipkina A.S. Mediation in the system of constitutional methods of protection of the rights and freedoms of man and citizen (Article) (2019, Eurasian Law Journal. - 2019. № 7. P. 200-202)

2. Besemer H. Mediation. Mediation in conflicts. - Kaluga: "Spiritual knowledge", 2004. - 176 p.
3. Pohmelkina G.F., Semenov I.N. Reflexive processes in mediation as innovative complexes in modern system of education. Psychological service in system of education. Makhachkala: DGU-RSU, 2008.
4. Shamlikashvili C.A. Mediation in questions and answers. - M.: Publishing house LLC "ICUPK", 2017. - 95 p.
5. Official Portal of State Authorities. URL: <https://sev.gov.ru/>
6. Popov P.P., Gapchenko V.S. Litvinov K.A. Mediation in the resolution of industrial conflicts (on the example of the resource supplying organization - energy supply company). Pedagogic: history, prospects. 2020. Vol. 3. № 3. p. 56-73. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73

Информация об авторах: Петр Петрович Попов, магистрант кафедры земледелия и растениеводства факультета агро- и биотехнологий ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный заочный университет», тренер-медиатор, член Ассоциации медиаторов «НОМ»; г. Балашиха, Московская обл., Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Кирилл Александрович Литвинов, кандидат педагогических наук, Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет М.И. Платова» (Новочеркасск).

г. Краснодар, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
e-mail: dpo18@yandex.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Petr Petrovich Popov – master student of the Department of agriculture and crop production of the faculty of agricultural technologies and biotechnologies of the Russian State Agrarian Correspondence University, coach-mediator, member of the Association of mediators «NOM»; Balashikha Moscow Region, Russia
fpb-2006@bk.ru

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; Platov South Russian State Polytechnic University (Novocherkassk)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>
Krasnodar, Russia
dpo18@yandex.ru
The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.09.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 10.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 25.12.2021

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare no conflicts of interests

© П.П. Попов 2021

© К.А. Литвинов 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-112-126

УДК 81

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ВРЕМЕН ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА**Александр Сергеевич Дыбовский**

Осакий университет; Дальневосточный федеральный университет

г. Токио, Япония - г. Владивосток, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>aledybo@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблемам описания грамматической категории времени в современном японском языке. Сомнению была подвергнута правомерность использования термина «настояще-будущее время». Примененный нами метод контекстуального анализа показал, что на временные характеристики японского глагола существенное влияние оказывают наречные имена, а также категории наклонения и модальности. Для выяснения временных характеристик глагола ФУРУ «идти (о дожде и снеге)» был использован метод анкетного опроса естественных носителей японского языка. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу о том, что временные значения конкретных глагольных форм в плане выражения времени очень подвижны и зависят от семантики глагола, а также контекстуальных факторов. Однако в каждом конкретном случае использования глагола в форме на -У/-РУ мы имеем дело либо с настоящим, либо с будущим временем, а единого «настояще-будущего» времени не существует. Именно поэтому использование этого термина для характеристики временной системы японского языка представляется не целесообразным.

Ключевые слова: выражение грамматического времени в японском языке; семантические группы глаголов; абсолютное и относительное время; стилистическое использование временных форм

Для цитирования: Дыбовский А.С. К вопросу о системе времен японского языка // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 6. С. 112-126

DOI: 10.17748/2686–9969–2021–4-6-112-126

Original article.**ON THE QUESTION OF THE SYSTEM OF TENSES IN JAPANESE****Alexander Dybovsky**

Osaka University; Far Eastern Federal University

Tokyo, Japan - Vladivostok, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

aledybo@gmail.com

Abstract. The present article looks at the problems involved in describing the system of tenses as a grammatical category in modern Japanese. The legitimacy of the term "present-future tense" is questioned. Using the method of contextual analysis, we showed that adverbial names, as well as mood and modality categories, had a significant influence on the temporal characteristics of Japanese verbs. A questionnaire survey of native speakers was conducted in order to determine the temporal characteristics of the verb 降る "to rain, to snow". We concluded from our analysis that the temporal meanings of specific verb forms in terms of expressing tense vary considerably and are influenced by the semantics of the verb as well as contextual factors. However, in each specific case of the verb being in the -U/-RU form, it is either in the present tense or in the future tense, thereby excluding the possibility of an overarching "present-future" tense. In this light, it may not be appropriate to use this term to describe the Japanese system of tenses.

Keywords: Japanese system of tenses; semantic groups of verbs; absolute and relative tenses; stylistic use of temporal forms

For citation: Dybovsky A.S. On the question of the system of tenses in Japanese. *Pedagogy: history, perspectives*. 2021. Volume 4. № 6. PP. 112-126

(In Russ.)

DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-6-112-126

Введение

В научной и учебной литературе по японскому языку абсолютно преобладает мнение о том, что для японского языка, в отличие от большинства индоевропейских языков, актуальна оппозиция двух грамматических времен – настоящего-будущего (непрошедшего) и прошедшего. Например, И.В. Головнин пишет: «Абсолютное грамматическое время в японском языке характеризуется оппозицией двух (а не трех) временных планов: 1) настоящего-будущего (непрошедшего) и 2) прошедшего». [3: 137]. Такого подхода к описанию системы грамматического времени японского языка придерживаются В.М. Алпатов [1: 101], Д.А. Карпека [5: 122-127], Анохина Е.В. [2: 83], и Дьяконов [4: 123] и многие другие исследователи японского языка, пишущие на русском языке.

С точки зрения И.В. Головнина, в функционировании японского языка есть такие ситуации (подробнее – ниже), когда «настоящее и будущее воспринимается как единый план» (подчеркнуто мною – А.Д.); их дифференциация осу-

ществляется лексически и конситуативно» [3: 138]. В соответствии с таким подходом японская фраза КЁ: МО АМЭ ГА ФУРУ (今日も雨が降る) в «Грамматике японского языка» И.В. Головнина сопровождается двойным переводом: «И сегодня (идет дождь) будет идти дождь» [3: 138], что, с нашей точки зрения, требует уточнения. Поскольку глагол ФУРУ (降る) «идти (о дожде и снеге)» относится к активным глаголам, он, как и другие глаголы этого большого семантического класса (食べる、読む、走る、書く、数える、建てる、習う、教える и проч.), в форме индикатива (словарная форма на -У/-РУ или определительно-заключительная основа глагола в терминах японской лингвистической традиции) имеет значение будущего времени. А настоящему времени в разговорном японском языке будет соответствовать форма длительного вида – ФУТТЭ ИРУ (降っている). Как отмечается в авторитетной грамматике японского языка [6], значение настоящего времени в разговорном японском языке у активных глаголов в форме индикатива относится к редким исключениям, например: ЁКУ ФУРУ НЭ 「良く降るね」 «Ну и льёт!»; ЁКУ ТАБЭРУ НЭ 「よく食べるね」 «Ох, и ест же!» [6: 132]. Для выяснения справедливости двоякого толкования фразы КЁ: МО АМЭ ГА ФУРУ (今日も雨が降る) нами был предпринят специальный опрос естественных носителей японского языка, о результатах которого речь пойдёт в последнем разделе этой статьи.

При большой изменчивости временных характеристик японского глагола в зависимости от речевой ситуации, синтаксических условий, лексической дистрибуции и прочего, строго говоря, единого «настояще-будущего времени» в японском языке не существует. И, вероятно, нельзя сказать, что носителями японского языка «настоящее и будущее воспринимаются как единый план» [3: 138]. Маркер непрощедшего времени японского глагола -У/-РУ, подобно вазе Рубина в гештальтпсихологии, в зависимости коммуникативных интенций отправителя или от специфики восприятия конкретного получателя речи реализует лишь одно из двух своих значений. В каждом конкретном языковом выражении присутствуют либо настоящее, либо будущее за исключением так называемых «вневременных» – постоянных или повторяющихся действий (подробнее – ниже).

Использование термина «настояще-будущее время» приводит к нечеткости формулировок. Так, например, И. В. Головнин пишет: «Узконастоящее действие (? –АД), совершение которого в текущий момент специально подчеркивается, выражается глаголом в форме настояще-будущего времени длительного вида: АНОХИТО ВА СИМБУН О ЁНДЭ ИМАС (あの人は新聞を読んでいます) «Он читает (сейчас) газету»» [3: 138] (подчеркнуто мною – А.Д.). И далее: «Вот примеры, иллюстрирующие употребление глаголов в форме настояще-будущего времени с целью выражения будущих действий: ХОН-ДЗЁ:ЯКУ ВА СО:ХО: НО ХИДЗЮН-ГО ТАДАТИНИ ХАККО:СУРУ (本条約は、双方の批准後直ちに発行する) «Настоящий договор вступает (вступит) в силу сразу же после его ратификации обеими сторонами»; ИМАНИ КУРУ ДЗО Я (今に来るぞや) «Сейчас же придет!»» [3: 138]. В первой цитате перед нами активный глагол ЁМУ (読む) «читать»; в индикативе (форма на -У/-РУ) этот глагол имеет значение будущего времени, а в форме длительного вида получает значение настоящего времени, обозначая длящийся процесс. Во второй цитате приведены два примера с предельными глаголами (ХАККО:СУРУ «вступать в силу»; КУРУ

«приходить»). В форме на -У/-РУ такие глаголы имеют значение будущего времени (подробнее – первом разделе).

В этой публикации мы кратко остановимся на временных характеристиках японских глаголов разных семантических классов в форме на -У/-РУ, затронем проблему так называемых «всевременных» форм, абсолютного и относительного употребления времен в современном японском языке; кроме того, остановимся на некоторых стилистических особенностях относительного употребления времен в литературных текстах. В последней части статьи кратко изложим результаты опроса носителей японского языка относительно временных значений глагола ФУРУ (降る) в разговорном и книжном стилях.

1. Связь временных характеристик сказуемого с семантикой глагола и контекстом

Категория грамматического времени по-разному выражается у глаголов различных семантических классов. Так, активные глаголы (動態動詞 или 動きの動詞 в японской лингвистике) – 歩く、たたく、食べる、読む、習う、教える、勉強する、飾る、建てる и проч. – в словарной форме (форма на -У/-РУ) имеют значение будущего времени, а в форме длительного вида (форма на -ТЭ/-ДЭ ИРУ) они выражают значение настоящего времени и обозначают длящиеся действия и процессы. Например:

1. あなたにも教えるわ。《Ну, научу и тебя тоже》;
2. 部屋をきれいに飾るよ。《Нарядно комнату украшу》;
3. 雨が降っているよ。《Дождь идет!》;
4. 彼は大きな家を建てているらしいです。《Кажется (говорят, что), он строит большой дом》.

Предельные глаголы (瞬間的動詞 в японской лингвистике) – 座る、入る、立つ、壊れる、成る、被る и проч. в форме на -У/-РУ также имеют значение будущего времени, а в форме на -ТЭ/-ДЭ ИРУ они приобретают значение длящегося результата действия. Например:

5. 失礼ですけど、入るよ。《Извините, но я войду》;
6. このように扱うと壊れるよ。《Если так обращаться (с вещью), то (она) ломается》;
7. あの家は、空屋になっている。《Тот дом сейчас пустует》;
8. 子供は帽子をかぶっている。《На (голову) этого ребенка надета шапка》;
9. 玩具が壊れている。《Эта игрушка поломана》.

Стативные глаголы (状態動詞; ある、いる、分かる、できる、違う、見える、聞こえる、違う、異なる и т. п.) в словарной форме (форма на -У/-РУ) выражают настоящее время, тогда как форма на -ТЭ/-ДЭ ИРУ у глаголов этого семантического класса приобретает перфектное значение, например:

10. 庭に大きな木がある。《Во дворе есть большое дерево》;
11. 学長と理事長は考え方が異なる。《Образ мыслей ректора и председателя совета директоров не совпадают》;
12. ズボンからシャツが見えているよ。《Из брюк (у тебя) рубашка вылезла!》;

13. あれ？Yさん、聞こえていますか。《Что такое? Господин Y, вы (меня) слышите?》

14. もう答えが分かっているから… 《Так как я уже понимаю (твой) ответ...》.

Семантически со стативными глаголами близки глаголы психофизического состояния (感じる、考える、思う и проч.). Их словарная форма (индикатив) также относится к настоящему времени, настоящее время выражает и форма длительного вида, которую отличает лишь большая основательность суждения, например:

15. この判断は正しいと思う。《Думаю, что это решение правильно》;

16. 自宅に戻ることの嬉しさを感じる。《Чувствую радость возвращение в родной дом》;

17. 週末はキャンプにでかけようと思っている。《Намереваюсь поехать на уикенд в лагерь》;

18. 秋の気配を感じている。《Чувствую дыхание осени》.

С настоящим временем обычно связана словарная форма предикативных прилагательных японского языка, например:

19. この桜の花が美しい。《Цветы этой вишни красивы》;

20. お会いできて大変嬉しいです。《Очень рад, что удалось встретиться (с вами)》.

Время японских глаголов и предикативных прилагательных по-разному выражается в зависимости от контекста, который может задаваться формами наклонения и модальности. Временной координации действий служат и так называемые «временные обстоятельственные существительные» [3: 93-94] Например:

21. 今、大変忙しいです。《Я сейчас занят》;

22. 今日、一日中忙しいです。《Сегодня я весь день буду занят》;

23. 私には、金がある。《У меня деньги есть》;

24. 北海道は明け方まで日本海側を中心に雪や雨の降る所があり、平野部でも雪の積もる所があるでしょう。(Фраза заимствована из прогноза погоды 14 ноября 2021 г.).

В примере 21 настоящее время адъективного сказуемого подкрепляется наречным именем ИМА «сейчас», в 22-ом примере обстоятельство ИТИНИТИДЮ: «весь день» изменяет временную перспективу фразы, и адъективное сказуемое получает значение будущего времени. В следующем примере (23) стативный глагол АРУ «есть, имеется» в соответствии со своими имманентными свойствами имеет значение настоящего времени. А в 24-ом примере обстоятельство АКЭКАТА МАДЭ «до рассвета» и предположительное наклонение, выраженное служебно-предикативным словом ДЭСЁ: «вероятно», задают иную временную перспективу фразы, и составное глагольное сказуемое получает значение будущего времени.

Как видим, японские глаголы разных семантических групп имеют различные временные характеристики; выражение грамматического времени в япон-

ском языке связано с видовыми и иными значениями аналитической глагольной формы на -ТЭ/-ДЭ ИРУ¹, а также с категорией предположительного наклонения.

2. Использование глагольных форм на -У/-РУ для обозначения постоянных, длящихся, «всвременных» действий

Глаголы в форме на -У/-РУ могут обозначать действия, не укладывающиеся в рамки категорий настоящего или будущего времени. Речь идет о действиях, представленных в правилах, непреложных истинах, пословицах, явлениях природы, обычаях, а также о регулярно повторяющихся действиях. По мнению И.В. Головнина, при этом «настоящее и будущее воспринимается как единый план»; глаголы в форме на -У/-РУ «выражают постоянные или повторяющиеся действия, в том числе всевременные...» [3: 138]. Рассмотрим следующие примеры²:

1. 私は、これから弁当を食べる «Я сейчас буду есть бэнто»;
2. 日本人は、魚をよく食べる «Японцы часто едят рыбу»;
3. もうすぐ太陽は東の山に沈む «Совсем скоро солнце сядет за восточными горами»;
4. 太陽は、東から上って西に沈む «Солнце всходит на востоке и садится на западе»;
5. 今後、部外者の出入りを禁止する «Впредь вход посторонних лиц запрещается»;
6. オートバイの通学を禁止する «Ездить в школу (университет) на мотоцикле запрещено».

В первом примере глагол ТАБЭРУ «есть» (как и подобает глаголам из семантической группы активных глаголов, обозначающих процессы) имеет значение будущего времени, которое усиливается и конкретизируется обстоятельством КОРЭ КАРА «с настоящего момента»; во втором примере сообщается об общеизвестном факте японской пищевой культуры, пришедшем в настоящее из далекого прошлого. В примерах 3-6 используются предельные глаголы СИД-ЗУМУ «тонуть, погружаться, заходить, садиться (о солнце)» и КИНСИСУРУ «запрещать», которые, как было показано выше, в форме на -У/-РУ имманентно

¹ И. Харасава со ссылкой на Т. Ёсикава (吉川武時1976) показал, что аналитическая глагольная форма на -ТЭ/-ДЭ ИРУ, обычно называемая в отечественной японистике категорией длительного вида, может иметь пять основных значений:

1. 動きの進行 (ход, развитие действия) : 「山の上は今雪が降っている」 «Сейчас в горах идет снег»;
2. 動きの結果状態 (сохранение результата действия) : 「子供は帽子をかぶっている」 «На (голове) ребенка надета шапка»;
3. 動きの継続 (длящееся действие) : 「その家の玄関は北を向いている」 «Вестибюль этого дома обращен на север»;
4. 繰り返し (повторение действия) : 「次郎は、毎週テニスをしている」 «Дзиро каждую неделю занимается теннисом»;
5. 経験 (наличие опыта) : 「その俳優は、すでに4回も結婚している」 «Этот актер женился уже четыре раза» [7: 84-85].

² Примеры заимствованы из книги И. Харасава [7: 65].

связаны со значением будущего времени. Это значение реализуется в примерах 3 и 5, будучи подкрепленным соответствующими обстоятельствами – МО СУГУ «вот-вот, совсем скоро» в третьем примере и КОНГО «в будущем, впредь» – в пятом. В четвертом же примере речь идет о регулярно повторяющемся астрофизическом явлении солнечной системы, а в пятом – о вводимом правиле посещения студентами университетского кампуса. Таким образом, 2-й, 4-й, и 6-й примеры следует отнести к вышеназванной категории постоянных, длящихся и так называемых «вневременных» действий, описанной проф. И.В. Головниным в его «Грамматике современного японского языка» [3: 138].

И.В. Головнин отмечает также, что глаголы японского языка в форме на -У/-РУ в описанных выше постоянных, длящихся или «вневременных» действиях употребляются наиболее часто [3: 138]. Мы не располагаем статистическими данными, однако склоны считать такие выражения особыми случаями функционирования глаголов японского языка в форме на -У/-РУ.

3. Абсолютное и относительное времена японского глагола

Японский лингвист Харасава Ицуо (原沢伊都夫), рассматривая особенности временных форм японского языка в сложноподчиненном предложении, говорит об относительном и абсолютном временах японского глагола (相対的な時制・絶対的な時制) [7: 64-71]. С точки зрения И. Харасава, абсолютное время – это грамматическое время, соотнесенное с моментом речи, а относительное время – грамматическое время сказуемого придаточного предложения, соотнесенное не с моментом речи, а с грамматическим временем сказуемого главного предложения [7: 66-67]. По мнению И. Харасава, в главном предложении сложноподчиненного предложения всегда используется абсолютное время, а в придаточном – может использоваться и абсолютное время (когда временная форма сказуемого придаточного предложения соотносится с моментом речи) и относительное, когда сказуемое придаточного предложения, соотносится не с моментом речи, а с грамматическим временем сказуемого главного предложения [7: 66-69]. Например¹:

① 電車に乗る前に切符を買った。«Перед тем как сесть в электричку, купил билет»;

② 電車に乗った後で切符を買った。«Купил билет после того, как сел в электричку»;

③ 日本に行った時に新しい日本語教科書を買った。«Когда ездил в Японию, купил новые учебники японского языка»;

④ 日本に行った時に新しい日本語教科書を買う。«Когда поеду в Японию, куплю новые учебники по японскому языку».

В первом и втором примерах последовательность действий, выражаемых сказуемыми главного и временного придаточного предложений, конкретизируется наречными именами МАЭНИ «до того, как» и АТОДЭ «после того, как», выполняющими функцию союзных слов. В первом примере действие главного предложения предшествует действию придаточного: сначала купил билет, затем сел в электричку, а во втором примере – наоборот – действие придаточного

¹ Первый и второй примеры заимствованы: И. Харасава, [7: 67].

предложения предшествует действию главного: сначала сел в поезд, а потом купил билет. В третьем и четвертом предложениях употребляется союзное слово ТОКИНИ «когда», которое не имеет отношения к обозначению последовательности действий, выражаемых сказуемыми главного и придаточного предложений. Поэтому временные характеристики действий главного и придаточного предложений выражаются исключительно формами глагольных сказуемых. В обоих примерах (3-й, 4-й) сказуемое придаточного предложения имеет значение предшествования. В третьем примере «сначала поехал, затем купил», в четвертом примере «купит после того, как поедет». Возможность использования формы прошедшего времени в придаточных предложениях такого типа, где сказуемое главного предложения имеет значение будущего времени и обозначает неосуществленное действие, является дополнительным свидетельством того, что форма сказуемого придаточного предложения имеет «соотносительно-временное значение» (И. В. Головнин). Сказуемое придаточного предложения, облеченное в форму прошедшего времени – ИТТА ТОКИ «когда поеду» никак не соотносится с реальным временем высказывания, а имеет исключительно относително-временное значение предшествования.

При относительном употреблении времен прошедшее время сказуемого в придаточном предложении имеет значение предшествования, то есть совершается раньше действия, обозначенного сказуемым главного предложения. В случаях, когда сказуемое придаточного предложения облечено в формы не прошедшего времени на -У/-РУ, раньше совершается действие, обозначаемое сказуемым главного предложения, а после этого действие, обозначенное сказуемым придаточного предложения. В концепции И.В. Головина, для описания времени сказуемого придаточного предложения в форме на -У/-РУ по отношению к сказуемому главного предложения используется термин «непредшествование» [3: 139], который показывает, что действие, обозначаемое сказуемым придаточного предложения, осуществляется после совершения действия, обозначаемого сказуемым главного предложения.

Рассматривая проблему относительного употребления времен в японском языке, И.В. Головнин показал, что «глаголы в формах на -У/-РУ и -ТА/-ДА могут ... использоваться переносно в экспрессивных целях, для стилистической окраски текста ...»:

① ТО:КЁ: НО НАНДЗЮ: МАН НО ИЭ ВА ИТИДО:НИ СИНДО:СИТА. КАВАРА ГА ОТИРУ. МАДОГАРАСУ ГА ТОБУ. ИСИГАКИ ГА КУДЗУРЭРУ «Несколько десятков тысяч домов в Токио одновременно закачались. Падает черепица. Летит оконное стекло. Разваливаются каменные заборы».

② САЙТА, САЙТА, САКУРА ГА САЙТА «Расцвела, расцвела, вишня расцвела (и цветет)!» [3: 139].

Первый пример, по всей вероятности, представляет собой описание землетрясения в Токио и интерпретируется И.В. Головиным как «настоящее историческое» [3: 139]. Использование форм настоящего времени в описании событий прошлого создает эффект наглядности, оживляет историческое описание. Во втором примере используется известная фраза из неоднократно переиздававшейся Хрестоматии японского языка для начальной школы 『小学国語読本』. Как справедливо указывает И.В. Головнин, в этой фразе у формы прошедшего вре-

мени появляется «подчеркнуто перфективный оттенок» [3: 140], повышающий экспрессию речевого выражения.

Экспрессивное переключение временных планов с целью повышения речевой экспрессии – распространенный стилистический прием, широко используемый в японской художественной литературе. Вот два примера из романа Я. Кавабата «Снежная страна»:

① ああ、天の河と、島村も振り仰いだとたんに、天の河のなかへ体がふうと浮き上ってゆくようだった。天の河の明るさが島村を掬い上げそうに近かった。旅の芭蕉が荒海の上に見たのは、このようにあざやかな天の河の大きさであったか。裸の天の河は夜の大地を素肌で巻こうとして、直ぐそこに降りて来ている。恐ろしい艶めかしさだ。 «"А-а... Млечный Путь..." - подумал Симамура, тоже бросив взгляд на небо. И у него сразу возникло такое чувство, словно его тело всплывает в этот Млечный Путь. Млечный Путь был совсем близко, он притягивал. Может быть, Басё, плывя по бурному морю, видел ту же яркую бесконечность над своей головой? Млечный Путь льнул к земле всей своей наготой и стекал вниз. Он был тут, совсем рядом. До сумасшествия обольстительный» (Перевод З. Рахима; подчеркнуто мною – А.Д.);

② …地上になんの形もないほのかさに駒子の顔が古い面のように浮んで、女の匂いのすることが不思議だった。見上げていると天の河はまたこの大地を抱こうとしておりて来ると思える。大きい極光のようでもある天の河は島村の身を浸して流れて、地の果てに立っているかのようにも感じさせた。しいんと冷える寂しさでありながら、なにか艶めかしい驚きでもあった。Комако смутно проступает из тьмы, как старинная маска, и ... он, Симамура, чувствует рядом с собой женщину. Симамура смотрел на Млечный Путь, и ему снова стало казаться, что он надвигается на землю. Казалось, Млечный Путь, похожий на огромное северное сияние, течет и омывает его тело. А сам Симамура словно бы стоит на краю земли. И Млечный Путь наполняет его леденящей, пронизывающей тоской и в то же время обольщает, обольщает... (Перевод З. Рахима; подчеркнуто мною – А.Д.).

В первом примере повествование в прошедшем времени о драматических событиях, связанных с отношениями Симамуры с двумя молодыми девушками, вдруг прерывается поразившей воображение Симамуры картиной необычайно яркого темной ночью Млечного Пути. Погрузившись в воспоминания, Симамура как бы снова переживает драматические события прошлого, но в тексте вдруг появляется фраза со сказуемым в форме настоящего времени – 恐ろしい艶めかしさだ «Невероятное (ужасное) очарование!» Любопытно, что в блистательном переводе З. Рахима последняя фраза этого примера 恐ろしい艶めかしさだ «Невероятное (ужасное) очарование!», будучи в качестве парцеллированного обособленного определения синтаксически соединенной со словом «он» (Млечный Путь) из предыдущего предложения, сомкнулась с общим планом повествования в прошедшем времени. Прошедшим временем русского языка передано настоящее время японского текста и в следующем (втором) примере. Однако в тексте оригинала опять имеет место переключение временных регистров: в организованный в форме прошедшего времени дискурс вдруг вбрасывается фраза, со сказуемым в форме настоящего времени: 天の河はまたこの大地を抱こうとしておりて来ると思える «(Симамуре) снова кажется, что Млечный Путь спускается вниз, чтобы обнять землю». В результате повествование оживает яр-

ким образом главного героя романа, пораженного необычайной красотой ночного звездного неба.

Эти примеры (также как и примеры И.В. Головнина) показывают, что относительное грамматическое время в связном тексте может встречаться и в формах сказуемого главного предложения, и что японский язык в этом отношении обладает большей гибкостью, чем, например, русский язык.

4. Результаты опроса носителей языка относительно временных характеристик глагола ФУРУ 降る «идти о дожде и снеге»

В «Грамматике японского языка» И.В. Головнина японская фраза КЁ: МО АМЭ ГА ФУРУ (今日も雨が降る) сопровождается двойным переводом: «И сегодня (идет дождь) будет идти дождь» [3: 138]. Однако глагол ФУРУ (降る) «идти (о дожде и снеге)» относится к семантической группе активных глаголов (食べる、読む、走る、書く、数える、建てる、習う、教える и многие другие). Как было показано в первом разделе этой статьи, активные глаголы японского языка (в японской грамматической литературе – 動態動詞、動きの動詞、継続動作動詞) в форме индикатива на -У/-РУ, кроме особых случаев (ср. раздел 2 этой статьи), имеют значение будущего времени. Значение настоящего времени в разговорном японском языке глаголы из этой семантической группы приобретают в форме длительного вида – ФУТТЭ ИРУ (降っている). Чтобы проверить возможность двойного перевода вышеприведенной фразы мы провели письменный опрос 7-ми лиц, для которых японский язык является родным и которые обладают достаточной компетенцией в интерпретации явлений грамматики японского языка (так как были или являются преподавателями и аспирантами Школы языка и культуры аспирантуры Осацкого государственного университета). Опрос состоял из следующих вопросов:

1) Как с точки зрения современного японского языка вы воспринимаете грамматическое время во фразе 「今日も雨が降る」? Она относится к настоящему или к будущему времени? Есть ли в ней для вас двусмысленность?

2) Подходит ли фраза 「ああ、また降るか」 для ситуации, когда вы заметили, что за окном снова пошел дождь и хотите сообщить об этом окружающим?

3) Как вы воспринимаете временные параметры фразы 「今日も雨が降る」 в тексте песен? Это настоящее время или будущее? (Был представлен текст и звуковая дорожка двух известных эстрадных песен.)

① 「今日も雨が降る」 в исполнении М. Кагадзё (加賀城みゆき 1947-1991)

帰らぬ帰らぬあの日の夢よ
うつろな心に今日も雨がふる
こんなにこんなに私を泣かす
悲しい心に今日も雨が降る

② 「今日も雨が降る」 в исполнении А. Ясиро (八代亜紀 1950-)

雨...雨...雨が今日も雨が降る

あの人住む町も雨かしら... (Приводятся только первые куплеты).

4) Как вы оцениваете замену формы на -У/-РУ глагола 「降る」 формой длительного вида 「降っている」 в японском переводе песни Сальваторе

Адамо (Salvatore Adamo 1943-) «Tombe la neige» («Падает снег»)? Какой из двух вариантов перевода ключевой фразы песни более адекватен?

Дело в том, что изначально существовал следующий перевод песни (приводим только первый куплет):

- ③ Tombe la neige
Tu ne viendras pas ce soir
Tombe la neige
Et mon cœur s'habille de noir

雪は降る あなたは来ない
雪は降る 重い心に
むなしい夢 白い涙
鳥はあそぶ 夜は更ける

Однако после заявления певца, приехавшего в Японию на гастроли, о том, что тексты песен должны быть переведены на японский язык предельно точно, появился следующий перевод:

- ④ 雪が降っている
今夜君は来ない
雪が降っている
僕の心を覆う黒い衣 [8]

Ответы были получены от пяти респондентов. Они однозначно показали, что взятая отдельно фраза «今日も雨が降る» для носителей современного японского языка имеет значение будущего времени. Вот один из характерных ответов: «今日も雨が降る」と言われたら、私は「未来」だと感じます。今は降っていません。「雨が降る」だけの場合も、未来だと感じます。現在形なら、「雨が降っている」ですよ、やっぱり «Что касается фразы «今日も雨が降る», то в моём восприятии – это будущее время. То есть сейчас (дождь) не идёт. Даже если говорить только о (фрагменте) «雨が降る», то, по моим ощущениям, это будущее время. Если бы это было настоящее время, следовало бы сказать «雨が降っている»».

На второй вопрос – может ли фраза «ああ、また降るか» использоваться для описания ситуации, когда говорящий обнаружил, что дождь опять пошёл и хочет сообщить об этом окружающим (ср. русск. «Ой, опять идет!») – тоже был получен однозначный ответ. Один из респондентов написал: «ああ、また降るか」という表現は中途半端な感じがします。「ああ、また降ったか」か、あるいは、「また降っているな」と表現するのではないのでしょうか? «ああ、また雨だね」となれば、今、降っています。」 «Выражение «ああ、また降るか» (для описанной ситуации) мне представляется не вполне адекватным. Ведь обычно говорят нечто вроде «ああ、また降ったか» «Ой, опять пошёл!» или «また降っているな» «Ой, опять идет!». Если же мы скажем «ああ、また雨だね» («Ой, опять дождь!»), то это и будет отсылкой к настоящему времени». Другой респондент ответил: «ああ、また降るか」と言えると思います、また、今、降り続けている状態ではなく、降っているかわからない状態が考えられます。」 «Воспользоваться фразой «ああ、また降るか» можно, только это будет высказывание не о ситуации, когда (дождь) продолжает идти, а о ситуации, когда мы точно не знаем, идёт он уже или ещё не идёт». В другом ответе говорилось, что в современном разговорном языке японцы не склонны исполь-

зывать глагол 「降る」 в значении настоящего времени, и в описанной ситуации более естественно звучало бы нечто вроде 「振り出しているよ」 «Опять пошёл!».

В ответах на третий вопрос мнения разошлись. Трое респондентов однозначно ответили, что в текстах обеих песен фраза 「今日も雨が降る」 соотносится с настоящим временем. Один из респондентов увидел в первой песне будущее время в полном соответствии с временными характеристиками рассматриваемой фразы в разговорном языке. Другой дал противоречивый ответ, указав, что формально временное значение глагола в этих песнях – это 近未来 «ближайшее будущее», а по смыслу песен – настоящее время. Один из респондентов дал ссылку на детскую песню «Дождь» 「雨」 (слова Х. Китахара, музыка Р. Хирота 北原白秋作詞・弘田龍太郎作曲), в которой глагол ФУРУ «идти о дожде и снеге» в форме на -У/-РУ с еще большей очевидностью связывается со значением настоящего времени, ср.:

雨がふります 雨がふる
遊びにゆきたし 傘はなし
紅緒の木履も緒が切れた

雨がふります 雨がふる
いやでもお家で 遊びましょう
千代紙おもしろい たたみましょう...

(Всё) дождь идёт, (всё) каплет дождик
Гулять (мне) хочется, но нет зонта
И красный ремешок на башмачке порвался

(Всё) дождь идёт, (всё) каплет дождик
Хоть и не хочется, а дома поиграем
Сложим оригами из узорчатой цветной бумаги

На дополнительный вопрос о временной характеристике глагола 「降る」 в этой песне от одного из респондентов был получен следующий комментарий: ... 「雨」の歌は、嘗て、日本の小学校で、代表的な童謡でした…、…終止形「ル形」<英語：現在形>ですが、日本の私たちも、進行形に相当の意味で解釈している事が可能と思われます。私の乏しい推測で、恐れ入りますが、ここで、仮に、進行形で表現した、「雨が降っています」の表現としましたら、ただ、進行中の状態（事実）の描写に終わるだけではと考えます。雨降りで、外で遊べない子供たちの悲しい心情や、…苦しく、厳しそうな生活環境の中での、そうした子供たちの物悲し気な様子が、進行形では、十分に、伝わって来ないのではと思いました。さらに、私には、「雨が降ります 雨が降る」とした、現在形での繰り返の方が、進行形での繰り返しより、もの悲しさに加え、作者北原が、そうした子供たちへ投げ掛ける [同情とやさしさが] 伝わって来るように思えました。«Песня «Дождь» раньше была типичной детской песней в японской школе. ... Заключительная форма глагола на -У/-РУ, соотносимая с настоящим временем английского языка, в некоторых случаях, вероятно, может быть соотнесена по смыслу с формой длительного вида. Из-

вините, что затрудняю вас своим скромным предположением, но я думаю, что если бы мы внесли в текст песни форму длительного вида 「雨が降っています」, то содержание песни исчерпывалось бы изображением ситуации (факта) длящегося действия. Форма длительного вида не смогла бы в полной мере передать душевные переживания детей, не имеющих из-за дождя возможности гулять на улице, их грустный облик в безжалостной и суровой жизненной среде. Более того, повторяемая в форме настоящего времени (Sic! Подчеркнуто мною - А.Д.) фраза 「雨が降ります 雨が降る」 лучше, чем форма длительного вида, подходит для выражения сочувствия и доброты, проявляемых автором текста песни – Х. Китахара – по отношению к детям».

Таким образом стало очевидно, что в жанре популярной песни (в книжной речи) глагол 「降る」 может существенно отклоняться от временных параметров, которые ему имманентно присущи в современном разговорном языке. Кроме того, форма длительного вида, по мнению респондента, лишена разнообразных коннотаций, связанных с простой (не видовой) формой глагола, о которых он пишет в этом сообщении.

В ответах на четвертый вопрос консенсусом стало представление о том, что книжный (песенный) язык отличается от разговорного и что переводчик второй версии (фрагмент ④, в котором используется форма длительного вида 降っている), проявив излишний буквализм, породил «пресный текст выхолостив (поэтическую) атмосферу (стиха)» (やぼったいですね。雰囲気台無しです). Как написал один из респондентов, «в этом случае и без буквального перевода присутствует ощущение того, что “дождь идет сейчас” » (この場合は、丁寧に訳されていなくても、「今降っている」と感じます). Здесь мы опять получаем свидетельство о большей стилистической выразительности простой (не видовой) формы глагола на -У/-РУ по сравнению с формой длительного вида, а также и о принципиальных различиях во временных значениях глагольных форм в разговорном и книжном языках. Таким образом, двойной перевод фразы 「今日も雨が降る」 в Грамматике японского языка И.В. Головнина не является ошибкой, однако требуется примечание о том, что значение настоящего времени имеет место в книжном языке.

Заключение

Велика заслуга И.В. Головнина, показавшего, что в японском языке система времен принципиально отличается от системы времен, например, русского языка. Однако термин «настояще-будущее время» трудно признать удачным. Между настоящим и будущим временем в японском языке нет такой строгой границы, как в русском и других индоевропейских языках, однако нет и единого «настояще-будущего» времени. Можно говорить об оппозиции непрошедшего и прошедшего времен в японском языке. Универсальным показателем непрошедшего времени японского глагола является грамматический формант словарной формы («определительно-заключительной основы») глагола -У/-РУ.

Категория грамматического времени в японском языке очень подвижна, она тесно связана с категориями вида, наклонения и модальности. Время по-разному выражается у глаголов разных семантических групп, по-разному выражается в зависимости от контекста и речевой ситуации. Смена времен в повест-

вательном тексте – важное стилистическое средство, оживляющее повествование. Для японского языка актуальна оппозиция абсолютного и относительного употребления времен, которая не исчерпывается сферой сложноподчиненного предложения.

Особая изменчивость временных форм глаголов наблюдается в книжной речи. Здесь имеет широкое распространение так называемое «относительное» употребление времен, когда грамматическое время языковых единиц текста не согласуется с моментом речи. Такое использование временных форм имеет богатые экспрессивно-художественные возможности и часто применяется в письменной речи для повышения речевой экспрессии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алпатов В. М., Аркадьев П. М., Подлесская В. И. Теоретическая грамматика японского языка (в двух томах). Том 1. М.: Наталис, 2008. – 463 с.
2. Анохина Е.В. Японский язык. Справочник по грамматике. 4-е изд. — М.: Живой язык, 2016. – 224 с.
3. Головнин И. В. Грамматика современного японского языка. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 316 с.
4. Дьяконов О.В. Нескучная японская грамматика, советы японского городского. – Москва: Эксмо, 2015. – 300 с.
5. Карпека Д.А. Грамматика японского языка. Том 2. СПб.: Восточный экспресс, 2018. – 788 с.
6. 『現代日本語文法』 3 / 日本語記述文法研究会 / 代表 新田義男 東京 2007. – 321 с.
7. 『考えて、解いて、学ぶ日本語教育の文法』 / 原沢伊都夫著 / 東京：スリーエーネットワーク, 2010. – 180 с.
8. 雪が降る 歌詞の意味・和訳 アダモ («Снег идет» / Смысл и перевод на японский язык текстов песен / Адамо) // Электронный ресурс. URL: <http://www.worldfolksong.com/songbook/chanson/tombe-la-neige.html> Дата обращения: 23.11.2021.

REFERENCES

1. Alpatov V.M., Arkadiev P.M., Podlesskaya V.I. Theoretical grammar of the Japanese language. Volume 1. Moscow: Natalis, 2008. 463 p.
2. Anokhina E.V. Japanese. A grammar reference. 4th ed. Moscow: Living language, 2016. 224 p.
3. Golovnin I. V. Grammar of the modern Japanese language. Moscow: Publishing house of Moscow State University, 1986. 316 p.
4. Dyakonov O.V. Not boring Japanese grammar, advice from a Japanese policeman. Moscow: Eksmo, 2015. 300 p.
5. Karpeka D.A. Japanese grammar. Volume 2. Saint Petersburg: Vostochny Express, 2018. 788 p.
6. Modern Japanese Grammar. Volume 3. Japanese Descriptive Grammar Study Group. Representative Yoshio Nitta, Tokyo 2007. 321 p.

7. Thinking, Solving, Learning. Japanese Language Educational Grammar, by Ituo Harasawa. Tokyo: Three A Network, 2010. 180 p.
8. "It's Snowing". Meaning and Japanese Translation of Lyrics. Adamo. Electronic resource / URL: <http://www.worldfolksong.com/songbook/chanson/tombe-la-neige.html> Date of access: 11/23/2021.

Информация об авторе: Дыбовский Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019-2022 годах - приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осацкого университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения).

г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

aledybo@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Alexander S. Dybovsky Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019-2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.

Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

aledybo@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / Received: 01.12.2021

Одобрена после рецензирования и доработки / Revised: 25.12.2021

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2021

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов./The author declares no conflicts of interest

© Дыбовский А.С. 2021

© «Педагогика: история, перспективы» 2021

Уважаемые друзья коллеги!

Поздравляем Вас с Новым годом и Рождеством!

Новый год – это всегда что-то особенное: время чудес, волшебства, надежд, оптимистичных планов.

Желаем Вам исполнения желаний и планов, здоровья и добрых событий в вашей семье! Радости, терпения, удачи, сил и энергии!

Благодарим Вас за то, что были с нами весь этот год, публиковали свои статьи и читали статьи своих коллег, обучались, делились своими наблюдениями, знаниями и результатами!

Успехов Вам и Вдохновения!

«Есть только два способа прожить жизнь.

Первый — будто чудес не существует.

Второй — будто кругом одни чудеса».

Альберт Эйнштейн

С уважением, главный редактор журнала Литвинов К.А

Научный редактор Игнатович В.К.

и редакция журнала " Педагогика: история, перспективы"

РУКОВОДСТВО ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2-4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 1000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит: прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

- «Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
- в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 - 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:

- Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);
- Название работы (Приводятся на русском и английском языках)
- Сведения об авторе (на русском и английском языках):
- фамилия, имя, отчество автора полностью
- должность, звание, ученая степень автора
- полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес
- идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID -<https://orcid.org>)
- адрес электронной почты автора;
- аннотацию на русском и английском языках — не менее 150-200 слов
- ключевые слова (6-8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

-Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

-Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

-Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

-Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках - на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Meta-disciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270-285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218-5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:
-UsmanovT.S., GusmanovA.A., MullagalinI.Z., MuhametshinaR.Ju., ChervyakovaA.N., SveshnikovA.V. Features ofthe design of field development with the use

of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdeniy s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma "Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi" (Proc. 6th Int. Technol. Symp. "New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact"). Moscow, 2007, pp. 267-272. (in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большому количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

Электронный научный рецензируемый журнал

**ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ
2021. Том 4. № 6 (ноябрь-декабрь)**

Дата выхода в свет 29.12.2021

стр 134
