



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: history, prospects

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ



- *Образование и социум*
- *Управление образованием*
- *Коррекционная педагогика*
- *Инновационные практики образования*
- *Прикладные аспекты педагогических исследований*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*

Том 5, № 6, 2022

Педагогика: история, перспективы

Научный рецензируемый журнал Том 5 № 6 2022

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

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАЕН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

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)

Адресредакции 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/000-0001-8804-1525>

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

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

г. 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

Scopus Author ID: 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>

Scopus ID: 56530681200

г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», эксперт АНО ДПО «Академия инновационного образования и развития», главный научный сотрудник ФГБНУ «ИИДСВ РАО», член Президиума, академик «Академия детско-юношеского туризма и краеведения» им А.А. Остапца-Свешникова, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

г. Москва, 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, действительный член Российской академии естествознания

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

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

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

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

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 – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Нур-Султан, Казахстан

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

ORCID ID: <https://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,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

ScopusAuthorID:46861241300

г. 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
г. 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. Трнава
ORCID ID: <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)
ORCID ID: <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
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого–педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
Scopus Author ID: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>

Scopus Author ID: 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>

Scopus ID:56530681200

Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Expert of the Academy of Innovative Education and Development, Chief Researcher of FSBSI "IIDSV RAO", Member of the Presidium, Academician of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History named after A. A. Ostapts-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation. A. Ostapts-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation, member of the Scientific Council on the problems of raising the younger generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

Moscow, 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.

ORCID ID: <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, Member of the Russian Academy of Natural Sciences

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

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.

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

г. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural-historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),

ORCID ID: <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

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

Scopus Author ID: 55704832000

Nur-Sultan, Kazakhstan

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

Scopus Author ID: 57189048277

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

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
ORCID ID: <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.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>
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>
Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенников О.В., Паскальная Е.С. г. Краснодар, Россия Совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей	14	V.K.Ignatovich, S.S. Ignatovich, O.V.Grebennikov, E.S. Paskalnaya Krasnodar, Russia Joint creative activity of high school students and students as a source of development of their creative abilities
Паскальная Е.С., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Педагогические условия развития письменной речи младших школьников: опыт логического обоснования.	30	E.S. Paskalnaya, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Pedagogical conditions of development of written speech of junior schoolchildren: the experience of logical substantiation
Прохорова О.Ю., Завешина А.М. г. Москва, Россия Особенности адаптации первоклассников, обучающихся по программам развивающего и традиционного обучения	43	O. Prokhorova, A.M. Zaveshinova Moscow, Russia Features of adaptation of first-graders studying under the programs of developmental and traditional learning
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>
Михальская Д.С., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену	54	D. Mikhalskaya, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Stressogenic factors affecting graduates in preparation for the Unified State Examination
Некоз Я.О., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Елагина В.С. г. Челябинск, Россия Факторы развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях	82	Y.O.Nekoz, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia V.S. Elagina Chelyabinsk, Russia Factors in the development of aggressive behavior of adolescents in social networks
<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>
Попов П.П. г. Балашиха, Московская обл., Россия Литвинов К.А., Игнатович С.С. Лоскутова Д. В. г. Краснодар, Россия Особенности проведения медиации в разрешении семейных конфликтов с участием подростков	100	P.P. Popov Balashikha, Moscow Region, Russia K.A. Litvinov, S.S. Ignatovich, D.V.Loskutova Krasnodar, Russia Features of mediation in the resolution of family conflicts involving adolescents
<i>Информация для авторов</i>	132	<i>Information for Authors</i>



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-14-29

УДК 374.1

END LFEZTG

СОВМЕСТНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Олег Владимирович Гребенников

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7575-6804>

e-mail: olegvlad@inbox.ru

Екатерина Сергеевна Паскальная

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Аннотация. Введение. Исследование направлено на решение научной проблемы обоснования моделей продуктивного взаимодействия школы и вуза в решении задач развития творческих способностей учащихся. Гипотетически предпо-

лагается, что значимым ресурсом решения этой проблемы может выступать совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов, основу которой составляют их исследовательские интересы. Показана актуальность выявления и развития этих интересов в особых форматах субъект-субъектных взаимодействий. Цель статьи состоит в обосновании предложенной авторами модели такого взаимодействия.

Материалы и методы. Исследование проведено методами анализа научной литературы и моделирования совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Экспериментальная апробация созданной модели проводилась в форме Фестиваля творческих идей «Эврика». Общее число участников составило 150 человек.

Результаты и обсуждение. Выявлены и охарактеризованы различные позиции, с которых изучаются проблемы развития творческих способностей старшеклассников и студентов. Создана и апробирована модель образовательного события, в ходе которого могут выявляться и творчески обсуждаться проблематики перспективных научных исследований, отвечающие исследовательским интересам старшеклассников и студентов. Охарактеризованы ее основные блоки: диагностический, коммуникативный, содержательный и рефлексивный. Выделены перспективные проблематики развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов: феномен творчества и его значение в жизни человека; межпоколенные связи в семье; причины взаимного непонимания и конфликтов между детьми и взрослыми; роль семьи в формировании личности детей; проблемы выбора и подготовки к будущей профессии; современное образование и его роль в жизни человека; проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, соответствующие функциональные и эмоциональные состояния.

Выводы и заключение. Выявлено наличие у выступавших старшеклассников достаточно широкого спектра исследовательских интересов в гуманитарной сфере. Отрефлексированы психологические барьеры совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов.

Ключевые слова: творческие способности, исследовательские интересы, старшеклассники, студенты, образовательное событие

Для цитирования: Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенников О.В., Паскальная Е.С. Совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5. № 6. С. 14-29
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-14-29

Благодарность. Исследование выполняется при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/46

Original article.

**JOINT CREATIVE ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL
AND COLLEGE STUDENTS AS A SOURCE OF DEVELOPMENT
OF THEIR CREATIVE ABILITIES**

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: [IDhttps://orcid.org/0000-0002-1625-772X](https://orcid.org/0000-0002-1625-772X)

e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Oleg Vladimirovich Grebennikov

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7575-6804>

e-mail: olegvlad@inbox.ru

Ekaterina Sergeevna Paskalnaya

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Abstract. Introduction. The study is aimed at solving the scientific problem of substantiation of models of productive interaction between school and university in solving the problems of development of creative abilities of students. Hypothetically, it is assumed that a significant resource for solving this problem can be joint creative activities of high school and university students, the basis of which is their research interests. The relevance of identifying and developing these interests in special formats of subject-subject interactions is shown. The aim of the article is to substantiate the model of such interaction proposed by the authors.

Materials and methods. The research was carried out by methods of scientific literature analysis and modeling of joint creative activity of high school students and students. Experimental testing of the created model was conducted in the form of the Festival of creative ideas «Eureka». The total number of participants was 150 people.

Results and discussion. Various positions from which the problems of developing the creative abilities of high school and college students are studied have been identified and characterized. The model of educational event was created and tested, in the course of which the problems of promising scientific research that meet the research interests of high school and college students can be identified and creatively discussed. Its main blocks are characterized: diagnostic, communicative, informative and reflective. Prospective problems of development of joint creative activity of senior pupils and students are singled out: a phenomenon of creativity and its importance in human life; intergenerational connections in a family; reasons of mutual misunderstanding and conflicts between children and adults; the role of a family in forming children's personality; problems of choice and preparation for a future profession; modern education and its role in human life; problems of interrelations of a person with the surrounding world, corresponding functional and emotional states.

Conclusions and Conclusion. The presence of a wide enough spectrum of research interests in the humanitarian sphere has been revealed in the high school students who spoke. Psychological barriers of joint creative activity of high school students and students were reflected.

Keywords: research interests, high school students, college students, educational event

For citation: Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Grebennikov O.V., Paskalnaya E.S. Joint creative activity of high school students and students as a source of development of their creative abilities. *Pedagogy: History, Prospects.* 2022. Vol. 5. No 6. P. 14-29 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-14-29

Acknowledgement. *The research was supported financially by the Kuban Scientific Foundation within the framework of the scientific project No. PPN-21.1/46.*

Введение. Преемственность школы и вуза выступает важнейшим условием непрерывности процесса развития творческих способностей учащихся при переходе на новый этап своего профессионально-личностного самоопределения. Однако далеко не всегда эта преемственность осуществляется достаточно эффективно. Школьные учителя, видящие свою основную задачу в подготовке выпускников к сдаче Единого государственного экзамена, редко применяют педагогические технологии, нацеленные на развитие творческих способностей ученика уже после окончания школы.

Чтобы пояснить данное утверждение, условно выделим три уровня содержания жизни современной школы.

Самый нижний, *первый уровень* содержит в себе наиболее устоявшиеся представления и способы профессионально-педагогических отношений, «канонизированные», закрепленные в проверенных временем нормативных моделях педагогической деятельности и потому объективно утративших свою актуальность в смысле научного познания педагогической действительности.

Второй уровень включает в себя явления практики, отражающие объективные противоречия, связанные с попытками реализовать практическое знание первого уровня в изменяющейся ситуации. Это – явления, возникающие на стыке различных субъектов образования и предполагающие внесение целенаправленных изменений в существующую практику. Однако на данном уровне могут быть представлены, в основном, «ситуативные инновации», не затрагивающие, в целом, ценностные, научно-теоретические и методологические основания системы образования. Отметим также, что именно этот уровень чаще всего вбирает в себя все наиболее значимые явления современной школьной жизни, создает представления о школе как о «живом» организме.

И, наконец, *третий уровень* представлен весьма тонким слоем проблем, выявленных на основе теоретической рефлексии базовых противоречий современной школы и требующих своего разрешения средствами научно-исследовательской деятельности. Именно на этом уровне решаются наиболее сложные и актуальные задачи, связанные со становлением личности, обладающей значительным креативным потенциалом для полноценной творческой самореализации в современном мире.

Одной из таких задач выступает *создание условий, обеспечивающих становление у учащихся их готовности к научно-исследовательской деятельности*. В последнее время развитию соответствующих компетенций уделяется значительное внимание. Однако, как показывает практика, целостному развитию творческих способностей, обеспечивающих становление учащегося как субъекта научно-исследовательской деятельности, учителя в большей степени предпочитают формировать частные умения (в первую очередь, выделение методологических характеристик исследования). По этой причине исследовательские работы школьников чаще всего представляют собой теоретические описания, составление которых не требует высокого уровня развития именно творческих способностей [1]. Приходя с таким опытом в вуз, вчерашние школьники испытывают значительные трудности в проведении «настоящих» исследований. Это обстоятельство может быть оценено как нарушение принципа человеческих приоритетов, понимаемого как «подчинение проектируемых подсистем, процессов, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников» [2, с. 7].

Таким образом, возникает *проблема выявления условий преемственного взаимодействия школы и вуза, обеспечивающих развитие творческих способно-*

стей учащихся, необходимых для становления их субъектности и компетентности в сфере научно-исследовательской деятельности.

В нашем исследовании в качестве такого условия рассматривается *совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов, осуществляемая в условиях неформальной образовательной среды.* Наша цель состоит в обосновании модели такого взаимодействия, позволяющей последовательно развивать научные интересы старшеклассников, выводя их на уровень целостного научного исследования.

Материалы и методы. Исследование проведено методами анализа научной литературы и моделирования совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Экспериментальная апробация созданной модели проводилась в форме Фестиваля творческих идей «Эврика». Фестиваль состоялся на базе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета. В нем приняли участие учащиеся 7х – 10х классов общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Краснодарского края и студенты первого курса бакалавриата направлений 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование». В роли модераторов групповой работы в Фестивале приняли участие студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры тех же направлений подготовки. Общее число участников составило 150 человек.

Результаты и обсуждение. Проведенный анализ научной литературы показывает, что совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов рассматривается авторами с различных позиций. Интерес вызывает вопрос об особенностях мотивации, преобладающей у старшеклассников и студентов. Так, в исследовании С.Н. Кусакина установлено, что профессиональная мотивация имеет наименьшее значение у десятиклассников, а наибольшее – у первокурсников. Общая познавательная мотивация, напротив, преобладает у старшеклассников. По мнению автора, «эти результаты вполне закономерны и, вероятно, объясняются тем, что студенты уже начали профессиональную подготовку, в то время как школьники еще находятся на пути к ней» [3, с. 65].

Другим, не менее важным аспектом выступает личностное развитие старшеклассников и студентов, в частности, формирование их лидерских качеств. К числу таких качеств авторы относят: умение управлять собой, осознание цели, умение решать проблемы, наличие творческого подхода, влияние на окружающих, знание правил организаторской работы, организаторские способности, умение работать с группой. Показано положительное влияние на этот процесс спортивных занятий и других видов совместной творческой деятельности [4].

В работе И.А. Зимней рассмотрены проблемы адаптации старшеклассников к образовательной среде вуза. Отмечается, что старшеклассники чаще всего удовлетворяют свои познавательные потребности вне школы, поскольку ее среда недостаточно привлекательна и она не мотивирует старшеклассников, а также

недостаточно учитывает возрастные особенности учащихся этого возраста. Среда вуза, напротив, мотивирует первокурсника, но мотивация требует поддержки за счет развития информационного пространства [5].

Роль информатизации в решении проблем развития деятельности старшеклассников и студентов отмечена и в исследовании Е.А. Локтюшиной. Анализируя роль компьютерных технологий в формировании личности, она приходит к следующему выводу: «В старших классах школы и на младших курсах вуза формируются ценностные отношения, закладываются предпосылки творчества – создается система личностных функций, в которых компьютер как средство межличностного общения и инструмент интеллектуальной деятельности играет заметную роль, что открывает возможность изучить проблемы реализации личностно-развивающих функций учебной деятельности в условиях дидактической компьютерной среды» [6, с. 6].

Существуют и другие аспекты изучаемой проблемы, которые обнаруживаются на междисциплинарном уровне. Так, с позиций психофизиологии интерес вызывают проблемы психофизиологической адаптации старшеклассников и студентов [7], с точки зрения социальной психологии – вопросы вхождения в учебную группу и получения нового социального статуса и т.д.

Исследований, непосредственно посвященных проблемам развития творческих способностей старшеклассников и студентов, значительно меньше. Авторы в этой связи интересуют вопросы содержания и средств педагогической деятельности, направленной на развитие креативности. По утверждению В.М. Гребенниковой, «формирование креативности старшеклассников и студентов осуществляется как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на постановке и решении творческих задач, содержание которых отвечает личностной проблематике учащихся в разные периоды их жизни» [9, с. 12]. Главным видом образовательной деятельности, в процессе которой максимально эффективно развиваются творческие способности, считается проектная деятельность. Так, в исследовании Н.И. Шевченко и В.И. Стымковского показано, что «Проектная деятельность решает комплекс интегральных задач, сосредоточенных на общем развитии обучающихся и, в частности, их творческого потенциала способностей, умений и действий» [10, с. 71]. Речь чаще всего идет о проектной деятельности старшеклассников и студентов в общем значении, однако есть и работы, в которых отражен креативный потенциал ее отдельных, специфических видах, например, медиаобразовательной деятельности [11].

На основе анализа научной литературы нами была разработана и апробирована модель совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Данная модель включает в себя следующие блоки.

1. *Диагностический*: проведение студентами входной и итоговой диагностики уровня развития творческих способностей старшеклассников по показателям:

– мотивация достижений в сфере научно-исследовательской и познавательной деятельности (мотивационно-целевой компонент);

- уровень развития креативных способностей (содержательный компонент);
- наличие и степень выраженности психологических барьеров перед участием в совместной деятельности со студентами (процессуальный компонент).

Диагностический инструментарий включает в себя методики: анкетирование, тестирование, наблюдение и др.

Для оценки мотивационно-целевого компонента проводятся опрос (анкетирование) и тест мотивации достижения А. Мехрабиана в интерпретации М.Ш. Магомед-Эминова.

Для оценки содержательного компонента – тест креативности Е. Торренса.

Для оценки процессуального компонента – опрос (анкетирование).

Кроме того, используется метод включенного наблюдения, субъектами которого выступают студенты и преподаватели вуза.

2. Коммуникативный: между старшеклассниками и студентами осуществляются разнообразные коммуникации, направленные на решение общих задач (выявление исследовательских интересов, их проблематизация, разработка и осуществление научно-исследовательских проектов, оценка достигаемых результатов). К основным видам таких коммуникаций относятся научные обсуждения и дискуссии, социально-психологические тренинги, ролевые игры, организация работы проектных мастерских, подготовка и проведение образовательных событий.

3. Содержательный: организация образовательных событий по общей схеме с выходом на разработку совместных творческих проектов.

В первой части образовательного события проводится общее пленарное заседание, в ходе которого участникам сообщаются основные цели совместной работы (выявление и обсуждение актуальных проблематик, могущих составить основу совместного научно-исследовательского поиска) и ее правила (активность и доброжелательность обсуждения, выдвижение поддерживающих идей, высказывание своих собственных суждений, поиск творческих контактов для дальнейшего сотрудничества).

Во второй части организуется работа секций по тематическим направлениям, определенным с учетом содержания присланных заявок и творческих эссе старшеклассников. Участниками секций являются: авторы творческих эссе (старшеклассники), дискуссионщики (студенты 1 – 2 курсов) и модераторы секционной работы, в чью компетенцию входит поддержка и развитие выделяющихся линий обсуждения (студенты старших курсов и магистранты).

В третьей части проводится заключительное пленарное заседание с заслушиванием сообщений спикеров от секций.

4. *Рефлексивный*: процедуры оценки эффективности состоявшихся событий по показателям:

– удовлетворенность участников результатами состоявшихся выступлений и обсуждений;

– обретение участниками нового опыта и перспектив дальнейшего развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов;

– обретение модераторами нового опыта управления взаимодействием субъектов в неформальной образовательной среде.

Помимо этого осуществляется рефлексия по поводу состоявшегося события в форме группового обсуждения.

Пилотная апробация созданной модели осуществлялась в форме Фестиваля творческих идей «Эврика». Его цель состояла в выявлении и обсуждении перспективных проблематик научных исследований, которые могли бы лечь в основу совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов. Для этого учащимся общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, принявшим участие в Фестивале, предварительно было предложено написать творческие эссе по интересующим их направлениям творческой деятельности. В качестве ориентиров им были предложены направления:

1. Человек и культура; развитие и саморазвитие человека в творчестве; самореализация и самоопределение личности.

2. Семья как детско-взрослая общность; проблемы детско-родительских отношений.

3. Проблемы выбора и освоения будущей профессии в современном мире; профессии будущего.

4. Образование в жизни современного человека.

5. Творчество в жизни современного человека: что побуждает человека к творчеству, что может вызвать его интерес при встрече с неизвестным.

Темы своих эссе в рамках этих направлений участники выбирали самостоятельно с помощью учителей школ и педагогов дополнительного образования. В ходе проведения Фестиваля по данным направлениям была организована работа секций, в которых учащиеся школ и учреждений дополнительного образования представили свои эссе, а модераторы секций организовали их обсуждение с участием студентов 1 курса, которые были ориентированы на выявление перспективных проблематик, которые могли бы составить основу их будущих курсовых и дипломных проектов. Всего были заслушаны и обсуждены 44 творческие работы. На последовавшем за этим пленарном заседании были заслушаны обобщающие выступления спикеров от групп и экспертные суждения представителей профессорско-преподавательского состава ФППК КубГУ.

В ходе состоявшихся обсуждений были выявлены следующие перспективные проблематики.

По направлению № 1 наибольший интерес участников вызвал феномен творчества и значение, которое оно имеет в жизни человека. Творчество рассматривалось участниками с различных позиций: как средство самовыражения личности в различных видах социально значимой деятельности (танцы, сочинение стихов и т.д.); как необходимый компонент бытия человека в его даже повседневной жизни; как особая характеристика некоторых профессий, хобби; как способ зарабатывания средств к существованию; как способ выражения своей принадлежности к определенным социальным и этническим группам. В качестве противоречий, могущих составить основу для будущих совместных и индивидуальных проектов старшеклассников и студентов были выделены: противоречие между потребностью человека в творчестве и нормами, регламентирующими его деятельность в обществе; противоречие между целями творческой деятельности человека и его индивидуальными особенностями, ограничивающими возможности их достижения; противоречие между мотивами творческой деятельности представителей этнических групп и интересами других людей.

По направлению № 2 предметами обсуждения стали:

- межпоколенные связи в семье и их значение для социализации и развития самосознания детей и взрослых;
- причины взаимного непонимания и конфликтов между детьми и взрослыми членами семьи;
- роль, которую играет семья в формировании личности детей разного возраста. В качестве центрального противоречия обсуждался разрыв между интересами растущего ребенка и требованиями, предъявляемыми ему в соответствии с «взрослыми» нормами жизни и социального поведения.

В обсуждении по направлению № 3 наибольший интерес участников вызывали проблемы выбора и подготовки к будущей профессии в ситуации высокой степени неопределенности. В ходе обсуждения был сформулирован вопрос: как выбрать профессию, которой сегодня еще нет? В этом контексте обсуждались средства и возможности человека, позволяющие ему эффективно действовать в подготовке к ситуации неизвестности, а также факторы, в наибольшей степени влияющие на выбор человеком будущей профессии в изменяющемся мире. Кроме того, интерес участников вызвал вопрос, может ли будущая профессия вырастать из сегодняшнего хобби? Обсуждались также особенности труда, отвечающие некоторым «особым» профессиям (врач, дизайнер интерьера и др.).

В рамках *направления № 4* обсуждались проблемы современного образования и его роли в жизни взрослеющего человека. Особый интерес вызвала тема

«бесполезности» школьных знаний для жизни в современном мире. На этой основе было выделено базовое противоречие между индивидуальными потребностями личности и всеобщим содержанием школьного образования, мало отвечающим этим потребностям. В этом же контексте обсуждались причины конфликтов в ученических коллективах и «противостояний» между учителями и учащимися. Обсуждались также сопутствующие проблемы, такие как отношение человека к информации, в частности, к чтению книг, и роль образования в подготовке к будущей профессии.

В рамках *пятого направления* обсуждались проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, их оформленность в виде различных видов творческой деятельности, соответствующие функциональные и эмоциональные состояния (тревожность, стресс, эмоциональное выгорание), а также проблемы жизни современного общества, в частности, связанные с его разнообразием и трудностями во взаимоотношениях различных социальных групп и культур. В этой связи были обсуждены вопросы развития толерантности современного человека.

Выводы и заключение. Проведенные обсуждения позволили выявить наличие у выступавших старшеклассников достаточно широкого спектра исследовательских интересов в гуманитарной сфере. В ходе обсуждений эти интересы удалось конкретизировать и определить возможные векторы их дальнейшего развития. В то же время были отмечены психологические барьеры авторов (старшеклассников) перед взаимодействием с более опытными коллегами (студентами).

По итогам проведенной рефлексии к ним были отнесены: страх незнакомой ситуации, непонимание перспектив возможного сотрудничества, боязнь устанавливать новые контакты, неверие в собственные творческие возможности. Кроме того, отмечено, что недостаточно развита способность формулировать проблемные вопросы, которые могут быть заложены в основу научного исследования. Для студентов младших курсов характерен *дефицит опыта экспертных обсуждений*, что иногда проявляется в менторской позиции по отношению к старшеклассникам.

Все эти барьеры и дефициты опыта не связаны с недостатками академической успеваемости старшеклассников и студентов, а являются проявлением их недостаточной готовности строить субъект-субъектные взаимодействия в неформальной образовательной среде, заметно отличающейся по своим характеристикам от пространств, в которых обычно осуществляется учебный процесс в школе и вузе.

Результаты проведенного исследования позволяют выделить приоритетные направления работы по подготовке учащихся к самостоятельному продвижению по индивидуальной образовательной траектории:

– развитие способности к проблемному видению явлений окружающей действительности; развитие культуры экспертных обсуждений;

– повышение уровня коммуникативной компетентности в нестандартных образовательных ситуациях, возникающих в условиях неформальной образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голубь Е.Ю. Развитие познавательного интереса обучающихся в ходе научно-исследовательской деятельности в процессе обучения ОБЖ // Наука и школа. 2020. № 1. С. 194–201.
2. Афиногенов О.С. Педагогическое проектирование и его особенности // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Том. 2. №. 1. С. 4–15.
3. Кусакина С.Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 1. С. 58-66.
4. Куликов Н.М., Жарова Т.Ю., Юсупов И.Р. Феномен лидерства в контексте совместной групповой деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32664291_10207040.pdf (дата обращения 12.12.2022 г.).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Локтюшина Е.А. Формирование творческих качеств личности старшеклассников и студентов при обучении в дидактической компьютерной среде: автореф. дисс. кандидата педагогических наук: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования. М, 1998. 24 с.
7. Статуева Л.М. Психофизиологическая адаптация старшеклассников и студентов к различным системам обучения: автореф. дисс. кандидата педагогических наук: 03.00.13 – физиология. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, 2008. 23 с.
8. Расходчикова М.Н. Взаимосвязь этапов вхождения в учебную группу и статусной позиции старшеклассников и студентов: 19.00.05 – социальная психология. Москва: Моск. гор. психол.-пед. ун-т., 2009. 21. с.

9. Гребенникова В.М. Преемственность педагогического процесса школы и вуза как средство формирования креативности старшеклассников и студентов: автореф. дисс. кандидата педагогических наук 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования. Кубанский государственный университет, Краснодар, 2004. 28 с.
10. Шевченко Н.И., Стымковский В.И. Учебное проектирование как способ стимулирования социализации обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 11 (139). С. 69–72.
11. Шевченко О.В., Мурюкина Е.В. Творчество как неотъемлемый компонент медиаобразовательной деятельности со старшеклассниками и студентами // Медиаобразование. 2011. № 4. С. 93–104.

REFERENCES

1. Golub E. Yu. Development of cognitive interest of students in the course of research activities in the teaching of Life Safety. *Science and School*. 2020. No. 1. P. 194–201.
2. Afinogenov O. S. Pedagogical design and its features. *Pedagogy: yesterday, today, tomorrow*. 2019. Vol. 2. No 1. P. 4–15.
3. Kusakina S. N. Motivation of admission to the university among high school and university students. *Psychological Science and Education*. 2008. T. 13. No. 1. P. 58–66.
4. Kulikov N. M., Zharova T. Y., Yusupov I. R. Phenomenon of leadership in the context of joint group activity. *Modern problems of science and education*. 2015. No. 5. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32664291_10207040.pdf (circulation date 12.12.2022).
5. Zimnyaya I. A. Key competences as the result-target basis of the competence approach in education. Author's version. Moscow: Research Center for Quality Problems of Specialist Training, 2004. 42 p.
6. Loktyushina E. A. Formation of creative qualities of personality of senior pupils and students while teaching in didactic computer environment: the author's dissertation of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01: general pedagogy, history of pedagogy and education. M, 1998. 24 p.
7. Statueva L. M. Psychophysiological adaptation of senior pupils and students to different systems of learning: Ph. D. thesis: 03.00.13 – physiology. Nizhny Novgorod State University. N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University. Nizhny Novgorod, 2008. 23 p.
8. Raskhodchikova M. N. The interrelation of stages of entry into student group and status position of high school and university students: 19.00.05 - social psychology. Moscow: Moscow State University of Psychology and Pedagogy, 2009. 21p.

9. Grebennikova V.M. The continuity of the pedagogical process of school and university as a means of forming the creativity of high school and university students: dissertation of candidate of pedagogical sciences 13.00.01: general pedagogy, history of pedagogy and education. Kuban State University, Krasnodar, 2004. 28 p.
10. Shevchenko N.I., Stymkovsky V.I. Educational design as a way to stimulate socialization of students. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2014. No. 11 (139). P. 69–72.
11. Shevchenko O.V., Murjukina E.V. Creativity as an integral component of media-educational activity with high school and college students. Media-education. 2011. No. 4. P. 93–104.

Информация об авторах: Владлен Константинович Игнатович – доц., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

e-mail: vign62@mail.ru

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

e-mail: ssign67@mail.ru

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Олег Владимирович Гребенников – доц., канд. пед. наук, доц. кафедры технологии и предпринимательства, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7575-6804>

Scopus ID: 57212872570

Researcher ID Web of Science: AAY-8115-2021

e-mail: olegvlad@inbox.ru

Екатерина Сергеевна Паскальная – магистрант, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики. Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование. Профиль «Среднее образование», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about authors: Vladlen Konstantinovich Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

Oleg Vladimirovich Grebennikov – Associate professor, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Technology and Entrepreneurship, Federal state budgetary educational institution of higher education

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7575-6804>

Scopus ID: 57212872570

Researcher ID Web of Science: AAY-8115-2021

e-mail: olegvlad@inbox.ru

Ekaterina Sergeevna Paskalnaya – Master's degree, 2nd year, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communicative Science. Course area: 44.04.01 Pedagogical education, Major: Secondary Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University".

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Заявленный вклад авторов:

Игнатович В.К. – изучение состояния проблемы в современной науке и практике образования

Игнатович С.С. – разработка и содержательное наполнение модели совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов

Гребенников О.В. – выстраивание общей концепции исследования

Паскальная Е.С. – сбор и оформление аналитических материалов

Contribution of the authors:

Ignatovich V.K. – study of the state of the problem in modern science and educational practice

Ignatovich S.S. – development and content of the model of joint creative activity of senior pupils and students

Grebennikov O.V. – development of the general concept of research

Paskalnaya E.S. - collecting and compiling analytical materials

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.11.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

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

© Игнатович В.К. 2022

© Игнатович С.С. 2022

© Гребенников О.В. 2022

© Паскальная Е.С. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-30-42

УДК 374.1

END [LZTZRK](#)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ ЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ

Екатерина Сергеевна Паскальная

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Проведенное исследование посвящено проблеме выявления и обоснования педагогических условий, обеспечивающих субъектную включенность учащихся в создание авторских текстов. Цель настоящей статьи состоит в логическом обосновании педагогических условий развития письменной речи младших школьников, которые могут создаваться, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе методов теоретического анализа научной литературы, изучения педагогического опыта и моделирования процесса развития письменной речи младших школьников.

Результаты и обсуждение. Проанализированы базовые методологические и теоретические подходы, лежащие в основе современных исследований по проблемам речевого развития младших школьников. Выделены основные аспекты исследования проблем речевого развития детей на современном этапе. Установлено, что педагогические условия развития письменной речи младших школьников понимаются авторами с разных, мало согласованных друг с

другом позиций. Выделены базовые теоретические положения, которые могут быть заложены в основу решения этой проблемы. Сформулированы педагогические условия, обеспечивающие субъектную включенность ребенка в создание авторских текстов.

Выводы и заключение. Письменная речь должна стать для ребенка его собственным инструментом, при помощи которого он сможет решать определенный круг «задач-на-смысл» в сфере не только построения речевых коммуникаций с удаленными партнерами, но и адресации значимому Другому неких культурных смыслов. Для ее полноценного развития необходимы особые педагогические условия. Эти условия затрагивают способы взаимодействия педагога и учащихся в процессе создания авторских текстов и формирование культурной среды для письменных коммуникаций.

Ключевые слова: письменная речь, младшие школьники, педагогические условия

Для цитирования: Паскальная Е.С., Игнатович С.С. Педагогические условия развития письменной речи младших школьников: опыт логического обоснования// Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5 . №. 6 . С 30-42
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-30-42

Благодарность. Исследование выполняется при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № ППН-21.1/46.

Original article.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF WRITTEN
SPEECH IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS:
A LOGICAL REASONING EXPERIENCE**

Ekaterina Sergeevna Paskalnaya

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Svetlana Sergeyevna Ignatovich

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The conducted research is devoted to the problem of identifying and justifying the pedagogical conditions that ensure the subjective involvement of students in the creation of author's texts. The purpose of this article is the logical substantiation of the pedagogical conditions for the development of junior high school students' writing, which can be created both in the classroom and in extracurricular activities.

Materials and methods. The study was conducted on the basis of methods of theoretical analysis of the scientific literature, the study of pedagogical experience and modeling the process of development of written speech of junior high school students.

Results and discussion. The basic methodological and theoretical approaches underlying modern research on the problems of speech development of younger schoolchildren are analyzed. The main aspects of research into the problems of speech development of children at the present stage are highlighted. It is established that the pedagogical conditions of development of the junior school children's speech are understood by the authors from different, poorly coordinated with each other positions. The basic theoretical provisions that may form the basis for solving this problem are outlined. The pedagogical conditions which provide subjective involvement of a child in the creation of author's texts are formulated.

Conclusions and Conclusion. Written speech must become a child's own tool, with the help of which he or she can solve a certain range of "task-meaning" in the sphere of not only building speech communications with distant partners, but also addressing to the significant Other of certain cultural meanings. Special pedagogical conditions are necessary for its full-fledged development. These conditions affect the way the teacher and students interact in the process of authoring texts and the formation of a cultural environment for written communications.

Key words: written speech, junior high school students, pedagogical conditions

For citation: Paskalnaya E.S., Ignatovich S.S. Pedagogical conditions of development of written speech of junior schoolchildren: the experience of logical substantiation. Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5. No 6. P. 30-42 .(In Russ.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-30-42

Acknowledgement. *The research was supported financially by the Kuban Scientific Foundation within the framework of the scientific project No. PPN-21.1/46*

Введение. Развитие письменной речи младших школьников относится к одной из «неисчерпаемых» проблем, как в психологических, так и педагогических исследованиях. Обосновывая ее актуальность, Л.С. Выготский отмечал: «речевое мышление представляет собой не природную, натуральную форму по-

ведения, а форму общественно-историческую и потому отличающуюся в основном целым рядом специфических свойств и закономерностей, которые не могут быть открыты в натуральных формах мышления и речи» [1]. Отсюда следует, что для развития письменной речи необходимы особые условия, обеспечивающие становление субъекта, способного использовать ее как инструмент, посредством которого он будет способен доносить свои мысли до других людей. Как писал об этом сам Л.С. Выготский, «развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее ясной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением известной внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества» [2]. В то же время данные современных исследований свидетельствуют, что данная проблема до сих пор не относится к числу решенных. Так, по данным С.В. Титовой, 30–40 % детей, которые приходят в первый класс, недостаточно или совсем не готовы к обучению, их речевая деятельность не достаточно развита [3]. В свою очередь, это затрудняет процесс развития письменной речи, которая еще не стала для ребенка интериоризированным средством коммуникации. Это обстоятельство нередко становится причиной противоречия между существующей практикой обучения младших школьников и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, где важным метапредметным результатом обучения выступает «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» [4].

Современная ситуация характеризуется еще и тем, что, если в прошлые времена обучение ребенка письменной речи в школе начиналось практически с «нуля» (не считая некоторых предпосылок ее возникновения, заложенных в дошкольном детстве), то сегодня даже маленькие дети зачастую уже имеют первичный опыт использования письменной речи в социальных сетях. Как правило, этот опыт бывает не слишком удачным, у ребенка формируются малограмотные речевые штампы, которые впоследствии мешают ему осваивать грамотную литературную речь.

В этой ситуации становится актуальным направление исследований, связанное с определением педагогических условий, обеспечивающих субъектную включенность детей младшего школьного возраста в процесс освоения письменной речи, обеспечивающей их способность вступать в широкий спектр коммуникаций с разными людьми, не просто ориентируясь на формальные правила орфографии и пунктуации, а отражая в своих письменных посланиях те универсальные смыслы, которые выступают фундаментом диалога между ними. Однако проведенный анализ свидетельствует, что проблема обоснования педагогических условий, способствующих развитию письменной речи младших школьников в современной науке, разработана недостаточно.

Цель настоящей статьи состоит в логическом обосновании педагогических условий развития письменной речи младших школьников, которые могут создаваться, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе методов теоретического анализа научной литературы, изучения педагогического опыта и моделирования процесса развития письменной речи младших школьников. Нами были проанализированы классические и современные работы по психологии и педагогике, а также методические рекомендации, на основе которых осуществляется процесс обучения младших школьников.

Результаты и обсуждение. Основные направления и методологические подходы к изучению проблем развития письменной речи учащихся, как известно, были заложены в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и их последователей. Так, Л.С. Выготский в качестве главного противоречия, характеризующего практику обучения младших школьников, выделял то, что механизм складывания ребенком слов из отдельных букв не обеспечивает становления его письменной речи как своего собственного инструмента общения с окружающим миром [2]. Им впервые был поставлен и изучен вопрос о соотношении взрослых и детских текстов в процессе обучения. Его основная идея состоит в том, что текст, создаваемый самим ребенком, должен вырастать из его специфически детских средств познания окружающего мира. Им также была обоснована идея, согласно которой письменная речь представляет собой единство когнитивного и коммуникативного процесса [1]. В современных исследованиях эти идеи дают импульс развитию новых направлений изучения наследия Л.С. Выготского. Так, например, исследование Е.И. Кудрявцевой показало, что «семантическая структура самостоятельно создаваемого письменного текста соответствует семантическим моделям, используемым детьми в спонтанном рисовании, является показателем фазы развития письменной речи и должна учитываться в системе диагностики учебного и общепсихологического развития детей в процессе школьного обучения» [5, с. 216]. Этот же факт подтвержден исследованиями Р. Steffani и М. Selvester [6]. В исследовании С. Зурд-Бухле и А. Карстен установлено, что обучение письму всегда влечет за собой изменения и во внешней речи и во внутренней речи ребенка. Письмо может выполнять функции внутренней речи, когда писатель (ребенок) пишет для себя, и функции внешней речи, когда он пишет для других [7].

Анализируя традиционную практику обучения младших школьников письму, Д.Б. Эльконин отметил, что в наибольшей степени возможности произвольной речи проявляются не в списывании и диктовке, как это чаще всего происходит в школе, а в свободном письме [8]. Развивая эту мысль, современный исследователь Е.Д. Божович указывает: «Самое важное в этом процессе то, что языковой знак становится для ребенка особой реальностью, уже не сливающейся

с предметным миром. Он начинает действовать с фактами языка как объективно существующими явлениями» [9, с. 27].

Важную роль в развитии теории обучения школьников письменной речи играет сформулированный Б.Д. Элькониным принцип «посреднического действия». Как указывает автор, «образец выступает как объект совместного действия и строится как отношение и граница между требуемым и иным. Далее *посредническое* действие разворачивается в освоение образца как системы опор активности. Освоение системы опор есть включение действия в пространство его возможностей – поле» [10, с. 103]. С этой точки зрения текст, создаваемый ребенком, находится на границе его сознания и сознания взрослого человека, задавая таким образом перспективу зоны ближайшего развития.

Проведенный анализ современных публикаций позволил установить, что педагогические условия развития письменной речи младших школьников редко выступают непосредственно предметом научных исследований, при этом разные авторы подходят к изучению этого вопроса по-разному. В большей степени исследователей интересуют психологические вопросы, связанные с прояснением сущности письменной речи как феномена, закономерности ее развития, а также педагогические аспекты, связанные с организацией процесса обучения. В частности, отмечается более высокий уровень сложности письменной речи в сравнении с устной. Согласно точке зрения Р.К. Боженковой, «письменная речь является таким видом речи, которая всегда более полна по своему содержанию, и более сложна, нежели речь устная, в ее состав входят достаточно длинные предложения, в ней зачастую используются конструкции, которые осложняют предложения, и, как правило, присутствует больше книжных слов» [11, с. 64].

По мнению А.В. Антоновой, письменная речь является «таким видом речи, которая всегда более полна по своему содержанию, и более сложна, нежели речь устная, в ее состав входят достаточно длинные предложения, в ней зачастую используются конструкции, которые осложняют предложения, и, как правило, присутствует больше книжных слов» [12, с. 77].

Проводя анализ соотношения устной и письменной речи, Р.С. Панова отмечает: «Участвуя в диалогах, а значит, адресуя свою речь не персонально, а многим слушателям, дети не имеют возможности надеяться на понимание с полуслова, в такой ситуации не употребишь слова с неточным, приблизительным, сиюминутным значением, что свойственно разговорной речи. Поэтому устную речь детей, участвующих в диалоге, можно назвать публичной, так как она, выходя за пределы ситуации, требует значительно большей точности выражения мысли... Этим публичная речь сближается с письменной» [13, с. 96].

На методическом уровне, отмечая, что «центральным императивом в совокупности педагогических задач в работе по развитию речи является формирование у учащихся умений содержательно, грамматически и стилистически грамотно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли» [14, с. 1], авторы в большей степени обращают внимание на вопросы формальной органи-

зации письменной речи ребенка, формированию «орфографического самоконтроля», а также практические приемы, используемые в процессе обучения.

По утверждению Т.А. Ладыженской, «одной из основных особенностей письменной речи является то, что речь письменная, как правило, ориентирована на восприятие написанного органами зрения, поэтому она должна обладать четкой, логичной структурной и формальной организацией» [15, с. 85].

По мнению Л.В. Савельевой и др. авторов, «формирование орфографического самоконтроля является образованием временных ассоциативных связей. Ключевая роль в этом принадлежит процессам абстракции и обобщения. Ребенку в младшем возрасте свойственно овладевать произносительной стороной речи и, соответственно, основными грамматическими закономерностями на практическом уровне, в устной речи» [16, с. 26].

Непосредственно вопрос о педагогических условиях развития письменной речи младших школьников, как было сказано, рассматривается авторами довольно редко. Имеются исследования, авторы которых пытаются обосновать систему педагогических условий общего речевого развития ребенка. Так, например, в диссертационном исследовании Г.Б. Кондаковой выделяются следующие «условия:

- мониторинг (педагогическом, психологическом, логопедическом) развития речевой деятельности учащихся в период обучения в начальной школе;
- реализация комплексного подхода к развитию речи учащихся, включающего чтение, декламацию, диалог, слушание, письмо на всех уроках и во внеурочной работе средствами специально разработанных дидактических речевых упражнений;
- создание на всех уроках и внеклассных мероприятиях ситуаций общения с учетом особенностей билингвизма, коммуникативных потребностей детей при сочетании различных видов речевой деятельности;
- отбор языкового материала на основе содержания разных предметов и в соответствии с конкретной задачей развития речевой деятельности школьников» [17].

Т.Г. Рамзаева выделяет следующие «педагогические условия формирования письменной связной речи у младших школьников: потребность высказываться, наличие содержания материала, хорошая речевая среда» (цит. по: [18]).

В исследовании М.Д. Находкиной предложены такие «педагогические условия развития связной речи младших школьников:

- процесс обучения организуется как деятельность по сочинению собственных текстов на основе словесно-творческой работы;
- процесс сочинения собственного текста, с учетом психологических основ формирования связной речи, проходит в 2 этапа: 1) порождение смыслового содержания текста и 2) работа над его выражением;

– сформирован механизм произвольной регуляции речи: планирование, контроль, оценка и коррекция собственной речи» [19].

Во всех трех приведенных примерах авторы пытаются сформулировать свои педагогические условия с совершенно разных позиций, которые мало согласованы с проанализированными нами методологическими и теоретическими основаниями изучаемой проблемы.

Подводя предварительные итоги проведенного анализа, отметим следующее.

1. Единицей письменной речи ребенка выступает текст, который интерпретируется нами как предметность его диалога со взрослым (учителем). Сам диалог характеризуется высокой степенью эмоциональной включенности обоих субъектов. Как отмечают в своем исследовании Л.Д. Пономарева и Л.Н. Чурилина, «автор и читатель выступают сотворцами, где читатель интерпретирует текстовые смыслы, при этом включается психоэмоциональный механизм, механизм чувственного мышления» [20]. Именно такой способ взаимодействия создает предпосылки овладения учащимися методов, характерных для развитой письменной речи (интроспекция, когнитивное моделирование, дискурсивный анализа).

2. Развитие письменной речи ребенка происходит как его постепенное освобождение от внешне заданных норм. От диктанта с доминирующим орфографическим контролем ребенок переходит к пересказам, изложениям и далее – к составлению собственных текстов. Условием становления ребенка как автора собственного текста выступает адресация этого текста значимому Другому, в роли которого могут выступать разные люди, включая и педагога. При этом задача учителя состоит в организации таких письменных коммуникаций.

3. Текст ребенка может создаваться, как непосредственно в процессе сочинительства, так и в различных видах творческой деятельности, сопровождаемой устными и письменными коммуникациями субъектов. Например, при работе над созданием мультфильма письменным текстом ребенка может быть сценарий, рецензия и т.д. [21].

Сказанное позволяет нам обосновать следующие педагогические условия развития письменной речи младших школьников:

- постепенный переход учебного процесса от диктанта к авторскому тексту ребенка;
- организация письменных коммуникаций учащихся и учителя как свободных социальных проб, осуществляемых в широком спектре разнообразных видов творческой деятельности;
- мониторинг и оценка результатов речевого развития ребенка по комплексу показателей, отражающих уровень сформированности письменной речи.

Выводы и заключение. Развитие письменной речи младших школьников – сложный и многоаспектный процесс, обладающий выраженной творческой доминантой. Поэтому он не укладывается в традиционную дидактическую рамку формирования «орфографического навыка» и воспроизведение задаваемых в виде диктанта образцов правильного написания. Письменная речь должна стать для ребенка его собственным инструментом, при помощи которого он сможет решать определенный круг «задач-на-смысл» в сфере не только построения речевых коммуникаций с удаленными партнерами, но и адресации значимому Другому неких культурных смыслов. Поэтому письменная речь изначально диалогична, что сближает ее с публичными выступлениями.

Для ее полноценного развития необходимы особые педагогические условия, обеспечивающие субъектную включенность ребенка не только в сам процесс создания текста, но и его презентации окружающим людям. Эти условия затрагивают, в первую очередь, способы субъект-субъектного взаимодействия учащихся и педагога, носящего характер эмоционально проживаемого диалога. Кроме того, эти условия должны обеспечить формирование насыщенной культурной среды, в которой происходит работа педагога и ребенка над текстом в процессе осуществления ими разнообразных видов творческой деятельности. В этой связи можно утверждать, что развитие письменной речи может осуществляться исключительно на основе гибкого сочетания урочной и внеурочной деятельности учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. и со вступительной статьей В. Колбановского. М. – Л., 1934. Режим доступа URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (дата обращения 30.11.2022 г.).
2. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи// Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей. [электронный ресурс]. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0731.htm#\\$p73](https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0731.htm#$p73) (дата обращения 01.12.2022 г.).
3. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков Москва: Изд-во МГУ, 2013. 90 с.
4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 13.09.2022 г.).
5. Кудрявцева Е.И. Развитие письменной речи: идеи Л.С. Выготского и современность // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство». М.: НИУВШЭ, 2017. С. 216–218.
6. Steffani P., Selvester M. The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Children// Reading Horizons. Vol. 49.Iss. 2. 2009.

7. Зурд-Бухле С., Карстен А. Представления Л.С. Выготского о письменной речи [Электронный ресурс]// Теория деятельности: деятельностные исследования в Германии. 2010. № 1. С. 21–50. URL: <https://psyjournals.ru/tatigkeitstheorie/2010/n1/34990.shtml> (дата обращения: 14.12.2022).
8. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся/ под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.
9. Божович Е.Д. Проблематика развития речи ребенка и обучения чтению в трудах Д.Б. Эльконина // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 26–33.
10. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие// Культурно-историческая психология 2016. т. 12. № 3. С. 103–112.
11. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Вербум-М, 2014. 355 с.
12. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Русский язык и культура речи: Учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. М.: ИЦ Академия, 2013. 320 с.
13. Панова Р.С. Роль диалогов с культурологической доминантой в онтогенезе письменной речи // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 13 (151). С. 96–99.
14. Прозорова А.С. Современные направления педагогической работы по развитию речи младших школьников// А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2019. № 1. С. 1–12.
15. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка. / Т.А. Ладыженская. М.: Радуга, 2011. 245 с.
16. Савельева Л.В., Гогун Е.А., Щеголева Г.С. Методическое пособие к учебникам «Русский язык». 1–4 классы М.: Дрофа, 2013. 159 с.
17. Кондакова Г.Б. Педагогические условия развития речевой деятельности младших школьников как фактора успешного учения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007. 16 с.
18. Колесова С.П. Педагогические условия развития связной письменной речи младших школьников// Концепции устойчивого развития науки в современных условиях: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Казань, 28 декабря 2018 г.). Ч. 2. Стерлитамак: АМИ, 2018. С. 31–33.
19. Находкина М.Д. Педагогические условия развития связной речи у младших школьников в процессе словесно-творческой деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»

- автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова. Якутск, 2004. 20 с.
20. Пономарева Л.Д., Чурилина Л.Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365 – 379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27.
21. Мелик-Пашаев А.А. Создание мультфильмов как творческая деятельность детей// Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 66 – 71.

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Psychological Studies. ed. and with an introductory article by V. Kolbanovsky. M. – L., 1934. Access mode URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (accessed 30.11.2022).
2. Vygotsky L.S. Prehistory of written speech. Vygotsky. Mental development of children in the process of learning: collection of articles. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0731.htm#\\$p73](https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0731.htm#$p73) (accessed 01.12.2022).
3. Titova S.V. Resources and services of the Internet in teaching foreign languages Moscow: Moscow State University Press, 2013. 90 p.
4. Federal state standard of primary general education. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (date of reference 13. 09. 2022).
5. Kudryavtseva E.I. Development of written speech: the ideas of L.S. Vygotsky and modernity. International symposium «L.S. Vygotsky and modern childhood». M.: NIU HSE, 2017. P. 216 – 218.
6. Steffani P., Selvester M. The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Childre. Reading Horizons. Vol. 49. Iss. 2. 2009.
7. Zurd-Buhle S., Karsten A. Vygotsky's ideas about written speech. Theory of activity: activity research in Germany. 2010. № 1. P. 21 – 50. URL: <https://psyjournals.ru/tatigkeitstheorie/2010/n1/34990.shtml> (reference date: 14.12.2022).
8. Elkonin D.B. Development of oral and written speech of students. ed. by V.V. Davydov, T.A. Neznova. M.: INTOR, 1998. 112 p.
9. Bozhovich E.D. Problematics of child's speech development and learning to read in the works of D.B. Elkonin. Cultural-historical psychology. 2014. № 1. P. 26-33.
10. Elkonin B.D. Mediating Action and Development. Cultural-Historical Psychology 2016. vol. 12. № 3. P. 103 – 112.
11. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A. Russian language and culture of speech: Textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Verbum-M, 2014. 355 p.

12. Antonova E.S., Voiteleva T.M. Russian language and culture of speech: Textbook for students of secondary vocational education institutions. Moscow: IC Academy, 2013. 320 p.
13. Panova R. S. The role of dialogues with culturological dominance in the ontogenesis of written speech. Bulletin of Chelyabinsk State University. 2009. № 13 (151). P. 96 – 99.
14. Prozorova A.S. Modern directions of pedagogical work on the development of speech of junior schoolchildren. A-factor: scientific research and development (humanities). 2019. № 1. P. 1 – 12.
15. Ladyzhenskaya T.A. Methodology of speech development at the lessons of the Russian language. T. A. Ladyzhenskaya. Moscow: Rainbow, 2011. 245 p.
16. Savelyeva L.V., Gogun E.A., Shchegoleva G.S. Methodological handbook for textbooks "Russian language. Grades 1 – 4 Grades Moscow: Drofa, 2013. 159 p.
17. Kondakova G.B. Pedagogical conditions of development of speech activity of junior schoolchildren as a factor of successful learning: Ph. Cand. ped. sciences 13.00.01 «General pedagogy, the history of pedagogy and education». Cheboksary, 2007. 16 p.
18. Kolesova S. P. Pedagogical conditions for the development of coherent written speech of junior schoolchildren. Concepts of sustainable development of science in modern conditions: Collection of articles on the results of the International scientific-practical conference (Kazan, December 28, 2018). Part 2. Sterlitamak: AMI, 2018. P. 31 – 33.
19. Nakhodkina M.D. Pedagogical conditions for the development of coherent speech in junior schoolchildren in the process of verbal and creative activity: dissertation. ... Cand. ped. sciences 13.00.01 «General pedagogy, the history of pedagogy and education». Yakutsk, 2004. 20 p.
20. Ponomareva L.D., Churilina L.N. Text as the didactic dominant of the modern system of speech-creative development of students: an interpretative aspect. Perspectives of science and education. 2019. № 1 (37). P. 365 – 379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27.
21. Melik-Pashaev A.A. Creation of cartoons as a creative activity of children. Cultural-historical psychology. 2014. T. 10. № 4. P. 66 – 71.

Информация об авторах: Екатерина Сергеевна Паскальная – магистрант факультета педагогики, психологии и коммуникативистики. Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование. Профиль «Среднее образование», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about authors: Ekaterina Paskalnaya – Master's degree, 2nd year, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communicative Science. Course area: 44.04.01 Pedagogical education. Major: Secondary Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University".

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6869>

e-mail: e.paskalnaya@yandex.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Заявленный вклад авторов:

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors:

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 25.10.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 24.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

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

© Екатерина Сергеевна Паскальная 2022

© Светлана Сергеевна Игнатович 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-43-53

УДК 374.04

END MCEFBM

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ
РАЗВИВАЮЩЕГО И ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ****Оксана Юрьевна Прохорова**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Школа № 1561

г. Москва, Россия

e-mail: oksana0675@yandex.ru

Анна Михайловна Завешина

Школа № 1561

г. Москва, Россия

e-mail: zavesanna@yandex.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме школьной адаптации первоклассников, обучающихся по программам традиционного и развивающего обучения. Выдвинута гипотеза о том, что уровни адаптации обучающихся в системе традиционного и развивающего обучения различны, поскольку применяемые педагогические технологии имеют существенные отличия. Цель статьи состоит в теоретическом и эмпирическом обосновании этой гипотезы.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе теоретических (анализа научной литературы), эмпирических (тестирование и анкетирование) и статистических (U-критерий Манна – Уитни) методов. Были использованы проективная методика «Рисунок школы», методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой и методика «Лесенка» В.Г. Щур. В исследовании принимали участие обучающиеся двух первых классов школы г. Москвы (50 человек).

Результаты и обсуждение. Проанализированы различные аспекты исследования проблем школьной адаптации, выделены существенные характеристики этого понятия. Выделены и охарактеризованы уровни адаптации. Представлены ре-

зультаты эмпирического исследования, в ходе которого осуществлялась диагностика уровня адаптации первоклассников, обучающихся по традиционным и развивающим образовательным программам. Уровень школьной адаптации определялся по показателям: отношение ребенка к школе и уровень школьной тревожности, школьная мотивация и самооценка. Установлено, что выявленные различия по всем показателям не достигают уровня статистической значимости.

Выводы и заключение. Эмпирически доказано, что первоклассники, обучающиеся по программе развивающего обучения, и первоклассники, обучающиеся по традиционной программе, одинаково проходят процесс адаптации к школе. Сделан общий вывод о том, что сама по себе образовательная программа не является источником адаптации либо дезадаптации первоклассников.

Ключевые слова: адаптация, младший школьник, развивающее обучение, традиционное обучение

Для цитирования: Прохорова О.Ю., Завешина А.М. Особенности адаптации первоклассников, обучающихся по программам развивающего и традиционного обучения // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5 . № 6 . С. 43-53
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-43-53

Благодарность: Хотим выразить нашу искреннюю благодарность научному руководителю Алексею Юрьевичу Коджаспирову, кандидату психологических наук, доценту за очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.

Original article

PECULIARITIES OF THE ADAPTATION OF FIRST-GRADERS STUDYING DEVELOPMENTAL AND TRADITIONAL CURRICULA

Oksana Yurievna Prokhorova

Moscow State University of Psychology and Pedagogy

Школа № 1561

Moscow, Russia

e-mail: oksana0675@yandex.ru

Anna Mikhailovna Zaveschinova

Школа № 1561

Moscow, Russia

e-mail: zavesanna@yandex.ru

Abstract.Introduction: The article is devoted to the problem of school adaptation of first-graders studying under the programs of traditional and developmental learning. The hypothesis that the levels of adaptation of students in the system of traditional and developmental learning are different because the pedagogical technologies used have significant differences is put forward. The aim of the article is to theoretically and empirically substantiate this hypothesis.

Materials and methods: The study was conducted on the basis of theoretical (analysis of scientific literature), empirical (testing and questionnaires) and statistical (Mann-Whitney U-criterion) methods. The projective method "School Drawing", the method "Assessment of the level of school motivation" by N.G. Luskanova and the "Ladder" method by V.G. Shchur were used. The study involved students in the first two classes of the Moscow school (50 people).

Results and discussion: Various aspects of the study of school adaptation problems are analyzed, the essential characteristics of this concept are highlighted. The levels of adaptation are highlighted and characterized. The results of empirical research, during which the diagnostics of the adaptation level of first-graders studying according to traditional and developing educational programs was carried out, are presented. The level of school adaptation was determined according to the following indicators: the child's attitude to school and the level of school anxiety, school motivation and self-esteem. It was found that the identified differences for all indicators do not reach the level of statistical significance.

Conclusions and implications: It has been empirically demonstrated that first graders in the developmental program and first graders in the traditional program go through the same process of adaptation to school. The general conclusion is that the educational program itself is not a source of adaptation or maladaptation for first graders.

Keywords: adaptation, junior high school student, developmental learning, traditional teaching

For citation: Prokhorova O.Y., Zaveshinova A.M. Features of adaptation of first-graders studying under the programs of developmental and traditional learning // Pedagogy: History, Prospects. 2022. Vol.5 .no6 .p. 43-53..-....

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-43-53

Acknowledgement: *We would like to express our sincere gratitude to our supervisor Alexey Yuryevich Kojaspirov, Ph.D. in Psychology, associate professor, for his very apt remarks, which, on the one hand, are quite serious but, on the other hand, are expressed so correctly that they have caused neither doubts nor rejection.*

Введение. Проблема адаптации первоклассников к школе является весьма важной и актуальной для психологии образования, педагогики и, даже, для физиологии. Переход ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу представляет собой трудный и важный период в жизни каждого ребенка и его семьи. У первоклассника существенно меняется социальная ситуация развития, появляется новая и важная для него самого социальная роль, а также новые условия, обязанности и требования, к которым ребенок должен адаптироваться [1].

Год перед поступлением ребенка в школу имеет важнейшее значение для психического развития. Именно в этот период у детей формируется произвольная регуляция поведения, ориентация на социальные нормы и требования. Именно эта линия развития ребенка выделена как одна из важнейших в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: «Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» [2] (ФГОС ДОО).

В год поступления в школу происходит становление нового вида психической деятельности, которое обозначается как «я – школьник». На первый план выходит учебная деятельность и появляется внутренняя позиция школьника. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, выпускник начальной школы – это человек, «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности» [3] (ФГОС НОО).

Успешность обучения в школе, характер взаимоотношения с педагогом и сверстниками и способность к дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию ребенка зависит от того, как будет проходить адаптация и насколько успешно пройдет первый учебный год в школе.

Проблемы школьной адаптации первоклассников изучаются в трех главных аспектах. Во-первых, трудности адаптации рассматриваются как закономерное явление, связанное со сменой социальной ситуации развития ребенка [4]. С этой позиции адаптация первоклассников непосредственно связана с содержанием их учебной деятельности [5] и, соответственно с реализуемыми основными образовательными программами начального общего образования.

Во-вторых, проблема адаптации выступает производной проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования. Как показано в современных исследованиях, существуют два основных подхода к проектированию систем такой преемственности: традиционный, основанный на формировании у ребенка специальных умений, обеспечивающих его готовность к выполнению требований учителя и исполнения соответствующей социальной роли, и развивающий, базирующийся на развитии психических функций, лежащих в основе самостоятельной учебной деятельности [6]. С этих позиций адаптация первоклассников к системам традиционного и развивающего обучения определяется реализуемыми стратегиями формирования школьной готовности выпускников ДОО.

Третий аспект данной проблемы связан с особенностями образовательных сред, в которых осуществляется обучение первоклассников. Как показано в исследовании М.В. Шамардиной, важным условием адаптации первоклассников к школе выступает взаимное соответствие типов образовательных сред ДОО и школы, в которых реализуются технологии традиционного и развивающего обучения. Причиной дезадаптации в этом случае становится переход ребенка в среду нового, неизвестного для него типа [7].

Из выделенных аспектов в наибольшей степени нуждается в эмпирическом обосновании гипотеза, согласно которой уровень школьной адаптации первоклассников непосредственно связан с использованием программ традиционного и развивающего обучения безотносительно средовых характеристик и способов осуществления преемственности ДОО и школы, поскольку, по данным проведенного нами анализа, таких исследований проводится мало.

Цель проведенного исследования состояла в эмпирическом обосновании охарактеризованной гипотезы.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе теоретических (анализа научной литературы), эмпирических (тестирование и анкетирование) и статистических (U-критерий Манна – Уитни) методов. Были использованы три методики, позволяющие диагностировать уровень школьной адаптации по комплексу показателей: отношение ребенка к школе и уровень школьной тревожности (проективная методика «Рисунок школы»), школьная мотивация (методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой) и самооценка (методика «Лесенка» В.Г. Щур).

В исследовании принимали участие обучающиеся двух первых классов школы г. Москвы (50 человек). Один класс обучается по традиционной программе (1 «Т»), другой – по программе развивающего обучения (1 «Р»).

Результаты и обсуждение. Проведенный анализ научной литературы позволил выделить следующие базовые теоретические позиции. Феномен адаптации рассматривается как «двусторонний процесс согласования человека с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам» [8, с. 10].

Выделяются и другие аспекты данного понятия. Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают это понятие в психологическом и социальном аспектах. Психическая адаптация – это «психическое явление, выражающееся в перестройке динамического стереотипа личности в соответствии с новыми требованиями окружающей среды. Социальная адаптация включает в себя активное приспособление человека к окружающей среде, оптимизацию взаимоотношений личности и группы, освоение новых социальных ролей и позиций [9, с. 10].

С точки зрения Б.Г. Рубина и Ю.С. Колесникова сущность адаптации состоит в том, что это процесс активного овладения социальными ролями [10]. По мнению Т.Д. Марцинковской, адаптация – это непрерывный процесс динамичной аккомодации человека к окружающей среде [11]. По утверждению В.А. Сластенина и В.П. Каширина, это процесс гармонизации внутренних и внешних условий жизни и деятельности личности и среды [12]. Н.В. Кирюхина вводит различие биологической адаптации (процесс активного взаимодействия организма со средой), физиологической адаптации (реакция, наиболее полно отвечающая потребности данной ситуации) и социальной адаптации (способность приспосабливаться к социальным условиям) [13].

Адаптация ребенка к школе представляет собой процесс привыкания к новому режиму, школьным требованиям и обязанностям, новому окружению. Он имеет физиологическую, психологическую и социальную составляющую. Каждая из них оказывает существенное влияние на успешность адаптационного процесса, нарушения которого являются значимым фактором возникновения ухудшения состояния здоровья школьников.

Принято выделять группы первоклассников с легкой, среднетяжелой и тяжелой адаптацией к общеобразовательной организации. При легкой адаптации состояние напряженности функциональных систем организма ребенка компенсируется в течение двух месяцев. Когда происходит адаптация средней тяжести нарушение самочувствия и состояния здоровья выражены достаточно ярко и могут проявляться в течение первого полугодия. У некоторых детей происходит тяжелое течение адаптационного периода. При этом проявляются значительные нарушения здоровья, которые, как правило, нарастают к концу учебного года. Почти у всех этих обучающихся наблюдается двигательное возбуждение или же наоборот заторможенность во время начала занятия, жалобы на головные боли, плохой сон, снижение аппетита, уменьшение массы тела, нарушается осанка. Характерно появление комплекса эмоциональных расстройств в виде раздражительности, резкой смены настроения, плаксивости, страхов, неуверенности в себе и др.

В промежутке между дошкольным и школьным периодами ребенку необходимо осознать себя школьником. На это и направлены программы курсов адаптации развивающего обучения. Пока первоклассники не приступили к изучению учебного материала по учебникам, учитель вводит их в мир знаний.

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить результаты.

Проверка уровня школьной мотивации обучающихся проводилась по анкете Н.Г. Лускановой, состоящей из 10 вопросов. Вопросы отражали отношение первоклассников к учебной деятельности, эмоциональное реагирование на школьную жизнь. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни школьной мотивации (методика Н. Г. Лускановой)

Уровень школьной мотивации	1 «Т»	1 «Р»
Очень высокий	8 %	20 %
Высокий	32 %	32 %
Средний	28 %	20 %
Низкий	20 %	24 %
Очень низкий	12 %	4 %

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что около 70% обучающихся в обоих классах имеют уровни школьной мотивации от очень высокого до среднего, что свидетельствует о положительном отношении к школе. Но со многими из них необходима работа по развитию познавательных мотивов. Около 30% первоклассников в обоих классах испытывают затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Исследование самооценки детей младшего школьного возраста проводилось с помощью методики «Лесенка» (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2 – Исследование самооценки обучающихся (методика «Лесенка»)

Уровень самооценки	1 «Т»	1 «Р»
Высокий	44%	56%
Средний	40%	36%
Низкий	16%	8%

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

По полученным данным было установлено, что у большинства первоклассников обоих классов уровень самооценки высокий (что является нормой для детей данного возраста) или средний, это указывает на адекватную самооценку. С низким уровнем самооценки в 1 «Т» 4 ребенка, что составляет 16%, а в 1 «Р» - 2 ребенка, что составляет 8%, это свидетельствует о том, что дети находятся в состоянии личностного и эмоционального неблагополучия.

Определение отношения первоклассников к школе и уровня школьной тревожности изучалось с помощью проективной методики «Рисунок школы» (результаты представлены в таблице 3).

Таблица 3 – Исследование уровня школьной тревожности (проективная методика «Рисунок школы»)

Уровень школьной тревожности	1 «Т»	1 «Р»
6 – 5 баллов	64 %	52 %
4 – 2 балла	25 %	44 %
1 – 0 баллов	4 %	4 %

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

Согласно полученным результатам, больше половины обучающихся обоих классов имеют положительное отношение к школе. Другой части класса необходима эмоциональная поддержка. Нужно расширять круг знаний первоклассников об учебной деятельности, формировать навыки общения с педагогами и одноклассниками.

Также после срезов по трем методикам адаптации первоклассников был использован метод математической статистики, непараметрический критерий U – Манна-Уитни, чтобы выявить возможные различия между двумя классами (данные представлены в табл. 4).

Таблица 4 – Расчет данных по U – критерию Манна – Уитни

Показатель	Коэффициент Манна - Уитни	Уровень значимости (p)	Средний ранг	
			1 «Т»	1 «Р»
Учебная мотивация	261	227	23,44	27,56
Самооценка	267	227	23,68	27,32
Школьная тревожность	276,5	227	24,06	26,94

*- различия статистически достоверны ($p \leq 0,05$)

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

Таким образом, как показывают полученные данные (см. Таблица 5), уровень значимости (p) всех показателей в 1 «Т» и 1 «Р» больше 0,05, значит, значимые различия в группах испытуемых отсутствуют по всем показателям.

Выводы и заключение. Анализ полученных данных позволяет констатировать, что первоклассники, обучающиеся по программе развивающего обучения, и первоклассники, обучающиеся по традиционной программе, одинаково проходят процесс адаптации к школе. Этот установленный эмпирический факт может свидетельствовать о том, что сама по себе образовательная программа не

является источником адаптации либо дезадаптации первоклассников. Таким образом, полученные данные опровергают выдвинутую гипотезу, согласно которой уровни школьной адаптации первоклассников, обучающихся по программам традиционного и развивающего обучения, должны быть различны. Каждому типу программ соответствуют свои механизмы адаптации, которые работают на примерно одинаковом уровне эффективности. Источником дезадаптации при этом может выступать использование неадекватного механизма адаптации, не соответствующего реализуемой образовательной программе. Проверке этого предположения могут быть посвящены дальнейшие исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Косенкова Ю.В. Адаптационный период ребенка-первоклассника // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 5. С. 57–64.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарта начального общего образования [Текст]: утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК». 1997. 352 с.
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995. 414 с.
6. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–37.
7. Шамардина М.В. Детский сад – школа: условия преемственности при смене образовательных сред // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. С. 102–104.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 2013. 298 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
10. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. Ростов-н/Д, 1968. 277 с.
11. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. и др.. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб.заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.

12. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 8-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010, 480 с.
13. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.

REFERENCES

1. Kosenkova Yu.V. Adaptation period of a first-grade child. Psychological Science and Education. 2008. Vol. 13. № 5. P. 57-64.
2. Federal State educational standard of preschool education [Text]: approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on October 17, 2013, № 1155. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - Moscow: 2013.
3. Federal State educational standard of elementary general education [Text]: Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021, № 286
4. Bozhovich L.I. Problems of personality formation, ed. by D.I. Feldstein. Voronezh, Feldstein. M.: Publishing house "Institute of Practical Psychology," Voronezh: NPO MODEK. 1997. 352 p.
5. Elkonin D.B. Selected psychological works. M., 1995. 414 p.
6. Kudryavtsev V.T., Horcheva M.I. Imagination, the social situation of development and school readiness. Kindergarten: Theory and Practice. 2017. № 5. P. 18–37.
7. Shamardina M.V. Kindergarten – school: conditions of continuity when changing educational environments. Siberian psychological journal. 2000. № 12. P. 102–104.
8. Bityanova M.R. Organization of psychological work in school. Moscow: Perfection, 2013. 298 p.
9. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Dictionary of Pedagogy. M.: ICC "Mart"; Rostov-n/D: Publishing Center "Mart", 2005. 448 p.
10. Rubin B.G., Kolesnikov Y.S. Student through the Eyes of the Sociologist. Rostov-n/D, 1968. 277 p.
11. Martsinkovskaya T.D., Mariutina T.M., Stefanenko T.G. et al. Developmental Psychology: textbook for students of higher psychological educational institutions, ed. by T.D. Martsinkovskaya. 3rd ed. M.: Academia Publishing Center, 2007. 528 p.
12. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psychology and pedagogy: textbook for students in higher education. 8th ed. M.: Publishing Center "Academy", 2010, 480 p.
13. Kiryukhina N.V. Organization and content of work on the adaptation of children in preschool. Moscow: Iris-Press, 2006. 112 p.

Информация об авторах: Оксана Юрьевна Прохорова – магистрант факультета экстремальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы Школа № 1561
e-mail: oksana0675@yandex.ru

Анна Михайловна Завешина – учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы Школа № 1561
e-mail: zavesanna@yandex.ru

Научный руководитель: Алексей Юрьевич Коджаспиров – канд. психол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Information about authors: Oksana Yurievna Prokhorova – master's student at the Department of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Pedagogy, elementary school teacher at School 1561 in Moscow
e-mail: oksana0675@yandex.ru

Anna Mikhailovna Zaveshinova – elementary school teacher at Moscow school № 1561
e-mail: zavesanna@yandex.ru

Supervisor: Alexey Yurievich Kodzhaspirov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at Moscow State University of Psychology and Pedagogy

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 27.10.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 16.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

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

© Прохорова О.Ю. 2022

© Завешина А.М. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-54-81

УДК 376.3

END MFUNBR

**СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ, ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЕ
НА ВЫПУСКНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕДИНОМУ
ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ****Дарья Сергеевна Михальская**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

e-mail: d.mikhalskaya@list.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

e-mail: ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме профилактики стресса в процессе подготовки выпускников общеобразовательных школ к Единому государственному экзамену. В современных исследованиях отмечается негативное влияние Единого государственного экзамена на психоэмоциональное состояние обучающихся. Однако конкретные факторы стресса, сопутствующие целостному процессу подготовки и сдачи ЕГЭ изучены недостаточно. Цель настоящей статьи состоит в выявлении факторов, воздействующих на выпускников в ситуации Единого государственного экзамена и в процессе подготовки к нему.

Методы исследования. Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы и моделирования процесса подготовки учащегося к сдаче ЕГЭ. *Методологическую и теоретическую основу* составили деятельностный (А.Н. Леонтьев), ситуационный (К. Левин, М. Аргайл, У. Бронфенбреннер и системный (Б.Ф. Ломов) подходы, психофизиологическая теория стресса (Г. Селье) и положения возрастной теории развития (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон).

Результаты. Дидактогенный стресс рассмотрен как объект педагогических и психологических исследований. Дано определение дидактогенного стресса, дидактогенный стресс характеризуется как вид психосоциального стресса. Описаны стадии дидактогенного стресса: тревоги, адаптации, истощения. Охарактеризовано влияние на учащихся краткосрочных и долгосрочных дидактогенных стрессов. Выявлены источники и факторы дидактогенного стресса в современной системе российского образования. Рассмотрены психологические барьеры сдачи ЕГЭ: высокие академические нагрузки, страх перед будущим, нежелание учиться, неумение организовать свое расписание и режим занятий. Раскрыто влияние психологических барьеров сдачи ЕГЭ на психоэмоциональное состояние старшеклассников. Доказано, что существуют различные стрессогенные факторы, воздействующие на старших школьников в ситуации экзамена и в процессе подготовки к нему, способные оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на учащихся.

Выводы и заключение. Различные стрессогенные факторы, воздействующие на старших школьников в ситуации экзамена и в процессе подготовки к нему, способны оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на учащихся. Однако негативное влияние стрессогенных факторов носит более выраженный характер. Стресс в ситуации ЕГЭ может вызвать возникновение или прогрессирование нарушений в работе сердечнососудистой, иммунной и нервной систем. Он повышает вероятность развития депрессии, неврозов, проблем с агрессией и тревожных состояний. Экзаменационный стресс влияет на эмоциональную сферу учащихся, вызывая чувства страха и неуверенности, растерянность, панику, подавленность, раздражительность, апатию, повышает самокритичность.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, дидактогенный стресс, психологические барьеры, психоэмоциональное состояние старшеклассников

Для цитирования: Михальская Д.С., Игнатович С.С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5. № 6. с. 54-81.

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-54-81

Original article.

STRESSOGENIC FACTORS AFFECTING GRADUATES IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAMINATION

Daria Sergeyevna Mikhalskaya

Kuban State University

Krasnodar, Russia

e-mail: d.mikhalskaya@list.ru

Svetlana Sergeyevna Ignatovich–

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

e-mail: ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of stress prevention in the process of preparation of graduates of secondary schools for the Unified State Exam. In modern studies the negative impact of the Unified State Examination on the psycho-emotional state of students has been noted. However, the specific stress factors accompanying the holistic process of preparing for and taking the Unified State Exam have been insufficiently studied. The aim of this article is to identify the factors that affect graduates in the situation of the Unified State Exam and in the process of preparing for it.

Research Methods. The study was conducted with the use of methodological analysis of the scientific literature and modeling the process of preparing a student to pass the USE. The methodological and theoretical basis consisted of the activity (A. N. Leontiev), situational (K. Levin, M. Argyle, W. Bronfenbrenner and systemic (B. F. Lomov) approaches, the psychophysiological theory of stress (G. Sella) and the provisions of the age theory of development (D. B. Elkonin, L. I. Bozhovich, I. S. Kon).

Results. Didactogenic stress is considered as an object of pedagogical and psychological research. The definition of didactogenic stress is given, didactogenic stress is characterized as a type of psychosocial stress. Stages of didactogenic stress are described: anxiety, adaptation, exhaustion. The influence of short-term and long-term didactogenic stress on students is characterized. The sources and factors of didactogenic stress in the modern system of Russian education are revealed. The psychological barriers of USE passing are considered: high academic loads, fear of the future, unwillingness to study, inability to organize the schedule and mode of classes. The influence of psychological barriers of USE passing on the psycho-emotional state of high school students was revealed. It was proved that there are various stressogenic factors that affect high school students in the situation of the exam and in the process of preparing for it, which can have both positive and negative effects on students.

Conclusions and Conclusion. Various stressogenic factors affecting high school students in the situation of the exam and in the process of preparing for it, can have both positive and negative impact on students. However, the negative impact of stressogenic factors is more pronounced. Stress in the USE situation can cause the emergence or progression of disorders in the cardiovascular, immune and nervous systems. It increases the likelihood of the development of depression, neurosis, aggression problems and anxiety. Exam stress affects the emotional sphere of students, causing feelings of fear and uncertainty, confusion, panic, depression, irritability, apathy, increases self-criticism.

Keywords: Uniform State Examination, didactogenic stress, psychological barriers, psycho-emotional state of high school students

For citation: Mikhalskaya D.S., Ignatovich S.S. Stressogenic factors affecting graduates in preparation for the Unified State Examination. *Pedagogy: History, Prospects*. 2022. Vol. 5. No 6. P. 54-81. (InRuss.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-54-81

Введение.

Единый государственный экзамен – это выпускные экзамены по отдельным учебным предметам, изучаемым в школах России. Сдача Единого государственного экзамена является обязательным условием для получения аттестата о среднем полном образовании. По результатам Единого государственного экзамена проводится набор студентов в высшие учебные заведения.

Результат Единого государственного экзамена оказывает значительное влияние на дальнейшую жизнь выпускников, из-за чего сдача экзамена и подготовка к нему становятся стрессогенными факторами для учащихся [1]. Среди учеников десятых и одиннадцатых классов 23,4% отмечают, что испытывают высокий уровень стресса в связи с экзаменами [2].

Согласно принципам государственной политики в сфере образования, учебный процесс не должен представлять опасности для жизни и здоровья детей [3]. Единый государственный экзамен, обязательный для сдачи в одиннадцатом классе, является важной частью учебного процесса и должен соответствовать всем его основным принципам. Однако в настоящее время этого не происходит: ситуация подготовки к Единому государственному экзамену является стрессогенной для выпускников. Длительный стресс, связанный с учебой и подготовкой к экзамену, может нанести вред здоровью выпускников и даже угрожать их жизни [1].

В связи с этим представляется актуальным изучение стрессогенных факторов, воздействующих на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену. Результаты исследования могут быть использованы для разработки стратегий по снижению стресса выпускников, по профилактике развития психических и психосоматических заболеваний у подростков, а также суицидов.

Только 10,6% от научных публикаций, связанных с Единым государственным экзаменом, составляют исследования в области психологии. Большинство исследователей сосредотачиваются на успешной подготовке к экзамену, на его результатах, на связи экзамена с уровнем образовательной подготовки выпускников [4].

Цель исследования: выявить и охарактеризовать стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в ситуации Единого государственного экзамена и в процессе подготовки к нему.

Гипотеза исследования состоит в том, что существуют различные стрессогенные факторы, воздействующие на старших школьников в ситуации экзамена и в процессе подготовки к нему, способные оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на учащихся.

Методы. Исследование проведено с использованием методов анализа научной литературы и моделирования процесса подготовки учащегося к сдаче ЕГЭ. *Методологическую и теоретическую основу* составили деятельностный (А.Н. Леонтьев), ситуационный (К. Левин, М. Аргайл, У. Бронфенбреннер и системный (Б.Ф. Ломов) подходы, психофизиологическая теория стресса (Г. Селье) и положения возрастной теории развития (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон).

Результаты. Понятие «стресс» имеет долгую историю происхождения. Единого общепризнанного определения стресса не существует; разные ученые по-разному определяют стресс. Одна из классических концепций стресса сформулирована канадским исследователем австро-венгерского происхождения Гансом Селье.

В своей книге «Стресс без дистресса» Г. Селье размышляет о проблеме определения стресса, об истории концепций стресса, об адаптации организма к стрессу. Г. Селье определяет стресс как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [5]. При этом под «неспецифическим ответом» подразумевается универсальный ответ организма на различные по своей природе раздражители. Примером неспецифического ответа может быть то, как организм крыс демонстрирует сходные физиологические реакции при интенсивном воздействии различных стрессоров – холода, жара, яда.

Р. Сапольски выделяет три категории стресса: острый физический, хронический физический и психосоциальный [6].

Источниками острого физического стресса могут быть травмы, экстремальные физические нагрузки, связанные с опасными для жизни ситуациями.

Хронический физический стресс могут вызывать длительно неблагоприятные условия, такие как дефицит воды и питания, плохая санитарная обстановка.

Психосоциальный стресс связан с жизнью в обществе и эмоциями; стрессовые события при нём происходят не столько в реальном мире, сколько в воображении человека.

Р. Сапольски отмечает, что организм человека лучше приспособлен для борьбы с физическим стрессом, нежели психологическим [6].

Е.С. Акарачкова отмечает, что стресс крайне важен для выживания, однако хронический стресс может привести к началу и прогрессированию патологических психических состояний [7].

И.А. Комарова также говорит о значительной роли стрессов. Стрессы влияют на поведение, здоровье, продуктивность человека, его отношения с окружающими [8].

Р. Лазарус и Р. Ланьер определяют психологический стресс как «реакцию человека на особенности взаимодействия личности и окружающего мира» (цит. по: [9]).

Л.А. Китаев-Смык в своей книге «Психология стресса» пишет, что для возникновения психологического стресса необходимо *осознание* экстремальной ситуации. Он также утверждает, что существует сложность в изучении психологического стресса, и что психологические проявления стресса изучены значительно хуже, чем физиологические [10].

Е.С. Акарачковой отмечены источники стресса для детей и подростков:

– семейные проблемы – это и конфликты, и развод родителей, и потеря работы родителями, и хронические заболевания и инвалидность членов семьи;

– проблемы в общении со сверстниками (изоляция из-за переезда, давление со стороны сверстников, травля и др.);

– проблемы, связанные с процессом обучения и воспитания [7].

Учебная деятельность является стрессогенной по своей сути. При этом стрессоры, воздействующие на участников учебного процесса, носят преимущественно социально-психологический характер [11].

В психологических словарях мы находим, что дидактогения выступает негативным психическим состоянием ученика, которое вызвано психической травмой, полученной при обучении, воспитании, образовании [12].

Дидактогенным стрессом выступает негативное психическое состояние обучающихся, вызванное учебным процессом. При этом наблюдается повышенное нервно-психическое напряжение, страх, тревога, рассеянность, ухудшение памяти и воображения, постоянная усталость, пропажа сна и аппетита, подавленное настроение, а также «психосоматические проявления: головные боли, боли в области спины, расстройства желудочно-кишечного тракта и др. Дидактогенный стресс отрицательно сказывается на учебной деятельности: у учащегося возникает желание любым способом избежать её, появляется ощущение чуждости и враждебности школьного окружения. Учебный стресс также затрудняет конструктивное общение с педагогами, родителями и сверстниками. Дидактогенный стресс дезорганизует мышление и подавляет творческое воображение» [13].

С точки зрения Т.С. Тихомировой, учебным стрессом выступает состояние психической напряженности, которое является комплексной реакцией на значимые для благополучия школьника взаимоотношения со средой. При этом стресс проявляется на когнитивном уровне (с изменением восприятия, памяти, внимания, мышления), эмоциональном уровне (с возникновением эмоционально-чувственных реакций), социально-психологическом (с изменением активности общения) и физиологическом уровнях (с учащением сердечного ритма, повышением артериального давления и т.д.) [11].

Ю.В. Щербатых классифицирует учебный (дидактогенный) стресс как подвид профессионального стресса. Он выделяет экзаменационный стресс как наиболее резковыраженную форму учебного стресса (цит.по: [9]).

М.Л. Залесский ставит вопрос, может ли стресс быть полезным для ученика. Он пишет о важности поддержки учащегося в стрессовых ситуациях и контроля стресса. Его оценка вреда и пользы краткосрочных и долгосрочных стрессовых влияний сходна с позицией других исследователей: «Как любая нагрузка, в малых дозах стресс бесполезен, в разумных – полезен, в больших – вреден». М.Л. Залесский предлагает педагогический метод, при котором педагог изменяет не ситуацию, вызывающую стресс, а отношение ученика к ней [14].

На основе этапов развития стресса по Г. Селье, Ю.В. Щербатых выделяет три стадии дидактогенного стресса [5]. На первой стадии, стадии тревоги, учащийся находится в ситуации неопределенности: он ожидает начала контрольной работы, экзамена, своей очереди устного ответа или другой формы проверки знаний. При этом его организм мобилизует все доступные ресурсы, происходит увеличение частоты сердечных сокращений.

На следующей стадии учащийся получает задание и включается в работу над ним. При этом его мозг усиленно снабжается глюкозой и кислородом. В этот период организм функционирует с большими затратами ресурсов.

Третья стадия – стадия истощения, наступает, если учащийся не смог приспособиться к экстремальному фактору (например, сложность задания оказалась слишком высока), а ресурсы его организма закончились (цит.по: [9]). О ресурсах, необходимых организму для адаптации, Г. Селье говорит так: «Мы до сих пор точно не знаем, что именно истощается, но ясно, что не только запасы калорий, ведь в период сопротивления продолжается нормальный прием пищи.<...>Хотя у нас и нет строгого научного метода для измерения адаптационной энергии, эксперименты на лабораторных животных убеждают, что способность к адаптации не безгранична» [5].

Существует ряд исследований, в которых изучается влияние дидактогенных стрессов на здоровье школьников и студентов, в том числе психическое. Учебные стрессы могут вызвать общее ухудшение здоровья и самочувствия. Стресс связан со снижением физической активности и одновременным повышением аппетита, он может провоцировать развитие хронических заболеваний и ожирения [15].

Шведское исследование от 2021 года показало, что стрессы, связанные с получением образования, повышают риск появления у подростков проблем с психическим здоровьем, в частности, депрессии, тревожного расстройства, проблем со сном [9]. Развитие таких заболеваний, в свою очередь, приводит к снижению концентрации внимания и успеваемости учащихся.

По данным Всемирной организации здравоохранения, учебный стресс увеличивает вероятность употребления стимуляторов мозга (психоактивных веществ – пираретама, риталина, модафинила и др.) молодыми людьми. Склонность к употреблению психостимуляторов повышена у подростков, имеющих одновременно стремление к хорошей успеваемости и высокий уровень учебного стресса. Однако знание здоровых методов борьбы со стрессом и социальные факторы, такие как близкие отношения с родителями и поддержка преподавателей, снижает риск употребления подростками психостимуляторов [15]. Учебный стресс может повышать риск возникновения вредных привычек (например, курение и употребление алкоголя). Дидактогенный стресс также может повлечь за собой проблемы со сном у обучающихся. С одной стороны, само состояние стресса снижает качество сна и делает трудным процесс засыпания. С другой стороны, из-за высокой академической нагрузки и дефицита времени, у подростков в учебные дни может сокращаться количество часов сна [15].

Несмотря на это, как отмечает Л.А. Китаев-Смык, обращение внимания только на негативные стороны стрессора с исключением из анализа его позитивных эффектов препятствует верному пониманию стрессора [10]. Переживание стресса может оказывать мобилизующее воздействие, повышать концентрацию внимания и других психических процессов. Кратковременный учебный стресс, например, в ситуации экзамена, может положительно сказаться на результатах учащегося и способствовать личностному росту [16; 17].

По итогам анализа литературы можно сделать следующие выводы. Дидактогенный или учебный стресс – это состояние нервно-психического напряжения, вызванное процессом обучения и воспитания. Учебный стресс относится к категории психосоциальных стрессов. Дидактогенный стресс может быть краткосрочным и долгосрочным; от продолжительности стресса во многом зависит его влияние на учащегося. Краткосрочный стресс может мобилизовать ресурсы организма и способствовать повышению продуктивности, концентрации внимания. Долгосрочный (хронический) дидактогенный стресс приводит к ухудшению самочувствия и здоровья учащихся, в том числе психического. Выделяют 3 стадии дидактогенного стресса: стадию тревоги, стадию адаптации, стадию истощения.

Любой педагогический процесс может повысить уровень стресса его участников, но отдельный интерес представляют особенности дидактогенного стресса в системе образования Российской Федерации.

Стрессовые воздействия учебного процесса многообразны. Каждый учебный день дети испытывают широкий спектр эмоций: радость от успехов или огорчение от их отсутствия, удовлетворение от похвалы или стыд от порицания, разнообразные чувства при общении со сверстниками и взрослыми.

Некоторые аспекты учебного процесса наиболее стрессогенны.

По мнению Т.С. Тихомировой, развитию стрессового состояния у учащихся «могут способствовать:

– отвергающее отношение со стороны одноклассников (аутсайдерство, буллинг, национальная и религиозная нетерпимость, конфликты);

– боязнь на уроке получить низкую оценку (из-за заниженной самооценки, несправедливости, неуверенности, тревожности, невыученного из-за лени урока);

– отсутствие оптимальных взаимоотношений с учителями (учитель постоянно недоволен учеником, учитель раздражен поведением ученика, учителя не устраивает готовность к занятиям ученика, или: из-за отношения ученика к учителю как носителю неприятности, несправедливости, ожидания от него только отрицательных оценок);

– предстоящие контрольные работы (отсутствие уверенности в себе, боязнь родителей, ожидание неприятностей от школы из-за результатов контрольной)» [11].

Т.С. Тихомирова считает, что главным фактором выступает стрессовая педагогическая тактика. Она отмечает «длительность стресса, который испытывает ребёнок из-за академической гонки, ограничения времени, неудач, неудовлетворенности взрослых» (это педагоги и родители). О негативном влиянии на учащихся жесткого, авторитарного педагога и проблемах, связанных с ограничениями во времени, пишет также В.А. Бодров.

К.А. Морнов выделил главные причины дидактогенных стрессов у современных школьников:

– гипокинетический стресс – характеризуется хроническим напряжением, связанным с ограничением свободы движений (дети в классно-урочной системе большую часть времени в процессе обучения находятся в неподвижном состоянии); долгое отсутствие активности сопровождается сдерживающими просьбами учителя («не крутись», «тише»), неудобной мебелью и одеждой; дети много времени проводят в ограниченном пространстве классной комнаты);

– авторитарная и манипулятивная система воспитания и обучения, в которой участвуют как педагоги, так и родители (характеризуется подавлением детского самовыражения, активности и творческого подхода к заданиям; может мешать развить ребенку такие качества, как самостоятельность и независимость, а также способность творчески мыслить, саморазвиваться, свободно высказывать свое мнение);

– игнорирование психофизиологических и нейропсихологических особенностей школьников при организации учебного процесса;

– информационная перегрузка (дети психологически «отключаются», «выпадают» из процесса обучения) [13].

Институт возрастной физиологии РАО выделяет следующие стрессогенные факторы, воздействующие на обучающихся в школе:

- стрессовую педагогическую тактику;
- высокую интенсивность процесса обучения;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нерациональную организацию учебной деятельности;
- функциональную неграмотность педагога;
- отсутствие системы работы по формированию здоровья и здорового образа жизни [11].

Е.А. Белова исследует факторы учебного стресса старших школьников и составляет их рейтинг. По её оценкам, самым значительным оказывается фактор высокой учебной нагрузки. Ученики старших классов изучают большее количество предметов, чем ученики средней школы. В старшей школе появляются профильные классы, а объем заданий на дом растет. Чем интенсивнее учеба, тем хуже психическое состояние учащихся.

В качестве второго фактора может выступить страх подростков перед предстоящим. Подростков пугают предстоящие экзамены, требования университетов (в частности, необходимые для поступления баллы), выбор профессии.

Третий фактор, нежелание учиться, Е.А. Белова рассматривает как следствие высоких академических нагрузок и длительного психического напряжения, как способ организма получить отдых.

Другие составляющие структуры стрессогенных факторов – авторитарные преподаватели, отсутствие навыков самоорганизации и тайм-менеджмента, а также проблемы в личной жизни [18].

Для учащихся высших учебных заведений дидактогенный стресс связан с такими факторами, как:

- недостаточное количество часов сна и отдыха, отсутствие навыков планирования и самоорганизации;
- высокая учебная нагрузка;
- неудовлетворенность оценками, низкая академическая успеваемость;
- домашние задания, лабораторные и курсовые работы, не выполненные либо выполненные не вовремя;
- отсутствие интереса к заданию или учебной дисциплине;
- конфликты с преподавателями и одногруппниками;
- неблагоприятные условия для обучения (шум, недостаточное освещение, некомфортная температура и др.);
- отсутствие интереса к специальности и профессии [19].

По оценке К.В. Судакова, особенно стрессогенным для студентов является период экзаменационной сессии, во время которой учащиеся сталкиваются с ин-

тенсивными умственными и информационными нагрузками, жесткими сроками в отношении подготовки к экзаменам и завершения письменных работ, нарушениями режима дня и недостатком сна. Переоценка значимости зачетов и экзаменов, а также неуверенность в своих знаниях может влиять на настроение и самочувствие студентов. Проявления предэкзаменационного стресса у студентов включают: повышенную тревожность, снижение аппетита, дрожь, нарушения сна, тахикардию и другие симптомы.

Т.С. Тихомирова предлагает классификацию, согласно которой факторы дидактогенного стресса делятся на 4 группы: общие и конкретные факторы стресса, обусловленные организацией учебной деятельности; специфические, обусловленные деятельностью учителя; специфические особенности личности обучающегося [11].

Таким образом, в системе образования Российской Федерации наиболее стрессогенными отмечают следующие факторы учебного процесса:

- стрессовую педагогическую тактику;
- высокую интенсивность процесса обучения;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нерациональную организацию учебной деятельности;
- функциональную неграмотность педагога;
- отсутствие системы работы по формированию здоровья и здорового образа жизни.

Стресс могут провоцировать и нарушения коммуникации со сверстниками и учителями, давление со стороны родителей. Ситуации контроля знаний, задания с временными ограничениями, ограничение подвижности в учебное время также повышают стрессогенность педагогического процесса.

Далее мы переходим непосредственно к рассмотрению ситуации сдачи Единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ). ЕГЭ – это бесплатные выпускные экзамены по 14 общим дисциплинам, которые должны сдавать все выпускники общеобразовательных средних школ, лицеев, гимназий в Российской Федерации.

Значимость для выпускников результатов Единого государственного экзамена обусловлена двумя фактами.

Во-первых, для получения аттестата о среднем образовании выпускникам необходимо успешно сдать обязательные экзамены по русскому языку и математике.

Во-вторых, поступление в высшее учебное заведение также происходит по результатам Единого государственного экзамена.

Как педагогическая ситуация, Единый государственный экзамен значительно отличается от традиционных устных и письменных экзаменов (таблица 1) [20].

Таблица 1 – Сравнительный анализ традиционного экзамена и ЕГЭ

Характеристики	Традиционный экзамен	Единый государственный экзамен
Что оценивается?	Важны не просто практические знания, а умение их преподнести. Уровень развития устной речи может компенсировать пробелы в знаниях.	Оцениваются фактические знания и умения рассуждать, решать.
Что влияет на оценку?	Большое внимание оказывают субъективные факторы: контакт с экзаменатором, общее впечатление и т.д.	Оценка максимально объективна.
Возможность исправить собственную ошибку	На устном экзамене – во время рассказа или при ответе на вопрос экзаменатора. На письменном – при проверке собственной работы.	Практически отсутствует.
Кто оценивает?	Знакомые ученику люди.	Незнакомые эксперты.
Когда можно будет узнать результаты экзамена?	На устном экзамене – практически сразу, на письменном – в течение нескольких дней.	Через сравнительно более длительное время.
Критерии оценки	Зависят от человеческого фактора, устанавливаются экзаменатором или проверяющим.	Известны заранее.
Содержание экзамена	Ученик должен продемонстрировать владение определенным фрагментом материала (темой, вопросом).	Экзамен охватывает практически весь объем учебного материала.
Как происходит фиксация результатов?	Устный экзамен: черновик. Письменный экзамен: лист для выполнения заданий.	В бланке регистрации ответов.

Источник:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiewLee9878AhXTa_EDHfmdBCYQFnoECAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fgimn2.edu.yar.ru%2Fformatsiya_o_ege%2Frekomentatsii_psihologa_po_podgotovke_44%2Fpsihsopr_gia_ege.ppt&usq=AOvVaw344ict3CPCE0-HLu42INef

Централизованное проведение общероссийского экзамена для выпускников имеет несколько преимуществ. В первую очередь он уравнивает шансы на поступление в высшее учебное заведение выпускников городских и сельских, столичных и региональных школ. Это достигается за счет того, что на территории всей Российской Федерации экзамен проводится на базе однотипных заданий, с использованием единой шкалы оценки результатов.

Кроме того, Единый государственный экзамен дает наиболее достоверную оценку знаний выпускников. Это обеспечивается строгими условиями проведения экзамена с запретом средств связи и применением видеонаблюдения, а также проверкой результатов с помощью компьютерной техники и работы независимых экспертов.

Также система Единого государственного экзамена может сократить нагрузку на выпускников, освободив их от обязанности сдавать и выпускные, и вступительные испытания. Кроме того, поскольку для поступления в ВУЗ обычно необходимы результаты экзаменов по трём предметам, выпускники старших классов могут сосредоточиться на изучении наиболее значимых для них дисциплин.

Хотя Единый государственный экзамен имеет преимущества перед традиционными формами проведения экзаменов, он также ставит перед участниками педагогического процесса новые проблемы. Учащиеся говорят о сложности экзамена, педагоги отмечают некорректные формулировки заданий, родители имеют недостаточные представления об экзамене. Все участники учебного процесса испытывают негативные эмоции: тревогу, гнев, страх [20].

Одним из ключевых вопросов при рассмотрении Единого государственного экзамена является влияние, которое его система оказывает на психоэмоциональное состояние выпускников. Определенные аспекты ЕГЭ являются для учащихся психологическими барьерами – трудностями, препятствующими успешной сдаче экзамена и оказывающими стрессогенное воздействие [1].

Согласно оценкам исследователей, 47% детей испытывают тревогу во время сдачи экзамена [19]. Состояние «тревоги энергоемко для организма: чем больше ребенок тревожится, тем меньше сил у него остается на учебную деятельность. Тревога провоцирует дезорганизацию, снижение работоспособности и концентрации внимания» [20].

Стеснение и робость также могут препятствовать успешной сдаче ЕГЭ выпускником. В некоторых ситуациях, таких как получение бракованных, плохо читаемых бланков или экзаменационных заданий, от учащегося потребуются обратиться к незнакомым взрослым с объяснением своих трудностей. Нерешительность также может помешать ребенку подать апелляцию при несогласии с результатом экзамена и, возможно, получить более высокий балл [20].

Успешность сдачи ЕГЭ и удовлетворенность его результатом имеет прямую связь с самооценкой учащихся. С одной стороны, завышенная или заниженная самооценка может исказить представления учащихся об уровне своих знаний и, как следствие, создавать нереалистичные ожидания относительно результата экзамена. С другой стороны, адекватная оценка собственных способностей и знаний необходима учащемуся для выработки оптимальной стратегии сдачи экзамена. Пример неэффективной стратегии – упорное, безрезультатное решение заданий повышенной сложности из второй части, когда задания стандартного уровня из первой еще не решены [20].

Если во время классического экзамена ученик находится в знакомой обстановке, то во время проведения ЕГЭ он окружен новыми предметами и людьми. Незнакомые классные комнаты, педагоги и дети, чье поведение непредсказуемо, усугубляют экзаменационную тревогу [20].

А.Р. Батыршина выделяет и другие факторы стрессогенности при проведении ЕГЭ у старших школьников:

- отсутствие у учителей «базовых знаний по вопросам психологической помощи, сохранению психологического здоровья;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нарушение физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
- отсутствие базовых знаний по психологии у родителей по вопросам психологической поддержки детей в период подготовки и сдачи экзаменов;
- завышенные учебные нагрузки в период подготовки к экзаменам;
- отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни» [1].

Е.А. Белова рассматривает место проявлений экзаменационного и предэкзаменационного стресса в общей «структуре стресса» старших школьников. По её оценке, в рейтинге самых стрессогенных факторов первое место занимает высокая академическая нагрузка. «Необходимость самостоятельной подготовки к экзаменам в свободное время, увеличение объема домашних заданий, большое количество изучаемых предметов и появление профильных классов – всё это оказывает значительное влияние на психоэмоциональное состояние учащихся» [18].

Вторым фактором, по мнению Е.А. Беловой, выступает «страх выпускников перед будущим». Они «беспокоятся о предстоящей сдаче ЕГЭ и поступлении в высшее или среднее профессиональное учебное заведение, а также о необходимости выбора профессии» и экзаменационных баллах. Старшие школьники сталкиваются не только с необходимостью профессионального самоопределения, но и с трудностями воплощения своих планов в жизнь.

Третий фактор, «нежелание учиться», Е.А. Белова считает защитной реакцией организма, способом выйти из напряженного психоэмоционального состояния и избежать переутомления.

Также рейтинг стрессогенных факторов, воздействующих на выпускников, включает «строгих учителей», «отсутствие навыков самоорганизации и тайм-менеджмента» и «проблемы в личной жизни». При этом для девушек фактор личной жизни является более значим, чем для юношей, хотя остальные стрессогенные факторы имеют одинаковое значение для представителей обоих полов [17].

Е.В. Дементьева называет следующие причины экзаменационного стресса:

- интенсивная умственная активность;
- проблемы со здоровьем и самочувствием из-за долгой неподвижности и сидения в одной позе (в ходе подготовки и в процессе сдачи экзамена);
- недостаточное количество часов сна и отдыха;
- отрицательные переживания.

При этом главным стрессогенным фактором Е.В. Дементьева считает именно отрицательные переживания. Она подчеркивает, что экзамен – это не только оценка знаний выпускника, но и проверка его психологической устойчивости, серьезное испытание для нервной системы [21].

С.Н. Костромина исследует стресс-реакции на разных этапах экзамена. По её оценке, даже пробные экзамены являются крайне стрессогенными для школьников [16]. Показатели активации симпатической и парасимпатической нервной системы позволяют сделать вывод, что в процессе экзамена подростки тратят большое количество адаптационной энергии.

В среднем учащийся показывает 35,7 стрессовых реакций за время экзамена, из которых 14 являются острыми. Ученики находятся в стрессе в среднем 33,7% экзаменационного времени, в том числе в остром стрессе – 14,4% времени. При этом среднее отклонение в данных достаточно велико, что свидетельствует о значительной индивидуальной вариативности возникновения стресс-реакций [16].

Исследования С.Н. Костроминой также позволили выявить, что изменение ситуации экзамена вызывает у учащихся стресс. К примеру, стресс-реакцию может вызвать нарушение порядка на экзамене или появление нового проверяющего.

Е.В. Киселева считает, что у экзаменационного стресса существует две причины. Первой является неуверенность ученика в своих знаниях, которая может быть истинной (в случаях, когда у него действительно имеются пробелы в знаниях) и ложной, связанной с боязнью неизвестного. Второй причиной является переоценка значимости экзамена, основанная на давлении родителей и учителей [19].

Также Е.В. Киселева упоминает о личностной значимости воздействующего фактора стресса. Иными словами, интенсивность стрессовой реакции ученика объясняется не только объективными характеристиками дидактогенного стрессора, но и субъективным отношением к нему ученика.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Для старших школьников, перед которыми стоят задачи профессионального самоопределения и подготовки к ЕГЭ, структура ведущих стресс-факторов отличается. Более стрессогенными для выпускников являются высокие академические нагрузки, страх перед будущим, нежелание учиться, неумение организовать свое расписание и режим занятий. Осознание важности экзамена, давление со стороны школы и

родителей, свойственная подростковому периоду эмоциональная нестабильность делают Единый государственный экзамен и подготовку к нему крайне стрессогенными для выпускников.

Форма проведения Единого государственного экзамена обеспечивает максимально достоверную и справедливую оценку знаний выпускников по всей Российской Федерации, однако из-за определенных психологических барьеров для экзаменуемых она является более стрессогенной. В ситуации ЕГЭ ученик окружен незнакомцами: наблюдателями, проверяющими, участниками экзамена из других школ, что повышает тревогу учащихся. Нахождение в незнакомом окружении (другой школе) также не способствует снижению тревоги. Крайне формализованный формат экзамена, сложная процедура заполнения бланков с ответами, ограниченные возможности для исправления собственных ошибок, видеонаблюдение также повышают стрессогенность ЕГЭ. Отдельную сложность для учащихся представляет долгий процесс ожидания результатов, который может занять несколько недель.

Влияние психологических барьеров сдачи Единого государственного экзамена на психоэмоциональное состояние старшеклассников

В старшем школьном возрасте в личности ребёнка происходит много качественных изменений. Процесс становления личности обычно завершается к моменту окончания школы, одновременно с наступлением трудовой и гражданской зрелости [22].

И.А. Комарова дает характеристику старшему подростковому возрасту: это «время, когда психика полностью меняется; это период, когда ребёнок постепенно трансформируется во взрослого человека». Для подростка характерны агрессия, конфликтность, раздражительность и перепады настроения. Эмоциональная нестабильность может обостряться и выражаться по-разному, от развития депрессии и тревожности до приступов гнева [8].

С точки зрения социальной ситуации развития, старшеклассник находится в шаге от начала самостоятельной жизни. После выхода из школы от подростка требуется определить своё место в жизни, приобрести профессиональные навыки и приступить к трудовой деятельности.

Важной задачей, стоящей перед учащимися старших классов, является выбор профессии. Л.И. Божович отмечает, что самоопределение, подобное выбору профессии, требует сложного анализа подростком своих знаний, умений, особенностей характера, склонностей и способностей. Только при высоком уровне психического развития, наличии жизненного и трудового опыта, школьник может спланировать образ далекого будущего и действовать для его достижения. Однако подростки не всегда осознанно подходят к выбору профессии. Решение может быть принято ими под влиянием текущих мимолётных интересов, либо в стремлении получить одобрение родителей или сверстников [22].

Особенностью психоэмоционального состояния выпускников является и «выход» их интересов за пределы школы. Школьники младшего и среднего возраста поглощены школьными событиями – отношениями с учителями и одноклассниками, школьными оценками и происшествиями. Для выпускников же будущее за пределами школы становится реальной перспективой.

Эмоциональная нестабильность и другие особенности психики в подростковом возрасте, дефицит времени для подготовки, большое влияние экзамена на карьерные возможности, необходимость самоопределения и стремление к определенному образу будущего вкуче делают Единый государственный экзамен стрессогенным для подростков.

Стресс, связанный с ситуацией ЕГЭ, может по-разному влиять на личность. Исследователи отмечают как отрицательные (Ф.Б. Березин, Э.А. Голубева, Дж. Гринберг, Н.В. Самоукина, Л.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых), так и положительные (Ф.Б. Березин, Д. Брайт, В.И. Кочубей, А. Маслоу, Е.В. Новикова) воздействия экзаменационного стресса на учащихся. При этом влияние экзаменационного стресса, возможно, рассматривать с двух сторон: во-первых, с точки зрения влияния на результат экзамена, во-вторых, с точки зрения влияния на здоровье и самочувствие учащихся.

Оценки исследователей влияния стресса на успешность сдачи экзамена неоднозначны. Опросы школьников Э.Э. Сыманюк показывают, что ученики, уровень дидактогенного стресса которых выше, имеют более высокую успеваемость [23].

С.Н. Костромина также предполагает, что «переживание стресса может оказывать мобилизующее воздействие, приводить к повышению концентрации внимания и других психических процессов, и, следовательно, к улучшению экзаменационных результатов» [16].

В то же время ряд авторов придерживается противоположной точки зрения. Р.Е. Прохоров пишет, что учащиеся, развивающие тревожность под влиянием экзаменационного стресса, показывают более низкие результаты на Едином государственном экзамене [24].

Об ухудшении академических результатов учащихся под влиянием дидактогенного стресса говорят также К.А. Морнов и М.Л. Залесский.

Не менее важно рассмотреть воздействие Единого государственного экзамена на жизнь и здоровье учащихся. Будучи подвидами психосоциального стресса, экзаменационный и предэкзаменационный стресс могут отрицательно влиять на здоровье подростков, приводить к развитию психических и психосоматических заболеваний, в том числе нарушений в работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Длительный интенсивный стресс в подростковом возрасте повышает риск развития депрессии, тревожного расстройства и появления проблем с контролем агрессии [25].

Существует также проблема суицида подростков, связанная со страхом не сдать экзамен или с получением плохих результатов после его сдачи. Были зафиксированы случаи самоубийства выпускников из-за Единого государственного экзамена [1].

Экзамен является сильным стрессовым фактором, отражающемся на уровне психологических и вегетативных показателей подростков.

В связи с этим Е.В. Дементьева выделяет 4 «группы симптомов экзаменационного стресса:

– физиологические симптомы, включающие усиление кожной сыпи, головные боли, тошноту, диарею, мышечное напряжение, углубление и учащение дыхания, учащение пульса, перепады артериального давления;

– эмоциональные симптомы, такие как чувство общего недомогания, растерянность, паника, страх, неуверенность, тревога, депрессия, подавленность, раздражительность;

– когнитивные симптомы: чрезмерную самокритику, сравнение своей подготовленности с другими в невыгодном для себя свете; неприятные воспоминания о провалах на экзаменах в прошлом; воображение отрицательных последствий неудачи на экзамене (исключение из вуза, лишение стипендии и т.п.); кошмарные сновидения; ухудшение памяти; снижение способности к концентрации внимания, рассеянность;

– поведенческие симптомы: прокрастинацию, избегание любых напоминаний об экзаменах; уменьшение эффективности в учебе в экзаменационный период; вовлечение других людей в тревожные разговоры о предстоящих экзаменах; увеличение употребления кофеина и алкоголя; ухудшение сна и ухудшение аппетита» [21].

И.А. Комарова описывает следующие проявления стресса у подростков:

– дистанцирование от близких, стремление к социальной изоляции;

– снижение самооценки, неуверенность в себе;

– ощущение покинутости и непонимания;

– забывчивость, рассеянность внимания;

– постоянная усталость;

– резкая и частая смена настроения [8].

А.Р. Батыршина описывает симптомы переутомления, связанные с ситуацией ЕГЭ:

– усталость, упадок сил;

– снижение работоспособности;

– отсутствие интереса к учебе;

– апатия;

– повышенная раздражительность;

– головокружение;

- головная боль;
- диспепсические расстройства;
- потливость;
- снижение иммунитета;
- проблемы в работе сердечно-сосудистой системы.

О.Н. Першина пишет о распространенности хронической тревоги, неврозов и глубоких переживаний у учеников старших классов. По ее мнению, это связано с возрастанием требований, предъявляемых к выпускникам. Рост предэкзаменационной тревожности сказывается на психоэмоциональном и физиологическом состоянии учащихся [26].

О.Н. Першина исследует тревогу старшеклассников и как свойство личности (личностная тревожность), и как отдельное состояние (реактивная тревожность). Ситуация экзамена вызывает состояние тревоги среднего уровня у 60% учеников старших классов, высокого – у 30%; только 10% учащихся испытывают низкую тревогу. Личностную же тревожность высокого уровня имеют 65% опрошенных учеников. Высокий уровень личностной тревожности, как отмечает О.Н. Першина, провоцирует у детей в ситуации экзамена состояние дезадаптации, расфокусированность и нервное напряжение.

Определенные факторы могут повлиять на стрессогенность Единственного государственного экзамена для учащихся. Известно, что уровень выраженности стресс-реакции коррелирует с успеваемостью учащихся. Больше всего стресса на экзамене испытывают дети, претендующие на оценку «хорошо». Претендующие на оценку «отлично» испытывают меньше стресса, но самые низкие значения демонстрируют дети, претендующие на оценку «удовлетворительно» [16].

Гендер также оказывает влияние на выраженность экзаменационного стресса. Юноши обладают большей нервно-психической устойчивостью, в то время как девушкам свойственен более высокий уровень тревожности и неуверенности в себе.

Существует связь между временем выполнения экзаменационных заданий и уровнем стресса. Так, больше всего стресса испытывают учащиеся, которые тратят на выполнение работы всё доступное время. Уровень стресса ниже у учеников, которые раньше сдают работу; также уровень стресса возрастает по мере затраченного на экзамен времени [16].

Е.А. Белова приходит к выводу, что предсказуемость экзамена, возможность заранее подготовиться к нему, а также ощущение контроля над происходящим – это факторы, способные снизить стрессогенность экзамена для учащихся [18].

Стратегия выполнения заданий, избранная учеником, также влияет на уровень стрессогенности экзамена для него. Ученики, которые выполняют задания в произвольном, оптимальном для себя порядке, испытывают меньше стресса, чем ученики, выполняющие все задания по порядку [16].

Семья может влиять на уровень экзаменационного стресса ребёнка. Давление со стороны родителей, искусственное нагнетание страха способствует повышению стрессогенности ситуации экзамена. В то же время поддержка со стороны родителей способна снизить выраженность экзаменационного стресса у подростков [27].

В.В. Руженкова исследует способы, с помощью которых учащиеся справляются с дидактогенным стрессом. Среди здоровых способов преодоления стресса, названных учащимися, были: общение с друзьями и родителями, прогулки на свежем воздухе. Также для снятия стресса учащиеся общались в социальных сетях и интернете; юноши чаще, чем девушки, снимали напряжение в спортзале и за компьютерными играми. Девушки чаще прибегали к таким способам избавления от стресса, как потребление вкусной еды, принятие лекарств, поддержка родителей и общение [28].

42,6% старшеклассников, опрошенных В.В. Руженковой, принимали седативные безрецептурные препараты для успокоения.

Среди подростков также оказались распространены деструктивные способы снятия стресса. По оценке В.В. Руженковой, 33,6% учащихся употребляют алкоголь, чтобы устранить учебный стресс; 19,1% учащихся курит табак; наркотики употребляют 1,3% учеников [28].

Н.Д. Бобрищева-Пушкина также исследует приемы, используемые учащимися для снижения экзаменационного стресса. По её данным, около половины учащихся ничего не предпринимает для снижения стресса; только 5,3% учащихся для снятия стресса используют физическую активность. Лекарства для снижения тревоги по её оценке принимает только каждый восьмой подросток, что значительно ниже данных из исследований В.В. Руженковой [2].

Е.С. Акарачкова предлагает список рекомендаций для повышения стрессоустойчивости и профилактики экзаменационного стресса у подростков. В него входят:

- непрерывный сон по потребностям организма, но не менее 7,5 часов за ночь;
- правильная диета: частое дробное питание, здоровая пища, насыщенная микроэлементами;
- физическая активность не реже трёх дней в неделю, продолжительностью не менее 30 минут;
- профилактика дефицита магния.

Согласно медицинским исследованиям, длительная терапия магнием способна снижать психические и соматические (вегетативные) проявления стресса [7].

Результат. Таким образом, в процессе исследования нами были решены следующие задачи.

Во-первых, дидактогенный стресс был рассмотрен как объект педагогических и психологических исследований. Было дано определение дидактогенного стресса, дидактогенный стресс был characterized как вид психосоциального стресса. Были названы и описаны 3 стадии дидактогенного стресса: стадия тревоги, стадия адаптации, стадия истощения. Было охарактеризовано влияние на учащихся краткосрочных и долгосрочных дидактогенных стрессов.

Во-вторых, были выявлены источники и факторы дидактогенного стресса в современной системе российского образования:

- «стрессовая педагогическая тактика;
- высокая интенсивность учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся;
- нерациональная организация учебной деятельности, функциональная неграмотность педагога»;
- отказ от применения здоровьесберегающих технологий в учебном процессе были обозначены как наиболее значимые стрессогенные факторы.

В-третьих, были рассмотрены психологические барьеры сдачи Единого государственного экзамена. Ситуация экзамена и процесс подготовки к нему являются стрессогенными для выпускников, поскольку учащиеся подвергаются давлению со стороны семьи и школы, а также осознают значимость влияния результата экзамена на свое дальнейшее обучение и карьеру. Наиболее стрессогенными для выпускников являются такие факторы, как высокие академические нагрузки, страх перед будущим, нежелание учиться, неумение организовать свое расписание и режим занятий.

В-четвертых, было раскрыто влияние психологических барьеров сдачи Единого государственного экзамена на психоэмоциональное состояние старшеклассников. Длительный стресс, связанный с подготовкой к экзамену, негативно сказывается на здоровье учащихся, в том числе психическом. Стресс, связанный с ситуацией ЕГЭ, может вызывать неврозы, тревогу, депрессию, проблемы с агрессией у учащихся. Влияние экзаменационного стресса на успешность сдачи экзамена оценивается исследователями неоднозначно: некоторые авторы предполагают, что мобилизация организма ускоряет когнитивные процессы и приводит к положительному результату, другие авторы считают, что стресс и тревога отрицательно сказываются на результате экзамена. Были рассмотрены факторы, которые могут сделать Единый государственный экзамен более или менее стрессогенным для выпускников. Также были рассмотрены стратегии борьбы учеников с экзаменационным и предэкзаменационным стрессом – как конструктивные, так и деструктивные.

Результаты исследования подтверждают гипотезу, согласно которой различные стрессогенные факторы, воздействующие на старших школьников в ситуации экзамена и в процессе подготовки к нему, могут влиять как положительно, так и отрицательно на учащихся.

Вывод. Оценки исследователями влияния стресса учащихся на результат экзамена неоднозначны. Некоторые авторы предполагают, что напряжение организма стимулирует умственную деятельность и обеспечивает более успешное прохождение экзамена. Другие авторы отмечают, что энергоемкие проявления стресса, такие как тревога, оставляют учащимся меньше сил на учебную деятельность, и, таким образом, экзаменационный стресс отрицательно влияет на результат экзамена. Большинство исследователей придерживаются мнения, что экзаменационный стресс отрицательно влияет на здоровье учащихся. Стресс в ситуации ЕГЭ может вызвать возникновение или прогрессирование нарушений в работе сердечнососудистой, иммунной и нервной систем. Он повышает вероятность развития депрессии, неврозов, проблем с агрессией и тревожных состояний. Физиологические симптомы такого стресса могут выражаться упадком сил, головными болями, появлением дефектов кожи, расстройствами пищеварения, учащением пульса и дыхание, повышенным артериальным давлением. Экзаменационный стресс влияет на эмоциональную сферу учащихся, вызывая чувства страха и неуверенности, растерянность, панику, подавленность, раздражительность, апатию, повышает самокритичность; были зафиксированы случаи самоубийства подростков, связанные с ЕГЭ.

Нами выявлены и охарактеризованы стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в ситуации Единого государственного экзамена и в процессе подготовки к нему, таким образом, цель исследования была достигнута. Рассмотрены психолого-педагогические основания проблемы дидактогенных стрессов. Проведен анализ Единого государственного экзамена как стрессогенной ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батыршина, А.Р. Динамика стресса учащихся в условиях подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ: постановка проблемы / А.Р. Батыршина, Т.М. Иванова // Гуманизация образования. – 2019. – № 6. – С. 125 – 137.
2. Бобрищева-Пушкина, Н.Д. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие, у старших школьников / Н.Д. Бобрищева-Пушкина, Л.Ю. Кузнецова, О.Л. Попова, А.А. Силаев // Гигиена и санитария. – 2015. – № 3. – С. 67 – 69.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
4. Высоцкая, А.В. ЕГЭ: результаты, качество образования и региональные отличия / А.В. Высоцкая // Universum: общественные науки. – 2017. – № 8 (38).
5. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье.– М.: Прогресс , 1982. – 125 с.

6. Сапольски, Р. Психология стресса / Р. Сапольски. – СПб: Питер, 2015. – 480 с.
7. Акарачкова, Е.С. Основы терапии и профилактики стресса и его последствий у детей и подростков / Е.С. Акарачкова, С.В. Вершинина, О.В. Котова, И.В. Рябоконт // Вопросы современной педиатрии. – 2013. – № 12 (3). – С. 38 - 44.
8. Комарова, И.А. Нестабильность эмоциональной сферы личности подростка – условие возникновения стресса / И.А. Комарова // Фундаментальные и прикладные проблемы стресса: мат. II Междунар. науч.-практ. конф. Витебск, 21 апреля 2011 г. – Витебск, 2011. – С. 118 – 120. – Библиогр.: С. 120 (4 назв.).
9. Högberg, V. Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents / V. Högberg // Social Science & Medicine. – 2021. – Volume 270.
10. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983.
11. Тихомирова, Т.С. Формирование стрессоустойчивости подростков / Т.С. Тихомирова. – М.: СИП РИА, 2003. – 88 с.
12. Ищенко, Т.Н. Дидактика и дидактогения: психолого-дидактический и духовный аспекты / Т.Н. Ищенко // Научное мнение. – 2017. – № 1. – С. 64 – 71.
13. Морнов, К.А. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции / К.А. Морнов, О.Л. Подлиняев // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2016. – № 3 (25). – С. 198 – 203.
14. Залесский, М.Л. Стресс ученика. Хорошо это или плохо? / М.Л. Залесский, М.Э. Григорян // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 62 – 68.
15. Pascoe, M. The impact of stress on students in secondary school and higher education / M. Pascoe, S. Hetrick, A. Parker // International Journal of Adolescence and Youth. – 2020. – Volume 25. – Pages 104 – 112.
16. Костромина, С.Н. Экзаменационный стресс на ЕГЭ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? / С.Н. Костромина, А.Е. Писарев // Статистика и Экономика. – 2017. – № 3. – С. 80 – 91.
17. Белова, Е.А. Социально-перцептивная обусловленность структурно-динамических проявлений стресса в юношеских группах: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / Белова Екатерина Андреевна; [Место защиты: Костромской государственный университет]. – Кострома, 2014. – 192 с.

18. Белова, Е.А. Особенности учебного стресса старших школьников (гендерный аспект) / Е.А. Белова // Женщина в российском обществе. – 2013. – № 4 (69). – С. 92 - 97.].
19. Киселева, Е.В. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е.В. Киселева, С.П. Акутина // Молодой ученый. — 2017. — № 6 (140). – С. 417 – 419.
20. Чибисова, М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ, Работа с учащимися, педагогами, родителями. / М.Ю. Чибисова. - М.: Генезис, 2009. – 184 с.
21. Дементьева, Е.В. Предэкзаменационный стресс у школьников и студентов: причины, проявления, последствия, пути преодоления / Е.В. Дементьева, А.А. Орлова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 72 – 81.
22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб: Питер Пресс, 2008. – 399 с.
23. Сыманюк, Э.Э. Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов / Э.Э. Сыманюк, Л.В. Оконечникова, Е.С. Малова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 42 – 49.
24. Прохоров, Р.Е. Психологические особенности выпускников общеобразовательной школы при подготовке к ЕГЭ: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Прохоров Руслан Евгеньевич; [Место защиты: Московский городской педагогический университет]. – Москва, 2012. – 198 с.
25. Alvord, M. Identifying signs of stress in your children and teens [Electronic resource] / M. Alvord, D.J. Palmiter. – 2019.
(URL: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-children.aspx>)
26. Першина, О. Предэкзаменационный стресс у старших школьников в условиях подготовки к сдаче единого государственного экзамена / О. Першина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – Т. 2. – № 1. – С. 32 – 36.
27. Kulakow, S. School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence / S. Kulakow, D. Raufelder, F. Hoferichter // Journal of Adolescence. – 2021. – Volume 87. – Pages 38 – 51
28. Руженкова, В.В. Учебный стресс и состояние психического здоровья выпускников общеобразовательной школы / В. В. Руженкова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2019. – Т. 29. – № 4. – С. 42 – 49.

REFERENCES

1. Batyrshina A.R., Ivanova T.M. Dynamics of students' stress in the conditions of preparation and passing USE and USE: problem statement. A.R. Batyrshina, T.M. Ivanova. Humanization of education. 2019. №6. P. 125 – 137.
2. Bobrishcheva-Pushkina, N.D. Exam stress and factors determining it in high school students. N.D. Bobrishcheva-Pushkina, L.Y. Kuznetsova, O.L. Popova, A.A. Silaev. Hygiene and Sanitation. 2015. № 3. P. 67 – 69.
3. Federal law from 29.12.2012 N 273-FZ (ed. from 02.07.2021) «About education in the Russian Federation» (with amendments and additions, in force from 01.09.2021).
4. Vysotskaya, A.V. USE: results, quality of education and regional differences. A.V. Vysotskaya. Universum: social sciences. 2017. № 8 (38).
5. Selye, G. Stress without distress. G. Selye.-M.: Progress, 1982. 125 p.
6. Sapolsky R. Psychology of Stress. R. Sapolsky. St. Petersburg: Peter, 2015. 480 p.
7. Akarachkova E.S. Fundamentals of therapy and prevention of stress and its consequences in children and adolescents. E.S. Akarachkova, S.V. Vershinina, O.V. Kotova, I.V. Ryabokon. Problems of modern pediatrics. 2013. № 12 (3). P. 38 – 44.
8. Komarova I.A. The instability of the emotional sphere of a teenager is a condition of stress. I.A. Komarova. Fundamental and applied problems of stress: Mat. II Intern. scientific-practical conf. of Vitebsk, April, 21 2011. Vitebsk. 2011. P. 118 – 120. Bibliography: P. 120 (4 titles).
9. Högberg, B. Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. B. Högberg .Social Science & Medicine. 2021. Volume 270.
10. Kitaev-Smyk, L.A. Psychology of Stress. L.A. Kitaev-Smyk. Moscow. Nauka, 1983.
11. Tikhomirova, T.S. Formirovanie stress-resistant teenagers. MOSCOW: SIP RIA, 2003. 88 p.
12. Ishchenko, T.N. Didactics and didactogeny: psycho-didactic and spiritual aspects. T.N. Ishchenko. Scientific Opinion. 2017. № 1. P. 64 – 71.
13. Mornov K.A., Podlinyaev O.L. Didactogenic stresses in modern schoolchildren: causes, ways of prevention and correction. K.A. Mornov, O.L. Problems of socio-economic development of Siberia. 2016. № 3(25). P. 198 – 203.
14. Zalessky, M.L. Stress of the student. Is it good or bad? M.L. Zalessky, M.E. Grigoryan. School Technologies. 2017. № 3. P. 62 – 68.
15. Pascoe, M. The impact of stress on students in secondary school and higher education. M. Pascoe, S. Hetrick, A. Parker. International Journal of Adolescence and Youth. 2020. Volume 25. Pages 104 – 112.

16. Kostromina, S.N. Exam stress at the Unified State Exam: destabilization of students or a success factor? S.N. Kostromina, A.E. Pisarev. *Statistics and Economics*. 2017. №3. P. 80 – 91.
17. Belova E.A. Socio-perceptual conditionality of structural and dynamic manifestations of stress in adolescent groups: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05. Belova Ekaterina Andreevna; [Place of protection: Kostroma State University]. Kostroma, 2014.192 p.
18. Belova E.A. Peculiarities of educational stress of high school students (gender aspect). E.A. Belova. *Woman in the Russian society*. 2013. № 4 (69). P. 92 - 97.].
19. Kiseleva E.V. Stress in students in the process of educational-professional training: causes and consequences. E.V. Kiseleva, S.P. Akutina. *Young Scientist*. 2017. № 6(140). P. 417 – 419.
20. Chibisova M.Y. Psychological preparation for the USE, Work with students, teachers, parents. M.Y. Chibisova. M.: Genesis, 2009. 184 p.
21. Dementieva E.V. Pre-examination stress in pupils and students: causes, manifestations, consequences, ways to overcome. E.V. Dementieva, A.A. Orlova. *Actual problems and development prospects of modern psychology*. 2015. № 1. C. 72 – 81.
22. Bozhovich, L.I. The personality and its formation in childhood. L.I. Bozhovich. SPb: Peter Press, 2008. 399 p.
23. Symanyuk, E.E. The study of learning stress and its relationship with academic performance in high school students. E.E. Symanyuk, L.V. Okonechnikova, E.S. Malova. *Pedagogical Education in Russia*. 2019. № 8. P. 42 – 49.
24. Prokhorov, R.E. Psychological features of graduates of general education school in preparation for the USE: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. Prokhorov Ruslan Evgenievich; [Place of protection: Moscow City Pedagogical University]. Moscow, 2012.198 p.
25. Alvord, M. Identifyingigningssofstressinyourchildrenandteens [Electronicresource]. M. Alvord, D.J. Palmiter. 2019. (URL: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-children.aspx>)
26. Pershina, O. Pre-examination stress in high school students in preparation for the unified state examination. O. Pershina. *Actual problems of pedagogy and psychology*. 2021. T. 2. № 1. P. 32 – 36.
27. Kulakow, S. School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. S. Kulakow, D. Raufelder, F. Hoferichter. *Journal of Adolescence*. 2021. Volume 87. Pages 38 – 51.
28. Ruzhenkova, V.V. Educational stress and the state of mental health of graduates of secondary school. V.V. Ruzhenkova. *Social and Clinical Psychiatry*. 2019. T. 29. №4. P. 42 – 49.

Информация об авторе: Дарья Сергеевна Михальская – студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», Направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», Направленность (профиль): «Психология образования»

Краснодар, Россия

e-mail: d.mikhalskaya@list.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет»

Краснодар, Россия

ORCID ID: 0000-0003-0479-6117

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the author:

Daria Sergeyevna Mikhalskaya – student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University",
Direction 44.03.02 "Psychological and Pedagogical Education",
Focus (profile): "Psychology of Education"

Kuban State University

Krasnodar, Russia

e-mail: d.mikhalskaya@list.ru

Svetlana Sergeyevna Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 17.11.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

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

© Михальская Д.С. 2022

© Игнатович С.С. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-82-99

УДК 376.3

END NCKNNU

**ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ****Яна Олеговна Некоз**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-8700>

e-mail: YANZEL98@MAIL.RU

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Вера Сергеевна ЕлагинаЮжно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

г. Челябинск, Россия

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

e-mail: V_275@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме выявления факторов, способствующих развитию агрессивного поведения подростков в социальных сетях. В условиях социальных сетей изменяется характер общения и возникают новые факторы, способствующие развитию агрессии между подростками, однако эти факторы изучены недостаточно. *Цель работы:* выявить и обосновать факторы, способствующие формированию агрессивного поведения подростков в соцсетях. *Объект исследования* – агрессивное поведение подростков. *Предмет исследования* – социальные сети как фактор развития агрессивного поведения подростков.

Задачи исследования: на основе теоретического анализа научной литературы изучить возникновение и развитие агрессивного поведения; выявить факторы влияния на агрессивное поведение подростков; изучить и охарактеризовать причины, порождающую агрессию в социальных сетях; выявить способы коррекции агрессивного поведения подростков.

Методы исследования. Исследование проведено с помощью теоретических методов, включающих анализ литературы, систематизацию и обобщение полученной информации, моделирование процесса коммуникации подростков в социальных сетях. Проведен анализ подросткового возраста и охарактеризовано поведение подростков.

Результаты. Установлены и охарактеризованы особенности межличностного общения подростков в социальных сетях. Выявлены и обоснованы причины, которые порождают агрессию в процессе общения в социальных сетях. Определены формы агрессивности подростков, которые имеют общую идею. Выделены основные факторы, оказывающие влияние на агрессивное поведение подростков в социальных сетях: стремление к превосходству, субъективное чувство неполноценности, зависть, месть, развлечение, конформизм, проблемы в семейных взаимоотношениях, низкий уровень развития эмпатии, отсутствие умения разрешать конфликты, индивидуально-личностные характеристики индивида. Также установлен феномен деградации эмоциональной личности подростка. Определена роль родителей и педагогов в коррекционных действиях над агрессивностью подростков (без ущерба развитию личности).

Выводы и заключение. Доказано, что выявленные факторы воздействуют на агрессивное поведение подростков в социальных сетях. Основными путями решения данной проблемы являются профилактические методы: тренинги, агитации живого общения, проведение лекций, бесед.

Ключевые слова: агрессивное поведение, социальные сети, подростки, виртуальный мир, интернет-зависимость

Для цитирования: Некоз Я.О., Игнатович С.С., Елагина В.С., Факторы развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5 . № 6 . С. 82-99
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-82-99

Благодарность рецензентам и редколлегии журнала за профессионализм, высокие стандарты издательской деятельности, коллективу журнала за активное взаимодействие с авторами, оказание необходимой методической поддержки при подготовке статей и ценные советы по повышению качества научных материалов, за те коммуникации, которые носят объективный, аргументированный, доброжелательный и оперативный характер.

Original article.**FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR
OF ADOLESCENTS IN SOCIAL NETWORKS****Yana Olegovna Nekoz**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4008-8700>e-mail: YANZEL98@MAIL.RU**Ignatovich Svetlana Sergeevna**

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>e-mail: ssign67@mail.ru**Vera Sergeyevna Elagina**

South Ural State University of Humanities and Pedagogy

Chelyabinsk, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>e-mail: V_275@mail.ru

Annotation. Introduction. The article is devoted to the problem of identifying the factors contributing to the development of aggressive behavior of adolescents in social networks. The nature of communication in social networks changes and new factors contribute to the development of aggression among adolescents, but these factors have not been studied sufficiently. Purpose of the work: to identify and substantiate the factors contributing to the aggressive behavior of adolescents in social networks. The object of the study is the aggressive behavior of teenagers. Subject of the study - social networks as a factor in the development of aggressive behavior of adolescents. Objectives of the study: based on a theoretical analysis of scientific literature, to study the emergence and development of aggressive behavior; to identify factors influencing the aggressive behavior of adolescents; to study and characterize the causes that generate aggression in social networks; to identify ways to correct aggressive behavior of adolescents.

Research methods. The study was conducted using theoretical methods, including literature analysis, systematization and generalization of the information received, modeling of the communication process of adolescents in social networks. The analysis of adolescence is carried out and the behavior of adolescents is characterized.

Results. Peculiarities of interpersonal communication of adolescents in social networks were established and characterized. The reasons that generate aggression in the process of

communication in social networks were identified and substantiated. The forms of aggression of adolescents that have a common idea are identified. The main factors that influence the aggressive behavior of adolescents in social networks were identified: striving for superiority, subjective feeling of inferiority, envy, revenge, entertainment, conformism, problems in family relationships, low level of empathy development, lack of conflict resolution skills, individual personality characteristics of an individual. The phenomenon of degradation of the adolescent's emotional personality was also established. The role of parents and teachers in corrective action over the aggressiveness of adolescents (without harming the development of personality) was determined.

Conclusions and Conclusion. It has been proved that the identified factors affect the aggressive behavior of adolescents in social networks. The main ways of solving this problem are preventive methods: trainings, agitation of live communication, lectures, conversations.

Keywords: aggressive behavior, social networks, teenagers, virtual world, Internet addiction

For citation: Nekoz Y.O., Ignatovich S.S., Elagina V.S. Factors in the development of aggressive behavior of adolescents in social networks // Pedagogy: History, Prospects. 2022. Vol.5 .no.6. p. 82-99

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-82-99

***Acknowledgement:** Thanks to the reviewers and the editorial board of the journal for professionalism, high standards of publishing activity, the staff of the journal for active interaction with the authors, providing the necessary methodological support in the preparation of articles and valuable advice on improving the quality of scientific materials, for those communications that are objective, reasoned, benevolent and prompt.*

Введение. На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает проблема подростковой агрессивности, масштабы которой в последние годы значительно возросли. Это отмечают как учителя, социальные педагоги и школьные психологи, так и родители подростков, характерными качествами которых становятся истеричность, тревожность, конфликтность, вспыльчивость. Большинство родителей единогласны в том, что их дети стали безжалостными, неуступчивыми, неуправляемыми, готовыми на противоправные поступки. Так, согласно показателям аналитического центра НАФИ количество правонарушений несовершеннолетних с каждым годом увеличивается [1].

Анализируя психолого-педагогическую литературу, обобщая опыт педагогов-практиков, мы установили, что причинами агрессии подростков являются генетико-биологические факторы, негативное влияние подростковых компаний и СМИ, желание подростка самоутвердиться в социуме, социально-экономическое неравенство, конфликтные отношения в семье, школе и т.д. Одним из прогрессирующих видов агрессии, получивших в последнее время широкое распространение, является агрессия подростка в социальных сетях, которая получила широкое распространение на территории виртуальных сетей.

Следует отметить, что в настоящее время социальные сети пользуются большой популярностью у подростков. Их роль в жизни и деятельности подростков колоссальная и оказывает на них как позитивное, так и негативное влияние. Следует признать, что социальные сети как Интернет-ресурсы, как средство для общения, помогают подросткам находить друг друга, общаться, обмениваясь текстовыми сообщениями, фото-, видео- или аудиоматериалами, выполнять совместные проекты. Общаясь со сверстниками в социальных сетях, подростки приобретают коммуникативные навыки. Социальные сети для подростков являются не только источником информации, но и средством формирования коммуникационной культуры.

Таким образом, сложилась ситуация, которая характеризуется *противоречием: с одной стороны*, социальные сети способствуют становлению личности подростка, формируют его коммуникативную культуру, а, с другой, становятся территорией воспитания агрессивного поведения подростков и в виртуальном, и в реальном жизненном пространстве.

Выявленное противоречие определило проблему, состоящую в поиске ответа на вопросы: «Как социальные сети влияют на поведение, характер общения подростков с родителями, учителями, сверстниками?», «Какие факторы способствуют развитию агрессии?», «Что необходимо изменить в семье и школе, чтобы снизить проявление подростковой агрессивности?»

Актуальность данной проблемы определила выбор направления нашего исследования, так как является недостаточно изученной и требует поиска путей ее решения.

Обзор литературы. Исследование такого явления как подростковая агрессивность в соцсетях является существенно значимой и актуальной в современном обществе. Проблема подростковой агрессивности нашла отражение в научных трудах В.А. Авериной, Г.Е. Ураевой, Н.А. Селиверстова, А.А. Баранова, К.Д. Хломова, О.Н. Боголюбовой, Р.Х. Рыхты, А.В. Сагайдук, Г. Айзенка, А. Басса и А. Дарки, Г. Шмишека, К. Леонгарда, посвященных изучению сущности подростковой агрессивности, определению факторов, лежащих в основе формирования агрессии подростков, причин возникновения агрессивного поведения, разработки методик его выявления и программ психологического сопровождения подростков и их родителей.

Изучению данной проблемы было уделено достаточно внимания не только российскими, но и зарубежными учеными (Ю. Хабермаса, П. Бергер, Э. Гидденс, А. Бандура, О.Ф. Кернберг, Л.М. Семенюк, И.Ю. Кулагин, Л.Ю. Иванов, Т.Г. Румянцев, Питера Мак-Ларен, Л.А. Найденов, П.Ю. Еремеев, К.Д. Хломова, Н.И. Хохловой, Р. Ковальски, С. Лимберг, Д. Ольвеус и др.). Их вклад развития данного направления в психологии трудно переоценить.

По мнению психолога В.А. Аверина, подросток постоянно сталкивающийся с агрессией и насилием по отношению к себе или по отношению к другим людям, испытывает боль, напряжение и страх, а окружающий мир воспринимает с опаской, боязнью. У подростков появляется чувство, будто весь мир к ним относится с враждебностью, что затрудняет процесс социализации ребенка [2, с. 36 – 43].

Анализируя факторы возникновения агрессии, Т.А. Посакалова выделяет из них две группы, оказывающих влияние на уровень агрессивности подростков: 1) демографические (пол, возраст и т.д.), 2) социальные, определяющие выбор социальных сетей, характер виртуального общения, важность «он-лайн идентичности» [4].

В своей исследовательской работе О.В. Рубцова подчеркивает, что подростки, имеющие повышенный уровень агрессии при «создании собственной «пользовательской подобности», предрасположены изменять данные о себе. Им характерна частая манипуляция, а также фривольность при общении со сверстниками в соцсетях [5].

Проводя анализ агрессивного поведения, Т.Б. Дмитриева пришла к выводу о том, что одним из моментов личностной деградации подростков является потеря способности сочувствовать и сопереживать [6].

Причиной негативных отношений подростка с обществом, демонстрация агрессивного поведения и жестокости, по мнению А.А. Бодалева, являются не до конца сформированные коммуникативные качества личности подростка [7, с. 10 – 13].

Мы разделяем мнение Р.А. Внебрачных, что враждебность, унижение и издевательства, наблюдаемые в социальных сетях, возникают вследствие нарушения этики коммуникации в них [3].

Методы исследования. Исследование проведено с использованием теоретических методов, включающих анализ литературы, систематизацию и обобщение полученной информации, моделирование процесса коммуникации подростков в социальных сетях, а также изучение и анализ особенностей подросткового возраста.

Теоретической базой исследования послужили: теория агрессивного поведения и теория влечения З. Фрейда [8]; теория фрустрационной агрессии Д. Долларда [9]; теория агрессии А. Бассе [10]; теория деструктивности Э. Фромма [11, с. 34 – 56]; этологический подход К. Лоренца [12]; ревизионистский подход Л. Берковитца [13]; теория социального научения А. Бандуры [14]; теория переноса возбуждения Д. Зильманна [15]; теория развития личности Л.С. Выготского [16].

Методологической основой исследования послужили: принципы системного подхода в психологии Б.Ф. Ломова, Л. Берковиц [17, 18]; теория комплексного изучения личности подростков И.С. Кон [19]; этико-гуманистический подход К. Роджерса [20]; эффективно-динамического подхода И.А. Фурманова [21].

Подростки усваивают агрессивное поведение не только вследствие своих возрастных особенностей, но и путем прямого воздействия социума, семьи, ровесников, информации, полученной в соцсетях.

Безусловно, семья оказывает большое влияние на личность подростка и, если родители постоянно проявляют агрессивное поведение друг к другу, то и подросток будет транслировать этот стиль.

Подростки приобретают информацию об агрессивном поведении и из общения с ровесниками. Наблюдая за поведением и манерой общения своих одноклассников, друзей, подростки «впитывают» в себя правила агрессивного поведения.

У каждого ребенка агрессивное поведение проявляется индивидуально в разных формах, но имеют общие причины – это неумение подростка управлять и контролировать ситуацию, свое психическое состояние, эмоции, чувства, отношения.

Происхождение агрессивного поведения зависит от общественной среды, в которой осуществляется развитие личности. Накапливаясь, агрессия выражается в условных формах. Возникновению агрессивного поведения подростков могут способствовать увлеченность агрессивными видеоматериалами, изображениями, фильмами, играми, информацией, предоставленной в социальных сетях. Использование социальных сетей подростками воспринимается двойственно: на первый взгляд, они испытывают восхищение от большого количества ресурсов социальных сетей, возможностью иметь много друзей, по своему усмотрению добавлять друзей или удалять их из своего аккаунта. Однако, все больше и больше психологи в своих исследованиях высказывают озабоченность об опасном влиянии социальных сетей на психоэмоциональное состояние подростков, проявляющемся в агрессии и враждебности по отношению к окружающим их людям.

Нельзя не отметить, что социальные сети для подростков становятся тем местом, где подросток свободен от воздействия родительского контроля, где он может самореализоваться, где его принимают таким, какой он есть, забывая о том, что эта виртуальная агрессивная территория может вызвать у него агрессию.

Существует большое количество мнений о том, какие факторы лежат в основе формирования агрессивного поведения. Один из них – это неосуществленные природные подсознательные влечения. Например, по мнению З. Фрейда, в основе агрессивного поведения лежит либидо, которое проявляет себя в напряженности. Э. Фромм считает, что жестокость и деструктивность свойственны людям. Животные не способны иметь эти черты [22, с. 311 – 312].

Вследствие частого нахождения в соцсети подростки испытывают эмоциональное напряжение, перерастающее в агрессивное поведение, которое может стать для них привычным. Подросток становится не эмоциональным человеком, он не может сочувствовать другим людям, сопереживать им, а позднее теряет эти чувства и по отношению к себе. Такой подросток начинает испытывать трудности в общении с друзьями, учителями и родителями.

Американской компанией McAfee было проведено исследование поведения подростков, которые подвергались кибербуллингу в соцсетях. По полученным данным удалось выяснить, что 87% подростков оказались свидетелями кибербуллинга. 50% подростков были втянуты в конфликты из-за публикаций в соцсетях. 4% подростков признались, что виртуальный конфликт перешел в реальную жизнь, где использовалась физическая расправа [23]. Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить причины, порождающие кибербуллинг (интернет-агрессия):

1. *Стремление к превосходству* – тяга к жизни, тяга быть первым – природное бессознательное является двигателем развития человека. На протяжении всей жизни человек учится преодолевать жизненные трудности и выходить из них лучшим. Именно в подростковом возрасте проявляется стремление детей к конкурентной борьбе друг с другом. По мнению Альфреда Адлера, подростки, желающие выделиться из общей массы сверстников, развивают в себе такие качества, как решительность и настойчивость в отстаивании своего превосходства перед сверстниками.

То же самое происходит и в виртуальной жизни, а именно, в соцсетях. Среди сверстников идет соперничество за социальный статус. Подросток стремится к популярности среди пользователей. Если его ожидания не оправдываются, он теряет авторитет, то возникает чувство неполноценности, формируются комплексы, снижается самооценка, что и приводит к проявлению враждебности и агрессивности как к пользователям сети, так и ко всем окружающим. Невозможность самореализоваться и самоутвердиться в подростковой среде приводит к возникновению кибербуллинга или же троллинга.

2. *Субъективное чувство неполноценности* – в подростковый период у ребенка усугубляется понимание социума, а также увеличивается самокритика, вследствие чего может появиться комплекс неполноценности. Из-за быстрого физического развития, гормональной перестройки организма, недостаточно сформированной психики подростка начинаются проблемы с самовосприятием. Чтобы благополучно перенести процесс взросления, подростку важно быть в референтной группе, объединенной общими интересами, значимой деятельностью, дружбой или товариществом. Безусловно, в этот период социальные сети способствуют тому, чтобы подросток нашел свое окружение (желательно одного возраста), в котором дети проходят такой же период взросления. Но социальные сети для подростка могут стать и площадкой насмешек, унижений и издевательств. В этой ситуации подросток становится замкнутым, отчужденным и ма-

лообщительным. Его защита от агрессивного виртуального мира происходит с помощью ответного агрессивного поведения, сформированного от отчаяния. Агрессия постепенно выходит из виртуального мира в реальный, например, по отношению к своим родителям. В данный период взросления ребенку очень важна помощь родителей. Регулярные беседы, совместный отдых, прогулки, занятия спортом, разговоры по душам помогают подростку пережить трудный для него период.

3. *Зависть – скрытая конкуренция.* Зависть для человека может служить как мотивационным, так и ограничивающим фактором. Желание кого-то опередить, стать лучше – это, безусловно, стимулирует человека к развитию в разных сферах своей жизни. Но зависть может и выступать в роли ограничений, когда человек постоянно фокусируется на чужих победах, из-за чего его внимание притупляется, а положение ухудшается. Человек теряет свою индивидуальность, социальную значимость, постепенно идет к разрушению самого себя.

4. *Мсть – поступок человека с целью причинить вред человеку или людям, которые прежде нанесли вред ему.* Изначально мсть возникает из-за столкновения внутренних убеждений человека, возникшего вследствие непредвиденных ситуаций. Когда в человеке задевают его убеждения, взгляды или принципы, в нем формируется злость, бешенство, гнев и ярость (от английского «abuse» – «злоупотреблять, оскорблять, плохо обращаться»). В таком состоянии человек способен на разные поступки.

В социальных сетях мсть может также порождать агрессивное поведение подростков. То есть подросток может через различные формы угрозы, шантажа или запугивания нанести ответные действия своему обидчику, при этом он не считает себя абьюзером. Обычно в число мстительных людей попадают те, к кому уже когда-то проявлялась агрессивность, враждебность в социальных сетях,

5. *Развлечение – агрессия в социальных сетях может формироваться на легком юморе, то есть шутке.* Конечно же, шутить, открыто иронизировать можно, при этом не причиняя обид другому человеку, не унижая его достоинства. Но возможен и другой вариант развлечения, когда открыто ехидничая, наносится психологический вред другому человеку, вследствие чего у него в дальнейшем могут быть проблемы и с самооценкой, и с внутренним состоянием.

Подростки из-за большого количества времени ищут для себя развлечения. Социальные сети им в этом способствуют. Например, для разжигания конфликта подросток может отредактировать в фотошопе фотографию своего одноклассника и сделать из нее «мем», что для одного будет забавой, а для другого – нарушение психоэмоционального состояния.

6. *Конформизм – изменение мышления или мнения человека, вследствие чего меняется и его поведение посредством давления другого человека или группы людей.*

В подростковом возрасте конформизм проявляется примыканием подростка к какой-либо группе, сообществу обидчиков. Такими подростками движет страх самим попасть под агрессию в сети, поэтому им проще примкнуть к группе злоторцев. Они действуют как обидчики, чтобы не выделяться из общей группы и получить от нее поощрение, некий мираж защиты от общества.

7. *Проблемы в семейных взаимоотношениях* – из-за недостаточного доверительного общения с родителями подростки проявляют агрессию в соцсетях с целью привлечь к себе внимание. Также агрессия наступает вследствие отсутствия родительского контроля, то есть подросток не знает рамок дозволенных действий по отношению к другим сверстникам. Либо, наоборот, чрезмерный контроль, строгость родителей провоцируют агрессивное поведение в соцсетях с целью выплеска своего негатива на других участников соцсети. Такие родители подавляют своего ребенка из-за несогласия подчинения. Подросток «нападает» на других, чтобы отстоять себя.

8. *Низкий уровень развития эмпатии* – осмысленного сопереживания человеку. Многие подростки не считают проявление интернет-агрессии чем-то плохим, а наоборот, получают от этого удовольствие. Им нравится чувствовать свою популярность и авторитетность среди других пользователей.

9. *Отсутствие умения разрешать конфликты.* Конфликты для подростков – это одно из главных звеньев их взросления. Взросление происходит за счет того, что подросток самостоятельно ищет способы решения конфликтов. Если же у подростка в реальной жизни недостаточно поддержки в конфликте со стороны своих одноклассников, он может перенести конфликт в виртуальный мир, где находится большая аудитория его ровесников. За счет большого количества пользователей или союзников подросток чувствует свою властность, силу над другим оппонентом конфликта.

10. *Индивидуально личностные характеристики индивида* – это определенная модель отношений и поведения человека, которые сложились за счет влияния социума и жизненных ситуаций. Например, акцентуация характера – чрезмерное развитие некоторых качеств индивида, вследствие чего появляются проблемы в коммуникации с обществом. Из-за этого у подростка начинаются проблемы в общении с ровесниками. Такие дети в большей степени предрасположены к кибербуллингу. Например, такое качество характера человека, как эгоизм. Человек, обладающий эгоизмом, желает чувствовать и ощущать превосходство над другими людьми для осуществления своих целей и желаний, в любых ситуациях он ищет выгоду только для себя. Такие подростки особенно любят привлекать много внимания к своей личности, чувствуют удовлетворение от признаний и поддержки других. Соцсети дают возможность эгоцентричному подростку удовлетворять свои потребности и при этом ощущать весь спектр эмоций. Его чувства никто не задевает, а он, в свою очередь, возвышается за счет унижения и оскорбления других людей. В этом случае подрастающий агрессор занимает доминирующую позицию, где совсем не испытывает чувство жалости к своей жертве.

Агрессивное поведение подростков в какой-то степени носит насильственный характер, а, значит, непосредственно влечет за собой нарушение во многих жизненных сферах подростка. Это могут быть и проблемы со здоровьем, во взаимоотношениях между ровесниками и друзьями, учителями и родителями. У подростка, которому присуще агрессивное поведение, снижается внимание и ухудшается память, что негативно сказывается на его учебе. Ему трудно сосредоточиться на изучении учебного материала. Он постоянно думает о том, как бы скорее зайти в социальную сеть и удовлетворить свои потребности. Чувство ожидания, нетерпения ведут к накоплению агрессии, вследствие чего наблюдается ее переизбыток. У жертв кибербуллинга имеются похожие симптомы, но они уже связаны со страхом. Подростку, который подвергается буллингу в соцсетях, постепенно становится трудно найти общий контакт с другими пользователями сети, а в жизни – со сверстниками. Все это происходит из-за постоянной тревоги и паники, которая со временем без помощи близких может перерасти в глубокую депрессию и даже привести к суициду.

Бороться с агрессивностью в сети можно. Безусловно, важна роль родителей, их внимание и взаимопонимание может помочь ребенку справиться со своим состоянием, преодолеть трудности, связанные и с общением, и с учебой. Кроме того, сам подросток может воспользоваться некоторыми функциями, которые помогут подростку не подвергаться буллингу. Например, можно настроить конфиденциальность своего аккаунта, тогда информация, которая имеется у подростка на странице, станет недоступна интернет-агрессору. Также в сети имеется клавиша «беспокойства». То есть, если агрессивные действия уже были направлены в сторону подростка, он может «пожаловаться» на данный аккаунт, с которого были совершены негативные действия. В свою очередь, данная жалоба попадет администраторам соцсетей, которые незамедлительно должны среагировать и провести анализ совершенным действиям агрессора. Вследствие этого страницу обидчика блокируют. Агрессор больше не имеет возможности посещать данную соцсеть.

Велика роль образовательных организаций. Во-первых, современные школьники большое количество времени проводят в учебном заведении: посещение уроков, различных секций, кружков, олимпиад и других мероприятий. Рано или поздно подростки начинают проявлять агрессивное поведение, например, по отношению к своим одноклассникам или в общении с учителями, при выполнении каких-либо школьных заданий.

Задача школы заключается в создании образовательной среды, которая способствует формированию толерантного, уважительного отношения к обучающимся, развитию творческих способностей, созданию комфортного психологического климата. Учитель должен выступать в роли наставника, помощника, старшего товарища, искренне заинтересованного в развитии ребенка. Учитель

может объединить детей, сплотить их общей познавательной деятельностью, увлечь интересной идеей или проектом, создать творческую атмосферу и на уроках, и во время коллективных творческих дел во внеурочное время, вовремя разрешить конфликтные ситуации, оказать своевременную поддержку и помощь.

Важную роль в воспитательной работе школы играют классные часы, целью которых является формирование у подростков ценностных ориентаций, коммуникативной культуры, этических норм поведения, а также развитие умений осуществлять самоконтроль и самооценку своих действий и поступков, адекватно воспринимать себя и других людей, проводить рефлексию, воспитывать самостоятельность и ответственность в принятии решений.

С постоянно развивающимися цифровыми технологиями подросткам важно проводить такие классные часы, которые направлены на профилактику агрессии, буллинга и жестокости в интернет-пространстве, формирование знаний о стратегиях поведения во время конфликта, средствах и способах выхода из него. Тематикой классных часов должны стать вопросы профилактики любых форм насилия в семье, в школе, в интернет-пространстве.

Большое значение имеет взаимодействие педагога с родителями подростка. Педагог с профессиональной точки зрения может дать правильный совет родителям в решении трудных жизненных ситуаций с подростком, оказать помощь в воспитании детей.

Помощь учителям и родителям должны оказать и психологи школы, предложив им разные программы и психологические тренинги, целью которых является оказание помощи и психологической поддержки. Так, например, педагогом-психологом Е.А. Рыхта разработана программа психологического сопровождения для подростков и их родителей. Программа включает два блока: в первом блоке родителям оказывается психолого-педагогическая помощь, повышается их педагогическая культура в воспитании детей, даются рекомендации по организации общественно-семейного взаимодействия, изучаются способы разрешения конфликтов. Во втором блоке ведется работа с подростками, целью которой является развитие их ценностно-смысловой и когнитивной сферы [24].

Педагог-психолог А.В. Сагайдук разработала тренинг для подростков и родителей «Путь понимания и доверия», который включает игровые ситуации, направленные на взаимодействие и сотрудничество детей и родителей; оказание помощи родителям в понимании психологических особенностей подростков; активизацию эффективных коммуникаций внутри семьи; помощь родителям в понимании причин негативных поведенческих проявлений у подростка [25].

Во-вторых, в каждом общеобразовательном учреждении имеется психолог, который регулярно проводит различные анкетирования и тестирования. С помощью их работы можно выявить какие-либо отклонения в психолого-

эмоциональной сфере обучающегося, взять его поведение под контроль. Отклонения поведения могут проявляться в низкой самооценке, высоком уровне тревожности, депрессивном состоянии, замкнутости в ответах на вопросы, жестокости по отношению к окружающему миру, низком уровне доверия, избегании общения со сверстниками и др. Выявить отклонения можно через различные игровые терапии, тренинги, тесты, психологическое конструирование и индивидуальные беседы. Например, используя тест Г. Айзенка, можно определить тип темперамента подростка, уровень проявления экстраверсии-интроверсии, нейротизма, выявить эмоциональную устойчивость или неустойчивость, реакцию испытуемого на стресс [26].

Опросник Леонгарда-Шмишека позволяет определить тип акцентуаций характера подростков, выявить характер нарушений в их поведении [27].

Существенный вклад в изучение психоэмоциональной и личностной сфер подростка внесли психологи А. Басс и А. Дарки, разработав методику для выявления агрессивности у подростков. Методика представляется в виде опросника, с помощью которого можно диагностировать враждебную и агрессивную реакцию [28].

Заключение. В ходе исследования были выявлены факторы, которые порождают агрессию в социальных сетях. К ним относятся стремление к превосходству, субъективное чувство неполноценности, зависть, месть, развлечение, конформизм, проблемы в семейных взаимоотношениях, низкий уровень развития эмпатии, отсутствие умений разрешать конфликты, индивидуально личностные характеристики подростка.

Определены направления воспитательной работы, осуществляемой учителями в школе и родителями в семье, работа психологов по выявлению индивидуальных психических особенностей подростков, которые необходимо учитывать при организации профилактической и воспитательной работы в школе и семье. Безусловно, важна роль родителей в профилактике подростковой агрессивности принадлежит родителям, их взаимопонимание, доверительное отношение и взаимопонимание помогут подростку справиться с негативными проявлениями своего поведения. Существенную роль в этом может оказать учитель и школьный психолог, который сможет не только выявить определенные проблемы у подростка, но и оказать помощь и поддержку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие агрессивного поведения – это процесс развития, в котором принимают участие ряд факторов. Агрессивное поведение у подростков зависит от влияния на них семьи, ровесников, а также средств массовой информации, с которыми дети могут сталкиваться в социальных сетях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сидоренко, Е. / Грубый возраст [Электронный ресурс]. (дата обращения: 11.12.2022).
2. Аверива, В.А. Психология детей и подростков // 2-е издание – 1998. – С. 36 – 43.
3. Веневская, И.А. / Склонность несовершеннолетних к агрессивному поведению в сети Интернет // Форум Юридическая психология МГППУ [Электронный ресурс]. (дата обращения: 11.12.2022).
4. Посакалова, Т.А. / Влияние агрессивности на самопрезентацию, коммуникацию и рисковое поведение подростков в социальных сетях // Research Gate (дата обращения: 11.12.2022).
5. Девдариани, Н.В., Рубцова, Е.В. / Подростковая агрессия как психологическая проблема // АНИ: педагогика и психология. 2020. №2 (31).[Электронный ресурс] (дата обращения: 18.12.2022).
6. Гусельникова А.В. / Особенности агрессивного поведения подростков При разном уровне эмпатии // [Электронный ресурс]. (дата обращения: 18.12.2022).
7. Бодалева, А.А. /Общая психодиагностика / под ред.В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 10 – 13.
8. Фрейд, З. Взгляды Зигмунда Фрейда Психология агрессии [Электронный ресурс]. // (дата обращения: 19.12.2021).
9. Фрейд, З. Теория влечения (первая) [Электронный ресурс]. // (дата обращения: 19.12.2021).
10. Фрустрационная теория агрессии [Электронный ресурс]. // (дата обращения: 01.11.2022).
11. Басс, А. Теория агрессии [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
12. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2004. – С. 34 – 56).
13. Шипова, Л.В. Этологический подход к пониманию сущности и причин агрессии человека [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
14. Теории агрессии / Студопедия [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
15. Бандура, А. Теория социального научения [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
16. Теория переноса возбуждения / Википедия [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
17. Выготский, Л.С. Теория развития. / ПсихолоджиПро [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
18. Ломов, Б.Ф.: Системный подход в психологии / Studme.org [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).

19. Васильева, Д.А. Проблема агрессивности и ее решение в психологической науке / Г.А. Арастович // Студенческий научный форум [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
20. Кон, И.С. Проблема личности в трудах отечественных психологов / Bstudy.net [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
21. Роджерс, К. Гуманистическая психология / Справочник психолога: психология для студентов и начинающих [Электронный ресурс]. (дата обращения: 01.11.2022).
22. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2004. – С. 311 – 312.
23. Федоренко, И.А. Исследование кибербуллинга в современном мире / И.А. Федоренко, О.Л. Колобова // (дата обращения: 17.03.2022).
24. Рыхта, Е.А. Программа психологического сопровождения для подростков и их родителей // (дата обращения: 19.03.2022).
25. Сагайдук, А.В. Тренинг для подростков и родителей «Путь понимания и доверия» // (дата обращения: 19.03.2022).
26. Айзенк, Г. Тест на определение темперамента человека (EPI) / Портал о психологии // (дата обращения: 19.03.2022).
27. Леонгарда, К. – Шмишека Г. Адаптированный подростковый опросник // (дата обращения: 19.03.2022).
28. Басс, А. Методика Басса-Дарки для диагностики агрессивности / Ваш психолог // (дата обращения: 19.03.2022).

REFERENCES

1. Sidorenko, E..Rough age.Izvestia. (date of access: 11.12.2022).
2. Averiva, V.A.. Psychology of children and adolescents // 2nd edition. 1998. P. 36 – 43.
3. Venevskaya, I.A..Tendency of minors to aggressive behavior on the Internet.Forum Legal Psychology of the Moscow State Pedagogical University. (date of access: 11.12.2022).
4. Poskalova, T.A.. / Influence of aggressiveness on self-presentation, communication and risky behavior of adolescents in social networks. (date of access: 11.12.2022).
5. Devdariani N.V., Rubtsova, E.V.. / Adolescent aggression as a psychological problem. ANI: Pedagogy and Psychology. 2020. №2 (31). (date of access: 18.12.2022).
6. Guselnikova A.V. Peculiarities of aggressive behavior of teenagers at different levels of empathy. (date of access: 18.12.2022).
7. Bodaleva, A.A.. General psychodiagnostics.ed. V.V. Stolin. Moscow State University Press, 1988.P. 10 – 13.

8. Freud, Z. The Views of Sigmund Freud. The Psychology of Aggression. (date of access: 19.12.2022).
9. Freud, Z. Theory of Attraction (first). (date of access: 19.12.2022).
10. Frustration theory of aggression (date of access: 01.11.2022).
11. Basse, A. Theory of aggression. (date of access: 01.11.2022).
12. Fromm, E. The anatomy of human destructiveness. M.: AST, 2004. P. 34 – 56).
13. Shipova, L.V..Etymological approach to understanding the essence and causes of human aggression. (date of access:01. 11.2022).
14. Theories of aggression / Studopedia (date of access: 01.11.2022).
15. Bandura, A. Social learning theory. (date of access: 01. 11.2022).
16. Excitation transfer theory. (date of access: 01.11.2022).
17. Vygotsky, L.S..Theory of development.Psychology Pro.P
18. Lomov, B.F.: System approach in psychology. (date of access: 01.11.2022).
19. Vasilyeva D.A. Problem of aggressiveness and its solution in psychological science. G.A. Arastovich . Student Scientific Forum. (date of access: 01.11.2022).
20. Kon, I.S. The problem of personality in the works of domestic psychologists. Bstudy.net . (date of address: 01.11.2022).
21. Rogers, K. Humanistic psychology. Handbook of psychologist: psychology for students and beginners. (date of access: 01.11.2022).
22. Fromm, E. Anatomy of human destructiveness. M.: AST, 2004. C. 311 - 312.
23. Fedorenko I.A. Research of cyberbullying in the modern world. I.A. Fedorenko, O.L. Kolobova. (date of access: 17.03.2022).
24. Rykhta, E.A. Program of psychological support for teenagers and their parents. (date of access: 19.03.2022).
25. Sagaiduk A.V. Training for teenagers and parents "The way of understanding and trust". (date of access: 19.03.2022).
26. Eysenck, G. The test for determining the temperament of a person (EPI). Portal on Psychology. (date of access: 19.03.2022).
27. Leonhard, K. - Schmishek G. Adapted adolescent questionnaire. Mode of access: <https://psytests.org/leonhard/sm88.html> (date of access: 19.03.2022).
28. Bass, A. The Bass-Darke methodology for the diagnostics of aggressiveness. Your psychologist. (date of access: 19.03.2022).

Информация об авторах: Яна Олеговна Некоз – магистрант ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Направление 44.04.02. Психолого-педагогическое образование. Программа «Среднее образование»

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4008-8700>

e-mail: YANZEL98@MAIL.RU

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Вера Сергеевна Елагина – профессор, действительный член Российской академии естествознания, профессор кафедры педагогики и психологии, доктор педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Челябинск, Россия

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

e-mail: V_275@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Yana Olegovna Nekož – master student of FSBEI HE "Kuban State University". Direction 44.04.02 Psychological and pedagogical education Secondary education program.

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4008-8700>

e-mail: yanzel98@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich – Ph.D. ped. Sci., Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Vera Sergeyevna Elagina – Professor, Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of Pedagogy and Psychology Department, Doctor of Pedagogical Sciences, South Ural State

Humanitarian-Pedagogical University of South Ural

Chelyabinsk, Russia

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

e-mail: V_275@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 12.11.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declare noconflicts of interests

© Некоз Я.О. 2022

© Игнатович С.С. 2022

© Elagina V.S. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-100-131

УДК 316.485.6 (075.8)

END [NMEDOI](#)**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МЕДИАЦИИ В РАЗРЕШЕНИИ
СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ С УЧАСТИЕМ ПОДРОСТКОВ****Петр Петрович Попов**Православный Свято -Тихоновский гуманитарный университет
г. Балашиха, Московская обл., РоссияORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>e-mail: fpb-2006@bk.ru**Кирилл Александрович Литвинов**Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования
(КМИДО);ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

e-mail: kir90@bk.ru**Светлана Сергеевна Игнатович**

Кубанский государственный университет

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

г. Краснодар, Россия

e-mail: ssign67@mail.ru**Дарья Владимировна Лоскутова**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: Daryagr71@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена вопросам семейной медиации, её особенностям, влиянию несовершеннолетних на динамику внутрисемейных конфликтов. Сегодня в правовой культуре РФ отсутствуют своевременные, адекват-

ные и современные способы их предотвращения и разрешения. Показано, что поведение родителей в непростой жизненной ситуации выступает серьезным психотравмирующим и неблагоприятным фактором, оказывающим негативное влияние на жизнь, развитие и здоровье подростков. Описан пилотный проект по внедрению обязательной предварительной встречи с медиатором в нескольких регионах РФ с участием судейского сообщества и Федерального института медиации. Дана характеристика семейной медиации, функции медиатора как специалиста. Выделены основные преимущества медиации перед судебным способом решения семейных споров. Показано, что семейные конфликты в суде разбираются в атмосфере нарушенной коммуникации. Обозначены индикаторы, показывающие, что сторонам показана медиация.

Методы. Исследование проведено на основе методов теоретического анализа научной литературы, изучения медиативного опыта и моделирования процесса развития семейной медиации, а также методических рекомендаций для разрешения семейных конфликтов с участием подростков. Опросник состоял из 29 закрытых вопросов. Опрос проводился в социальных сетях на электронном ресурсе <http://ru.surveymonkey.com>. В анонимном опросе родителей, расторгавших брак, приняли участие 65 человек – 20 мужчин и 45 женщин; в опросе медиаторов – 15 человек; 15 экспертов – семейных медиаторов инициировали и проводили 1836 семейных медиаций.

Результаты. Представлены результаты двух отдельных исследований, проведенных с ноября 2019 по февраль 2020 года. Выявлены роль и степень участия подростков в конфликтах: 80% экспертов отмечают прямое или косвенное участие несовершеннолетних в семейных конфликтах. Выявлены тенденции протекания семейных конфликтов, спровоцированных расторжением брака. Охарактеризованы особенности использования технологий медиации в их разрешении с участием подростков. Такие споры встречаются в 4,7 раза чаще, чем споры, связанные с наследством или детско-родительскими отношениями. После развода 43% пар были готовы откликнуться на помощь третьих лиц, чтобы урегулировать конфликт.

Вывод и заключение. Медиатор помогает решить спор, но ответственность за решения несут родители. Каждая сторона чувствует себя в безопасности и может принимать решение, исходя из своих интересов. Семейная медиация требует дальнейшего изучения и масштабного внедрения в правовую культуру. Медиация при семейных спорах с участием подростков эффективна, если разводящиеся родители окажутся способными учесть и быть внимательными к интересам и потребностям детей.

Ключевые слова: семейный конфликт, разводящиеся родители, подростки, семейная медиация

Для цитирования: Попов П.П., Литвинов К.А., Игнатович С.С., Лоскутова Д.В. Особенности проведения медиации в разрешении семейных конфликтов с участием подростков // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5. № 6. С. 100-131

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-100-131

Original article.

**FEATURES OF MEDIATION IN THE RESOLUTION
OF FAMILY CONFLICTS INVOLVING ADOLESCENTS**

Petr Petrovich Popov

Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities

Balashikha, Moscow Region, Russia

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

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Kirill A. Litvinov

Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education

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

Krasnodar, Russia

e-mail: kir90@bk.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

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

Krasnodar, Russia

e-mail: ssign67@mail.ru

Daria V. Loskutova

Kuban State University

Krasnodar, Russia

e-mail: Daryagr71@mail.ru

Annotation. Introduction. The article is devoted to the issues of family mediation, its peculiarities, the influence of minors on the dynamics of intrafamily conflicts. Today the legal culture of the Russian Federation lacks timely, adequate and modern ways of their prevention and solution. It is shown that the parents' behavior in a difficult life situation is a serious psychotraumatic and unfavorable factor that has a negative influence on the life, development and health of minors. A pilot project on the

introduction of a mandatory preliminary meeting with a mediator in several regions of the Russian Federation with the participation of the judicial community and the Federal Institute of Mediation is described. The characteristics of family mediation and the functions of the mediator as a specialist are described. The main advantages of mediation over the judicial way of solving family disputes are highlighted. It is shown that family conflicts in court are solved in the atmosphere of broken communication. The indicators showing that mediation is indicated to the parties are outlined.

Methods. The study was conducted on the basis of methods of theoretical analysis of scientific literature, study of mediation experience and modeling the process of development of family mediation, as well as methodological recommendations for the resolution of family conflicts involving adolescents. The questionnaire consisted of 29 closed questions. The survey was conducted in social networks on the electronic resource <http://ru.surveymonkey.com>. The anonymous survey of parents who had dissolved marriages included 65 people, 20 men and 45 women; the survey of mediators included 15 people; 15 experts – family mediators initiated and conducted 1836 family mediations.

Results. Results from two separate studies conducted between November 2019 and February 2020 are presented. The role and extent of adolescent involvement in conflict are identified: 80% of experts reported direct or indirect juvenile participation in family conflicts. The trends of family conflicts provoked by marriage dissolution were revealed. The peculiarities of the use of mediation technologies in their resolution with the participation of adolescents were characterized. Such disputes occur 4.7 times more often than disputes related to inheritance or child-parent relationships. After a divorce, 43% of couples were willing to respond to third-party help to resolve the conflict.

Conclusion. The mediator helps resolve the dispute, but the parents are responsible for the decisions. Each party feels safe and can make decisions based on their best interests. Family mediation needs further study and large-scale implementation into the legal culture. Mediation in family disputes involving adolescents is effective if the divorcing parents are able to consider and be sensitive to the interests and needs of the children.

Keywords: family conflict, divorcing parents, teenagers, family mediation

For citation: Popov P. P., Litvinov K.A., Ignatovich S.S., Loskutova D.V. Features of mediation in the resolution of family conflicts involving adolescents *Pedagogy: History, prospects*. 2022. Vol.5no.6 .p. 100-131
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-6-100-131

Введение. Медиация – это переговоры с участием нейтральной стороны, которая является заинтересованной только лишь в том, чтобы стороны разрешили свой конфликт выгодно для обеих сторон. Медиатор – нейтральный посредник между конфликтующими сторонами. Программа примирения (программа восстановительного правосудия, программа по заглаживанию вреда) – процедура, осуществляемая медиатором и предполагающая предварительные встречи со сторонами и организацию диалога между ними. Основными акцентами программы примирения является восстановление разрушенных отношений и заглаживание причиненного конфликтной ситуацией вреда.

По мнению Т.А. Нигматуллиной, феномен и понятие медиации в настоящее время получают все большее распространение в зарубежной и отечественной практике, а также в гуманитарной науке. Исторические корни медиации лежат еще в античности и средневековье, в системах дипломатических переговоров, останавливающих конфликты и войны [1, с. 7].

И.С. Адмиральская исходит в своем исследовании «из представления о конфликте как качественном процессе, постоянно возникающем в жизни каждого человека» [2, с. 19].

Данные современных исследований свидетельствуют, что проблема проведения медиации в разрешении семейных конфликтов с участием подростков до сих пор не относится к числу решенных. По данным ЕММИС В 2020 году в России зарегистрировали 770,8 тысячи браков и 564 тысячи разводов [3].

В мире процент разводов зашкаливает. Развод травмирует ребенка: он боится потерять одного из родителей, появляется страх одиночества, идея собственной вины. Если развод неизбежен, то нужно принять меры для мирного урегулирования конфликта, чтобы ребенок смог адекватно пережить это событие и его психика не была травмирована. В 1947 году в США была создана посредническая служба для урегулирования досудебных споров – медиация. В России практика медиации или посредничества не является массовой и легитимной. Это зависит, в том числе, и от менталитета. Чтобы у ребенка было стабильное психологическое состояние и адекватное отношение к окружающему миру и к самому себе, взрослым необходимо решать личные проблемы с помощью мирных переговоров. Таким образом, дети не будут считать себя виновниками различных ссор, что отрицательно сказывается на их еще неокрепшей психике.

Обзор литературы. Акцент на единстве семьи и значении семьи для ребенка – одно из важных приоритетных положений, отраженных в решениях Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ). При этом ЕСПЧ в последние годы все чаще делает ссылку на интересы ребенка при определении границ вмешательства в семейную жизнь. В различных контекстах ЕСПЧ отмечал, что не может существовать исчерпывающего перечня факторов, определяющих интересы ребенка, поскольку они варьируются, исходя из обстоятельств конкретного дела.

Кроме того, они не могут определяться правовой презумпцией и не должны быть приравнены к интересам отца или матери ребенка [4].

Защитить права и интересы подростков при семейных конфликтах, связанных с расторжением брака существенным образом может введение в правовую культуру обязательной предварительной встречи с медиатором (далее – ОПВМ). Тогда у пары, расторгающей брак, появляется шанс наладить сотрудничество и возможность учитывать их представления о собственных потребностях и желаниях, а также представления подростков об их потребностях, интересах и желаниях.

В современном мире, характеризующемся высокой неопределенностью и изменчивостью, требования к образованию также не остаются постоянными. У общества появляется новый запрос на образование; ФГОС требует развития у подростков не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [5]. Одной из известных мировых моделей компетентностей является рамка DeSeCo, предложенная ОЭСР (OECD), которая включает в себя три категории компетентностей, одной из которых является умение действовать независимо, т.е. умение брать на себя ответственность за управление своей жизнью, действовать самостоятельно в разных социальных контекстах [6]. Проект «Компас образования 2030 ОЭСР»¹ обозначает «агентность школьника» (student agency) как один из центральных ориентиров в развитии образования до 2030 года, определяя ее как способность устанавливать цели, размышлять ответственно, действовать для достижения изменений и обосновывая этот выбор убеждением в том, что школьники способны и хотят влиять позитивным образом на свои жизни и на мир вокруг них [7].

Целевая группа исследования – родители несовершеннолетних, расторгавшие брак, медиаторы, имеющие практический опыт организации и проведения медиаций при семейных конфликтах более 3-х лет.

Цели исследования:

- выяснить тенденции протекания семейных конфликтов, спровоцированных расторжением брака;
- выявить роль и степень участия подростков в вышеуказанных конфликтах;
- определить возможности и условия для привлечения третьей нейтральной стороны – посредника – к урегулированию семейного спора в обязательном порядке, в виде обязательной предмедиативной встречи.

В исследовательской части представлены результаты двух отдельных исследований, которые мы организовали и провели с ноября 2019 по февраль 2020 года. По нашему мнению, семейные конфликты с участием подростков при разводе родителей имеют достаточно широкое распространение в обществе и на сегодня в правовой культуре РФ отсутствуют своевременные, адекватные и со-

временные способы предотвращения и разрешения таких конфликтов. Для того чтобы проверить эти предположения в рамках данной работы мы провели анонимный опрос ранее развоdivшихся родителей и специальное исследование (структурированное интервью) с семейными медиаторами о типах семейных конфликтов, причинах их возникновения и способах управления ими.

Методы. В анонимном опросе родителей, расторгавших брак, приняли участие 65 человек. Опросник состоял из 29 закрытых вопросов. Участники могли выбрать только один из вариантов предложенных ответов. В любом случае у респондентов было право воспользоваться ответом «затрудняюсь ответить», если им не хватало выбора предложенных вариантов ответов, либо было несогласие с трактовкой ответов, или был непонятен сам вопрос. Так же во многих случаях была возможность выбрать вариант ответа «другое» и самостоятельно записать свой вариант в опроснике. Все данные, полученные от респондентов в режиме реального времени, поступали на ресурс <http://ru.surveymonkey.com>. Считается, что при анонимном анкетировании можно получить большее количество правдивых и открытых высказываний, что, по нашему мнению, в этом опросе мы и получили, судя по количеству и содержанию ответов в варианте «другое».

В *опросе медиаторов* приняли участие 15 специалистов. Считается, что структурированное интервью является наиболее подходящим способом получения одинаковой количественной информации от каждого участника интервью. В этом случае мы можем сравнить ответы респондентов и классифицировать их. Структурированное интервью позволяет получить разные ответы, которые являются мнением участников интервью, отражают их точку зрения, показывая различия и сходство мнений самих респондентов, а не вызваны тем, насколько ими были поняты эти вопросы. Также важно, что такой вид интервью практически исключает незапланированные ответы опрашиваемых, и позволяет обращать их внимание на вопросы, которые интересны исследователю, а не респонденту, который сам мог даже не знать о такой постановке вопроса.

Проведенное интервью показало, насколько тщательно надо подходить к составлению опросника, чтобы формулировать вопросы для достижения цели исследования. Ответы участников показали неоднозначность некоторых вопросов в рамках выбранной целевой группы.

Описание и интерпретация данных онлайн опроса родителей, расторгавших брак.

Опрос проводился анонимно и добровольно в социальных сетях с 30.11.2019 по 14.02.2020 на электронном ресурсе [8]. Типичное затраченное время ответов на 29 вопросов – 8 минут 20 секунд. На вопросы ответили 65 респондентов – 20 мужчин и 45 женщин. Полученную выборку считаем репрезентативной, выявленные тенденции считаем достоверными, с поправкой на то, что все наши респонденты владеют навыками возможностью пользоваться сетью Интернет.

В результате опроса получены следующие данные:

В1. Расторгали брак лишь однажды 67,7% респондентов; 29,2% – дважды; три раза и более разводись 3% респондентов.

В2. Инициатором развода в 56,9% случаев были женщины; 21,5% – мужчины; совместное решение отмечалось в 12,3% случаев; родители жены – 3,1%; родители мужа – 1,5%; затруднились ответить 3,1% респондентов; лишь один респондент указал в разделе другое – «Я, моя инициатива».

В3. Прожили в браке прежде чем развестись 32,3% респондентов от 7 до 10 лет; не более 3-х лет прожили в браке – 20%; и еще 20% респондентов прожили в браке перед разводом от 4 до 6 лет; после 11 – 15 лет совместной жизни расторгли брак 18,5% опрошенных; 6,2% развелись после 16 – 20 лет супружества и 3,1% разошлись после 21 – 30 лет совместной жизни.

Суммарно 72,3% разводов приходятся на первые 10 лет совместной жизни, когда у пары вероятнее всего уже появляются совместные дети.

В4. Пережили развод 27,7% более 5 лет назад, 23,1% – более 10 лет назад; 2 года назад развод случился у 26% опрошенных; в прошлом году разошлись 10,8%; в этом году – 12,3%.

Обобщенно, более 2 лет назад развод пережили 76,2% респондентов.

В5. Среди причин расторжения брака 26,1% ответивших указали несовместимость характеров / отсутствие взаимопонимания; 20% указали измены супруга; разные взгляды на организацию семейной жизни указали 16,9%; вредные привычки одного из супругов указали 7,8%; различия в интеллектуальном уровне – 6,2%; материальные трудности – 4,6%; другое указали 12,3% респондентов, в том числе: экономическое, психологическое и сексуальное, физическое насилие; влияние родителей; вместе стало хуже, чем врозь; 4,6% респондентов затруднились с ответом.

В итоге, расторжение брака между родителями происходит преимущественно по вопросам личных взаимоотношений супругов и первоначально, как правило, никак не связаны с интересами несовершеннолетних.

В6. Время между принятием решения о расторжении брака и моментом фактического расторжения более пяти лет ждали 7,7%; затруднился с ответом только 1 респондент.

Если обобщить, то становится видно, что у большинства респондентов в первые полгода по каким-то причинам, несмотря на принятое решение о расторжении брака, фактического расторжения брака не происходило. В то время как при отсутствии серьезных разногласий расторжение брака родителей несовершеннолетних через суд занимает от 2 до 4 месяцев.

В7. При ответе на вопрос «Могли ли супруги на момент развода сохранять конструктивные отношения» 29,2% ответили – безусловно, нет; 26,2% ответили

скорее нет; 26,2% ответили – скорее да; 15,4% ответили – безусловно, да; 3,1% – затруднились ответить.

Суммируя, мы получаем, что 55,4% респондентов признали, что не могли на момент развода продемонстрировать конструктивные и адекватные отношения и спокойно обсуждать организационные вопросы, связанные с разводом. Тогда как всего 41,6% утверждает, что могли сохранять конструктивные обсуждать детали развода во время расторжения брака. 3,1% указали разделе другое следующие ответы: «Сложно сказать... все говорили, все обсуждали,... но я похудела на 35 кг))) наверное, это о чем-то говорит». «В состоянии войны за мою свободу и выживание».

В8. Моральную поддержку в период развода 32,2% респондентам оказывали друг; 18,5% – отец; 12,3% – затруднились ответить; 9,2% – психолог; 3,1% – юрист; 24,6% указали другое, в том числе: мой нынешний муж; никто – 4 раза указано; не нуждался; не требовалось; сам лично; правозащитник; сама себе, мотивация – дети, их покой и благополучие; сам принял решение – сам себя и поддерживал; брат; мама, юрист-консультант.

Суммарно более 69% опрошенных прибегали к помощи третьих лиц в том или ином виде в период развода.

В9. При ответе на вопрос «Обращались ли вы за помощью при разводе в какие-либо социально-психологические учреждения, к психологу, психотерапевту» 55,6% ответили – нет и не собирались; 20,6 % обращались самостоятельно; 9,5% обращались вместе с супругом; 3,2% обращались вместе с ребенком; 3,2% хотели обратиться, но так и не обратились; 1,6% затруднились с ответом; 4,8% указали другое, в том числе: обращалась супруга; обращались до развода, чтобы избежать; нет, проживала самостоятельно; чтение сайтов и литературы; посетили 4 психологов, чтобы разойтись наиболее экологичным для ребенка способом. Отец ребенка не воспринимал информацию; обращались всей семьей. С целью помочь ребенку... с надеждой... Принял он решение после того, как я настойчиво отправила его к психотерапевту.

Обобщенно 42,8% респондентов продемонстрировали готовность и заинтересованность обратиться за помощью в специализированные учреждения или к профильным специалистам.

В10. При ответе на вопрос «Сколько детей, какого возраста и пола было в семье на момент расторжения брака» респонденты ответили так: сын старше 3-х лет и младше 12 – 16,9%; дочь старше 3-х лет и младше 12 – 13,9%; дочь младше 3-х лет – 12,3%; сын младше 3-х лет – 10,8%; сын старше 12 лет и младше 18 лет – 9,2%; дочь старше 11 лет и младше 18 лет – 1,5%: другое указали 35,4% респондентов: дочь 5 лет и сын 6 месяцев; дочь 9 лет, сын 4 года; сыновья 4г, 8л, 10л; дочь 8 лет, сын 1,5 года; сын 2, дочь 5; две дочери 8-9 и 13-14; сын 4 года, дочь 8 лет, сын 13 лет; дочь 5, сын 14; сын 10, дочь 6;

сын 3, дочь 7; дочь 4, сын 7; сын 4 месяца, дочь 2,3 года; сын 5, дочь 10; сын 11 лет и приемная дочь 5 лет; сын 2 года, дочь 4 года; сын 8, дочь 7; дочери 24 и 4 года; сын младше 2-х лет и дочь 11 лет; дочь 5 лет и дочь меньше 1 года; сын 21 год и сын 11 лет.

В итоге при разводе 65 респондентов можно отметить участие 83 несовершеннолетних, которые были вынуждены переживать развод вместе с родителями. Из них подростков – 10 человек, дети младшего и среднего возраста – 73 человека.

В11. Всего 41,5% респондентов просто договорились со вторым родителем о месте проживания детей после развода; 29,2% решил самостоятельно этот вопрос; 6,2% дожидались решения суда; 4,6% пустили этот вопрос на самотек; 1,5% договорились при помощи родственников; 1,5% договорились при помощи психолого-социальной службы; 15,4% указали другое: я просто забрала ребенка, потом его выкрали; муж аннулировал наши с дочкой визы, поэтому выбор страны проживания лежал на мне; сын принял решение жить с мамой; данный вопрос не обсуждался, муж не заинтересован в детях; вопрос об этом не стоял, супруг не планировал совместное проживание с ребенком; дети оставались со мной, других вариантов не было; решение жены; было указано женой; жилье было мое, вопросов поэтому не возникало; само собой разумелось, предлагала забрать...))) но никогда не отдала бы... так это было припугнуть для ответственности... ему не надо детей... сейчас особенно.

подавляющее большинство пар либо договаривалось, либо 1 родитель решал вопрос самостоятельно и единолично, либо у наиболее ответственного родителя не было альтернативных вариантов, по его мнению.

В12. На момент опроса в 58,5% случаев дети проживали с респондентом; 24,5% со вторым родителем; 16,9% указали другое: самостоятельно 8 респондентов указали; половину времени со мной, половину с бывшим супругом; они выросли, младшая пока живет с нами, старшая со своим мужем; сын со мной, младший сын с матерью.

Большинство респондентов участвовавших в этом опросе остались проживать со своими детьми. При том в опросе участвовало 69% женщин, и 12,3% детей уже перешагнули порог совершеннолетия и живут самостоятельно.

В13. Сохранились ли отношения с детьми: 47,7% ответили, что дети живут со мной и у нас хорошие отношения; 12,3% – да, созваниваемся часто, но встречаемся несколько раз в месяц; 10,8% – да, мы регулярно общаемся, и регулярно видимся по выходным; 7,8% – да мы очень близки, созваниваемся каждый день, можем видеться несколько раз в неделю; 3,1% – периодически созваниваемся и встречаемся; 3,1% – иногда встречаемся; 3,1% – не общаюсь уже больше года, но хотелось бы; 1,5% – не общаюсь уже более года и не планирую; 1,5% – затруднились с ответом; 9,23% – указали другое: с сыном общаюсь, с дочерью нет, нет, бывший муж не дает общаться.

В обобщенном виде 82% респондентов указали, что отношения с детьми у них сохранились и только 6,1% опрошенных указали, что отношений с детьми нет.

В14. Как учитывалось мнение и интересы детей после расторжения брака? 41,5% – никак не учитывались и даже не спрашивали; 18,5% – мы учитывали и прислушивались к интересам и мнению детей максимально; 13,9% – мы учитывали и прислушивались к интересам и мнению детей частично; 6,1% – обсуждалось только с мамой; 3,1% – обсуждалось только с папой; 1,5% – обсуждали при участии третьего, нейтрального лица; 15,4% – указали другое в том числе: 6,1% – не учитывали мнение детей в силу их малого возраста; 4,5% – детей отказались жить с папой; была тяжелая битва с матерью за доступ к детям; изначально и сейчас ничего не запрещаю, предлагаю обсуждать, однако не всегда удается))) одно было условие, если берешь детей, только двоих... так как очень обижаются если по одной...; отец иногда звонит детям, я не приглашаю его, он не настаивает. Дети часто ему сами звонят.

Получается, что только 32,4 % семей, расторгающих брак, пытались совместно учитывать интересы детей, максимально или частично. Тогда как 48% респондентов признались, что никак не учитывали интересы детей.

В15. Кто препятствовал общению с ребенком? 70,8% – никто не препятствовал; 10,8% – да, постоянно бывший муж; 6,2% – да иногда бывший муж; 3,1% – дети сами не хотят со мной общаться; 1,5% – да постоянно родители бывшего мужа; 1,5% – да иногда родители бывшего мужа; 1,5% – затруднились ответить; 4,6% – указали другое: дети живут со мной; бывшая супруга; очень сложно строить отношения и иметь безграничное терпение... так как дети бывают у папы и новая жена папы может высказать мнение ... что то у вас ничего красивого из одежды нет ... на что я сказала папе ... твоя жена сказала, что наши дети плохо одеты... что будем делать....)))) терпение мой лучший друг)))

24,7% респондентов или практически каждый четвертый столкнулись с трудностями в общении с детьми после развода либо из-за препятствий со стороны бывшего супруга – 18,5%, либо со стороны родителей бывшего супруга – 3,1%, либо со стороны детей – 3,1%.

В16. Как происходит содержание детей после развода: я содержу их полностью ответили 33,9% респондентов; дети живут со мной, получаю алименты, но нам этого не хватает – 15,4%; я плачу алименты и помогаю сверх этого – 9,2%; дети живут со мной, я получаю алименты, нам хватает – 7,7%; алименты выплачиваются с задержкой – 4,6%, исправно плачу алименты, назначенные судом, но не более – 3,1%.

20% указали другое, в том числе: содержала я, бывший муж дарил подарки и оплатил учебу дочери в вузе; дети живут половину времени со мной, половину с папой, никаких алиментов нет, нам не очень хватает; есть проблема с выплатой алиментов бывшим мужем; я обошлась без алиментов, детям отец давал

и сейчас дает какие-то суммы; ребенок живет со мной, его отец перечисляет маленькую сумму по собств. желанию; бывший муж получает серую зарплату, алименты из белой – 15 тыс. на троих детей, выплаты задерживает;

Обобщенно 58,6% респондентов либо не получают алименты, либо имеют затруднения с получением, либо получаемых алиментов им не хватает на содержание детей.

В17. Как дети пережили развод: 32,3% респондентов считают, что состояние детей не изменилось; 29,3% отметили негативные изменения; 29,2% указали, что дети стали более ответственными и зрелыми.

15,4% указали другое, в том числе: трудно оценить, ребенок еще маленький; дети стали реже болеть, лучше и стали более ответственными; «разумеется стало лучше, я же душка, когда не раздражаюсь присутствием неинтересных мне людей))))»; «очень тяжело, но я поняла позже, ребенок скрывал глубину переживаний, а мне хватало своих»; «все по-разному, старший думаю тяжелее всех...»; «стали замкнутыми»; «не было и года»; «дочь стала спокойной и открытой, но болеть стали чаще»; «это сложно сказать... думаю, последствия впереди... считаю, что очень тяжело».

В18. Как на детях сказались последствия развода: в целом негативно отметили 52,3%; отсутствие влияния развода на детей отметили 18,5% респондентов; позитивное влияние указали 15,4% опрошенных. 10,8% затруднились ответить; 3,1% указали другое: «дочь выстраивает отношения в собственной семье иначе, чем выстраивала я»; «ребенок не помнит отца».

В19. Есть ли сложности с получением алиментов: нет – 47,7%; да – 36,9%; затруднились ответить 6,2%; указали другое 15,4%, в том числе: часть имущества зачтена в счет уплаты алиментов; «были, пришлось оформить официально»; 7 респондентов не подавали, по разным причинам.

В20. Что сделали бы по-другому: 41,5% – ничего; обратились бы за помощью – 17%; затруднились ответить – 15,4%; думали бы лучше над возможными последствиями – 12,3%; указали другое – 9,2% в том числе: «составила бы договор с папой о финансовой поддержке меня и детей»; «сделал все, что мог, чтобы прорваться к детям»; «не стоит думать о прошлом, думать нужно о будущем детей».

В21. Уровень благосостояния после развода: ухудшился у 43,1; улучшился у 35,4%; не изменился у 16,9%; затруднились ответить 4,6%.

В22. В каких сейчас отношениях с бывшим: в нейтральных – 43,1%; у нас нет отношений – 24,6%; в плохих – 12,3%; в хороших – 12,2%; затрудняется ответить – 1,5%; другое – 6,2%: супруг умер – указали 3 респондентки; «в сложных... скорее в хороших... но нейтральных... стараюсь не общаться... я, да и он, наверное... дети бывают у него и с ним... но все реже и реже... они все больше скучают».

В23. Отношение к помощи нейтрального посредника при разводе: положительно – 47,7%; отрицательно – 20%; нейтрально -15,4%; затрудняются –

15,4%; другое 1,5%: «необходимо ужесточить на законодательном уровне ответственность родителей от уклонения в воспитании и содержании ребенка».

В24. Нужна ли обязательная помощь разводящимся родителям при решении вопросов по детям: да – 52,3%; нет – 41,5%; затруднились – 6,2%.

В25. Пол респондентов: 31% мужчины; 69% женщины.

В26. Возраст респондентов: 37% от 25 до 35 лет; 63% – 36 лет и старше.

В27. Образование респондентов: 61,5% – высшее; 32,3% – высшее, ученая степень; среднее и неполное высшее – 6,2%.

В28. Место жительства респондентов: Город с населением более 1 млн. – 63,1%; город с населением менее 1 млн., но более 250 тыс. – 16,9% населенный пункт с населением менее 250 тыс. – 20%.

В29. Профессия респондентов: служащий в коммерческой организации – 35,4%; руководитель – 23,1%; служащий в бюджетной организации – 12,3%; другое – 23,1%; инженер – 4,6%; рабочий – 1,5%.

Итоги опроса родителей, расторгавших брак.

Таким образом, опрос позволил установить, что:

- 72% разводов приходятся на первые 10 лет совместной жизни.
- 76% респондентов пережили развод более 2 лет назад.
- В 57% случаев инициатором развода были женщины.
- Основная причина разводов – личные взаимоотношения супругов.
- У 65% респондентов, несмотря на принятое решение о разводе фактического расторжения брака не происходит в первые полгода.
- 55% респондентов признали, что на момент развода оказались не способными демонстрировать конструктивные и адекватные отношения и спокойно обсуждать организационные вопросы, связанные с разводом.
- Более 69% опрошенных прибегали к различной помощи третьих лиц в период развода.
- 43% продемонстрировали готовность и заинтересованность в обращении за помощью в специализированные учреждения или к профильным специалистам в связи с разводом.
- при разводе 65 респондентов пережить развод родителей пришлось 83 несовершеннолетним. Из них: подростки – 10 человек, дети младшего и среднего возраста – 73 человека.
- 83% детей стали проживать после развода с 1 родителем и только 1,5% половину времени с папой, половину времени с мамой.
- 48% респондентов признались, что никак не учитывали интересы детей при разводе.
- Каждому четвертому родителю препятствовали в общении с детьми после развода.
- 58,6% респондентов имеют сложности с получением алиментов.
- В целом негативное влияние на детей после развода отметили 52%.

Цели исследования и использованная методика

В рамках исследования был проведен пилотный опрос *семейных медиаторов*, выступивших в качестве экспертов и работающих на территории Российской Федерации и Казахстана, а также имеющих опыт в организации и проведении процедур семейной медиации, в том числе с участием подростков.

Нами была разработана специальная анкета из 20 открытых вопросов для проведения этого опроса.

Все анкеты заполнялись экспертами самостоятельно в период с 20.12.2019 по 17.02.2020.

В опросе участвовали 15 экспертов, среди которых женщины составили – 60%, мужчины – 40%. Небольшой объем выборки был обусловлен спецификой предмета исследования. Опыт опрошенных экспертов не вызывает сомнений, так как в большинстве своём были опрошены известные профессиональные медиаторы, которые занимаются проведением и/или организацией медиаций более 3-х лет, что свидетельствует об их достаточном опыте для обоснования собственного экспертного суждения по тематике опроса.

В ходе исследования было определено, что 93,3% опрошенных имели многократный опыт участия в качестве медиатора в семейных медиациях, и только один эксперт указал, что проводит медиации по другим категориям споров регулярно, а опыт проведения семейной медиации имел единичный – «одна, растянувшаяся на несколько лет».

При ответе на вопрос о числе семейных медиаций, проводимых экспертами в течение года, данные опроса показали разброс показателей от «1» до «более 200».

Кроме того, в качестве вариантов звучали ответы:

Вопрос №7: Сколько семейных конфликтов вы наблюдаете в среднем за 1 год и наблюдали за всю практику медиатора? – «Много».

«Так как наша организация занимается семейной терапией, то в среднем около 40 конфликтов в год». Из 40 обращений проводится «20 процедур семейной медиации».

«За год работаю в 5 – 7 кейсах, за последние 3 года около 15 семейных кейсов».

«В год провожу 8 – 10 медиаций, за время работы медиатором провел около 50. Значительное количество обращений по семейным спорам до медиации не доходит».

«В год наблюдаю примерно 15 – 20 семейных конфликтов».

«В среднем проводим 200 семейных медиаций в год. За всю практику более 800.»

Вопрос №8: Сколько в среднем медиаций в семейных спорах вам удастся инициировать за 1 год?

«Основная масса споров к нам приходит по рекомендациям суда. Суд инициирует медиацию. Из 10 обращений из суда в 6-7 случаях стороны соглашается к применению медиации. Если приходит 1 сторона самостоятельно, из 10 обращений только в 2 – 3 случаях вторая сторона соглашается на применение медиации».

«Значительное количество обращений по семейным спорам до медиации не доходит».

«Самостоятельного инициирования процедур медиации никогда не требовалось. Достаточно много направлений из судов, органов опеки, КДН и т.д.».

В среднем число семейных медиаций, проводимых одним специалистом за год, составило 21.

Суммарно и усреднено по информации, полученной от экспертов за один год:

- зафиксировано 713 обращений к медиатору с семейными конфликтами;
- из них проведено медиаций только в 311 случаях;
- инициировано самими медиаторами всего 43 медиации.

За всю свою практику 15 опрошенных медиаторов суммарно наблюдали, инициировали и провели 1836 медиаций в семейных конфликтах.

В ходе исследования было определено, что чаще всего в практике 15 опрошенных семейных медиаторов встречались споры, связанные с расторжением брака супругов, такие семейные споры отметили 14 экспертов.

При ответе на *вопрос №9 «Какого типа и на какие темы семейные конфликты встречаются в вашей практике чаще всего?»* только 1 эксперт указал, что «Открытые конфликты. По субъектам: супружеские, конфликты между родителями и детьми, педагогами и детьми, педагогами и родителями...».

Формат исследования не позволял задавать уточняющие вопросы. Вероятнее всего, если бы мы уточнили «*Какие именно супружеские конфликты встречаются чаще всего?»* такая причина конфликта, как расторжение брака была бы так же указана и этим экспертом.

Семейные конфликты, связанные с *детско-родительскими отношениями*, отметили всего 20% экспертов.

Семейные конфликты, связанные с *наследством*, отметили так же 20% экспертов.

Экспертами так или иначе преимущественно отмечались споры, которые возникали в семье *по причине развода супругов* в 93,3% случаев. В том числе такие типы споров как:

- *порядок общения с детьми,*
- *имущественные вопросы,*
- *алиментарные обязательства,*
- *место проживания детей после развода.*

Таким образом, на основании опыта экспертов-медиаторов можно сделать **вывод**, что по определению порядка общения с детьми после развода, возникает в 9 случаях из 10, что существенно опережает по распространенности любые другие виды семейных конфликтов при разводах родителей несовершеннолетних, в том числе подростков.

В ходе исследования было выявлено, что не все медиаторы самостоятельно участвуют в инициации семейной медиации, 20% экспертов проводят медиации, но самостоятельно в их инициации не участвуют. Вместе с тем 60% экспертов так или иначе отмечают тесную взаимосвязь суда и приглашения к медиации.

На вопрос №3 «Что помогает сторонам принять решение об участии в медиации?» были даны следующие ответы:

«Возможность решить спор во внесудебном порядке».

«Авторитетное мнение направляющей стороны и установление доверительных отношений на первой встрече с медиатором.»

«Желание решить проблему быстро, недоверие суду».

«... несовершенство судебного решения, его неисполнимость, не направленность на будущее».

«Авторитетное мнение, например, настойчивое предложение официального органа...».

«Возможность уйти от судебных разбирательств, ... выглядеть в глазах судьи и других должностных лиц, готовым к переговорам».

«... осведомленность в вопросах судебного разбирательства, опыт судебного разбирательства».

«Предмедиативная встреча, на которой стороны узнают о регламенте и условиях проведения процедуры, преимуществах медиации по сравнению с судебным процессом». «Направление и рекомендация из суда».

Таким образом, выявились 2 разнонаправленные тенденции при инициации медиации через суд. Согласно обобщенному опыту опрошенных нами экспертов, суд может выступать фактором мотивации к медиации как через негативную коннотацию:

- «недоверие суду»,
- «несовершенство судебного решения»,
- «возможность уйти от судебных разбирательств»

так и через позитивную коннотацию:

- «авторитетное мнение...»,
- «направление и рекомендация из суда»,
- «суд инициирует медиацию».

Причём на момент исследования при имеющейся выборке эти 2 тенденции отмечаются экспертами примерно с одинаковой частотой и значимостью.

Среди факторов способных препятствовать обращению сторон к медиации при семейных конфликтах и спорах эксперты отмечают

- плохую информированность сторон о процедуре медиации – 66,6%,
- чрезмерные эмоции и недоверие к другой стороне спора – 46,6%,
- негативные советы адвокатов и третьих лиц в отношении медиации – 40%,
- платность услуги – 20%,
- убежденность сторон, что им поможет только суд – 13,3%.

Можно сделать вывод, что, прежде всего, незнание и непонимание сторонами медиации и даже попросту отсутствие достоверной информации о медиации как альтернативном суду методе урегулирования семейного конфликта является основной причиной, объективно затрудняющей доступ разводящихся родителей, к этому уместному во многих случаях и эффективному способу предотвращения и разрешения семейных споров.

Вместе с тем, почти в половине случаев и второй по значимости фактор, способный оказаться препятствием для добровольного начала сторонами процедуры медиации являются чрезмерные эмоции разводящихся родителей и их недоверие друг другу – «высокая степень эскалации конфликта, эмоциональная вовлеченность затрудняет предложение медиации».

На третьем месте среди факторов, оказывающем значимое влияние на отказ сторон от процедуры медиации, является настрой юридического сообщества – «эгоистичное чувство собственной правоты над логикой и интересами семьи. А еще, по мнению опрошенных экспертов подчас это чувство подогревается адвокатами и юристами, которые на этих чувствах зарабатывают хорошие деньги».

С другой стороны, по мнению опрошенных экспертов «долгое и подробное разъяснение возможностей для сторон в процедуре» медиации является распространенной особенностью семейных медиаций. Более того «... важно на ранней стадии предлагать медиацию, то есть инициаторами должны быть люди, которые в курсе конфликта – адвокаты, социальные работники и т.д.».

Особенности и успешность приглашения сторон к медиации зависят «от стадии конфликта, когда много негативных эмоций сторона закрывается».

Но 2 вещи заставляют стороны идти на диалог: это *совместное имущество* и *дети*. Важно кто был инициатор, сколько прошло времени, обустроили-ли свою жизнь после развода...»

26,6% экспертов отметили, что обращение к медиации имеет смысл на любом этапе семейного спора. «Особенно при затяжной судебной тяжбе, неисполнении решений суда». В том числе «на стадии зрелого конфликта, когда обе стороны готовы к его урегулированию».

Тогда как 53,3% экспертов считают, что к семейной медиации необходимо прибегать «чем раньше, тем лучше». «На этапе понимания, что без третьих лиц конфликт не разрешить». «Прежде всего, когда видно, что в конфликте стороны не столько отстаивают свои интересы, сколько хотят добиться мести и причи-

нить больше боли другой стороне». «До обращения в суд, т.к. в судебном разбирательстве подключаются адвокаты, отговаривающие стороны от обращения к процедуре медиации». «Суд – это всегда эскалация конфликта». «При возникновении любых споров в семейной жизни хорошо бы почти всегда использовать нейтрального посредника, супруги элементарно не умеют доносить свои потребности и пожелания до партнера, нет «культуры разговора».

Таким образом, большинство экспертов-медиаторов указывает, что для минимизации и профилактики негативных последствий семейных конфликтов, связанных с расторжением брака, при наличии несовершеннолетних инициировать медиацию предпочтительнее на ранних стадиях семейных конфликтов (то есть в самом начале судебного разбирательства) при активной авторитетной поддержке со стороны судейского корпуса, «пока родители не начинают использовать деструктивные методы, чтобы навредить друг другу», но уже «на этапе возникновения стойкого недопонимания и недоверия» между разводящимися родителями.

Очевидно, что таким своевременным и наиболее уместным моментом для инициации медиации, является самое начало судебного процесса между родителями-супругами, желающими прекратить свой брачный союз.

100% экспертов отметили наличие собственного опыта наблюдения прямого или косвенного участие детей в семейных конфликтах.

Из них только 26,6% отметили роль несовершеннолетних в семейных конфликтах в связи с детско-родительскими отношениями:

«В основном, это проблемы взаимоотношений с родителями. Иногда есть готовность к диалогу со стороны подростков, иногда ребенок избегает разговора».

«По категориям конфликтов детско-родительских отношений. Особый интерес подростки проявляют к индивидуальным встречам».

Тогда как косвенное участие несовершеннолетних в семейных конфликтах, связанных с разводом родителей, отмечают уже 80% экспертов.

Причем чаще всего речь идет о якобы «интересах детей», через призму которых разводящиеся родители в действительности пытаются выяснить между собой на своем родительском уровне свои отношения. Обычно дети и подростки в семейных медиациях напрямую не участвуют, но часто выступают в роли «разменной монеты» для торга между супругами, либо им достается роль посредников по обсуждению имущественных и эмоциональных вопросов между расторгающими брак супругами.

Ниже мы приводим ответы экспертов на *Вопрос №2*:

«Очень редко семейный конфликт обходится без участия несовершеннолетних детей. Дети в бракоразводном процессе выступают как проводник между бывшими супругами и помогают донести до своих родителей важную информацию о своих чувствах и переживаниях, открыть им глаза на многие человеческие вещи, без стеснения, они наши помощники-медиаторы».

«Часто. Определение порядка общения с ребёнком и его воспитания. Взаимодействие между несовершеннолетним и его законным представителем»

«Почти всегда в любом семейном споре явно или косвенно участвуют дети. Интересы детей, в период расторжения брака или после расторжения брака, их родителей, как правило, интересуют мало. Это является следствием того, что каждый взрослый считает себя наиболее обиженным другим взрослым, что в этот момент им наплевать на собственных детей. В силу этого наплевательства родители рвут детей буквально в прямом смысле: наговаривают друг на друга, покупают разными подарками, оказывают давление на своих детей, обманывают их».

«Очень часто в случаях развода»

«Интересы несовершеннолетних затронуты почти всегда, сами они очень редко напрямую участвуют в процедуре».

«Косвенно, при разрешении семейных конфликтов у супругов, имеющих несовершеннолетних детей, в каждом споре.»

«Всегда, когда есть дети у пары, их влияние ощущается. Непосредственное участие несовершеннолетних – очень редко, если это спор родителей, а не между родителями и детьми».

«В каждом семейном споре, если в семье есть дети, они так или иначе включены в конфликт. Чаще с целью манипуляции супругов для увеличения доли имущества».

«Спорящими сторонами принимаются решения, непосредственно касающиеся будущего несовершеннолетних, зачастую, без учета их мнения».

«Около 80 % обращений за проведением процедуры медиации составляют семейные конфликты с участием несовершеннолетних».

«В 100% случаев, если есть дети. Место жительства ребёнка и порядок общения. Эти вопросы возникают всегда, даже если стороны первоначально их не заявляют».

«Они просили родителей прекратить скандал».

Благодаря опросу экспертов удалось установить, что при семейных медиациях по вопросам расторжения брака роль и участие подростков опрошенные эксперты отмечают в 80% случаев. И участие это носит как правило пассивный и косвенный характер.

При ответах на Вопрос 13 «какое чаще всего влияние оказывает участие или вовлеченность несовершеннолетних на динамику внутрисемейного спора», эксперты отмечали 2 любопытных тенденции, с одной стороны, косвенное и даже пассивное участие детей в семейных спорах:

«Увеличивает эмоциональность сторон».

«Наличие несовершеннолетних, как правило, обостряет ситуацию. Дети – это инструмент и средство для манипуляций между родителями. Их «делят» буквально «на фарш».

«Динамика усиливается, спор принимает вид товарно-денежных отношений».

«Зависит от стадии конфликта, от инструмента манипуляции до почвы созидательного диалога».

С другой стороны, часть экспертов сообщает, что вовлеченность несовершеннолетних и их влияние на динамику семейной медиации может быть позитивной:

«Смотря на каком этапе процедуры происходит вовлечение несовершеннолетних. Часто поведение несовершеннолетних при их непосредственном участии успокаивает родителей и настраивает на позитивную коммуникацию».

«Конфликт может остановиться, но не разрешиться» и происходит «более полное и точное понимание конфликта всеми его участниками».

«Если сторонам удастся услышать собственного ребенка, то однозначно, динамика конфликта снижается».

Таким образом, мы считаем, что выявленные тенденции хорошо иллюстрируют часто встречающийся в медиативной практике переход и трансформацию отношения к ситуации медиантов до медиации и после. Как правило если в начале медиации, как и при первичном обращении в суд, у сторон эмоции «зашкаливают», есть желание манипулировать «любой ценой», в том числе даже в ущерб интересам и потребностям собственных детей, то после медиации или уже в процедуру даже с косвенным участием несовершеннолетних часто происходит более точное понимание сути конфликта разводящимися родителями, а динамика семейного конфликта меняется и появляется настрой на конструктивную коммуникацию.

Особенного влияния, и статистически значимого воздействия на динамику семейных конфликтов отличающего от вышеописанных тенденций со стороны именно детей-подростков эксперты не отметили:

«Такое же влияние, как и на динамику любого конфликта. Все очень специфично и индивидуально».

«Если дети видят добрую волю сторон мирно урегулировать ситуацию, то они начинают больше доверять таким взрослым, постепенно и отношения улучшаются».

«Более глубокое и всестороннее понимание конфликта, что увеличивает шансы на скорейшее разрешение спора».

«Позволяет перевести конфликт из эмоционального, деструктивного в продуктивный, создать основу для его разрешения взаимоприемлемым путем»

«Если говорить в общем смысле о необходимости проведения процедуры медиации, где задействованы несовершеннолетние, то безусловно роль медиации в таком конфликте бесценна, она помогает сторонам снизить степень угрозы исходящих от самих сторон в отношении их общего ребенка».

«Подростки видят в медиации возможность восстановить доверительные отношения с родителями».

«Начиная с 12 лет подростки обоих полов начинают осознавать себя отдельно взятыми личностями со своими интересами, со своим видением мира, со своим видением своего будущего. Авторитет родителей постепенно отходит на второй план и на первый план переходят либо сведения из интернета, либо мысли из прочитанных книг или просмотренных фильмов, либо от круга сверстников. Ребенок в этом возрасте впервые начинает сомневаться в правильности всех действий и слов родителей. Но в силу малого опыта и недостаточных знаний ребенок в возрасте 12 – 16 лет еще не может отдавать отчет всем своим действиям. Поэтому участие подростков во взрослых конфликтах должно быть минимальным».

Только один эксперт указал, что именно подростковый возраст ребенка может усилить претензии сторон медиации друг к другу: «возраст подростков, обостряющиеся кризисы роста и развития молодых людей, как правило, обостряют взаимные претензии субъектов медиации. Также, в зависимости от стадии конфликта, влияние может быть полярным, от излечения до приговора процедуре».

В то же время так же только один эксперт заметил, что «подростковый возраст совместных детей чаще оказывает меньше влияния, на динамику, чем совместные дети более младшего возраста».

Имеющиеся существенные отличия в развитии, поведении и возможностях подростков по сравнению с детьми младшего возраста, статистически ощутимых корреляций в ответах экспертов нами не выявлено. Помимо двух тенденций, которые проявились в семейных конфликтах с косвенным и пассивным участием несовершеннолетних и описанных нами выше, когда «родители в медиации начинают слушать и слышать друг друга».

Среди факторов, способствующих скорейшему выходу из конфликта сторон, эксперты выделяют:

«Способность уважительно выслушивать другого, делать хотя бы очень малые шаги навстречу, удерживать договоренности от встречи к встрече».

«Мотивированность обеих сторон на совместную работу, готовность слышать друг друга без лишних эмоций и учитывать мнение посредника, обсуждать и принимать предлагаемые сторонами и посредником решения».

«Установка на конфиденциальность, нейтральность медиатора и профессионализм...».

Ориентированность «клиентов с личных амбиций на интересы ребенка в первую очередь и на собственные жизненные интересы во вторую очередь».

«Ориентация на стабилизацию будущих взаимоотношений между родителями несовершеннолетних; важность психологического благополучия детей; возможность выстраивать свою жизнь без негативного влияния проблематики прежних отношений».

«... действия медиатора обычно направлены на разрешение спора и/или должны содействовать самоопределению сторон».

«Желание сохранить отношения с подростком. Боязнь родителей, что их проблемы отразятся на дальнейшей судьбе их ребенка. Заинтересованность и надежда подростка на чудо от медиации».

«Учет желаний и потребностей несовершеннолетних, перевод товарно-денежных отношений в «обмен дарами» на благо несовершеннолетнего, перевод спора из взрослый-взрослый в категорию родитель-родитель».

«1. Обращение к медиации на ранней стадии. 2. Наличие привязанности обоих родителей к детям. 3. Родители ценят отношения друг с другом и несовершеннолетними, даже если семья распадается».

«Четкость и прозрачность организации медиации, поддержка несовершеннолетнего, консультирование, направленное на прояснение чувств».

«Вменяемость и адекватность родителей. Уровень культуры и образования – чем выше, тем быстрее родители переходят к интересам детей. Чем лучше родители контролируют свои эмоции, тем быстрее они начинают отделять свои интересы от интересов детей и появляется готовность подумать о ребенке».

«Желание договориться, видение позитивного будущего, прощение».

«К примирению не стремимся. Возможность вести конструктивный диалог, основываясь на взаимном уважении способствует выходу из конфликта».

Один эксперт сообщил относительно факторов, способствующих примирению и скорейшему выходу из конфликта – «их нет, каждая ситуация индивидуальна».

В обобщенном виде эксперты выделяют следующие основные факторы способные обеспечить прекращение конфликта:

– способность родителей при семейном конфликте переключиться на потребности детей и подростков отметили 33,3%.

– преимущества медиации как процедуры, такие как взаимное уважение, видение позитивного будущего, ориентация на стабилизацию будущих взаимоотношений, контроль и признание эмоций, четкость и прозрачность организации медиации, содействие самоопределению сторон, конфиденциальность, нейтральность и профессионализм медиатора, отметили 53,3% опрошенных.

Вывод. Можно сделать вывод, что медиация при семейных спорах с участием подростков так же эффективна, как и при других типах споров, благодаря универсальным психологическим механизмам медиации, принципам медиации и порядку проведения процедуры, особенно если разводящиеся родители окажутся способными сместить акцент на интересы и потребности детей. Более того, именно процедура медиации, за счет вышеперечисленных факторов способна помочь родителям сделать такое смещение акцентов.

Среди *особенностей семейных споров* эксперты отмечают:

«Часто родители забывают о чувствах детей, ставят свои интересы на первое место».

«Все мои кейсы последнее время связаны с перемещением одним родителем через границу маленьких детей, от года до 7 лет».

«Родителям сложно видеть несовершеннолетнего равноправным участником переговоров. Манипулирование детьми в свою пользу родителями. Дети склонны придумывать истории».

«Дети и подростки — это «поле боя» разводящихся родителей. «Ты не платишь алименты – я не даю тебе видится с ребёнком». Дети как правило в такой ситуации вообще не понимают, что происходит».

«Люди в семье не понимают других членов семьи, особенно детей».

«Ситуации, которые длились 2 – 3 года в суде, а в медиации договорились за 10 – 12 часов».

«Разрешение конфликтов, установление более доверительных отношений между опекунами и опекаемыми, что прежде всего способствует сохранению психического здоровья ребенка».

«Для того, чтобы медиация состоялась, важна зрелость конфликта. Если одна из сторон не готова к медиации, то она не состоится. Важно учитывать влияния заинтересованных лиц».

«Восстановление доверительных отношений между отдельно проживающим отцом и подростком».

«Похищение ребёнка. Решение двух семей о совместном проживании двух подростков, как супругов»

«Адвокат истца отказалась представлять интересы истца, когда поучаствовала в медиации так как в процедуре выяснилось, что бабушка активно и длительно мешала личной жизни дочери. И поэтому дочь не давала бабушке общаться с ее внучкой – своей дочкой, что послужило причиной для обращения бабушки в суд».

«С подростками была одна медиация, когда в семье три мальчика – двое близнецов по 16 лет и младший 14 лет. Старшие хотят жить с папой, а младший с мамой. До этого все жили с мамой. Папа соглашался забрать старших себе, а младший сам решил остаться с мамой. В то время, еще не обучившись семейной медиации, я легко составил соглашение, хотя чувствовал, что есть какие-то подводные камни. Они вылезли через три-четыре года. Желание отца забрать старших детей было мотивировано прежде всего его корыстным интересом – не платить алименты, интерес старших подростков был мотивирован тоже корыстным интересом – не помогать маме, а жить по сути без какого-либо контроля, поскольку папа оказался не готовым к воспитанию подростков».

«Определение порядка общения несовершеннолетних детей как с одним из родителей после развода, так и с бабушками и дедушками, когда амбиции и интересы и обиды взрослых, к сожалению, превалируют над интересами детей».

«Медиация в семейных конфликтах с участием подростков должна быть ориентирована в первую очередь на профилактику, а не как средство разрешения каких-то крайних противоречий. Потому что дети в 2 раза дольше адаптируются к разводу родителей, если родители адаптируются к разводу за 2-4 года, то детям нужно 6-7 лет, даже если развод не конфликтный. И дети перенимают тот «разводный сценарий» который есть в семье».

«Хочется сказать, что медиаторам необходима супервизия и личное консультирование. Чувствуется быстрое выгорание, если этого не делиться со специалистами, причём профессиональными супервизорами».

«Очень значимым является то, кто предлагает медиацию. Если это делает авторитетное или доверенное лицо, то шансы на начало медиации, а также на дальнейшее участие в ней повышаются».

«Подросток – это самостоятельная личность к мнению которого стоит прислушиваться при проведении медиации. И стараться не отстранять его от разрешения конфликта в медиации, а привлекать и учитывать и его интересы при любых типах семейных конфликтов».

«О том, что культура поведения в конфликте через медиативные практики при разрешении семейных конфликтов способствует развитию позитивных и безопасных практик общения».

«Родители, которые переживают за своих детей, хотят им лучшего будущего, принесут гораздо больше пользы своим детям, если будут давать им возможность решать свои ситуации самостоятельно, а также подавая им собственный пример конструктивного решения споров, вместо «военных» действий, которые они ведут друг с другом».

«Считаю необходимым образования и поддержки специализированных организаций, осуществляющих на профессиональной основе проведение бесплатных процедур социальной медиации. Считаю возможным внесение изменений в гражданское процессуальное законодательство, предусматривающее обязательность использования бесплатной процедуры медиации до обращения сторонами в суд для разрешения споров, вытекающих из бракоразводных процессов, в том числе споров, связанных с воспитанием детей».

«Все семейные конфликты, как с участием несовершеннолетних, так и без их непосредственного участия, должны быть рассмотрены с участием медиатора на досудебной стадии».

Резюмируя, можно сказать, что семейные медиации – это многогранная тема, где отмечается значимая разнородность мнений, наряду с уникальностью практически каждого кейса. Семейная медиация требует дальнейшего изучения и масштабного внедрения в правовую культуру.

В ответах на *вопрос №17*: В чем вы видите преимущества и/или недостатки обязательной медиации при разрешении семейных споров с участием подростков? – эксперты сообщали:

«Сохранение хороших взаимоотношений, возможности дальнейшей поддержки со стороны обоих родителей и их родственников».

«Снижение обострения конфликта при выслушивании мнения детей в присутствии родителей; Возможность рассмотреть в семейном споре непосредственно интересы детей; Снижение стрессовой ситуации у детей и подростков; Воспитание у детей способности урегулирования споров мирным путем с использованием переговоров...»

«Сохранение конфиденциальной информации, профилактика семейных споров в дальнейшем».

«Участие подростков в семейной медиации... Если подростка привлекать в начале разрешения конфликта – это приведет к усилению конфронтации сторон. Когда ребенок участвует в медиации на стадии обсуждения условий соглашения, то это придает ему чувство собственной значимости и соответствующей ответственности».

«Преимущества: возможность увидеть другие пути разрешения спора, более полно учесть интересы несовершеннолетнего, усиление и осознание ответственности сторон спора за разрешение конфликта. Недостатки: первичное отрицательное отношение к медиации как принудительной процедуре, недоверие, нарушение добровольности»

«Преимущества в том, что возможности медиации будут использованы большим числом людей. Недостатки – в том, что это неизбежно превратит медиацию в формальную процедуру. Я против обязательной медиации, но считаю хорошим сценарием, когда она станет вариантом по умолчанию для ряда категорий дел, а отказ от нее надо будет оформлять в виде дополнительного заявления об отказе от медиации.»

«Обязательность может привести к формализации данной процедуры.»

«Недостаток – отсутствие инфраструктуры в виде достаточного количества профессиональных медиаторов, лиц, которые могли бы предлагать медиацию, а также адвокатов, понимающих особенности медиации. Клиенты могут быстро разочароваться в обязательной медиации, если она будет введена в отсутствие инфраструктуры.»

Преимущества – большее количество людей будет применять альтернативные внесудебные методы, так как будут ознакомлены и направлены на процедуру. Если будет обеспечена инфраструктура и изменена политика и соц. Нормы, значительное количество людей будет применять этот метод, что более полезно для детей, в конечном счете».

«Не вижу недостатков, ограничение – оплата»

«Недостатком может быть стоимость участия в процедуре. По факту процедура медиации обходится сторонам дороже, чем судебный процесс. Преимущества описаны выше».

«В известных недостатках закона и обычной практики правоприменения».

«Преимущество – людям удастся показать плюсы медиации, дальше они сами добровольно будут приходить».

«Преимущество привитие культуры разрешения конфликтов посредством переговоров. Минус – при обязательном обращении у сторон может сформировать ошибочное ожидание, что медиатор что-то может решить».

«Само словосочетание обязательная медиация звучит парадоксально. Поэтому сложно и рассуждать о преимуществах и недостатках».

Результат. В обобщенном виде 80% экспертов указали различные преимущества обязательной медиации при семейных спорах.

Из недостатков обязательной семейной медиации указаны: стоимость, нежелательная формализация медиации, отсутствие необходимого количества специалистов-медиаторов, создание ошибочных представлений и ожиданий у сторон, вероятное несоблюдение добровольности участия в медиации.

Таким образом, на основании изучения и обобщения опыта 15 экспертов – семейных медиаторов, наблюдавших и участвовавших в инициировании и проведении 1836 семейных медиаций.

В семейных конфликтах споры, связанные с расторжением брака, встречаются в 4,7 раза чаще чем, споры, связанные с наследством или детско-родительскими отношениями. Причем в таких семейных спорах, связанных с расторжением брака родителей, наиболее распространенным является вопрос по определению порядка общения с детьми после развода, и он возникает в 9 случаях из 10.

80% экспертов отмечают прямое или косвенное участие несовершеннолетних в семейных конфликтах, связанных с разводом родителей. Чаще всего речь идет о якобы «интересах детей», через призму которых разводящиеся родители в действительности пытаются выяснить свои отношения.

Обычно несовершеннолетние в семейных медиациях напрямую не участвуют, но часто выступают в роли «разменной монеты» для торга между супругами, либо им достается роль посредников по обсуждению имущественных и эмоциональных вопросов между расторгающимися браком супругами.

Удалось установить, что при семейных медиациях по вопросам расторжения брака роль и участие подростков отмечаются в 80% случаев. И участие это носит, как правило, пассивный и косвенный характер. Существенные имеющиеся отличия в развитии, поведении и возможностях подростков по сравнению с детьми младшего и среднего возраста статистически значимых корреляций в ответах экспертов нами не выявлено.

Прежде всего, незнание и непонимание сторонами медиации и даже попросту отсутствие достоверной информации о медиации как альтернативном суду методе урегулирования семейного конфликта, является основной причиной, объективно затрудняющей доступ разводящихся родителей, к медиации.

Второй по значимости фактор способный оказаться препятствием для добровольного начала сторонами процедуры медиации являются чрезмерные эмоции разводящихся родителей и их недоверие друг другу.

На третьем месте среди факторов, оказывающих значимое влияние на отказ сторон от процедуры медиации, находится неоднозначный настрой юридического сообщества.

Каждый пятый эксперт проводит медиации, но самостоятельно в их инициации не участвует.

При инициации медиации через суд согласно обобщенному опыту экспертов, проявились 2 разнонаправленные тенденции.

Суд может выступать фактором мотивации к медиации

как через *негативную коннотацию*: «недоверие суду», «несовершенство судебного решения», «возможность уйти от судебных разбирательств»,

так и через *позитивную коннотацию*: «авторитетное мнение...», «направление и рекомендация из суда», «суд инициирует медиацию». Причём на момент исследования при имеющейся выборке эти 2 тенденции отмечаются экспертами примерно с одинаковой частотой и значимостью.

53,3% экспертов считают, что к семейной медиации необходимо прибегать «чем раньше, тем лучше».

Большинство экспертов-медиаторов указывает, что для минимизации и профилактики негативных последствий семейных конфликтов, связанных с расторжением брака при наличии несовершеннолетних, инициировать медиацию предпочтительнее на ранних стадиях семейных конфликтов, то есть в самом начале судебного разбирательства. Для этого желательна активная авторитетная поддержка со стороны судейского корпуса. До начала использования родителями деструктивных способов взаимодействия, вплоть до желания вредить. Очевидно, что таким своевременным и наиболее уместным моментом для инициации медиации, является самое начало судебного процесса между родителями-супругами, желающими прекратить свой брачный союз, особенно если есть стремление учитывать интересы подростков.

Были выявлены тенденции, часто встречающиеся и хорошо изученные в медиативной практике по другим категориям медиальных споров, а именно переход и трансформация отношения к ситуации медиантов до медиации и после. Как правило, если в начале медиации, как и при первичном обращении в суд, у сторон эмоции «зашкаливают», есть желание манипулировать «любой ценой», в

том числе даже в ущерб интересам и потребностям собственных детей, то после медиации, даже с косвенным участием несовершеннолетних происходит более точное понимание конфликта, его динамика меняется и появляется настрой на конструктивную коммуникацию.

80% экспертов указали различные преимущества обязательной медиации при семейных спорах. Из недостатков обязательной медиации указаны стоимость, нежелательная формализация медиации, отсутствие необходимого количества специалистов, создание ошибочных представлений и ожиданий у сторон, несоблюдение добровольности участия в медиации.

Таким образом, несмотря на существенные имеющиеся отличия в развитии, поведении и возможностях подростков по сравнению с детьми младшего и среднего возраста статистически ощутимых корреляций в участии подростков при семейных конфликтах, связанных с расторжением брака в проведенных опросах нами не выявлено.

Однако вероятно есть необходимость в увеличении числа респондентов, так как по нашим данным при опросе 65 родителей, расторгавших брак в их семье не момент развода, было отмечено наличие 88% детей младшего и среднего возраста, и только 12% подростки.

По информации, полученной от разводящихся родителей 83% детей, стали проживать после развода с 1 родителем и только 1,5% половину времени с папой, половину времени с мамой. 48% респондентов признали, что никак не учитывали интересы детей при разводе. В целом негативное влияние на детей после развода отметили 52%.

На основании изучения и обобщения опыта экспертов, наблюдавших и участвовавших в инициации и проведении 1836 семейных медиаций, важно отметить, что в семейных конфликтах споры, связанные с расторжением брака, встречаются в 4,7 раза чаще чем, другие споры, связанные с наследством или детско-родительскими отношениями.

Причем в таких семейных спорах, связанных с расторжением брака родителей, наиболее распространенным является вопрос по определению порядка общения с детьми после развода, и он возникает в 9 случаях из 10.

80% экспертов отмечают прямое или косвенное участие несовершеннолетних в семейных конфликтах, связанных с разводом родителей.

Заключение. Можно заключить, что медиация при семейных спорах с участием подростков так же эффективна, как и при других типах споров, благодаря универсальным психологическим механизмам медиации, принципам медиации и порядку проведения процедуры, особенно если разводящиеся родители окажутся способными учесть и быть внимательными к интересам и потребностям детей. Более того, именно процедура медиации, при конфликтах связанных с разводом, в силу вышеперечисленных факторов способна помочь родителям прийти к позитивным изменениям в отношениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Нигматуллина, Т.А. Политическая медиация: учебное пособие / Т.А. Нигматуллина, Л.О. Терновая. – Уфа: Изд-во Башкирского института социальных технологий (филиала) Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2016. – 370 с. ISBN 978-5-904354-66-4 С. 7. URL: https://ufabist.ru/wp-content/uploads/2016/09/Nigmatullina-Ternovaya_Mediation_site.pdf.
2. Адмиральская И.С. Реализация восстановительного подхода в образовательных учреждениях // Психологическая служба. №1(30) январь – март 2012. С. 11–19. (дата обращения: 18.12.2022). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n1/bppe_2012_n1_Admiralsky.pdf.
3. Браки и разводы в России. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/31604>(дата обращения: 18.12.2022).
4. Емелина Л.А. Повышение финансовой грамотности как способ реализации права детей на образование в условиях цифровой экономики // Науч. тр. Рос.акад. юрид. наук. – М., 2020. – С. 90–94. Стр. 19. http://inion.ru/site/assets/files/6892/2022_semia-i-deti.pdf
5. Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>(дата обращения: 18.08.2021).
6. Баранников К.А., Реморенко И.М. Как создаются результаты: методические подходы к проектированию образовательных результатов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 2. С. 3–23. URL: psyedu_2020_n2_barannikov_remarenko.pdf (дата обращения: 27.11.2021). DOI:10.17759/psyedu.2020120201.
7. Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 28–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270303> (дата обращения: 08.01.2023)

REFERENCES

1. Nigmatullina T.A. Political mediation: textbook. T.A. Nigmatullina, L.O. Ternova. Ufa: Publishing house of the Bashkir Institute of Social Technologies (branch) of the Educational Institution of Higher Education Trade Unions «Academy of Labor and Social Relations», 2016. 370 с. ISBN 978-5-904354-66-4 P. 7. URL: https://ufabist.ru/wp-content/uploads/2016/09/Nigmatullina-Ternovaya_Mediation_site.pdf.

2. Admiralskaya I.S. Implementation of the restorative approach in educational institutions. Psychological Service. №1(30) January – March 2012. С. 11–19. (reference date: 18.12.2022).
URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n1/bppe_2012_n1_Admiralsky.pdf.
3. Marria es and divorces in Russia. URL: <https://www.fedstat.ru/indicator/31604> (date of reference: 18.12.2022).
4. Emelina L.A. Increasing financial literacy as a way to implement the right of children to education in the digital economy. Scientific tr. of the Russian Academy of Law. М., 2020. С. 90-94. P. 19.
http://inion.ru/site/assets/files/6892/2022_semia-i-deti.pdf
5. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. М.: Institute for Strategic Studies in Education RAO. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (date of reference: 18.08.2021).
6. Barannikov K.A., Remorenko I.M. How results are created: methodological approaches to the design of educational results. Psychological and Pedagogical Research. 2020. Т. 12. № 2. С. 3-23.
URL: [psyedu_2020_n2 Barannnikov_Remarenko.pdf](https://psyedu_2020_n2_Barannikov_Remarenko.pdf) (date of access: 11/27/2021).
DOI:10.17759/psyedu.2020120201.
7. Rusakova A.V. Student Autonomy in Secondary Schools: The Potential for Development. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 28–38.
<https://doi.org/10.17759/pse.2022270303> (In Russ.)

Информация об авторах: Петр Петрович Попов – магистрант кафедры миссиологии богословского факультета ОЧУ «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», церковный специалист в области катехизической деятельности, бизнес-тренер, тренер-медиатор.

Московская обл., г. Балашиха,

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

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук. Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования (КМИДО);

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

e-mail: kir90@bk.ru

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

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

г. Краснодар, Россия

e-mail: ssign67@mail.ru

Дарья Владимировна Лоскутова – магистрант. Направление 44.04.02. Психолого-педагогическое образование. Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: Daryagr71@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Petr P. Popov – master's student of the department of missiology of the theological faculty of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities, church specialist in the field of catechetical activity, business coach, mediator coach;

Moscow Region, Balashikha

ORCID ID: <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; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

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

Krasnodar, Russia

e-mail: kir90@bk.ru

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

Daria V. Loskutova – Master's student, 44.04.02 Psychological and pedagogical education. Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Kuban State University"

г. Краснодар, Россия

e-mail: Daryagr71@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.11.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.12.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2022

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

© Попов П.П. 2022

© Литвинов К.А. 2022

© Игнатович С.С. 2022

© Лоскутова Д. В. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022

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: 3000 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) и т. 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 Metadisciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270-285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218-5518.2018.2.270285.

Ссылка 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:

-Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdenij s primeneniem gidrorazryva plastja]. 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 большему 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
2022. Том. 5. №6 (ноябрь - декабрь)**

Дата выхода в свет 29.12.2022

Стр. 137